تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية وفق معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ونموذج مقترح للتطوير

د. نجلاء محمد فارس*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية فى التعليم العام وفق معيارالقابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ووضع نموذج مقترح للتطوير، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (٣٩ تلميذ) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، و(٨٥ معلم) من معلمى نفس المرحلة، وقد استخدمت الدراسة مقياس للقابلية للاستخدام صمم بهدف تقييم الفصول الافتراضية وفقاً له، وقد تكون المقياس من ستة محاور رئيسة هى (واجهة المستخدم . التفاعلية . السرعة . المرونة . الاتصال . كفاءة المحتوى)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود اتفاق بين آراء التلاميذ والمعلمين حول توفر معيارى السرعة وواجهة الاستخدام فى بيئة الفصل الإفتراضى، وعدم توفر معيارى (التفاعلية والاتصال) فى بيئة العمل، كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات الرتب فى استجابات التلاميذ والمعلمين فى خمسة محاور من إجمالى ستة محاور مما يدل على وجود تقارب فى آراء التلاميذ والمعلمين فى معظم محاور مقياس القابلية للاستخدام.

* مدرس تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة جنوب الوادي (ng_fares@yahoo.com)

مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة أسيوط
موقع الاليكترونى: http:// Website: www.aun.edu.eg/dlearn/index.htm
بريد إلكترونى: E-mail: eec@aun.edu.eg
جامعة أسيوط
موقع الاليكترونى: Website: www.aun.edu.eg
بريد إلكترونى: E-mail: Sup@aun.edu.eg

Assessment of The Virtual Classrooms Environment According to Usability Criteria From The Point of View of Students and Teachers and Suggested Model for Development

Abstract

The present study aimed to assess the environment of virtual classrooms in public education according to usability criteria from the point of view of students and teachers and to introduce a suggested model for development, The study applied on a random sample consisted of (39 pupils) of pupils preparatory stage, and (85 teachers) of the teachers the same stage, The study used a measure of the usability in order to evaluate a virtual classroom, the scale consisted of six axes are (User interface – Interactivity- Flexibility- Speed- Communication- Efficient of content), The results of the study have revealed the existence of an agreement between the views of students and teachers about the availability of a criteria (Speed and User interface) in the environment of virtual classroom and the lack of a standard (Interactivity and Communication) in the environment, results also indicated there is no statistically significant differences between the mean of ranks in the responses of students and teachers in the five axes of the total six-axes, this indicating the existence of convergence in the views of students and teachers in most of the axes of Usability scale.

مقدمة.

توفر الفصول الافتراضية مستوىً عالياً من التفاعلية وتقدم بيئة اتصال مريحة للمتعلم، وتستخدم فى أنظمة التعلم عن بعد القائمة على الانترنت، حيث يتم من خلالها محاكاة الفصول التقليدية، وتقديم خبرات مشابهة للفصول الواقعية، كما تسمح للمتعلم والمعلم بالتفاعل بشكل متزامن باستخدام النص والصوت والفيديو، وإتاحة الفرصة للمتعلم للمشاركة في الأنشطة الجماعية.

ويعد تقييم الفصول الافتراضية ذا أهمية قصوى للوقوف على الأساليب والموارد والأدوات المثلى لتقديم التعلم من خلال هذه الفصول. كما تسهم عملية التقييم فى الكشف عن السلبيات والإيجابيات مما قد يساعد فى تحسين وتطوير الخدمات التعليمية المقدمة.

ويساعد التقييم فى تحديد مدى سهولة استخدام نظم الفصول الافتراضية، ومعرفة مدى قدرتها على تلبية احتياجات الطلاب والمعلمين من الناحية الفنية وكيف يمكن لهذه النظم أن تتكامل مع البنية التحتية الموجودة فعليا وكيف تساعد كلاً من الطالب والمعلم لتحقيق أهدافهما (Schullo, et al, 2007:1390).

وتقترح دراسة جوهانستون وآخرين Johnston et al(2005) أنه عند تقييم الفصول الافتراضية ينبغى البحث فى مدى توفر بعض المعايير التربوية والتقنية كالمرونة –التواصل– وقابلية المحتوى للتعلم– التوجيه والقابلية للاستخدام.

وتعد القابلية للإستخدام من المعايير التى تركز على قدرة المنتج أو النظام على تلبية احتياجات ومتطلبات المستخدمين بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، وتحقيق مستوى من الرضا لديهم، وهو مقياس لجودة المنتج أو النظام (Dyson, & Campello, 2003:16).

ولتحقيق مبدأ القابلية للاستخدام تقترح إحدى الدراسات ضرورة إلمام القائمين على تصميم نظم التعلم الافتراضى والنظم الذكية بآلية و كيفية تعلم الإنسان حتى تتوفر للمتعلم داخل النظام بعض الخصائص والسمات والأدوات التى تسهم فى تحقيق التعلم بشكل أفضل وبقدر عال من المرونة والسهولة فى الاستخدام(Melis et al, 2002).

ويسهم تقييم القابلية للاستخدام فى أى نظام إلكترونى فى تحديد مدى الفعالية والراحة التى يحققها النظام أثناء الاستخدام، وإلى أى مدى يساعد المتعلم في إنجاز التعلم على النحو المنشود. حيث تتضمن القابلية للاستخدام بعض المعايير الهامة التى تسهم– إذا ما تحققت – في توفير استخدام أفضل يضمن وصول المتعلم إلى هدفه بسرعة وفاعلية داخل النظام.(Conner, 2008).

مشكلة البحث.

إن النمو المتسارع فى استخدام البيئات الافتراضية بالمؤسسات التعليمية يدعو إلى البحث فى أفضل السياقات التعليمية التى يمكن أن تقدمها هذه البيئات وآلية تنظيم المحتوى وإختيار موارد التعلم وزمن الاستجابة وتقييم ردود فعل المتعلم، ومتطلبات التحديث.

وفى محاولة للتحسين والتطوير سعت دراسة ايلاوى وآخرينEllaway et al (2004) إلى تقييم الفصول الافتراضية الطبية بجامعة ادنبرة من خلال المحاور التالية (الكفاءة . الاستمرارية . التوضيح . التوجيه . التنسيق . الاتصال . المساءلة)، وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك جوانب يجب تحسينها مثل الجداول الزمنية والروابط البصرية وتوفير خيارات المساعدة كما أوصت الدراسة بضرورة أن تصمم واجهة التفاعل بحيث تكون أكثر مناسبة للفئة العمرية ومثيرة للاهتمام.

بينما هدفت دراسة ابتسام القحطانى (٢٠٠٩) إلى التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وقد جاءت نتائج الدراسة لتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة عند مستوى دلالة < ٠.٠٥ نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير نوع الكلية أو سنوات الخدمة، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية والنشرات الإعلانية لزيادة الوعي بأهمية الفصول الافتراضية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، وتطوير المقررات الإلكترونية لتتوافق مع متطلبات التعليم بنظام الفصول الافتراضية.

أما دراسة أكرم فتحى (١١٠:٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تحديد صعوبات إدارة الفصول الافتراضية أو الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الاعدادية وقد تمثلت الصعوبات فى صعوبة إدارة كلاً من (المستخدمين والمنتديات وغرف الحوار والاختبارت والتكليفات)، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء تقييم شامل لتجربة الفصول الافتراضية على مستوى المدارس والإدارات وذلك للتحسين المستمر فى ضوء نتائج التقييم.

فى حين هدفت دراسة ميلتون Melton (2007) إلى تقييم القابلية للاستخدام فى منصة عمل أحد أنظمة إدراة التعلم LMS وهو نظام المووددMoodle، وأوضحت الدراسة أن مستوى القابلية للاستخدام في هذا النظام كانت مرتفعة نظراً لما يقدمه المووددل من واجهه استخدام تفاعلية وبسيطة، وما يتيحه من تعيينات ومسابقات، وتتبع النظام لجميع تحركات المتعلم داخل المقرر وتسجيل استجاباته.

أما دراسة لين وروان Roan &Lin (2011:198) فقد هدفت إلى تقييم نظم التعلم الإلكترونية من خلال معرفة أراء الطلاب حول قابلية النظام للاستخدام وذلك عن طريق سؤال المشاركين عن مدى رضاهم عن سيناريو عرض المقرر ونظام الملاحة وواجهة المستخدم والتى تمثل مفتاح القلق في أي تصميمات محورها الإنسان، وقد أوصت الدراسة بأهمية التعرف على وجهات نظر المستخدمين واحتياجاتهم لتطوير المقررات الالكترونية بشكل يسهم فى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أفضل.

ووفقا لتوصيات العديد من الدراسات مثل دراسة نبيل عزمى (١١١:٢٠١٢) والتى أوصت بضرورة أخذ آراء الطلاب الدارسين للفصول الافتراضية فيما يقابلهم من مشكلات عند استخدام هذه الفصول ومن ثم الاهتمام بعلاج هذه المشكلات لتحقيق الفوائد المرجوة من استخدام الفصول الافتراضية، إضافة إلى التوصيات التى قدمتها دراسة كلاً من (Sangil, 2010) ودراسة :Koohang, 2004) (Granic &Cukusic, 2011: 110); (167 بضرورة الاهتمام بتقييم مستوى القابلية للاستخدام بشكل مستمر فى أنظمة التعلم الافتراضي لتلبية احتياجات المستخدمين وخاصة مع تزايد التعقيد فى تقنيات التعليم الإلكتروني التفاعلية، وضرورة إجراء العديد من البحوث حول العوامل التى قد يكون لها دور فاعل فى رفع مستوى القابلية للاستخدام فى المقررات الإلكترونية والفصول الافتراضية وضرورة تضمين خصائص القابلية للاستخدام فى عمليات التصميم التعليمي لبيئات التعلم الافتراضى حيث أن ضمان سهولة الاستخدام هي واحدة من التحديات الرئيسة للقائمين على تطوير أنظمة التعلم الإلكترونية بما فيها الفصول الافتراضية.

مما سبق يتضح الاهتمام بدراسة القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية وإعتبارها أحد معايير جودتها، حيث يمكن أن يسهم تقييم الفصول الافتراضية وفق هذا المعيار فى وضع مبادئ توجيهية قد تكون مفيدة فى تحسين مستوى الخدمة التعليمية المقدمة من خلال هذه الفصول وتوفير المعلومات التى يمكن أن تدعم عملية التطوير.

إضافة إلى ما سبق فقد لاحظت الباحثة أثناء إشرافها على مجموعات التربية العملية بالمرحلة الإعدادية أن وزارة التربية والتعليم توفر فصول افتراضية لتدريس العديد من المقررات بتلك المرحلة إلا أنها لا تستخدم بالشكل المطلوب وأن استخدامها محدود من قبل التلاميذ والمعلمين ومن خلال إجراء مقابلات مع بعض المعلمين والتلاميذ استشعرت الباحثة أن ضعف الاستخدام قد يكون بسبب صعوبة استخدام بيئة عمل الفصل الافتراضي أو وجود قصور في برنامج العمل أو بيئة التشغيل.وقد قامت الباحثة بعمل استطلاع رأى لـ١٥معلم و١٠تلاميذ بهدف التعرف على آرائهم حول بيئة عمل الفصل الافتراضي ومدى

سهولتها ومرونتها أثناء الاستخدام وتأثير ذلك على إقبالهم على الاستفادة من هذه الفصول في العملية التعليمة، وقد اتضح من خلال هذا الاستطلاع أن نسبة ٩٠% من التلاميذ قد أشاروا إلى ضعف أساليب الاتصال بالمحاضر للاستفسار واستيضاح بعض الأجزاء، بينما اتفق وبنسبة٨٠% منهم على عدم توفر التفاعل والتواصل البصري مع المحاضر وهذا بدوره قد اثر على رغبتهم في تفعيل الفصل الافتراضي بشكل ذاتي. أما بالنسبة للمعلمين فقد اتفق وبنسبة ٨٠% منهم على عدم المرونة في الاستخدام من حيث تشغيل لقطات الفيديو أو تحميل بعض الملفات، كما اتفق وبنفس النسبة مجموعة منهم على عدم وضوح تعليمات الاستخدام وخاصة عند حدوث خطأ أثناء تشغيل الفصل الافتراضى.

لذا تحددت مشكلة البحث فى وجود قصور فى بيئة عمل الفصول الافتراضية بالمرحلة الإعدادية من حيث سهولتها ومرونتها. مما دعي الباحثة إلى محاولة تقييم الفصول الافتراضية بمرحلة التعليم الإعدادي فى ضوء معيار القابلية للاستخدام وذلك من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين.

أسئلة البحث.

١. ما معايير القابلية للاستخدام في الفصول الافتراضية؟

٢. ما مدى توفر معايير القابلية للاستخدام في الفصول الافتراضية من وجهة نظر التلاميذ ؟

٣. ما مدى توفر معايير القابلية للاستخدام في الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين ؟

٤. ما التصور المقترح لنموذج لتطوير بيئة عمل الفصول الافتراضية؟

فروض البحث

١-جود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التكرارات فى استجابات التلاميذ على بنود المقياس فى كل محور على حده .

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التكرارات فى استجابات المعلمين على بنود المقياس فى كل محور على حده.

٣-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب لاستجابات المعلمين والتلاميذ على محاور المقياس كل محور على حده.

أهمية البحث

- تأتى الدراسة في وقت يتزايد فيه الاهتمام ببيئات التعلم الافتراضية في محاولات للتطوير والتحسين.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ والمعلمين كفئة مستهدفة لإبداء الرأى حول مستوى القابلية للاستخدام في بيئة الفصول الافتراضية المقدمة لهم.
- يوفر التقييم ردود الفعل للمطورين والقائمين على التعليم والتعلم لتعديل وتطوير الأنظمة الإلكترونية فى التعلم لضمان جودة الخدمة.
- مساعدة المعنيين بالنظم التعليمية في التخطيط المستقبلي لدمج الفصول الافتراضية وتبنيها في جميع برامج التعليم الجامعى.

أهداف البحث.

- تقديم قائمة بمعايير القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية.
- تعرف مدى توفر معايير القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.
- تقديم تصور مقترح لنموذج تطوير بيئة عمل الفصول الافتراضية.

الإطار النظري.

الفصول الافتراضية.

يشير مصطلح الافتراضية إلى محاكاة الشيء الحقيقي، والفصول الافتراضية هى فصول تعتمد على المحاكاة عبر الانترنت، ويمكن من خلالها توفير بيئة اتصال مريحة للمتعلمين عن بعد تماثل الفصول الدراسية التقليدية حيث تسمح للمتعلمين بتلقى الخدمة التعليمية من مختلف أنحاء العالم، وفي هذا النوع من التعلم يحدث الاتصال والتفاعل بين الطلاب والأساتذة في الوقت الحقيقي Rail time، وذلك يعد فى غاية الأهمية لكى يحصل الطلاب على إجابة لاستفساراتهم وردود فعل لاداءاتهم، كما أن التفاعل يجعل عملية التعلم شيقة وممتعة (Jadhav,2011).

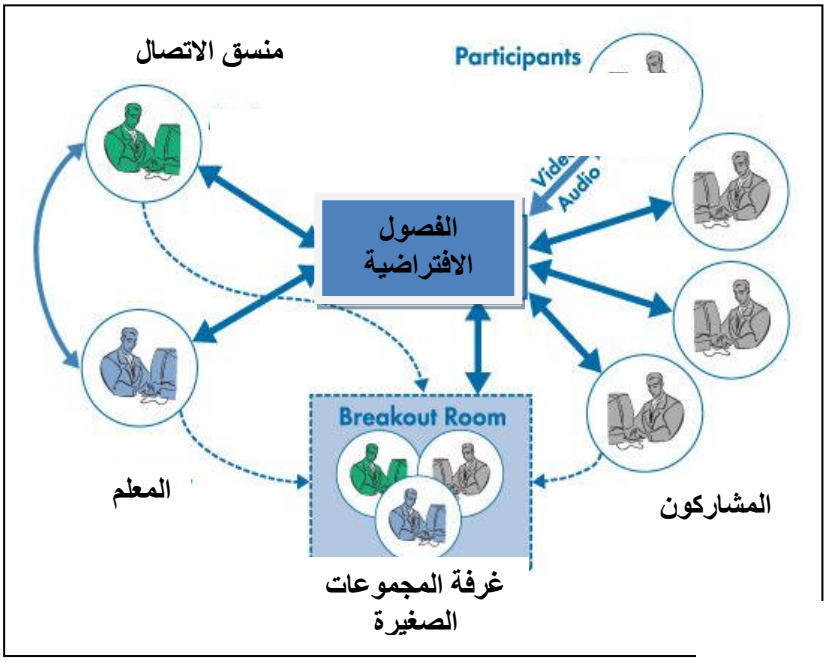
أما احمد سالم وعادل سرايا (٢٠٠٣) فقد أشارا إلى أن الفصول الافتراضية هى"عبارة عن غرفة إلكترونية تشمتل على اتصالات لصفوف أو أماكن خاصة يتواجد فيها الطلاب ويرتبطون مع بعضهم البعض ومع المحاضر أو المشرف من خلال موجات أو أسلاك ترتبط بالقمر الصناعي".

فى حين يرى مكينتوش وآخرون McIntosh et al, (2009) أن الفصول الافتراضية هى أحد أدوات عقد المؤتمرات على الشبكة والتى تمتاز بإمكانية جدولة الجلسات وتسجيل المشاركين من خلال الصفحة الرئيسة التفاعلية، وللمدرب القدرة على التحكم فى المناقشات وتقسيم الطلاب إلى مجموعات، إضافة إلى استخدام لوح الكتابة أو Whiteboard لتمكين المشاركين من الكتابة والرسم عليها، وحفظ ما تم كتابته، وأفضل أنواع منصات عمل الفصول الافتراضية هى التى يمكن تشغيلها عبر أنظمة التشغيل المختلفة Mac, Unix, Win.

خصائص الفصول الافتراضية.

تعتمد الفصول الافتراضية على الدردشة اللفظيه والتفاعل من خلال عقد المؤتمرات الصوتية وتقاسم الفيديو على شبكة الإنترنت بمختلف صيغ الملفات (الوورد، الإكسل، العروض التقديمية،PDF) إضافة إلى السماح للطلاب بالمشاركة من خلال التحدث والتعبير عن أنفسهم حيث يتم التحكم في حقوق المشاركة من قبل الأساتذة.(Schullo, et al, 2007).

بينما يرى مايوريا(2011) Maurya أن الفصول الإفتراضية تتضمن عناصر أساسية هى (منسق الاتصال . المعلم . المشاركون وهم الطلاب والتفاعل معهم يتم من خلال الصوت والصورة إضافة إلى غرف المجموعات الصغيرة).



شكل١.عناصر الفصل الافتراضى

المصدر:(Maurya,2011)

أما سعيد الاعصر ونادية شريف (٢٣٤:٢٠١١) فيشيرا إلى أن الفصول الافتراضية هى فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والمتعلم ولكنها على الشبكة العالمية فلا تتقيد بمكان أو زمان وتعتمد على خاصية التخاطب المباشر بالصوت والصورة واستخدام السبورة الإلكترونية، وإرسال الملفات وتبادلها مع المتعلمين، وإمكانية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها Poll User وتوجيه أوامر المتابعة لما يعرضه المعلم Follow me.

بيئة الفصول الافتراضية من خلال نظام Saba Centra

يعد نظام Saba Centra أحد نظم البرمجيات التعاونية Collaborative Software Systems والتى تستخدم لتقديم محتوى لأعداد صغيرة (حوالي عشرة أشخاص) يتم من خلالها طرح

الأفكار، والتعاون أو العمل فى مجموعات حيث يشارك الطلاب وهم في منازلهم ويتواصلون بشكل متزامن من خلال المحادثات النصية ومن أهم مزاياه التفاعلية العالية من خلال الصوت والفيديو (Thomas, 2008).

وينظر إلى نظام سابا سنترا Saba Centra على أنه بنية مفتوحة لتطبيقات الويب يستخدم لتقديم وتسليم التعلم وتبادل المعرفة ويتضمن إدارة المحتوى، والتأليف واستخدام المؤتمرات، وعقد اجتماعات e-Meeting لإدارة المشاريع إضافة إلى تميزه بواجهة تطبيق بسيطه، وعرض المحتوى بشكل ديناميكي (Maurya,2011).

كما أن هذا النظام يراه البعض على أنه أداة للتعليم الإلكتروني يمكن استخدامها لإنشاء الفصول الافتراضية، وعقد ندوات واجتماعات على الخط لاعتمادها على خاصية التفاعل فى الوقت الحقيقي واستخدام ألواح الكتابة التفاعلية وإمكانية الاستقصاء والدردشة واستخدام الوسائط المتعددة، والقدرة على إدارة التعلم من خلالها وتطبيق الاختبارات والمسابقات لتقييم فهم المتعلمين (Mayhoub& Ahmad, 2013:350).

ويعد من أبرز خصائص بيئة سابا سنترا استخدام أدوات الترميز، وحصول المتعلم على تغذية مرتدة، وجدولة الأعمال وإدارة الموارد وتسجيل جلسات العمل، وتقاسم سطح المكتب، وهى بيئة متوفرة بالعديد من اللغات مثل الانجليزية والفرنسية، الأسبانية، والصينية والعربية.

شكل٢. ابرز خصائص واجهة الاستخدام فى بيئة سابا سنترا

المصدر:(Saba organizations,2011)

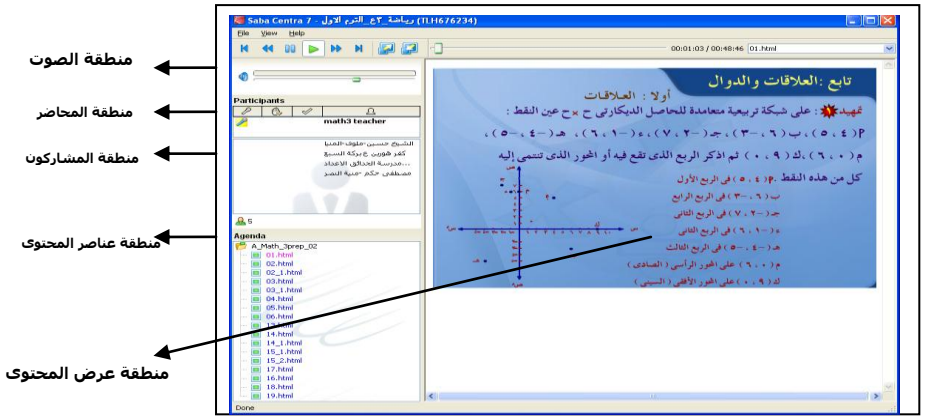
وبعد تحليل العديد من الدراسات مثل دراسة Thomas ,(2013) Mayhoub & Ahmad (2008) ; Maurya (2011) يمكن تحديد المكونات الأساسية لنظام ساباسنترا فيما يلى:.

- **منطقة الصوت** Audio Area وتشير إلى المساحة المخصصة للتحكم فى صوت الميكروفون أو مكبر الصوت ، وتشمل شريط اصفر يشير إلى إرسال أو استقبال الصوت . ومؤشر للسيطرة على مستويات الميكروفون ومكبر الصوت.

- **منطقة المحاضر** Presenter Area وهى منطقة مخصصة للمحاضر يتحكم من خلالها فى أدوات الميكروفو نمثل إزالة الميكروفونات، إضافة إلى أدوات الترميز والسيطرة على المشاركات وإرسال محادثة نصية إلى أحد المشاركين وتعزيز أوتخفيض من قائمة المشاركين أو إخراج بعضهم من الحدث.

- **قائمة المشاركين** Participants List وهى منطقة مخصصة للمشاركين فى النظام من المتعلمين وتتضمن إمكانية التحدث إلى القائد أو المحاضر أو المشاركين الآخرين من خلال الميكروفون أو الرد على الأسئلة من خلال الإجابة بنعم أو لا واستخدام أدوات الترميز

- **منطقة الأجندة** Agenda Area هى منطقة مخصصة لعرض موضوعات التعلم أو عناصر المحتوى.



شكل٣. عناصرواجهة المستخدم فى نظام ساباسنترا

– **نافذة الوسائط والعرض** Media Window وهى نافذة يتم من خلالها عرض موضوع المحتوى من نصوص وصور ورسوم ومختلف أشكال الوسائط.

تقييم الفصول الافتراضية وفق معيار القابلية للاستخدام.

تسهم عملية تقييم بيئة التعلم الافتراضية فى قياس مقدار مشاركة المتعلم فى عملية التعلم ومدى تحقيق الأهداف المرجوة وتحديد نسبة التفاعلات داخل هذه البيئة ونوعيتها وتصورات المتعلم وكفاءة مخرجات التعلم ومرونة وقابلية بيئة التعلم للاستخدام.(Dyson & Campello, 2003).

وتعد القابلية للاستخدام من الخصائص الهامة لأى نظام كمبيوترى بحيث يحقق للمستخدم القدرة على أداء مهامه بكفاءة وبساطة ودون تعقيد، وتبنى هذه القابلية على تصميم نظام متوافق مع سمات المتعلم وعاداته المعرفية (Wang & Senecal, 2010).

وتعرف (جمعية مهندسي الكهرباء والإلكترونيات IEEE) مفهوم القابلية للاستخدام على أنه سهولة وكفاءة النظام ومدى قدرته على تحقيق أهداف المستخدم بفعالية، إضافة إلى توفير قدر من الارتياح والرضا في سياق الاستخدام (Shiratuddin, Hassan, & Landoni, 2003).

أما لين وروان Roan& Lin **(197:2011)** فيشيرا إلى أن القابلية فى الاستخدام تعنى تصميم نظام يفي باحتياجات المستخدم ويحقق أهدافه ويتميز (بالفعالية والكفاءة والارتياح) وتعنى الفعالية إنجاز المهام وتحقيق أهداف المستخدم، أما الكفاءة فتعنى أن يؤدى المستخدم مهمته بأقل جهد وفى أقل وقت، بينما يشير الارتياح إلى الرضا أثناء استخدام النظام وتخفيض الجهد العقلي الذى يبذله المستخدم لفهم النظام والتركيز على المهام دون القلق بشأن كيفية التعامل والاستخدام، وكلما كان مستوى طلب المساعدة داخل النظام أقل كلما كان ذلك مؤشراً لارتفاع مستوى القابلية للاستخدام.

بينما يرى مليز وآخرون Melis et al (2002) أن القابلية للاستخدام في نظم التعليم الإلكتروني تتضمن بعد تربوى يهدف إلى إعطاء الفرصة لسيطرة المتعلم على التعلم، مع الاهتمام بنشاطه ودافعيته، وبعد تقنى يتضمن توفير طرق متعددة لتفاعل المتعلم مع النظام دون حدوث مشكلات وهذا التصنيف يتفق مع دراسة هادجرويت (Hadjerrouit, 2010: 63) التى حددت جوانب تقنية وتربوية لمعيارالقابلية للاستخدام فى أى نظام.

ويشير كلاً من وانج وسنيكال **Wang& Senecal (2010)** إلى أن القابلية للاستخدام تنطوي على ثلاثة عناصر أساسية هى (سهولة التنقل، السرعة، المرونة) وتتضح سهولة التنقل فى التصميم الملاحي الجيد الذى يساعد المستخدمين فى الحصول على المعلومات بسهولة، أما السرعة فتتمثل فى إتاحة الفرصة للمستخدمين فى تحقيق أهدافهم فى أقل وقت وخاصة عند عمل التنزيلات والتفاعل مع الموقع حيث يمثل التفاعل السمة الأهم في أى موقع، بينما تتمثل المرونة فيما يتيحه النظام للمتعلم من حرية فى الاختيار والمفاضلة أثناء التعامل مع منصة العمل وتوفير عدة بدائل أمامه للتنقل والعرض.

ونظراً لأهمية معيار القابلية للاستخدام فى بيئات التعلم الإكترونية أجريت دراسة هدفت إلى تقييم القابلية للاستخدام فى تطبيقات التعليم الإلكترونى حددت بعض أبعاد للقابلية للاستخدام تمثلت فى إمكانية الإبحار . جاذبية تصميم وبناء الموقع . التناسق . التغذية المرتدة . القابلية للتعلم . المرونة . المساعدة . الفاعلية . الرضا، وقد طبقت الدراسة مقياس تكون من ٣٧ مفردة على العينة من الطلاب عددهم ١٧ وقد اشارت نتائج الدراسة إلى تأييد عينة البحث لعدد من البنود مثل توفر ردود فعل أكاديمية للمتعلمين وشعور المستخدم بالرضا تجاه الخطوط والألوان المستخدمة فى واجهة التطبيق وتقليل فرص الخطأ أما البنود التى لم تحظ بتأييد العينة تمثلت فى معيار بناء وتصميم الموقع حيث لم يتوفر فى التصميم عنصر البساطة خاصة للمستخدم المبتدئ حيث يواجه بعض العقبات مثل صعوبة الإبحار والوصول لبعض الصفحات، أيضا معيار المساعدة حيث كانت توجد صعوبة فى تقديم المساعدة فى بعض الموضوعات واستخدام نفس صفحة المساعدة لجميع المستخدمين.(Qureshi & Irfan, 2009).

وقد وضعت دراسة جي Jeff (2011) مقياس للقابلية للاستخدام فى أى نظام Systeme (sus) Usability Scale تضمن قدرة النظام على تقديم دعم فنى للمستخدم إضافة إلى سرعة استخدامه وسهولته وخلوه من التعقيدات، وثقة المتعلم فيه وعدم حاجته إلى تعلم الكثير لاستخدامه.

أما نموذج "SCANMIC" الذى وضعه كلاً من حسان ولى (Hassan & Li,2001) فيوضح أبعاد القابلية للاستخدام بالنظم الإلكترونية الافتراضية فيما يلى.

- الشاشة وخصائصها Screen وتشمل تصميم الشاشة بشكل يسمح للمتعلم أو المستخدم العثور على المعلومات التي يحتاجها بسهولة.
- التناسق Consistency ويعنى الاتساق في جميع صفحات الموقع.

- القابلية للوصول Accessibility أو الإتاحة وتعنى سرعة الحصول على كافة المعلومات بحيث تكون فى متناول جميع المستخدمين واستخدم جميع التقنيات المتاحة.
- الملاحة Navigation وتعنى توفير أساليب ملاحية متعددة للإبحار عبر النظام.
- استخدم الوسائط Media Use وتعنى استخدام عناصر الوسائط المتعددة لتعزيز عرض المعلومات وخاصة إذا استخدمت بشكل صحيح وفعال.
- التفاعلية Interactivity وتشمل توفير عناصر تفاعل المستخدمين مع النظام، مثل إعطاء استجابة، وردود فعل، إضافة إلى إمكانية البحث.
- المحتوى Content وتعنى الاهتمام بتوفير معلومات مفيدة وذات صلة بموضوع التعلم وقابلة للتحدي.

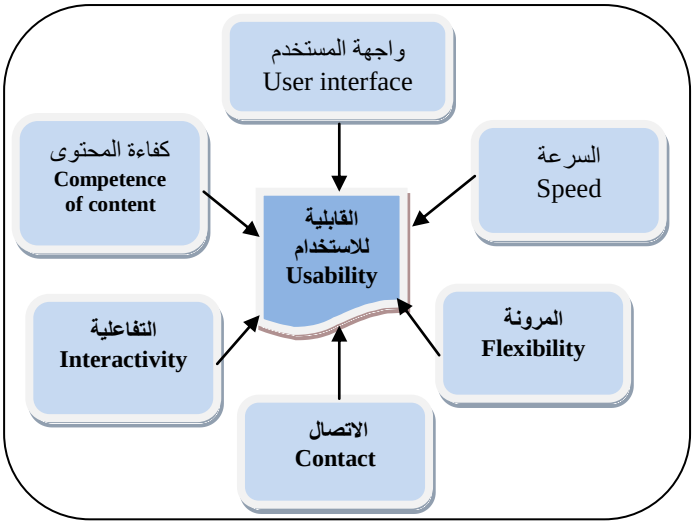
بينما يحدد أيسمان İsman (2010) القابلية للاستخدام فى البيئات الافتراضية التعليمية في قدرة بيئة التعلم على تحقيق (الفاعلية والكفاءة والمساعدة) وقد تضمن مقياس ايسمان بعض البنود مثل (تقديم الدعم الكافى لاستخدام تقنيات وأدوات بيئة التعلم ـ عرض رسائل الخطأ وتعليمات لتخطى هذا الخطأ . تصميم البيئة بشكل يحقق سرعة التفاعل ـ استخدام مصطلحات ثابتة في جميع الشاشات . مساعدة المتعلم على أداء مهامه فى وقت قصير).

فى حين حددت إحدى الدراسات بعض معايير القابلية للاستخدام فى نظام الفصول الافتراضية فى سرعة الملاحة، وكفاءة عرض مهام التعلم، وقدرة النظام على تجاوز أخطاء المتعلم، وجاذبية صفحات النظام. (Georgiakakis, et al,2005) مما سبق يتضح ما يلى:

- اتفقت معظم الدراسات كدراسة Hassan & Li (2001) ودراسةMelis, et al (2002) على محور التفاعلية باعتبارها أحد معايير القابلية للاستخدم كما أكدت على ذلك دراسة Subram & Kandasamy(2011) حيث أشارت إلى أن التفاعلية يمكن أن تتحقق من خلال التواجد والحضور الاجتماعي للمعلم والمتعلم والذي يسهم فى نجاح الفصل الافتراضي لذا اتفق البحث الحالى مع هذه الدراسات فى هذا المحور.
- اتفق البحث الحالى مع دراسة Jeff (2001) وWang & Senecal (2010) و Georgiakakis et al (2004) فيما يتعلق بعامل السرعة فى التعامل مع عناصر الفصل الافتراضى واعتبار ذلك من محاور القابلية للاستخدام فى البحث الحالى.

- اعتبر البحث الحالى معيار تخطيط الشاشة أو واجهة التطبيق أحد عناصر القابلية للاستخدام وبذلك يتفق مع دراسة (Hassan &Li ,2001).
- محور جودة المحتوى اعتبرته دراسة Hassan &Li (2001) أحد محاور القابلية للاستخدام وقد أتفق البحث الحالى مع هذه الدراسة ووضع تحت مسمى"كفاءة عرض المحتوى".
- محور المرونة والذى يتمثل فى اتاحة الفرصة للمتعلم فى الاختيار والمفاضلة أثناء التعامل مع منصة العمل وتوفير عدة بدائل أمامه اعتبره البحث الحالى احد محاور القابلية للاستخدام وذلك يتفق مع دراسة Wang& Senecal (2010) ودراسة Qureshi & Irfan (2009)
- أبرزت معظم الدراسات محور الارتياح أو الرضا باعتباره من محاور القابلية للاستخدام الأساسية بينما يرى البحث الحالى أن (كفاءة عرض المحتوى والسرعة وتصميم واجهة الاستخدام والمرونة والتفاعلية والاتصال) كل ذلك من دوره أن يحقق الإرتياح أو الرضا والذى يتمثل فى عدم شعور المتعلم بالضيق الذي قد يتولد نتيجة للغموض أو التخبط وعدم القدرة على استخدام الأدوات المتاحة أوإدراك وظائفها.

والشكل التالى يوضح أبعاد القابلية للاستخدام فى الفصول الإفتراضية والمتمثلة فى (واجهة المستخدم، التفاعلية، السرعة، المرونة، الاتصال، كفاءة عرض المحتوى).



شكل٤ .محاور القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية من وجهة نظر البحث الحالى

نموذج تطوير بيئة عمل الفصول الافتراضية.

لابد وأن يشمل نموذج التطوير ثلاثة عناصر أساسية تتمثل فى بيئة العمل وأداء المتعلم وأداء المحاضر فالفصل الافتراضى نتاج تفاعل العناصر الثلاثة.

أولاً متطلبات تطوير أداء االمحاضر.

شير مارتن وآخرون إلى أن المحاضر أو المدرب يجب أن يبدأ بتعريف نفسه للتلاميذ المتصلين عن بعد، ويضع قواعد أثناء التفاعل داخل الفصل الافتراضى مثل آلية رفع الأيدى وطرح الأسئلة (Martin, Parker & Deale, 2012).

يجب على المحاضر أن يحدد أهدافه من معارف ومهارات يسعى لتحقيقها، ويحرص على توفير قدر كبير من الممارسة، والاهتمام والتركيز على العنصر البصرى أو المرئيات حيث تخصص له المساحة الأكبر من بيئة العمل عند عرض المحتوى مع ضرورة التركيز على استخدام أدوات الفصول الافتراضية لأنها تتيح فرصة كبيرة لمشاركة المتعلمين (Clark, 2005).

ويمكن تحديد متطلبات التطوير والتفعيل الجيد للفصل الافتراضى من قبل المحاضر فيما يلى.

١- استخدام كاميرا الويب كلما أمكن لتحقيق الحضور البصرى للمحاضر والذى يزيد من التفاعلية والتواصل.

٢- وضع قواعد للمشاركة واستخدام الأسئلة وأدوات الترميز.

٣- استخدام e-board عند الحاجة.

٤- تقاسم العروض التقديمية المستخدمة من قبل المحاضر بسهولة مع الطلاب.

٥- تجنب استخدام الاتصال بالشبكة اللاسلكية حيث يسبب ذلك تأخيراً في استقبال الصوت.

٦- إعداد جدول أعمال وخطة للعمل داخل الفصل الافتراضى من حيث توقيت عرض الشرائح والفيديو وتنظيم المهام وإدارة عمل المجموعات.

متطلبات تطوير أداء المتعلم.

يرى جادهاف Jadhav (2005) أن المتعلم يجب أن يستخدام أدوات الترميز و الاقتراع للإجابة على استطلاعات الرأي التي يتم إرسالها من قبل مقدم العرض أو المحاضر و"إرسال استجابة" قد تكون بنعم / لا، وعدم تشغيل العديد من التطبيقات الأخرى عند تسجيل الدخول حتى لا يسبب ذلك بطء فى تحميل صفحة الفصل الافتراضى .

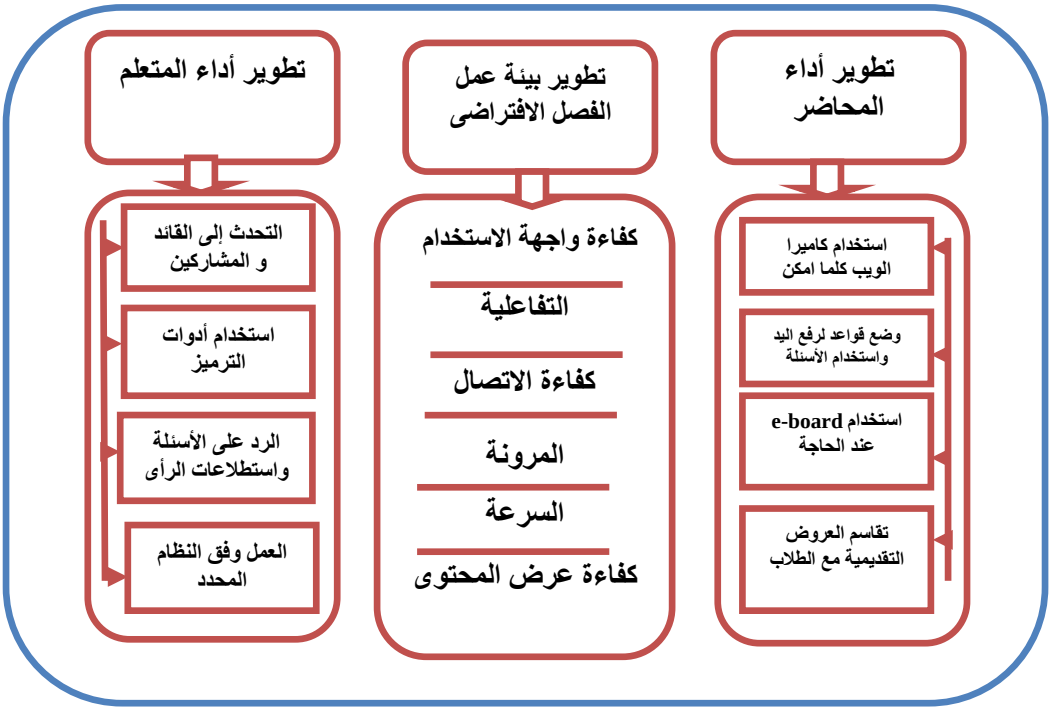
ويمكن تحديد متطلبات التطوير والتفعيل الجيد للفصل الافتراضى من قبل المتعلم فيما يلى.

١-المشاركة الفعالة مع القائد (المحاضر) ومع الزملاء.

٢-توظيف أدوات الترميز بشكل جيد.

٣-العمل وفق النظام المحدد من قبل المحاضر.

٤-الإجابة على الأسئلة واستطلاعات الرأى.



شكل٥.نموذج لتطوير الفصول الافتراضية

متطلبات تطوير بيئة العمل.

تتمثل متطلبات التطوير فى بيئة العمل مراعاة معايير القابلية للاستخدام سابقة الذكر وهى.

- **كفاءة واجهة الاستخدام.** وتشمل سهولة إدراك عناصر الشاشة دون مساعدة أو توجيه، وجاذبية التصميم وبساطته وتنوع أساليب الإبحار، وتخصيص مساحة كبيرة لعرض المحتوى، وانقرائية الخطوط بألوانها وأحجامها وأنماطها.
- **التفاعلية.** وتتضمن دعم النظام لبعض أدوات التفاعل مثل التصفيق / نعم / لا / رفع اليد، سهولة الاستفسار وعمل المداخلة، الحضور البصرى Visual presence للمعلم.
- **كفاءة الاتصال.** وتتضمن توفر الاتصال من خلال غرف الحوار والرسائل الفورية، والبريد الإلكترونى، والمؤتمرات المرئية.
- **المرونة.** وتشمل سهولة العمل من خلال أى مستكشف للويب، وإمكانية تحميل المادة العلمية والعمل دون إتصال، مرونة الخروج والتراجع والإعادة، سهولة تحميل أكثر من ملف في وقت واحد، ومرونة تغيير خصائص واجهة العرض بما يلائم خصائص الرؤية عند المتعلم.
- **السرعة.** وتشمل سرعة تحميل الوسائط المختلفة وسرعة عمل الروابط التشعيبية.
- **كفاءة عرض المحتوى.** وتشمل تقديم المحتوى فى قالب مستقل، وسهولة لغة المحتوى وترابطه، ربط المحتوى بموضوعات ذات صلة من خلال الروابط الإلكترونية.

إجراءات البحث.

أولاً.تحديد العينة .

تكونت عينة البحث من فئتين هما بعض معلمى وتلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة قنا حيث بلغ حجم العينة (١٢٤)، والجدول التالي يوضح توزيع العينة.

جدول(١):.عينة البحث

المدرسة	قنا الاعدادية بنات		قنا جنوبا		التحرير		الحديثة للبنين		المجموع
نوع العينة	تلميذات	معلمون	تلميذات	معلمون	تلاميذ	معلمون	تلاميذ	معلمون	٣٩
	١٢	٢٩	٩	٢٣	١١	١٨	٧	١٥	٨٥
المجموع الكلى									١٢٤

ثانياً. إعداد مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية.

أ- الهدف من المقياس. يهدف المقياس إلى معرفة مستوى القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين.

ب- مصادر اشتقاق المقياس. تم إعداد مقياس القابلية للاستخدام من خلال الإطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات المتعلقة بقياس القابلية للاستخدام فى البيئات الالكترونية بصفة عامة والفصول الافتراضية بصفة خاصة مثل دراسة جيف Jeff (2011) ودراسة شيرتدن وآخرون (2003) Shiratuddin, Hassan & Landoni.ودراسة حسان ولىHassan &Li (2001) ودراسة ميلز وآخرون Melis et al(2002) ودراسة ايسمان İsman (2010).

ج - بناء المقياس. تم صياغة بنود مقياس القابلية للاستخدام من خلال تقسيمه إلى ستة محاور رئيسة وهى (واجهة المستخدم . التفاعلية . السرعة . المرونة . الاتصال . كفاءة المحتوى).

د- صدق وثبات المقياس.

للتحقق من الصدق الظاهرى للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث طلب منهم إبداء الرأي حول الدقة العلمية وسلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس، ومدى إنتمائها للمحاور الرئيسة التي أدرجت ضمنها، ومدى صلاحية المقياس ككل وتحقيقه للهدف من الدراسة، وقد أسهم التحكيم فى تعديل بعض بنود المقياس وحذف وإضافة بنود أخرى وفى ضوء ذلك تم إعداده فى صورته النهائية حيث تضمن(٥٠) بنداً.

صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٩تلاميذ و١١معلم)، وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

وقد جاءت جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة اتساق داخلي عالية، وللتحقق من الصدق البنائي للمحاور تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالى يوضح ذلك

جدول(٢): معامل ارتباط كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أولا:واجهة التطبيق	٠,٧٦٦	٠,٠٠١
ثانياً:المرونة	٠,٩١١	٠,٠٠٠
ثالثاً السرعة	٠,٧١٢	٠,٠٠٠
رابعاً التفاعلية	٠,٨٩٧	٠,٠٠
خامساً: الاتصال	٠,٨٧١	٠,٠٠١
سادساً :كفاءة المحتوى	٠,٧٠٠	٠,٠٠٢

يتضح من الجدول السابق أن كل محور من محاور المقياس يرتبط مع الدرجة الكلية عند مستوي دلالة ٠.٠٥، مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس.لحساب ثبات المقياس تم استخدام معامل الاتساق الداخلى لألفاكرونباخ والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(٣):.معامل الفا كرونباخ

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
أولاً:واجهة التطبيق	١٣	٠.٩٠١
ثانياً:المرونة	١٣	٠.٨٠٠
ثالثاً:السرعة	٥	٠.٨٩
رابعاً: التفاعلية	٨	٠.٩٣
خامساً: الاتصال	٤	٠.٨٢١
سادساً :كفاءة المحتوى	٧	٠.٧٩٩
الاستبيان	٥٠	٠.٧٥٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس كانت أكبر من ٠.٦ لجميع المحاور وكذلك لمقياس ككل، وهذا يدل على أن قيمة الثبات عالية، مما يطمئن إلى نتائج تطبيق المقياس، ويؤكد إمكانية الاعتماد عليه في إجراء الاختبارات الإحصائية المطلوبة.

تطبيق أداة القياس.

بعد التأكد من ثبات وصدق أداة القياس، وتحديد عينة البحث والتى تمثلت فى (٣٩)تلميذ وتلميذة ببعض المدارس الإعدادية و(٨٥)معلم ومعلمة من نفس المدارس بمدينة قنا، وقد تم اختيار العينة بعد زيارة الباحثة لعدد من المدارس الإعدادية للتأكد من تفعيل تلك المدارس للفصول الافتراضية وأثناء الزيارات وجدت الباحثة أن أكثر الاستخدامات للفصول الافتراضية تكون من خلال الاستخدام المدمج حيث يستخدمه المعلم داخل الفصل التقليدى وأما الاستخدام الذاتى من قبل التلاميذ فهو أقل نسبياً

وذلك يفسر صغر حجم عينة التلاميذ بالنسبة للمعلمين، وقد طبقت أداة البحث فى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٤م.

النتائج.

اولاً: لمعرفة مدى توفر معيارالقابلة للاستخدام فى بيئة الفصول الافتراضية من وجهة نظر التلاميذ تم اتباع الخطوات التالية.

أ– تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة قنا ممن استخدموا الفصول الافتراضية فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسسى ٢٠١٣/٢٠١٤م.

ونظراً لأن أساليب التحليل الإحصائي تختلف من حيث شمولها، وعمقها، وتعقيدها باختلاف الهدف من إجرائها، وبغية الوصول إلى مؤشرات معتمدة تدعم أهداف الدراسة، وفروضها فقد تم فحص البيانات بعد تفريغها من قوائم الاستقصاء، وتبويبها، وجدولتها ليسهل التعامل معها بواسطة الكمبيوتر، حيث تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية, Statistical Package For Social Science (IBM SPSS Statistics, 20) وقد اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية التالية.

أ– الإحصاءات الوصفية.

حيث تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي الملائمة في توصيف آراء أفراد العينة وهي:

١– الوسط الحسابي المرجح لإجابات أفراد عينة الدراسة علي كل مفردة من مفردات المقياس.

ويحدد من خلال مجموع درجات الاستجابات المعبرة عن إجابة أفراد العينة علي كل مفردة من مفردات المقياس مقسوماً علي حجم العينة, ويمكن من خلال الوسط الحسابى المرجح تحديد درجة الاستجابة طبقاً للفئة التي يقع فيها ذلك الوسط والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤): درجة الاستجابة حسب قيمة المتوسط الكلي المرجح وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي

فئات المتوسط الكلي	درجة الاستجابة
من ١ - أقل من ١,٦٧	لا
من ١,٦٧- أقل من ٢,٣٤	غير متأكد
من ٢,٣٤-٣	نعم

٢- اختبار مربع كاى X^2 والذى يستخدم لاختبار معنوية الفروق على مستوى العينة ككل وقد استخدم لاختبار صحة الفرضين الاول والثانى.

أ-لاختبار الفرض الأول والخاص بوجد فرق دال إحصائياً (معنوي) بين استجابات التلاميذ بشأن مفردات مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية. تم استخدام اختبار مربع كاى X^2 والذى يستخدم لاختبار معنوية الفروق على مستوى العينة ككل.

جدول(٥). الوسط الحسابي والانحراف المعيارى وقيمة كا٢ لاستجابات التلاميذ على بنود مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور/ مفردات المقياس	نعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			X٢	مستوي المعنوية
	واجهة المستخدم	-	-	-	-	-	-	٢.٤٣	٠.١٧	١٤.٨/٦٩	٠.٠٦٤
١	يمكن إدراك عناصر بيئة العمل دون مساعدة او تعليمات	٣٣	٨٤.٦	٤	١٠.٣	٢	٥.١	٢.٨٩	٠.٨٨	٩.٦٩٢	٠.٠٠٨*
٢	خصوصية التسجيل بالفصل باستخدام الحساب الشخصى	٣٢	٨٢.١	٢	٥.١	٥	١٢.٨	٢.٦٩	٠.٦٠	١٤.٣٠٨	٠.٠٠١*
٣	تخصص المساحة الأكبر من واجهة المستخدم لعرض المحتوى	٣٥	٨٩.٧	٢	٥.١	٢	٥.١	٢.٨٥	٠.٨١	٨.٠٠٠	٠.٠١٨*
٤	يتسم تصميم الشاشة بالاتساق والبساطة	٣٠	٧٦.٩	٣	٧.٧	٦	١٥.٤	٢.٦٢	٠.٨٤	٣.٢٣١	٠.١٩٩
٥	جاذبية تصميم الواجهة (الشاشة)	٢٩	٧٤.٤	٢	٥.١	٨	٢٠.٥	٢.٥٤	٠.٥٠	٦٤١,	٠.٤٢٣
٦	تنوع أساليب الإبحار	٣٣	٨٤.٦	٣	٧.٧	٣	٧.٧	٢.٨٧	٠.٨٣	٣.٨٤٦	٠.١٤٦
٧	تخصيص منطقة لظهور المشاركون فى المقرر	٣٦	٩٢.٣	٢	٥.١	١	٢,٦	٢.٨٩	٠.٨٣	٣.٨٤٦	٠.١٤٦
٨	وجود مؤشر يوضح حالة المستخدم(مشارك –متحدث- بعيد عن الجهاز)	١٦	٤١.٠	١٢	٣٠.٨	١١	٢٨.٢	٢.١٣	٠.٨٣	١.٠٧٧	٠.٥٨٤
٩	تخصيص منطقة تظهر موضوعات المحتوى	١٥	٣٨.٥	١٨	٤٦.٢	٦	١٥.٤	٢.٢٣	٠.٨١	٦.٠٠٠	٠.٠٥٠*
١٠	يتيح تخطيط الشاشة عنوان واضح لمنطقة العمل التى يتعامل معها المستخدم	١٦	٤١.٠	١٧	٤٣.٦	٦	١٥.٤	٢.٢٦	٠.٨٢	٥.٦٩٢	٠.٠٥٨
١١	تخصيص مساحة من الواجهة لغرف الحوار	١٤	٣٥.٩	١٦	٤١.٠	٩	٢٣.١	٢.١٣	٠.٨٧	٢.٠٠٠	٠.٣٦٨
١٢	سهولة انقرائية الخطوط بالوانها واحجامها وانماطها	١٨	٤٦.٢	١٤	٣٥.٩	٧	١٧.٩	٢.٢٨	٠.٨٦	٤.٨/٦٩	٠.٠٩٢
١٣	الواجهه تتيح ايقونة طرح الاسئلة	٢	٥.١	١٥	٣٨.٥	٢٢	٥٦.٤	١.٤٦	٠.٦٠	١٧.٠٧	٠.٠٠٠*

تابع جدول(٥). الوسط الحسابي والانحراف المعيارى وقيمة كا٢ لاستجابات التلاميذ على بنود مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور/ مفردات المقياس	نعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			X٢	مستوي المعنوية
	المرونة	-	-	-	-	-	-	١.٨٥	٠.١٨	١٦.٦٤١	٠.٠٥٥
١	منصة العمل platform يمكن ان تعمل من خلال اى مستكشف للويب	١٩	٤٨.٧	١٤	٣٥.٩	٦	١٥.٤	٢.٣٣	٠.٧٤	٦.٦١٥	٠.٠٣٧*
٢	امكانية تحميل المادة العلمية والعمل بها دون اتصال	١٨	٤٦.٢	١٥	٣٨.٥	٦	١٥.٤	٢.٣١	٠.٧٣	٦.٠٠٠	٠.٠٥٠*
٣	امكانية اختيار جزء المحتوى المراد دراسته في حالة online و offline	١٥	٣٨.٥	١٨	٤٦.٢	٦	١٥.٤	٢.٢٣	٠.٧١	٦.٠٠٠	٠.٠٥٠*
٤	مرونة رفع الملفات بصيغ وورد اكسل العروض التقديمية PDF	١	٢.٦	١٦	٤١.٠	٢٢	٥٦.٤	١.٤١	٠.٥٠	٠.٦٤١	٠.٤٢٣
٥	مرونة الخروج من الفصل الافتراضى بعد تاكيد طلب الخروج	٢١	٥٣.٨	١٦	٤١.٠	٢	٥.١	٢.٤٩	٠.٦٠	١٤.٩٢٣	٠.٠٠١*
٦	مرونة التراجع والاعادة	١٢	٣٠.٨	١٨	٤٦.٢	٩	٢٣.١	٢.١٠	٠.٧٢	٤.٧٦٩	٠.٠٩٢
٧	سهولة تحميل أكثر من ملف في وقت واحد	١	٢.٦	١٦	٤١.٠	٢٢	٥٦.٤	١.٤١	٠.٥٠	١.٢٥٦	٠.٢٦٢
٩	امكانية عرض اكثر من فيديو للمشاركين في نفس الوقت	٣	٧.٧	١٦	٤١.٠	٢٠	٥١.٣	١.٥٦	٠.٦٤	١٢.٨٥٤	٠.٠٠٢*
١٠	امكانية نسخ او تنشيط الروابط الالكترونية	٣	٧.٧	١٩	٤٨.٧	١٦	٤١.٠	١.٦٧	٠.٦٢	١٢.٨٥٤	٠.٠٠٢*
١١	النظام يتعامل مع اخطاء المستخدم الغير مقصودة	٤	١٠.٣	١٣	٣٣.٣	٢٢	٥٦.٤	١.٥٤	٠.٦٨	١٢.٤٦٢	٠.٠٠٢*
١٢	مرونة تغيير خصائص واجهة العرض	٢٢	٥٦.٤	١٢	٣٠.٨	٥	١٢.٨	٢.٤٦	٠.٦٨	١٢.٤٦٢	٠.٠٠٢*
١٣	مرونة حفظ وطباعة محتويات اللوح Whiteboard	٠	٠.٠	٧	١٧.٩	٣٢	٨٢.١	١.١٨	٠.٣٩	١٦.٠٢٦	٠.٠٠٠*

تابع جدول(٥). الوسط الحسابي والانحراف المعيارى وقيمة كا٢ لاستجابات التلاميذ على بنود مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور/ مفردات المقياس	نعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			X٢	مستوي المعنوية
١٤	يظهر النظام رسائل الخطا ويوضح تعليمات حلها	١	٢.٦	١٢	٣٠.٨	٢٥	٦٤.١	١.٣٦	٠.٥٤	٢٤.١٥٤	*٠.٠٠٠
	السرعة	-	-	-	-	-	-	٢.٣٩	٠.٢٨	٧.٩٢٣	٠.١٦١
١	سرعة عمل الارتباطات التشعبية	٣٠	٧٦.٩	٢	٥.١	٧	١٧.٩	٢.٥٩	٠.٤٩	٣.١٠٣	٠.٠٧٨
٢	سرعة تحميل الوسائط المختلفة	٢٨	٧١.٨	٢	٥.١	٩	٢٣.١	٢.٤٩	٠.٧٧	٥.٥٣٨	٠.٠٦٣
٣	سرعة التسجيل والدخول للفصل الافتراضى	٢٤	٦١.٥	١١	٢٨.٢	٤	١٠.٣	٢.٥١	٠.٦٨	١٥.٨٤٦	*٠.٠٠٠
٤	سرعة وصول التغذية المرتدة بعد كل اداء	١٨	٤٦.٢	١٧	٤٣.٦	٤	١٠.٣	٢.٣٦	٠.٦٧	٩.٣٨٥	*٠.٠٠٩
٥	سرعة تحميل الصفحات	١٢	٣٠.٨	١٦	٤١.٠	١١	٢٨.٢	٢.٠٣	٠.٧٨	١.٠٧٧	٠.٥٨٤
	التفاعلية	-	-	-	-	-	-	١.٦٤	٠.٢٣	٨.٣٨٥	٠.٣٠٠
١	دعم النظام لبعض ادوات التفاعل مثل التصفيق / نعم / لا / رفع اليد	٢٠	٧٩.٥	٤	١٠.٣	١٥	١٠.٣	٢.١٣	٠.٦٦	٢٧.٣٨٥	*٠.٠٠٠
٢	سهولة الاستفسار وعمل المداخلة	٢١	٥٣.٨	١٣	٣٣.٣	٥	١٢.٩	٢.٣٨	٠.٦٨	١١.٢٣١	*٠.٠٠٤
٣	تعدد اساليب الاستغناء بنعم ولا والاختيار من متعدد	١٥	٣٨.٥	١٠	٢٥.٦	١٤	٣٥.٩	١.٩٧	٠.٨٧	١.٠٧٧	٠.٥٨٤
٤	امكانية استخدام السبورة البيضاء لكل من المعلم والمشاركون	٣	٧.٧	٧	١٧.٩	٢٩	٧٤.٤	١.٢٨	٠.٦٢	٣٠.١٥٤	*٠.٠٠٠
٥	الحضور البصرى Visual presence للمعلم	٣	٧.٧	١١	٢٨.٢	٢٥	٦٤.١	١.٤٤	٠.٦٤	١٩.٠٧٧	*٠.٠٠٠
٦	امكانية تقييم اداء المعلم	٣	٧.٧	٨	٢٠.٥	٢٨	٧١.٨	١.٣١	٠.٦٣	٢٦.٩٢٣	*٠.٠٠٠
٧	امكانية المشاركة فى سطح المكتب	١	٢.٦	٦	١٥.٤	٣٢	٨٢.١	١.٢١	٠.٤٧	٤٢.٦١٥	*٠.٠٠٠
٨	اتاحة المسابقات وإعلان النتيجة للمشاركون	٥	١٢.٨	٩	٢٣.١	٢٥	٦٤.١	١.٤٤	٠.٧٢	١٧.٢٣١	*٠.٠٠٠

تابع جدول(٥). الوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة كا٢ لاستجابات التلاميذ على بنود مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور/ مفردات المقياس	نعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			X٢	مستوي المعنوية
	الاتصال	-	-	-	-	-	-	١٫٣٤	٠٫٢٣	٧٫٢٥٦	٠٫٠٦٤
١	اتاحة بريد الكترونى للمعلم المقدم للعرض للتواصل معه	٢	٥٫١	٩	٢٣٫١	٢٨	٧١٫٨	١٫٣٣	٠٫٥٨	٢٧٫٨٤٦	٠٫٠٠٠*
٢	الاتصال من خلال غرف الحوار النصية	٣	٧٫٧	١٤	٣٥٫٩	٢٢	٥٦٫٤	١٫٥٤	٠٫٦٤	١٢٫٩٢٣	٠٫٠٠٢*
٣	الاتصال من خلال خدمة الرسائل السريعة	٠	٠٫٠	٨	٢٠٫٥	٣١	٧٩٫٥	١٫٢١	٠٫٤١	١٣٫٥٦٤	٠٫٠٠٠*
٤	امكانية عقد اجتماعات مرئية عبر النظام	٠	٠٫٠	١٠	٢٥٫٦	٢٩	٧٤٫٤	١٫٢٨	٠٫٤٦	٧٫٤١٠	٠٫٠٠٦*
	كفاءة المحتوى	-	-	-	-	-	-	١٫٩٩	٠٫٢٦	١٨٫٠٠٠	٠٫٠٢١*
١	تنوع طرق عرض المحتوى	٢٧	٦٩٫٢	١٠	٢٥٫٦	٢	٥٫١	٢٫٦٤	٠٫٥٨	٢٥٫٠٣٧	٠٫٠٠٠*
٢	استخدام الامثلة وتمارين متنوعة	٠	٠٫٠	١١	٢٨٫٢	٢٨	٧١٫٨	١٫٣١	٠٫٤٧	٥٫٧٦٩	٠٫٠١٦*
٣	تقديم المحتوى فى قالب مستقل بكل أدواته	٢٦	٦٦٫٧	٧	١٧٫٩	٦	١٥٫٤	٢٫٥١	٠٫٧٦	١٩٫٥٣٨	٠٫٠٠٠*
٤	سهولة لغة المحتوى وترابطه	٢٥	٦٤٫١	١١	٢٨٫٢	٣	٧٫٧	٢٫٥٦	٠٫٦٤	١٩٫٠٣٧	٠٫٠٠٠*
٥	توظيف الصور والرسوم المتحركة والفلاشات لعرض المحتوى	٢٤	٦١٫٥	٦	١٥٫٤	٩	٢٣٫١	٢٫٣٨	٠٫٨٥	١٤٫٣٠٨	٠٫٠٠١*
٦	توفر بيئة العمل ملخص لدروس المحتوى	٠	٠٫٠	٨	٢٠٫٥	٢٩	٧٤٫٤	١٫٢١	٠٫٤١	١٣٫٥٦٤	٠٫٠٠٠*
٧	وجود خريطة للمحتوى	١	٢٫٦	٨	٢٠٫٥	٣٠	٧٦٫٩	١٫٢٨	٠٫٥١	٣٢٫٠٠٠	٠٫٠٠٠*

*معنوية الفرق بين تصورات التلاميذ في مفرادات المقياس عند مستوي معنوية (٠٫٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلى.

١- بالنسبة لمحور واجهة المستخدم والذى كان متوسط استجابات التلاميذ يساوى (٢.٤٣) وهى قيمة وفقاً لجدول(٤) تشير إلى أن استجابات التلاميذ كانت تميل لاستجابة "نعم" وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا٢ يتضح عدم وجود فرق دال احصائياً.

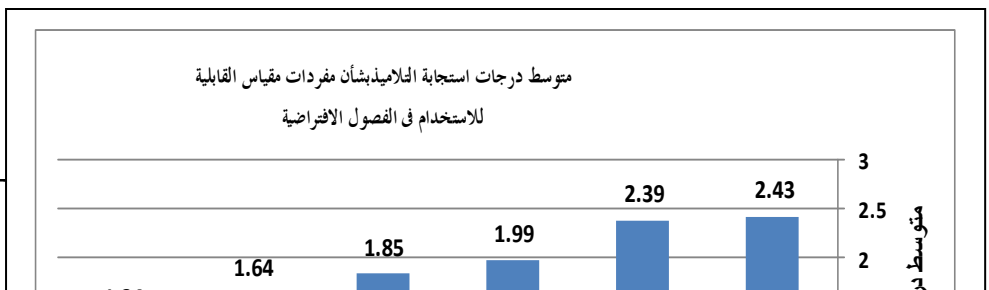
٢- أما محور المرونة فقد جاءت قيمة المتوسط تساوى (١.٨٥) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت "غير متأكد" وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح عدم وجود فرق دال احصائياً.

٣- وبالنسبة لمحور السرعة فقد جاءت قيمة المتوسط تساوى (٢.٣٩) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ كانت تميل لاستجابة "نعم"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح عدم وجود فرق دال احصائياً.

٤- أما محور التفاعلية فجاءت قيمة المتوسط تساوى(١.٦٤) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت تميل لاستجابة "لا"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح عدم وجود فرق دال احصائياً.

٥- بالنسبة لمحور الاتصال فجاءت قيمة المتوسط تساوى (١.٣٤) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت تميل لاستجابة "لا"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح عدم وجود فرق دال احصائياً.

٦- أما محور كفاءة عرض المحتوى فقد جاءت قيمة المتوسط تساوى(١.٩٩) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت تميل لاستجابة "غير متأكد"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح وجود فرق دال احصائياً عند مستوى(٠.٠٠١).



شكل(٦).متوسسط درجات استجابات التلاميذ على مفردات مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

يتضح من الشكل السابق ان محور واجهة الاستخدام والسرعة كانت قيم متوسطاتهم على التوالى (٢.٤٣) و(٢.٣٩) وهم أعلى متوسطات وقيمهم تقع فى المدى الدال على استجابة نعم، وأن محورى كفاءة المحتوى والمرونة كانت قيم متوسطاتهم تساوى (١.٩٩) و(١.٨٥) تقع فى المدى الدال على استجابة "غير متأكد"، بينما جاءت قيم المتوسطات فى محورى التفاعلية والاتصال (١.٦٤) و(١.٣٤) على التوالى وهى قيم تقع فى المدى الدال على استجابة "لا".

ب-لاختبار الفرض الثانى والخاص بوجود فرق دال إحصائياً (معنوي) بين استجابات المعلمين بشأن مفردات مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية تم حساب الوسط الحسابى والإنحراف المعيارى وقيمة كا[٢].

جدول(٦) : الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢ لاستجابات المعلمين على بنود مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور / مفردات المقياس	نعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			X2	مستوى المعنوية
	واجهة المستخدم	-	-	-	-	-	-	٢.٣٦	٠.٣٠	٣٩.٢٤١	٠,٠٠١*
١	يمكن إدراك عناصر بيئة العمل دون مساعدة او تعليمات	٥٥	٦٤.٧	٢٥	٢٩.٤	٥	٥.٩	٢.٥٩	٠.٨١	١٣.١٥٣	٠,٠١٤*
٢	خصوصية التسجيل بالفصل باستخدام الحساب الشخصي	٦٥	٧٦.٥	١٥	١٧.٦	٥	٥.٩	٢.٧١	٠.٧٠	٢٠.٦٥٩	٠,٠٠٠*
٣	تخصص المساحة الاكبر من واجهة المستخدم لعرض المحتوى	٦٨	٨٠.٠	١٦	١٨.٨	١	١.٢	٢.٧٩	٠.٦٧	٢٢.٩١٨	٠,٠٠٠*
٤	يتسم تصميم الشاشة بالاتساق والبساطة	٤٦	٥٤.١	٢٥	٢٩.٤	١٤	١٦.٥	٢.٣٨	٠.٧٦	١٨.٦٥٩	٠,٠٠١*
٥	جاذبية تصميم الواجهة(الشاشة)	٣٦	٤٢.٤	٤٠	٤٧.١	٩	١٠.٦	٢.٣٢	٠.٧٧	١٠.١٨٨	٠.٠٦١
٦	تنوع اساليب الابحار	١٠	١١.٨	٢٢	٢٥.٩	٥٣	٦٢.٣	١.٤٧	٠.٧٠	٣٤.١٥٣	٠,٠٠٠*
٧	تخصيص منطقة لظهور المشاركون في المقبر	٥٠	٥٨.٨	٢٠	٢٣.٥	١٥	١٧.٧	٢.٣٥	٠.٧١	١٢.٤٤٧	٠,٠٢٠*
٨	وجود مؤشر يوضح حالة المستخدم(مشارك - متحدث- بعيد عن الجهاز)	٧٧	٩٠.٦	٥	٥.٩	٣	٣.٥	٢.٨٧	٠.٨١	٢.١٤١	٠.٣٤٣
٩	تخصيص منطقة تظهر موضوعات المحتوى	٦٠	٧٠.٦	٢٠	٢٣.٥	٥	٥.٩	٢.٦٥	٠.٧٣	٢٣.٤٥٩	٠,٠٠٠*
١٠	يتيح تخطيط الشاشة عنوان واضح لمنطقة العمل التي يتفاعل معها المستخدم	٤٠	٤٧.١	٢٠	٢٥.٣	١٥	١٧.٦	٢.٢٩	٠.٧٣	٧.٩٢٩	٠.٠١٩*
١١	تخصيص مساحة من الواجهة لغرف الحوار	٢٠	٢٥.٣	٣٠	٣٥.٣	٢٥	٢٩.٤	٢.٠٦	٠.٥٦	٤٥.٩٠٦	٠,٠٠٠*
١٢	سهولة امكانية التحكم بالواقها واحجامها وانماطها	٧٠	٨٢.٤	٨	٩.٤	٧	٨.٢	٢.٧٤	٠.٦٦	٤٦.٠٤٧	٠,٠٠٠*
١٣	الواجهة تتيح امكانية طرح الاسئلة	٧	٨.٢	٢٣	٢٧.١	٥٥	٦٤.٧	١.٤١	٠.٦٤	٤٢.١٦٥	٠,٠٠٠*

تابع جدول(٦): الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢ لاستجابات المبدئي على بنود مقياس القابلية للاستخدام في الفصول الافتراضية

م	محاور/ مفردات المقياس	بعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			χ2	مستوى المعنوية
	المرونة	-	-	-	-	-	-	٢.٠١	٠.١٨	٤٣.٣٣٩	٠,٠٠٠
١	منصة العمل platform يمكن ان تعمل من خلال اى مستكشف للويب	٥٣	٦١.٣	٣٤	٣٨.٢	٩	١٠.٦	٢.٥١	٠.٦٨	٣٣.٦٣٤	٠,٠٠٠
٢	امكانية تحميل المادة العلمية والعمل بها دون اتصال	٥٣	٦٢.٤	٣٣	٣٧.١	٩	١٠.٦	٢.٥٣	٠.٦٨	٣٥.٦٧١	٠,٠٠٠
٣	امكانية اختبار جزء المحتوى المراد دراسته فى حالة online و offline	٤٧	٥٥.٣	٢٥	٢٩.٤	١٣	١٥.٣	٢.٤٠	٠.٧٤	٢٠.٩٨٨	٠,٠٠٠
٤	مرونة رفع الملفات بصيغ ووورد، إكسل، العروض المقدمة، PDF	٢١	٢٤.٧	٢٧	٣١.٨	٣٧	٤٣.٥	١.٨١	٠.٨١	٤.٦١٣	٠.٩٩٧
٥	مرونة الخروج من الفصل الافتراضى بعد تاكيد طلب الخروج	٥٠	٥٨.٨	٣٦	٣٠.٦	٩	١٠.٦	٢.٤٨	٠.٦٨	٣٩.٩٥٣	٠,٠٠٠
٦	مرونة المراجع والاعادة	١٤	١٦.٥	٢٥	٤١.٢	٣٦	٤٢.٣	١.٧٥	٠.٧٣	١٠.٨٩٤	٠,٠٤٣
٧	سهولة تحميل اكثر من ملف فى وقت واحد	٧	٨.٢	٤٥	٥٣.٩	٣٣	٣٨.٨	١.٦٩	٠.٦٣	٣٦.٦٣٥	٠,٠٠٠
٨	امكانية عرض اكثر من فيديو للمشاركين فى نفس الوقت	٥	٥.٩	٣٩	٣٤.١	٥١	٦٠	١.٤٦	٠.٦١	٣٧.٣٦٥	٠,٠٠٠
٩	امكانية نسخ او تنشيط الروابط الالكترونية	١٣	١٤.١	٥٣	٦١.٣	٢١	٢٤.٧	١.٩١	٠.٦١	٣٣.٣٤١	٠,٠٠٠
١٠	النظام يتعامل مع اخطاء المستخدم غير مقصودة	١٩	٢٢.٤	٤٠	٤٧.١	٢٦	٣٠.٦	١.٩٣	٠.٧٣	٨.٠٧١	٠.١١٧
١١	مرونة تغيير خصائص واجهة العرض	٥٤	٦٣.٥	٣٣	٣٧.١	٨	٩.٤	٢.٥٤	٠.٦٦	٣٨.٨٤٧	٠,٠٠٠
١٢	مرونة حفظ وطباعة محتويات اللوح Whiteboard	٠	٠.٠	٣٤	٤٠.٠	٥١	٦٠	١.٤٠	٠.٤٩	٣.٤٠٠	٠.٦٥٣
١٣	تظهر النظام رسائل الخطا ويوضح تعليمات حلها	٥	٥.٩	٥٠	٥٨.٨	٣٠	٣٥.٣	١.٧٣	٠.٥٧	٣٧.٣٦٥	٠,٠٠٠

تابع جدول(٦) : الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢ لاستجابات المبلغين على بنود مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور / مفردات المقياس	نعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			χ2	مستوى المعنوية
	السرعة	-	-	-	-	-	-	٢.٣٩	٠.٢٤	٦٦.٢٨٢	*٠,٠٠٠
١	سرعة عمل الارتباطات المتشعبة	١٤	١٦.٥	٥٨	٦٨.٢	١٣	١٥.٣	٢.٠١	٠.٥٧	٤٦.٦١٢	*٠,٠٠٠
٢	سرعة تحميل الوسائط المختلفة	٥٥	٦٤.٧	٢١	٢٤.٧	٩	١٠.٦	٢.٥٤	٠.٦٨	٤٠.١٨٨	*٠,٠٠٠
٣	سرعة التسجيل والدخول للفصل الافتراضي	٥٧	٦٧.١	٢٥	٢٩.٤	٣	٣.٥	٢.٦٤	٠.٥٥	٥٢.٠٤٧	*٠,٠٠٠
٤	سرعة وصول التغذية المرتدة بعد كل اداء	٢٤	٢٨.٢	٤٧	٥٥.٢	١٤	١٦.٥	٢.١٢	٠.٦٥	٣٣.٦١٢	*٠,٠٠٠
٥	سرعة تحميل الصفحات	٥٧	٦٧.١	٢٤	٢٨.٢	٤	٤.٧	٢.٦٤	٠.٥٥	٥٢.٠٤٧	*٠,٠٠٠
	التفاعلية	-	-	-	-	-	-	١.٦٢	٠.٢٢	٢٢.٠٥٩	*٠,٠٠١
١	دعم النظام لبعض ادوات التفاعل مثل التصفح / نعم / لا / رفع اليد	١٠	١١.٨	٤٠	٤٧.١	٢٥	٢١.٣	١.٧١	٠.٦١	٦٥.٢٨٨	*٠,٠٠٠
٢	سهولة الاستفسار وعمل المداخلة	٢٠	٢٣.٥	٤٠	٤٧.١	٢٥	٢٩.٤	١.٩٤	٠.٧٤	١٦.٩٦٥	*٠,٠٠٢
٣	تعدد اساليب الاستفسار نعم ولا والاختيار من متعدد	١٠	١١.٨	١٥	١٧.٦	٦٠	٧٠.٦	١.٤١	٠.٦٨	٣٣.٦٣٤	*٠,٠٠٠
٤	امكانية استخدام السبورة البيضاء لكل من المعلم والمشاركون	٧	٨.٢	٢٧	٤٣.٥	٤١	٤٨.٢	١.٥٩	٠.٦٤	٢٤.١٦٥	*٠,٠٠٠
٥	الحضور البصرى presence Visual للمعلم	١٠	١١.٨	٢١	٣٦.٥	٤٤	٥١.٧	١.٥٨	٠.٦٩	٢٠.٧٧٦	*٠,٠٠٠
٦	امكانية مسيرادا المعلم	١١	١٢.٩	٢٥	٤١.٢	٣٩	٤٥.٨	١.٦٥	٠.٧٠	١٦.١٨٨	*٠,٠٠٢
٧	امكانية المشاركة فى سطح المكتب	١٠	١١.٨	٢٨	٤٤.٧	٣٧	٤٣.٥	١.٦٦	٠.٦٨	١٧.٨١٢	*٠,٠٠١

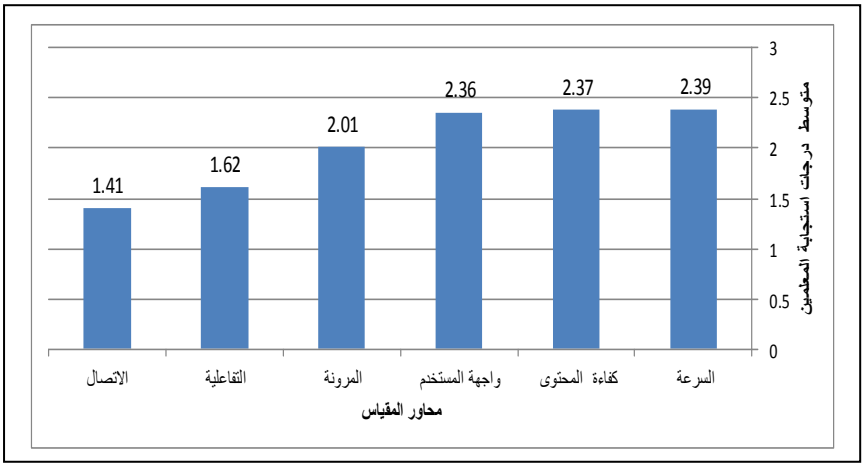
تابع جدول(٦): الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة كا٢ لاستجابات المعلمين على بنود مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور/ مفردات المقياس	نعم		غير متأكد		لا		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار كا٢	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%			χ2	مستوى المعنوية
٨	اتاحة المسابقات واعلان النتيجة للمشاركون	٦	٧.١	٢٨	٣٢.٩	٥١	٦٠	١.٤٥	٠.٦٣	٣٤.١٨٨	٠٫٠٠٠*
	الاتصال	-	-	-	-	-	-	١.٤١	٠.٣٠	٤٠.٧١٨	٠٫٠٠٠*
١	اتاحة بريد الكترونى للمعلم المقدم للعرض للتواصل معه	٣	٣.٥	٢٠	٢٣.٥	٦٣	٧٣	١.٣٢	٠.٥٤	٦٣.٣١٣	٠٫٠٠٠*
٢	الاتصال من خلال غرف الحوار النصية	٧	٨.٢	٣١	٣٦.٥	٤٧	٥٥.٣	١.٥٣	٠.٦٥	٣٨.٦١٣	٠٫٠٠٠*
٣	الاتصال من خلال خدمة الرسائل السريعة	٣	٣.٤	٣٣	٣٨.٨	٥٠	٥٨.٨	١.٤٣	٠.٥٤	٤٣.٠٨٣	٠٫٠٠٠*
٤	امكانية عقد اجتماعات مرئية عبر النظام	٠	٠.٠	٣٣	٣٨.٨	٥٣	٦١.٣	١.٣٩	٠.٤٩	٤.٣٤٧	٠.٣٩٣
	كفاءة المحتوى	-	-	-	-	-	-	٢.٣٧	٠.٣٠	٣٨.١١٨	٠٫٠٠٠*
١	نوع طرق عرض المحتوى	٧٧	٩٠.٦	٥	٥.٩	٣	٣.٥	٢.٨٧	٠.٦١	٥٩.٠٣٥	٠٫٠٠٠*
٢	استخدام الامثلة وتمارين متنوعة	٦٥	٧٦.٥	١٥	١٧.٦	٥	٥.٩	٢.٧١	٠.٥٧	٤٣.٥٠٦	٠٫٠٠٠*
٣	تقديم المحتوى فى قالب مستقل لكل أدواته	٥٥	٦٤.٧	٣١	٣٠.٦	٤	٤.٧	٢.٦٠	٠.٥٨	٤٦.١٨٨	٠٫٠٠٠*
٤	سهولة لغة المحتوى ونرابطه	٤٥	٥٢.٩	٢٠	٢٥.٣	١٠	١١.٨	٢.٤٠	٠.٦٨	٣٣.٢٤٧	٠٫٠٠٠*
٥	توظيف الصور والرسوم المتحركة والفلاشات لعرض المحتوى	٧٥	٨٨.٢	٧	٨.٢	٣	٣.٥	٢.٨٥	٠.٦٨	٤٠.١٨٨	٠٫٠٠٠*
٦	توفر بيئة العمل ملخص لدروس المحتوى	١٠	١١.٨	١٦	١٨.٨	٥٩	٦٩.٤	١.٤٠	٠.٥٠	٥٧.٦٢٤	٠٫٠٠٠*
٧	وجود خريطة للمحتوى	٢٠	٢٣.٥	٢٤	٢٨.٢	٤١	٤٨.٢	١.٧٥	٠.٥٢	٤٣.٠١٣	٠٫٠٠٠*

* معنوية الفروق بين تصورات السادة المعلمين في محاور ومفردات المقياس

يتضح من الجدول السابق ما يلى.

- بالنسبة لمحور واجهة المستخدم والذى كان متوسطه يساوى(٢.٣٦) وهى قيمة وفقاً لجدول(٤) تشير إلى أن استجابات التلاميذ كانت تميل لاستجابة "نعم" وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح وجود فرق دال احصائياً عند مستوى(٠.٠٠١) لصالح استجابة نعم.
- أما محور المرونة فقد جاءت قيمة المتوسط تساوى(٢.٠١) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت تميل لاستجابة"غير متأكد"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٠١) لصالح استجابة غير متأكد.
- وبالنسبة لمحور السرعة فقد جاءت قيمة المتوسط تساوى (٢.٣٩) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ كانت تميل لاستجابة "نعم"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٠١) لصالح استجابة نعم.
- أما محور التفاعلية فجاءت قيمة المتوسط تساوى(١.٦٢) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت تميل لاستجابة "لا"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا٢ يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٠١) لصالح استجابة لا.
- وبالنسبة لمحور الاتصال فجاءت قيمة المتوسط تساوى(١.٣٤) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت تميل لاستجابة "لا"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا٢ يتضح وجود فرق دال احصائياً عند مستوى(٠.٠٠١) لصالح استجابة لا.
- وبالنسبة لمحور كفاءة عرض المحتوى فقد جاءت قيمة المتوسط تساوى(٢.٣٧) وهى تشير إلى أن استجابات التلاميذ فى هذا المحور كانت تميل لاستجابة "نعم"، وبالنسبة لاختبار الفرض فى هذا المحور فأنه وفقاً لقيمة كا^{٢} يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٠١) لصالح استجابة نعم.



شكل(٧):.متوسط درجات استجابات المعلمين على مفردات مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

يتضح من الشكل السابق أن محور السرعة وكفاءة المحتوى وواجهة الاستخدام كانت قيم المتوسطاتهم على التوالى (٢.٣٩) و(٢.٣٧) و(٢.٣٦) وهى أعلى متوسطات وقيمهم تقع فى المدى الدال على استجابة نعم ، وأن محور المرونة كانت قيمة المتوسط تساوى(٢.٠١) وهى قيمة تقع فى المدى الدال على استجابة "غير متاكد" ،بينما جاءت قيم المتوسطات فى محورى التفاعلية والاتصال (١.٦٢) و(١.٤١) على التوالى وهى قيم تقع فى المدى الدال على استجابة "لا".

٣- **اختبار مان وتينى** Mann Whitney Test يستخدم لحساب الفروق بين فئتين مستقلتين وقد استخدم لاختبار صحة الفرض الثالث ، والذى ينص على أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب لاستجابات المعلمين والتلاميذ فى محاور مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية .

جدول(٧): متوسطات الرتب لاستجابات التلاميذ والمعلمين وقيمة اختبار مان وتنى لمحاور مقياس القابلية للاستخدام فى الفصول الافتراضية

م	محاور المقياس	فئات مجتمع الدراسة	العدد	متوسط الرتب	نتائج اختبار Mann-Whitney	
					قيمة إحصاء الاختبار	مستوي المعنوية
١	واجهة المستخدم	المعلمين	٨٥	٦٢.٧٤	١٦٣٧.٥	٠.٩١٤
		التلاميذ	٣٩	٦١.٩٩		
		الإجمالي	١٢٤	-		
٢	المرونة	المعلمين	٨٥	٧١.٢٠	١٢١٨.٠	٠.٢٤١
		التلاميذ	٣٩	٤٣.٥٤		
		الإجمالي	١٢٤	-		
٣	السرعة	المعلمين	٨٥	٧٦.٢١	١٥٢١.٥	٠.٨٢٥
		التلاميذ	٣٩	٣٢.٦٣		
		الإجمالي	١٢٤			
٤	التفاعلية	المعلمين	٨٥	٧١.٣١	١١٠٩.٠	٠.١٢٥
		التلاميذ	٣٩	٤٣.٣١		
		الإجمالي	١٢٤	-		
٥	الاتصال	المعلمين	٨٥	٦٤.٩١	١٤٥٢.٠	٠.٢٥٢
		التلاميذ	٣٩	٥٧.٣٦		
		الإجمالي	١٢٤	-		
٦	كفاءة المحتوى	المعلمين	٨٥	٦٨.٧٦	١١٢٥.٥	*٠,٠٠٤
		التلاميذ	٣٩	٤٨.٨٦		
		الإجمالي	١٢٤	-		

*** معنوية الفرق في تصورات السادة المعلمين والتلاميذ تجاه المحور من محاور المقياس**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات الرتب لاستجابات المعلمين والتلاميذ فى المحاور التالية (واجهة المستخدم . المرونة . السرعة . التفاعلية . الاتصال) ووجود فرق دال احصائياً بين متوسط الرتب فى استجابات المعلمين والتلاميذ فى محور كفاءة المحتوى.

تفسير النتائج.

* **أولاً**.بالنسبة لتقييم الفصول الافتراضية على ضوء معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ جاءت آراء العينة لتشير إلى توفر معيارى (**واجهة الاستخدام والسرعة**) فى الفصل الافتراضى حيث كانت قيم المتوسطات تقع فى المدى الدال على إستجابة نعم وهى قيم غير دالة احصائياً، وعدم توفر معيارى(**التفاعلية والاتصال**) حيث جاءت قيم المتوسطات تقع فى المدى الدال على استجابة "لا" وهى قيم غير دالة احصائياً.

* **ثانياً**. بالنسبة لتقييم الفصول الافتراضية على ضوء معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر المعلمين جاءت آراء العينة لتشير إلى توفر المعايير التالية (**واجهة الاستخدام وكفاءة عرض المحتوى والسرعة**)

فى الفصل الافتراضى حيث كانت قيم المتوسطات تقع فى المدى الدال على استجابة نعم وهى قيم دالة احصائياً، وعدم توفر معيارى (التفاعلية والاتصال) حيث جاءت قيم المتوسطات تقع فى المدى الدال على استجابة "لا" وهى قيم دالة احصائياً.

* **ثالثاً**. يتضح من أولاً وثانياً أن هناك إتفاق فى آراء التلاميذ والمعلمين حول توفر **معيار السرعة** فى بيئة عمل الفصل الإفتراضى متمثلة فى سرعة تحميل الوسائط وسرعة عمل الارتباطات ووصول التغذية المرتدة، وقد وجد إتفاق أيضاً على توفر **معيار واجهة المستخدم** وذلك ما أكدته دراسة (Maurya,2011) حيث أشارت إلى أن بيئة الفصل الافتراضى سابا سنترا تتسم بالجاذبية وبساطة واجهة الاستخدام وسهولة استخدامها، كما أيد المعلمون **معيار كفاءة عرض المحتوى** فى خلال الفصل الفتراضى لتضمنة العديد من الوسائط وعرض الكثير من الامثلة والتمارين المتنوعة وسهولة لغة المحتوى.

* **رابعاً**. يتضح أيضاً من أولاً وثانياً عدم توفر معيارى (**التفاعلية والاتصال**) فى بيئة عمل الفصل الافتراضى ويرجع السبب فى ذلك إلى أن بيئة سابا سنترا لا تتيح العديد من الأدوات مثل خدمة الرسائل السريعة أو البريد الالكترونى حيث يعد ذلك من ابرز عيوب برنامج الفصل الافتراضى سابا سنترا Sabacentra كما أكدته دراسة (Thomas,2012). إضافة إلى وجود بعض الأدوات ببيئة العمل لكنها لم تفعل من قبل القائمين على التصميم أو من قبل المحاضر مثل المشاركة فى سطح المكتب، واستخدام السبورة البيضاء، واستخدام الاستفتاء، وتقييم أداء المحاضر فهى أدوات موجودة فى نسخة البرنامج وقد أكدت ذلك دراسة (Mayhoub&Ahmad,2013) إلا أنها غير مفعله فى الفصول الافتراضية المقدمة بالمرحلة الاعدادية.

*__خامساً__. جاءت نتائج الفرض الثالث لتوضح عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات الرتب فى استجابات التلاميذ والمعلمين فى خمسة محاور من إجمالى ستة محاور مما يدل على وجود تقارب فى آراء التلاميذ والمعلمين فى معظم محاور المقياس.

توصيات البحث.

علي ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات.

- الاستفادة من البحث الحالي عند تطوير وتحسين بيئة عمل الفصول الافتراضية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.
- ضرورة حرص المؤسسات التعليمية على تشجيع الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس للإستفادة من تقنية الفصول الافتراضية عند تدريس مقرراتهم، وتذليل أية صعوبات تعوق الإستفادة من هذه الفصول.
- الاهتمام والحرص الدائم على استطلاع آراء التلاميذ والمعلمين عند تحديث الفصول الافتراضية لأنهما يمثلان الفئة المستفيدة والمستهدفة من تفعيل الفصول الافتراضية.
- تشجيع استخدام الفصول الافتراضية فى التعليم الجامعى واستخدام بيئة عمل تفاعلية تتوفر فيها معايير القابلية للاستخدام.
- لفت انتباه المصممين التربويين القائمين على تصميم الفصول الافتراضية بضرورة إضافة جميع الادوات التى يمكن أن تكون متاحة فى بيئة العمل الأصلية(النسخة الأصلية للبرنامج) لتحقيق أكبر قدر من التفاعلية. ثم يأتى دور تدريب المعلم والمتعلم لاستخدام تلك الادوات بكفاءة للاستفادة من إمكانيات البيئة الافتراضية وتحقيق الأهداف المرجوة.

((المراجع))

- ابتسام بنت سعيد القحطانى (٢٠١٠) واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة"،متاح على:

libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/12461.pdf.

- احمد سالم وعادل سرايا(٢٠٠٣).*منظومة تكنولوجيا التعليم*،الرياض :مكتبة الرشد.

- أكرم فتحى مصطفى(٢٠٠٩). برنامج تدريبى مقترح لعلاج صعوبات إدارة الفصول الالكترونية لدى معلمى المرحلة الاعدادية، ***المؤتمر العلمى للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بعنوان التدريب الالكترونى وتنمية الموارد البشرية***، فى الفترة من ١٢-١٣اغسطس ٢٠٠٩،١٠١-١٤٣.

- سعيد الاعصر، نادية شريف(٢٠١١).*تقنيات التعليم النظرية والتطبيق*،الرياض: دار الزهراء.

- نبيل جاد عزمى(٢٠١٢). واقع استخدام ادوات التفاعل فى الفصول الافتراضية لتفعيل التواصل ضمن الجامعات الالكترونية، المؤ***تمر الدولى للتعليم الالكترونى فى الوطن العربى تحدياته وآفاق تطويره*** ،القاهرة،٩-١١يوليو، ٢٠١٢، ٧٦-١١١.

- Clark, R (2005).Four Steps to Effective Virtual Classroom Training, Retrieved 4 june from :http://www.learningsolutionsmag.com/articles/266/four-steps-to-effective-virtual- classroom-training.

- Conner,M,(2008). Usability, User-Centered Design, & Learnability, available at:http://agelesslearner.com..

- Dyson, M & Campello,S (2003). Evaluating Virtual Learning Environments: what are we measuring?, ***Electronic Journal of e-Learning***, Vol(1) Issue 1.Pp11-20.

- **Ellaway,R., Dewhurst, D. &McLeod, H. (2004).Evaluating a Virtual Learning Environment in the Context of Its Community of Practice,** *Association for Learning Technology Journal* **Vol(12), No(2).**

- Georgiakakis,A.,et al(2004). Evaluating the usability of Web-based Learning Management Systems, available at:

http://www.softlab.ntua.gr/~nickie /Papers/georgiakakis-2005-euwblms-draft.pdf.

- Granic, A& Cukusic, M .(2011).Usability Testing and Expert Inspections Complemented by Educational Evaluation: A Case Study of an e-Learning

Platform, **Journal of Educational Technology & Society,** vol(14) ,n(2) ,107-123.

- Hadjerrouit, S (2010):A Conceptual Framework for Using and Evaluating Web-Based Learning Resources in School Education ,***Journal of Information Technology Education***, vol(9), 53-79.

- İsman ,A.(2010).Usability Level of Distance Education Website, *The Turkish* ***Online Journal of Educational Technology***, vol(9), Issue 1.

- Jadhav ,*S(2005*) virtual classroom. available at: www.cdacmumbai.in/...site /.../pdf.. ./virtual-classroom.pdf.

- Jeff, S. (2011). Measuring Usability with the System Usability Scale (SUS), available at: *www.measuringusability.com*.

- Johnston, j& killion, j & oomen,j,(2005)Student satisfaction in the virtual classroom***, Internet journal of Allied Health Scinces and practices***, vol(3), no(2).

- Koohang,A.(2004).Expanding the Concept of Usability, ***Informing Science Journal,***Vol(7), 141-192.

- Lin.C& Roan.J (2011). To evaluate interface usability of an e-course platform: User perspective, ***African ,Journal of BusinessManagement*** , Vol. 5(1), 196-202.

- Martin,F, Parker,M & Deale,K(2012). Examining Interactivity in Synchronous Virtual Classrooms,***The International Review Of Recearch in Open and Distance Learning*** ,Vol (13),No 3.

- McIntosh, D et al (2009) Learning Management Systems, Retrieved 3March from http://www.trimeritus.com/bookchapter.pdf.

- Mayhoub, M.&Ahmad,M. (2013). Reflections on the Usefulness of E-Learning Tools, ***Journal of Contemporary Research in Business***, Vol (5), No 6,347-358.

- Melis,E. et al(2002): Lessons for (Pedagogic) Usability of eLearning Systems, Available at

www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi.pdf.

- Maurya, M et al (2011). Virtual Classroom System, available at:

http:// nmims.edu/.../virtual-classroom-system.pdf.

- Melton,J.,(2007). The LMS moodle: A Usability Evaluation, available at:

http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary. pdf.

- Saba organizations(2011).The Buyer's Guide for Virtual Classrooms, available at:www.*saba.com/.../wp_buyersguide_virtualclassrooms.pdf.*

- Sangil,Y.(2010).Interactivity Centered Usability Evaluation (ICUE) for Course Management Systems, Dissertations, ED520049.

- Schullo,S et all (2007).Selecting a Virtual Classroom System: Elluminate Live vs. Macromedia Breeze (Adobe Acrobat Connect Professional), ***Journal of Online Learning and Teaching***, Vol. 3, No. 4

- Shiratuddin, N., Hassan, S., & Landoni, M. (2003). A Usability Study for Promoting E -Content in Higher Education, ***Journal of Educational Technology & Society,***vol 6 (4), 112-124.

- Subram, N& Kandasamy,M. (2011).The virtual classroom: A catalyst for institutional transformation, ***Australasian Journal of Educational Technology***,27(8)1388-1412.

- Thomas,R (2008). Comparison of Distance Education/Communication Technologies, available at:

www.aces.edu/ctu/techref/video/DistanceEdTech.pdf

- Qureshi,K & Irfan, M.(2009). Usability evaluation of e-learning applications, A case study of It's Learning from a student's perspective, *Master Thesis Computer Science*, Retrieved 15 April from: http:// Usability evaluation of e-learning applications- A case study of its learning from a student perspective.pdf

- Wang.J& Senecal. S,(2007): Measuring Perceived Website Usabiliy, available at: www.chairerbc.com/axisdocument.aspx?id.pdf.

واقع ثقافة الجودة في قطاعات وإدارات الهيئةالعامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د. أحمد صالح الأثري[١]

هدف البحث إلى تقديم وصف كامل لواقع الثقافة التنظيمية لقطاعات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بأبعادها وعناصرها فى ظل مدخل نظام الجودة الشاملة وإلقاء الضوء على نموذج مدخل إدارة الجودة الشاملة لتطور الفكر الإداري في المؤسسات الكويتية الإنتاجية والخدماتية.وللوقوف علي الجوانب الايجابية الداعمة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة لدعمها، ومعالجة الجوانب السلبية، للحد من معوقات الجودة في الإنتاج فى قطاعات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.

ولذلك تم تصميم استبانه مكونة من خمسة أبعاد رئيسية وتم تطبيقها على عدد (٤٠) فرد من العاملين بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ممن يعملون بالمناصب القيادية الوسطي والعليا.

توصل البحث الي النتائج التاليه: تحديث رسم السياسة التعليمية والتدريبية للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت في إطار سوق العمل المحلية واحتياجاته وفق استرتيجة الدولة المعتمدة إنشاء وحدة تنظيمية جديدة تتبعها مباشرة، وتضم مجموعة من الخبرات القادرة والمتخصصة في موضوع إدارة الجودة الشاملة، وشرح فلسفة هذا لمدخل إدارة الجودة الشاملة بإطارها الفكري ومتطلبات تطبيقه، وشروط دعائم نجاحه، وعقبات التطبيق وتشجيع العاملين بالمستويات الإدارية كافة على طرح الأفكار والمقترحات التي تعمل على التحسين المستمر من جميع الجوانب، وان تتقبل هذه الأفكار والمقترحات وتناقشها وتنتقي منها ما يصلح للتنفيذ. بناء نظام للمعلومات يتيح لها القدرة على اتخاذ القرارات السليمة المبنية على معلومات صحيحة ومتاحة في الوقت المناسب لاتخاذ القرار.كما تحرص الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. وتسعى إلى تبادل الخبرة والزيارات مع الدول الرائدةفى مجال الإنتاج، والاستفادة من تجارب الدول العالمية الحاصلة على جوائز "الايزو"في المجالات المختلفة. في ضؤء ما سبق تبنى البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات لزيادة تفعيل ونشر مدخل إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والإنتاجية بدولة الكويت.

The Current Situation of Quality Culture in The Sectors and Departments of The Public Authority for

[١] أستاذ مشارك– كلية الدراسات التجارية- قسم إدارة الأعمال، مدير عام الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

Applied Education and Training

Abstract

The present study aims at: Providing a complete description of the current situation of the organizational culture of the sectors of the Public Authority for Applied Education and Training with its dimensions and elements under the total quality approach. Shedding light on the total quality approach model for the development of managerial thought within Kuwaiti productive and service institutions. And identifying the positive aspects supporting the implementation of the total quality management approach, to support it, improve the negative aspects, and reduce the obstacles hindering production quality in the sectors of the Public Authority for Applied Education and Training **(PAAET)** in Kuwait.

Therefore, the researcher designed a questionnaire consisting of five main dimensions. The questionnaire was administered to 40 leaders from middle and upper management of PAAET.

This research came up with the following conclusions: Updating this educational and training policy of (PAAET) in Kuwait within the framework of the local labor market and its needs and in accordance with the approved strategy of the State.

Establishing a new organizational unit under its direct supervision that has a group of competent experts who are specialized in total quality management and who can explain the philosophy of this total quality management approach, along with its ideological framework, its implementation requirements, the prerequisites of its success, and the impediments to its implementation, Encouraging personnel at all management levels to provide ideas and suggestions that will help continuous improvement in all aspects; accepting these ideas and suggestions; discussing them, and selecting those that can be implemented, Constructing an information system that will

enable the Public Authority for Applied Education and Training to take sound decisions that are based on correct and timely information.paaet in Kuwait also seeks to exchange experience and visits with leading countries in the field of production and benefit by the experiences of those countries that obtained the ISO in different fields.

In the light of the foregoing, the present research adopted a group of recommendations and suggestions for enhancing the activation and dissemination of the total quality management approach in educational and productive institutions in Kuwait.

المقدمة :

على الرغم من أن مدخل إدارة الجودة الشاملة قد تم تطبيقه، وثبتت فاعليته في العديد من المشروعات الصناعية والخدمية اليابانية، وأخذ طريقه وبقوة في التطبيق العملي فى غالبية المنظمات الأمريكية والأوربية، ولاقى القبول والاقتناع، وأيضا دخل دائرة التنفيذ الفعلي فى منظمات الدول النامية التي سلكت طريق الإصلاح الاقتصادي منهجا وطريقا لها – النمور الآسيوية – إلا أنه وحتى الآن لم يأخذ طريقه في التطبيق ، أو حتى الاقتناع الكامل به في المؤسسات العربية.

ولم يتم إدراجه في قائمة اهتماماتها وأولويتها. إذ إن جل نصيب هذا المدخل في المنطقة العربية. مازال مثار نقاش في ندوات تعقد هنا أو هناك، ولم تصدر حتى الآن من البوادر ما يشير إلى الاهتمام الكافي بهذا الأسلوب الحديث – باستثناء التسابق نحو التأهل للحصول على شهادة الآيزو – الذي يمكن أن يكون مناسبا لانتشالها من عثراتها وسط بيئة عمل كلها تحديات وعلى مختلف الأصعدة الإقليمية والدولية (**احمد ،٢٠٠١**).

أهداف البحث:

يعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة من الإفرازات الهامة لتطور الفكر الإداري، ولتأكيد مدخل إدارة الجودة الشاملة فى الإدارة الكويتية ومدى ملاءمته لواقع بيئة الأعمال الكويتية، ومدى ما يتطلبه هذا الواقع من تعديلات أو تغييرات على الثقافة التنظيمية التي تسودها.

ولذلك تتركز أهداف البحث في:

١. تقديم وصف كامل لواقع الثقافة التنظيمية لقطاعات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بأبعادها وعناصرها فى ظل مدخل نظام الجودة الشاملة.

٢. إلقاء الضوء على نموذج مدخل إدارة الجودة الشاملة لتطور الفكر الإداري في المؤسسات الكويتية الإنتاجية والخدماتية.

٣. الوقوف علي الجوانب الايجابية الداعمة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة لدعمها، ومعالجة الجوانب السلبية للحد من معوقات جودة في الإنتاج فى قطاعات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

إننا نعيش الآن فترة التحديات في العصر الحديث، وهذه التحديات التي تواجهنا اليوم هي اختبار حقيقي لأممنا ومنظماتنا ولكل فرد منا مديرًا أو قائدًا. وهي وليدة ثورة المعلومات التكنولوجية التي تمثل تغييرا جوهريًا للكيفية التي يؤدى بها العمل، إن هؤلاء الذين يدركون أهمية هذه التغييرات ويكيفون أنفسهم لمقابلتها سيصبحون قادة في هذه المرحلة من التاريخ، ومن ثم فإن الذين يتحركون ببطء فى تطوير التعليم، والبطء في التكيف لمواجهتها سيواجهون صعوبات بالغة.

لقد أصبحت مشكلة تطوير جودة الإنتاج وتحسينه للمنظمات منذ بداية هذا العقد تحظي باهتمام ملحوظ ومكثف في غالبية دول العالم، لأن تطوير وتحسين جودته يمثل أهم عنصر من عناصر الاستثمار. ولهذا نجد تطويرا مستمرا في المداخل الإدارية التي تستهدف التوصل إلى الأساليب الإدارية المطورة التي تسهم في تحقيق هذا الهدف واستمرار تدعيمه.

يضاف إلى ما تقدم ظهور الاتجاه العالمي نحو التطوير المستمر لجودة الإنتاج وفقا لأسس اقتصادية وعلمية متطورة بهدف تقليل العيوب وتحقيق السعر التنافسي، هذا الاتجاه الذى تجسد عمليا في إطار أساليب إدارية تتعلق بتطوير وتحسين جودة المنتجات (**خالد ١٩٩٧**).

إن المؤسسات الكويتية أصبحت الآن أحوج ما تكون إلى الارتقاء بالإنتاجية وتحسين الجودة لمواجهة مختلف صور التحديات التي أفرزها التطور المحلي والعالمي الجديد، وهذا يدعونا إلى محاولة التفكير في تحديث الأساليب الإدارية التي تأخذ بها مؤسساتنا الكويتية الإنتاجية منها والخدمية على حد سواء، لتأخذ بالمستحدث منها، والذي ثبتت فاعليته في الارتقاء بأداء المنظمات، ولعل أحد الاتجاهات الحديثة التي فرضت نفسها وبقوه ولاقت قبولا عاما في معظم دول العالم هو ذلك المدخل الذي اصطلح على تسميته إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM).

ويعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة التي لاقت رواجا كاملا وعاما لتطوير إدارة المنظمات عن طريق بناء ثقافة عميقة عن الجودة بمعناها الشامل، فهو اسلوب شامل للتطوير التنظيمي، لذا فإن هناك من يرى أن الجودة الشاملة عبارة عن خلق وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل فرد في المنظمة يعلم أن الجودة في خدمة العميل تمثل الهدف الأساسي لها، وأن طرق العمل الجماعي والتعامل مع المشاكل والتغيير تتحدد بما يدعم ويحافظ على تحقيق ذلك الهدف الرئيسي للمنظمة (**جوزيف ١٩٩٦**).

كما تواجه المنظمات في العصر الحديث، أو في الأوقات الحالية ضغوط وتحديات تتمثل في الزيادة المستمرة للقوى الداخلية والخارجية المؤثرة في استقرارها وربحيتها، فالحاجة إلى تحسين الربحية، والإنتاجية، والجودة، أمور كلها تتطلب تغييرات ديناميكية في نواحي المنظمة لضمان بقائها الاقتصادي، والتغييرات التنظيمية التي نعنيها لا نقصد بها فقط إحداث تعديلات وإدخال تحسينات على مختلف البرامج والعمليات، ولكن أهم من ذلك كله تعديل ثقافة العاملين، بل وتعديل ثقافة المنظمة بكاملها (**جوزيف ١٩٩٦**). ولذلك يثير البحث التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: ما أثر عناصر "القيادة "في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

التساؤل الثانى: ما أثر "عناصر الهياكل والنظم "في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

التساؤل الثالث: ما أثر عناصر "توجيه المستهلك "فى تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

التساؤل الرابع: ما أثر عناصر "العملية والقياس في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

التساؤل الخامس: ما اثر التحسين المستمر في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

أهمية البحث:

يهتم هذا البحث بتقديم وصف كامل لواقع الثقافة التنظيمية للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بأبعادها وعناصرها كافة ولاسيما تلك المتعلقة بمتطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة والوقوف على مدى مناسبة هذه الثقافة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة والوقوف على مدى مناسبة هذه الثقافة لتطبيق هذا النظام. وتعزيز الجوانب الإيجابية الداعمة للتطبيق ومعالجة الجوانب السلبية المانعة له.

كما يهتم هذا البحث بتعزيز مبدأ ثقافة الجودة الشاملة فى المؤسسات الكويتية الإنتاجية والخدمية على حد سواء الذي يعتبر من الإفرازات المهمة لتطور الفكر الإداري، وإلى تأكيد أنه قد آن الأوان أن تبدأ الإدارة الكويتية في بحث ودراسة فرص تطبيق هذا المدخل ومدى ملاءمته لواقع بيئة الأعمال الكويتية

ومدى ما يتطلبه هذا الواقع من تعديلات أو تغييرات في الثقافة التنظيمية التي تسود بها، إذا ما تبين أنها مناوئة ومعاكسة لمتطلبات هذا المدخل، حتى نضمن مقومات نجاح التطبيق ونتجنب تحدياته مع أخذ الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كدراسة حالة.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت في سطور:

منذ صدور قانون الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في ١٩٨٢/١٢/٢٨ جعلت الهيئة رسالتها الأولى تنمية الموارد البشرية من أجل بناء كويت العزة والكرامة، فقد نص القانون على أن هدف الهيئة هو توفير القوى العاملة الوطنية وتنميتها بما يكفل مواجهة القصور في القوى العاملة الفنية الوطنية وتلبية احتياجات التنمية في البلاد.

كما أضفى هذا القانون على الهيئة الشخصية الاعتبارية في مادته الأولى وجعل لها ميزانية مستقلة في مادته السابعة.. حتى تستطيع النهوض برسالتها والانطلاق في أداء شئونها الإدارية والمالية بـ مرونة ويسر، وبذلك تكون الهيئة هي المهيمنة – دون سواها على شئون التعليم التطبيقي والتدريب في البلاد كما ورد في المادة الرابعة من القانون.

ومن أجل تحقيق رسالة الهيئة.. كانت الغايات الإستراتيجية للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تتمثل في المحاور التالية:

١. إعادة هيكلة مؤسسات التعليم التطبيقي والتدريب وبرامجه وتطويرها بصورة مستمرة بما يحقق معايير الجودة التعليمية والتكنولوجية والتنموية .
٢. تشجيع القطاع الخاص ودعمه لتأسيس مؤسسات للتعليم التطبيقي والتدريب في إطار الإستراتيجية المعتمدة لهذا القطاع .
٣. تطوير نظام شامل لإدارة التعليم التطبيقي والتدريب بشقيه الحكومي والخاص .
٤. تصميم نظام وطني للمؤهلات المهنية الكويتية يضبط أنظمة الاستخدام والتشغيل والتعليم والتدريب، ويربط بعضها ببعض .
٥. توجيه الشباب الكويتي نحو المهن التطبيقية والفنية والنشاط الحر والعمل في القطاع الخاص بما يساعد على إعادة التوازن لسوق العمل .
٦. تطوير مناهج التعليم العام بحيث تشمل جانبا من مجالات التعليم المهني والتدريب

٧. تحقيق تكافؤ الفرص أمام الراغبين في الالتحاق بالتعليم التطبيقي والتدريب في مختلف مراحل حياتهم الدراسية والعلمية .

٨. تنويع مصادر المؤسسات الحكومية في مجال التعليم التطبيقي والتدريب .

٩. تطوير البحث العلمي في المجالات التطبيقية والفنية بما يتناسب ومتطلبات معالجة مشكلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

١٠. رفع مستويات كفاءة استخدام الموارد المخصصة لمؤسسات التعليم التطبيقي والتدريب .

وقد انعكست هذه الأهداف والغايات على الهيكل التنظيمي للهيئة .. فصارت القطاعات والوحدات الأساسية تتصل اتصالا وثيقا بإعداد القوى البشرية وتنميتها، وباقي القطاعات والوحدات صارت أجهزة مساندة تسهم في تحقيق الهدف الرئيسي للهيئة. ويتكون الهيكل التنظيمي من التالي:

- **مجلس الإدارة**

هو السلطة المهيمنة على شؤون الهيئة ويتولى مباشرة الاختصاصات المنصوص عليها بالمادة الرابعة من قانون إنشاء الهيئة والتي تتلخص في وضع خطط وبرامج التعليم التطبيقي والتدريب ومتابعة تنفيذها، واقتراح مشروعات القوانين، وإنشاء أو إلغاء أو دمج المعاهد. وضع شروط القبول، تحديد المكافآت المالية للدارسين، وضع اللوائح المالية والإدارية وأحكام التعيين والترقية ونظام المرتبات، إقرار مشروع ميزانية الهيئة وحسابها الختامي، نشر التعليم التطبيقي والتدريب والتدريب أثناء الخدمة، وضع نظم الإيفاد للبعثات والإجازات الدراسية، وبحث احتياجات الوزارات والمؤسسات من العمالة الفنية الكويتية.

- **المدير العام**

ويتولى إدارة الهيئة ويمثلها في علاقاتها مع الغير وأمام القضاء وهو المسؤول عن تنفيذ قرارات مجلس الإدارة وسياساته ويختار رئيس مجلس الإدارة في حالة غياب المدير العام أحد نوابه ليمارس اختصاصاته.

- **الأجهزة التابعة لمدير عام الهيئة:**

ويناط بها اقتراح خطط القبول والبعثات والميزانية والمشاريع الإنشائية بالهيئة، وأعمال السكرتارية الفنية والتنفيذية لمجلس الإدارة والمدير العام واقتراح أساليب تطوير نظم العمل ورفع مستوى الأداء ورسم السياسة العامة للبعثات وإقرار خطتها، وكذلك إعداد الخطط المختلفة والبرامج اللازمة لتنفيذها والعمل

على تنمية وإثراء الفهم المشترك بين الهيئة والأطراف المتعاملة معها، هذا بالإضافة إلى توفير وتحديث وتعزيز قنوات الاتصال بين الهيئة وغيرها لتبادل المعلومات، وتتكون هذه الأجهزة مما يلي:

* اللجنة التنفيذية
* مكتب المدير العام
* مكتب خدمة المواطن
* مكتب العلاقات العامة والإعلام
* مكتب التطوير الإداري
* مكتب التخطيط والمتابعة
* مركز المعلومات والحاسب الآلي
* اللجنة العامة للبعثات
* مركز تطوير البرامج والمناهج
* مكتب رئيس مهندسي مشاريع الهيئة
* مساعد المدير العام للإنشاءات الهندسية
* حاضنة الشويخ الحرفية

- **نواب المدير العام**

يتولى النواب إدارة العمل بالقطاعات الرئيسية التي تتكون منها الهيئة ، وفي الهيكل التنظيمي الحالي خمسة نواب للمدير العام.

١ . نائب المدير العام للتعليم التطبيقي والبحوث:

قطاع التعليم التطبيقي والبحوث يناط به الإشراف على الشؤون العلمية والبحوث والخدمات التعليمية من خلال الأجهزة التابعة له ووفقا للمخطط التنظيمي للهيئة ويتبع هذا القطاع الأجهزة التالية:

* الكليات.
* إدارة البعثات والعلاقات الثقافية.
* مركز القياس والتقويم والتنمية المهنية.
* إدارة المصادر التعليمية

* لجنة الشؤون العلمية

٢. نائب المدير العام للتدريب

قطاع شؤون التدريب يناط به الإشراف على كافة الأعمال والنشاطات التدريبية وذلك من خلال الأجهزة التابعة له ووفقا للمخطط التنظيمي للهيئة، ويتبع هذا القطاع الأجهزة التالية

* معاهد التدريب.
* الدورات التدريبية الخاصة.
* مدارس التعليم الموازي.
* مكتب قبول المتدربين.
* إدارة تخطيط وتنسيق التدريب.
* إدارة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
* لجنة شؤون التدريب.
* مركز التدريب أثناء الخدمة.

٣. نائب المدير العام للشؤون الإدارية والمالية

قطاع الشؤون الإدارية والمالية يناط به الإشراف على كافة الشؤون الإدارية والمالية وذلك من خلال الأجهزة التابعة له ووفقا للمخطط التنظيمي للهيئة ، ويتبع هذا القطاع الأجهزة التالية

* إدارة شؤون العاملين.
* إدارة الشؤون المالية.
* إدارة الخدمات العامة والصيانة.
* إدارة التوريدات والمخازن.
* مكتب الشؤون القانونية.
* مطبعة الهيئة.
* صندوق المكافآت المالية.
* مكتبة الطالب.

* لجنة المشتريات.

٤. نائب المدير العام للتخطيط.

ويشرف علي إدارة التخطيط وتوابعها

٥. نائب المدير العام للشؤون الأكاديمية المساندة.

قطاع الشؤون الأكاديمية المساندة يناط به الإشراف على الأجهزة التالية:

- قطاع المكتبات.
- قطاع عمادة القبول والتسجيل.
- قطاع عمادة النشاط الطلابي.

مصطلحات البحث:

ثقافة الجودة: يعرف السيسى . عشيبة (**٢٠١١:١٦**) ثقافة الجودة الشاملة "بأنها جملة الافتراضات الأساسية والقيم والمعتقدات المشتركة والحقائق والمفاهيم والأفكار والمظاهر المادية السائدة بالمنظمة والمتمحورة حول الجودة وتتضمن ثقافة الجودة ".

ثقافة المنظمة: تعرفها ناسي (**٢٠١٠:٩٢**) بأنها"عبارة عن مجموعة من القواعد والمعايير التي يتم وفقا لها تنظيم وتخطيط العمل في إطار المعتقدات والايدولوجيات والقيم السائدة داخل المنظمة، كما أنها تشمل جوانب عديدة من المنظمة مثل الرقابة والالتزام، والتوافق الاجتماعي، والتعامل مع الأفراد والجماعات وغير ذلك من الجوانب التي تكون مكونات الثقافة.

وتشير دراسة السيسي . عشبية (**٢٠١٢-٢٠١١**) إلى أن تغيير ثقافة المؤسسات التعليمية هو الاساسى لأي إصلاح تعليمي وأن تحقيق الجودة الشاملة لأي مؤسسة يقتضي أولا شيوع ثقافة الجودة الشاملة بهذه المؤسسة. وتشكل الثقافة السائدة بالمؤسسات التعليمية حجر عثرة أمام أي إصلاح تعليمي لأنه يقوم على التغيير الثقافي داخل المؤسسة. وتتضمن ثقافة الجودة (**ناسي٩٤:٢٠١٠**) مجموعة الأفكار والمبادئ التي تحكم عمل الأفراد داخل مؤسسة ما. وتشمل هذه الأفكار على مجموعة القيم والمتقدات التي تشكل إطار السلوكيات الأفراد وتصرفاتهم أثناء تأديتهم لإعمالهم، وذلك في إطار مناخ عمل مفتوح

يشعر فيه الأفراد بحرية المشاركة في اتخاذ القرار وحل المشاكل بطريقة تضمن التحسين المستمر في أداء الأفراد لعملهم.

وفي تنظير للطائي (Online) حول "ثقافة الجودة" أن لكل منظمة ثقافة خاصة بها تتكون من مجموعة من القيم والتقاليد، ودور الثقافة في تطبيق إدارة الجودة يعتمد على ثلاث ثقافات أساسية هي ثقافة الجودة، وثقافة الأفراد، وثقافة الإدارة ولابد من توحيد هذه الثقافات وترجمتها لصيغ عمل وسياسات واضحة ومفهومة لتسهيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

أما هاندي (Handy) "نقلا عن الطائي (On line) فإنه يصنف الثقافات التنظيمية إلي عدة أنواع هي:

- ثقافة النفوذ أو القوة The Power Culture وتتركز في عدد محدود من الأعضاء وتشبه نسيج العنكبوت.
- ثقافة الدور The Role Culture تشبه النمط البيروقراطي.
- ثقافة الوظيفة The Task Culture وهى تتسم بالأنشطة البحثية.
- **ثقافة** الفرد The Person Culture وتعطي هذه الثقافة حرية للأفراد في اختيار الأنسب للتطبيق.
- الثقافة المتنوعة (ثقافة . المزيج Mix Culture) يمكن استخدام أكثر من ثقافة في أن واحد لمجموعة من الأفراد.

الإطار النظرى:

الدراسات العربية والاجنبية:

في دراسة للعميرى لمجلس الجودة السعودي (٢٠١٤) حول تبنى قياس الأداء المؤسسي لتحقيق الجودة بمفهومها الجديد، وضرورتها لمؤسسات المستقبل، وتعزيز ضمان تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية، ووضع آليات طرق تقييم الأداء المؤسسي لتطوير الكوادر البشرية. الامر الذى أوجب ضرورة لاختيار نوعية المشاركين بأليات تطوير الأداء في ضوء برنامج تطبيق الجودة الشاملة لتطوير معايير برامج ضبط الجودة، والحاجة إلى إنشاء جوائز وطنية للجودة لتحفيز المنظمات والعاملين على حد سواء، وذلك يتطلب دعم تميز أداء الأفراد والمنظمات من خلال توفير فرص للتعليم وتحسين الجودة، وتبادل المعرفة، والاهتمام بالأنشطة

الرئاسية لتوفير مناخ منتج، وان تتبنى المنظمات خطط واضحة في إطار"خارطة الطريق" للجودة الوطنية من خلال تخطيط الإستراتيجية المستقبلية.

في دراسة المرشد (٢٠١٤) حول أهمية إدارة الجودة في القطاع الحكومي والاتجاهات المتزايدة نحو الحوكمة واللامركزية، والشفافية، والمساءلة، وظهور كثير من معايير التقييم والتمييز الوطنية بدًلا من الاعتماد على الأساليب التقلدية ولذلك تم تحديث هيكلة وأسلوب العمل والإجراءات الحكومية لتحقيق جودة المنتج والرضا العام للمستفيدين.

ولا زالت المنظمات الحكومية تواجه تحديات عديدة تؤثر على نجاح تطبيق الجودة بشكلها المركزي، وتسلسل السلطة، ووضع حلول لاجراءات الرقابة الشديدة، ومن التحديات التى تواجهها المنظمات الحكوميةايضا تجاهل دور المنظمات غير الرسمية داخل العمل.

في بحث فرحات أغول وآخرون (٢٠١٣) حول واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسبير جامعة الجزائر. ناقش البحث معالجة إشكالية توظيف مضامين إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي وذلك ضمن٣ فصول: عالج في الفصل الأول مفهوم التعليم الجامعي من حيث مبادئ الجودة، و مراحلها، ومختلف متطلبات تطبيقها. فى الفصل الثاني عرض بعض النماذج والتجارب العالمية. اما في الفصل الثالث القي الضوء على واقع الجودة التعليمية وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية العلوم لاقتصادية وعلوم التسيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

في ورقة عمل الرفاعي (2013) حول نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس تناولت الدراسة مرحلتين هامتين هما (أهمية الجودة –الاعتماد)،كمفهومين متلازمين حث عليهما الدين الاسلامى في العبادات والمعاملات.

كما تناولت ورقة العمل النظرية بعض المفاهيم العربية المتداولة للجودة التعليمية والاعتماد المدرسي بأنواعه، وأكدت على أهمية نشر ثقافة الجودة باعتبارها من المؤثرات القبلية على مستويات الجودة بالمدرسة، وكذلك من المؤثرات البعدية التي تهدد مستويات الجودة بالقوة والضعف.

اجرى المرشدى– وهاب (٢٠١١) دراسة حول متطلبات إدارة الجودة الشاملة فى كليتي التربية الأساسية بدولة الكويت، والقانون ببابل. هدفت الدراسة إلي معرفة متطلبات الإدارة بالجودة الشاملة في كليتي التربية الأساسية بدولة الكويت والإدارة الاقتصادية بجامعة بابل بالعراق كما يراها الأستاذ الجامعي،

واثر ذلك على المتغيرات الديمقراطية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس فى العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧، بلغ عددهم الكلى (١١٢) موزعين على أقسام كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأقسام كلية الاقتصادية جامعة بابل بالعراق. تكونت أداة الدراسة من (٨٥) عنصرا من عناصر إدارة الجودة الشاملة موزعة على سبعة معايير هى:

١.القيادة الإدارية (٢٤) عنصرا .

٢.التخطيط الاستراتيجي للجودة (٧) عناصر .

٣.نظم المعلومات (٦)عناصر.

٤.إدارة الموارد البشرية (١٦) عنصرًا .

٥.تعميم العمليات (٦) عناصر .

٦.قياس وتقويم الجودة (٩) عناصر .

٧.التركيز على المستفيد ورضاه (١٢) عنصرًا.

وخلصت النتائج إلى تحديد درجة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت– والإدارة والاقتصاد بجامعة بابل، وأظهرت النتائج فى المؤسستين التعلميتين الى ما يلى:

–ارتفاع مستوى متطلبات إدارة الجودة الشاملة لدى أفراد العينة نظرًا لأهميتها فى النهوض بواقع الكلية بشكل خاص. يمتلك عميد الكلية خصائص قيادية تتناسب ومتطلبات الجودة الشاملة (مثل الجرأة . المبادرة . الشجاعة . المرونة . التفاؤل . الاعتمادية) .ينبغي تحديد أداء الكلية بأن يشعر كل فرد فيها بأنه المسئول عن نجاحها.

– تعمل عمادة الكلية بتوفير الجو العلمي الملائم لنجاح العملية التعليمية وتسعى إلى تطوير المناهج الدراسية بصفة مستمرة، وتحرص على توفير مناخ طيب من العلاقات الإنسانية داخل الكلية.

– تسعى الكلية إلى تنسيق شؤون عملها لإيجاد ثقافة عمل موحدة كما تهتم الكلية بأداء ممثلي الطلبة في المواضيع الحياتية والمصيرية التي تخصهم.

وبرهنت نتائج الدراسة إن بعض النماذج فى المؤسستين التعلميتين انتهجت مقاييس الجودة العالمية. الايزو(ISO)، والمواصفات القياسية الخاصة بمتطلبات أنظمة الجودة (ISO) بمختلف أنشطتها.

في دراسة الطائي(Online) حول قياس ثقافة الجودة باستخدام مقياس روكيه Rokeah Vaele لمجموعة من العاملين في معمل الاسمنت الواقع بالنجف المسمى بمعمل سمنت الكوفة، وهو يتمتع بفخامة حجم عدد الأفراد. وأعد اختبار مقياس القيم بأجزائه الثلاثة (الملاحظة الميدانية . تحليل المحتوى . القيم) وتم تطبيقها على الأفراد العاملين (المستهلكين) ويتألف الجزء الأول من الاستبانه من (١٨) عنصر للأهداف القيمية للفرد، والجزء الثاني من (١٨) عنصر لقياس الوسائل وإلاساليب لتحقيق الأهداف.

وخلصت الدراسة أن هناك علاقة بين الثقافة وبين رفض أو قبول الجودة. وأظهرت النتائج علاقة قوية في بعض جوانب عناصر الجودة وآخري ضعيفة، ولذلك فإن تهيئة الكادر المدرب على ثقافة الجودة واستخدام الطرق وإلاساليب التي من شأنها تقلل من حدة الصراعات بين العاملين من أهم عوامل نجاحالجودة الشاملة.

في دراسة توفيق (٢٠٠٩) M.Tawfik حول ممارسات إدارة الجودة، دراسة تجريبية لاثنين من الصناعات الكويتية. هدفت الدراسة الاستطلاعية المسحية لقطاعين صناعيين عن دولة الكويت قياس ممارسات إدارة الجودة، واختبار تأثير نوع الصناعة –وحجم القوى البشرية بالمصنع على مستوى التنفيذ والأداء، وقد طبقت الهيئة العامة للصناعة الكويتية (PAFI) الأداة (الاستبانة) على عينة طبقية عددها (١٠٥) شخص، واستخدمت اختبارات الصدق والثبات والتحليل العاملي واختبار(T) وتحليل التباين (A Nova) لعينتين مستقلتين.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لابد من التركيز على العملاء وإدارة الجودة الشاملة (TOSM) للممارسات البشرية، ونوعية الموارد ، وقياسات الجودة. ولم تتأثر النتائج بنوعية الصناعة ولم يظهر لها تأثير على مستوي تنفيذ. وتعتبر هذه الدراسة أول دراسة استقصائية لإدارة الجودة الشاملة على مؤسسات صناعية تحتاج لتعزيز الدعم الحكومي لزيادة الموارد البشرية بدولة الكويت.

أجرى تشانغ . نادين (2014) Chang – Nadine دراسة مسحية لست جامعات صينية واختار عدد (١٥٠١) من مجموع الطلاب والمعلمين لاستطلاع رأي الطلاب والمعلمين حول الإدارة التعليمة والقيادة، وعرض تصوراتهم للثقافة التنظيمية لجامعاتهم، وردود الأفعال حول مبتكراتهم واستخدام

التعليم التعاوني، وبينت الدراسة اثر الثقافة التنظيمية في إبداعات الطلبة وفى والاسلوب المبتكر المستخدم من جانب المعلمين لأساليب التعليم التعاوني، وأوضحت النتائج الإحصائية ايضا فروق بين إبداعات المؤسسات الجامعية الست ، وبين المعلمين والطلاب.

في دراسة كيم . ماكلين Kim – M clean (2014) حول معرفة اثر العوامل الثقافية على نظم التعليم غير الرسمية في أماكن العمل. استعرضت الدراسة النظريات والدراسات المدعمة للمفاهيم والممارسات الأجنبية بالثقافة الوطنية، والعوامل المؤثرة على ذلك من خلال استبانه مكونه من خمسة أبعاد، وبينت نتائج الدراسة إن تعليم الكبار يحتاج إلي جهود كبيرة لتوحيد اثر الثقافة الوطنية للأفراد.

قدم جوان– كريستوفر Joanie – Christopher (2013) دراسة حول المنظمات العالمية الحائزة على جوائز التميز في إدارة المرافق (AFE) لمعايير وضمان الجودة، وفعالية القيادة والتخطيط الاستراتيجي، ودور القيادة في الثقافة التنظيمية، والعمل الجماعي"والاستدامة"،وما يتطلبه دعم من المستويات العليا والتحفيز لتكون قيادة ناجحة ومؤثرة، وتعتبر جائزة (APPA) أعلى وسام يمنح للمنظمات المؤسسية ومنحت عن العام (٢٠١٣) بولاية مينيسوتا إلى جامعة تكساس التقنية يوبرك . تكساس، جامعة أريزونا توكسون . وأريزونا.

في دراسة علي– موسي Ali – Musah (2012) حول تحقيق ثقافة جودة التعليم العالي، وأداء القوى العاملة من منظور دولي في ماليزيا. وهدفت الدراسة دراسة العلاقة بين ثقافة الجودة واداء القوى العاملة الماليزية والتحقق من صحة الخصائص السيكومترية للأفراد. طبقت الدراسة على مجموعة عددها (٢٧٦) عضو هيئة تدريس من جامعة ماليزيا الاسلامية العالمية. وتم تطبيق الاستبانه وحساب تحليل (PCA) لاستخراج العوامل الكامنة، ثم تطبيق التحليل العاملى (CFA) وأسفرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثقافة الجودة وأداء القوي العاملة ويمكن استخدامها بشكل فعال في قطاع التعليم العالي الماليزي لتعزيز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين.

أجرى ريبيلو . غوميز – Rebelo – Gomes (2011) دراسة هدفت إلي تقييم العلاقة بين بعض المتغيرات والهيكل التنظيمي للمنظمة، البعد التنظيمي والعمر، وخصائص الموارد البشرية والبيئة الخارجية، والإستراتيجية، والجودة ،ثقافة التعليم التنظيمي. طبقت الاستبانة على العمال من بين (١٠٧) شركة برتغالية على مجموعة من العمال مختلفي التعليم عددهم (١,١٢٢) فرد، بالإضافة الإ انه أجرى مقابلات مع كبار المديرين.استنتجت الدراسة أن هناك ارتباط بين مستوى التعليم وثقافة التعليم في

المنظمات وكلما كان مستوي التعليم عاليا كلما كانت النتائج أفضل ومنهم من يحمل شهادة الجودة. وركزت الدراسة أيضا على تقديم أدلة توجيهية للمنظمات بشأن تحسين أدارة استثماراتهم في تطوير هذه الثقافة وتعزيزها في دعم الإنتاج للمنظمات.

التعقيب على الدراسات السابقة

ابرزت الدراسات العربية والأجنبية أهمية نشر ثقافة مدخل الجودة الشاملة بعناصرها الأساسية وأبعادها التربوية لجودة العملية التعليمية التى تعني الدقة والإتقان والكفاءة والتميز للموارد البشرية والمادية لتعزيز الخدمات الإنتاجية بالمؤسسة.

كما ركزت الدراسات الاجنبية على وضوح ثقافة الجودة لدى مؤسسات الانتاج الخدمية والتعليمية لوضوح الهدف لدي العاملين، والشعور بالروح الايجابية والمشاركة بروح الجماعة، ومشاركة العاملين فى صناعة القرارات التى تؤدى الى تحقيق اداء جيد فى جميع المجالات، وزيادة القدرة التنافسية بين العاملين تدفع إلي مجال التطوير والتحديث، وإزالة الجوانب غير الفعالة فى الانظمة التعليمية وخاصة ما طرحته الدراسات العربية التى مازالت تنهج النظم التقليدية وان هناك صعوبة فى التغير لعدم الإلمام بمبدأ ثقافة الجودة الشاملة.

خطوات البحث الاجرائية:

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج التحليل الوصفي، حيث يعتبر من انسب المنهجيات لهذا البحث.

عينة البحث:

تم توزيع عدد (٤٠) استبيان على العاملين من أعضاء الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ممن يشغلون مناصب قيادية (مدير إدارة . مساعد مدير إدارات . رئيس قسم) وبلغت النسبة المئوية للاستجابة ٧٠% أي استجاب (٢٨ استبانه من أصل ٤٠).

أداة البحث:

تم الاعتماد على مقياس (Arab Maritime Transport Academy, 1993) وتناول البحث خمسة أبعاد تتعلق بثقافة الجودة وكل منها لها سبعة عناصر وواحد فقط يحتوى على ستة فقط وهذه الإبعاد:

البعد الأول "القيادة ": يتكون من (٧) عناصر هي (إدراك دور الإدارة – دور الإدارة – قبول مسئولية الجودة – التحول الشامل – السلوك والدافعية – قيادة التغيير– المشاركة والملكية).

البعد الثاني" الهيكل والنظم": ويتكون من(٧)عناصر هي الاتصال العمل الجماعي المهام التدريب التعليم – استقرار الهدف – مراقبة التقدم).

البعد الثالث "التوصية وبالمستهلك" ويتكون من(٦)عناصر هي(المستهلكون الخارجيون– المستهلكون.الداخليون–التغذية العكسية–المشاركة في تخطيط المنتج–حل المشاكل المشتركة – الإدارة كمورد ومستهلك).

البعد الرابع "العملية والقياس" ويتكون من (٧) عناصر هي (تفهم العملية – القياس تفهم النواحي غير القابلة للقياس –تفهم الاختلاف – التلاعب بالنظام – الفحص – وتكلفة الجودة).

البعد الخامس "التحسين المستمر" ويتكون من(٧) عناصر هي (التخطيط – استثمار التفكير استخدام القياس التحسين المستمر التعظيم شهادات الجودة – الأرباح).

مجتمع البحث:

العاملين بديوان الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في القطاعات الثلاث (التعليم – التدريب – الإدارة – المالية).

الاسلوب الاحصائى:

اعتمد البحث فى تحليله على التكرارات والنسب المئوية.

خطوات البحث

أولاً: الدراسات النظرية:

– تضمن تحليل الدراسات والبحوث السابقة والتعقيب عليها.

ثانياً:إعداد أدوات البحث وتضمنت:

١– إعداد الصيغة المبدئية للاستبيان. **٢–** عرض الاستبيان على المحكمين.

٣- تعديل هذه الصيغة المبدئية، فى ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم.

٤- التوصل إلى الصيغة النهائية للاستبيان.

ثالثا: الدراسة الميدانية، وتضمنت:

- اختيار العينة.
- تطبيق الاستبيان على العيينة جمع الاستبيان وتحليله.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- مناقشة النتائج وتفسيرها. - التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث ومناقشته:

التساؤل الاول: ما أثر عناصر "القيادة"في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

للاجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبنود البعد الاول وجدول رقم(١) يوضح ذلك، حسب عناصر البعد:

جدول (١):يبين التكرارات والنسب المئوية للبعد الأول " القيادة "

الأبعاد / العناصر		مدي الإجابـــــة					
		موافــق		لا أعلـم		غير موافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
البعد الأول : القيــادة	١)الإدراك دور الإدارة	١٦	٥٧,٢	١٠	٣٥,٧	٢	٧,١
	٢) دور الإدارة	١٦	٥٧,٢	٨	٢٨,٦	٤	١٤,٣
	٣) قبول المسئولية المتعقلة بالجودة	٩	٣٢,٢	٦	٢١,٤	١٣	٤٦,٤
	٤) التحويل الشامل	١٥	٥٣,٦	١٠	٣٥,٧	٣	١٠,٧
	٥)السلوك الداخلية	٦	٢١,٤	٦	٢١,٤	١٦	٥٧,٢
	٦)قيادة التغيير	٧	١٥,٠	٥	١٧,٩	١٦	٥٧,٢
	٧)المشاركة الملكية والمخاطرة	١٥	٥٣,٦	٣	١٠,٧	١٠	٣٥,٧

يبين جدول رقم(١) التكرارات والنسب المئوية لعناصر التساؤل الأول (القيادة) وعددها (٧) عناصر فرعية، وفيما يلي شرح للنتائج الإحصائية:

١. إدراك دور الإدارة

تم توجيه النص التالي لأفراد العينة والذي مفاده ما إذا كانت الإدارة تدرك تماماً أن العاملين ليسوا بطبيعتهم سلبيين أو أنهم مقاومون لاحتياجات الإدارة بل إن الإدارة مقتنعة بأن العاملين تتوافر لديهم الدافعية واحتمالات التطور والقدرة على تحمل المسؤولية، ولذلك ترى إدارة المنظمة أن مهمتها تدعيم هذه الصفات والتشجيع على تنمية وتطوير هذه السمات البشرية لديهم. وكما يظهر من الجدول رقم(١) أعلاه أن ١٦ من أفراد العينة وبنسبة ٥٧.٢% من إجمالي العينة أجاب "بنعم"وموافقتهم على ما جاء بالنص. وبلغت النسبة المئوية للذين "لا يعلمون" بثقافة الجودة ٣٥.٧%، فى حين بلغت النسبة المئوية لأفراد العينة الذين "لا يوافقون" على البند ٧.١ %.

وتبين هذه الإجابة أن هناك نسبة عالية جدا ترى أن الإدارة لا تدرك دورها الصحيح في العمل و لا سيما فيما يتعلق بتحميلهم جزءً ا من المسؤولية وتنميتهم وتطويرهم كما أن الإدارة لا تفرق ما بين الكفاءة والفاعلية. كما يرون ان إدارة المنظمة مسؤولة عن تنظيم عناصر الإنتاجية بالمنظمة وتحتاج إلى توجيه وتحفيز ورقابة أعمال العاملين بالمنظمة للوفاء باحتياجات الإدارة. وترى إدارة المنظمة أنه بدون هذه التدخلات من جانبها فإن العاملين سيكونون سلبيين وغير فعالين لاحتياجات المنظمة.وهذه النظرة طبعا تحتاج إلى جهد كبير يجب أن تقوم به الإدارة لتصحيح الصورة التي تكونت لدى هذه النسبة والتي يمكن ان تؤثر سلبيا في ثقافة الجودة فى المنظمة.

٢. دور الإدارة:

تم توجيه الفقرة التالية لأفراد العينة لمعرفة رأيهم حول ما جاء فيها.أى ان الإدارة تعي تماماً أن دورها هو النظر إلى المستقبل، ومن ثم استخدام التنبؤ المبنى على أسس الفهم والمعرفة، ولذلك يمكن وصف إدارة المنظمة بأنها ذات نمط تقدمي فعال، كما يتم تحديد الأهداف الإستراتيجية تقييم رجال الإدارة على مستوياتهم كافة وفقاً لفاعليتهم ومقدرتهم على علي إتمام أعمالهم وإنجازها والوفاء بموعد إنجاز الأعمال من خلال أوقات العمل المعتادة. من خلال الجدول (١) يتضح ان النتيجة مماثلة تقريبا لما جاء فى النقطة السابقة حيث ١٦ من أفراد العينة وبنسبة ٥٧.٢% من أجمالي العينة أجاب "بنعم" ووافقت على ما جاء بالنص في حين أن ٢٨.٦ % فرد "لا أعلم" ونسبة١٤.١%"غير موافقون". أى أن الإدارة لا تتبع السبل الحديثة في الإدارة للتخطيط المستقبلي أو حتى التعامل مع الأهداف الإستراتيجية، أما تقييم رجال الإدارة فيتم بناء على أمور أخرى غير إنجاز الأعمال والفاعلية. كما يرون ان المنظمة تميل إلى الأخذ بأسلوب إدارة الأزمات أى تتحرك عندما تكون هناك أزمة، كما أنها لا تشغل نفسها إلا بالمشاكل الروتينية المتكررة، و لا تفرق بين الكفاءة والفاعلية.

وعليه فإن الإدارة مطالبة بإشراك الإدارة الوسطى والتنفيذية فى عملية وضع الخطط الإستراتيجية وتحديد الأهداف حتى يكونوا شركاء فى التنفيذ وذلك سيساهم في ولاء أكبر لهذه الأهداف وولاء أكبر للعمل المؤسسي ومن ثم نشر ثقافة الجودة بين العاملين.

٣. قبول المسؤولية المتعلقة بالجودة:

ومن جانب آخر ولمعرفة مدى قبول المسؤولية المتعلقة بالجودة من قبل الإدارة فقد تم وضع النص التالي أمام أفراد العينة وذلك لمعرفة مدى تطابقه مع ما تقوم به إدارة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وهو أن رجال الإدارة العليا بالمنظمة يؤمنون بأن مشاكل المنظمة إنما تظهر بسبب كل من المنظمة والنظام المتبع وليست فقط بسب العاملين، وبالتالي فإنهم يرون أن مسؤولية الإدارة هى التصميم على حل المشاكل والصعوبات التنظيمية المتعلقة بالنظام أيضاً، بدلاً من التركيز على العاملين فقط وافتراض أنهم السبب وراء المشاكل كافة.

ومن الجدول (١) يتضح أن ٤٦.٤% يرون أن هذا النص لا ينطبق عليهم حيث إنهم يرون ان الإدارة العليا ترى أن رداءة وانخفاض مستوى الجودة بالمنظمة، وكذا انخفاض الإنتاجية، وافتقاد الانتماء والدافعية والارتباط بالمنظمة، كلها أمور تنشأ بسبب المستوى المتدني للعاملين، ولذلك فإنهم

يؤمنون بأن الاتجاه نحو إعداد الإجراءات والنظم المعيارية وتوفيرها، هما اللذان يحلان معظم مشاكل المنظمة. فى حين ان ٣٢.٢% يرون ان النص السابق ينطبق على إدارة الهيئة.

٤. التحول الشامل

ولتسليط الضوء أكثر على دور الإدارة في نشر ثقافة الجودة فقد تم سؤال أفراد العينة عن مدى قبولهم للنص التالي والذى يفيد أن إدارة المنظمة تدرك أن فلسفة إدارة الجودة الشاملة، كما قدمها العلماء المتخصصون تحتاج إلى تحول شامل للنمط الحالي للإدارة بالمنظمة، فهي تؤمن أن المزج بين هذا وذاك لايفى بالغرض، كما أن الإدارة العليا مقتنعة تماماً بأن الجهد الواسع والشامل لتوجيه التفكير الخاص بمديري المنظمة على المستويات الإدارية كافة سوف يأخذ سنوات عدة وليس مجرد بضعة شهور لتحقيقه.

ومن خلال الجدول (١) يتضح أن ٣٥.٧% من أفراد العينة يرون أنه ليس لديهم علم أو أن هذا النص لا ينطبق على إدارة الهيئة بل يعتقدون ان الإدارة العليا ترى أنه يمكن الوصول إلى مستوى الجودة المطلوبة، بإتباع أساليب وطرق الإدارة التقليدية، إذ إنهم يعتقدون أن الجودة يمكن تحقيقها من خلال إعداد برنامج يتضمن رفع الشعارات، والملصقات، والمنشورات الخاصة بالحث على الجودة، وبالندوات التي يتحدثون فيها، ففي عرفهم أن خلق الثقافة المتعلقة بالجودة لاتأخذ أكثر من بضعة شهور قليلة ، فى حين إن ٥٣.٦% يرون ان النص السابق ينطبق على إدارة الهيئة، وهى احدى النتائج الايجابية فى اتخاذ مدخل الجودة الشاملة فى القيادة.

٥. السلوك والدافعية:

ولمعرفة مدى إدارك الإدارة لدورها فى بناء جو عام يساعد على العمل إضافة إلى دورها في اكتشاف المواهب وتنميتها، فقد تم وضع النص التالي أمام أفراد العينة لمعرفة رأيهم فيه. حيث ينص النص على ان الإدارة فى منظمتنا تدرك بأنه من المفضل أن يشعر كل عامل بالمتعة فى عمله، ولذلك تبذل الإدارة كافة جهودها للتعرف على مواهب العاملين وخصائصهم وسماتهم، وتصنفهم إلى فرق عمل ديناميكية ومشبعة.

ومن خلال الجدول (١) يتضح إن ٥٧.٢% من أفراد العينة يرون أن هذا النص لا ينطبق على الإدارة العليا بل يرون انها تؤمن بأن العاملين يعملون لكي يقبضوا رواتب فقط، ولذلك فإن الإدارة لديهم تهتم فقط بالحوافز العادية، وبظروف وشروط العمل، والترقيات، والعلاوات، ومن ناحية

أخرى لا تقوم الإدارة ومن وجهة نظرهم بأي مجهود لإدخال الحوافز الداخلية وتنميتها مثل الدافع على الإنجاز وروح الفريق وتحقيق الذات. فى حين ان ٢١.٤% فقط يرون ان هذا النص ينطبق على إدارة الهيئة.

٦. قيادة التغيير:

واستكمالا لمعرفة مدى قيام القيادة ببث ثقافة الجودة الشاملة ونشرها بين العاملين ومشاركتهم التغيير والخبرات فقد تم وضع النص التالي أمام أفراد العينة لمعرفة مدى تطابقه مع ما تقوم به إدارة الهيئة. حيث يفيد النص أن القيادة لدينا تشرك وبفاعليه العاملين فى شتي نواحي التغيير ولا تقصرها على نفسها فقط، فهى تعمل ذلك ابتداء من تراكم الخبرات والمعلومات إلى الاستخدام العملي لها في تخطيط التغييرات وتنفيذها.

ومن خلال إجابات إفراد العينة وكما هي مبينة فى الجدول (١) يتضح أن ٣٥.٢% منهم ما بين لا يعلمون أو يرون ان هذا النص لا ينطق على الإدارة حيث يعتقدون ان القيادة لديهم تعتمد على القوة الرسمية للمنصب في التنظيم، وعلى موقعها الذي يمكنها من إجبار العاملين للتغير والتكيف مع مختلف الممارسات التنظيمية، فى حين أن ٢٥% من أفراد العينة يرون عكس ذلك.وان نسبة مئوية تقدر ١٧.٩% "لا يعلمون"عن هذا الموضوع. وهذا يعتبر طبعا مؤشرًا يتطلب التعامل معه بعناية فائقة خاصة وأن نسبة كبيرة من أفراد العينة يرون أن القيادة لا تساهم فى نشر ثقافة الجودة بل يرون افتقاد الهيئة لهذا النوع من الثقافات.

٧. المشاركة والملكية والمخاطرة:

لمعرفة مدى قيام الإدارة بمشاركة العاملين بالهيئة فى عملية اتخاذ القرار وتحميلهم جزءًا من المسؤولية مع المشاركة فى النجاح والفشل، فقد تم وضع النص التالي أمام أفراد العينة لمعرفة مدى تطابقه مع ما تقوم به إدارة الهيئة والذي مفاده أن الإدارة لدينا تتأكد باستمرار بأن هناك توزيعاً واسع المدى لمعلومات الإدارة ليكون الجميع على بينة، وعلى ذلك فإن اتخاذ القرار يتم على أساس الخبرة العالية وقبول العاملين المسؤولية والمساءلة، كما أن لدى الإدارة ثقة بأن تحمل المخاطرة يمثل قيمة وأن ذلك يمثل جانباً يحصل على تقدير الإدارة، من الأخطاء نشارك فيها بانفتاح حتى نتمكن من التعلم من فشلنا مثلما نتعلم من نجاحنا.

من خلال إجابات أفراد العينة التي تظهر فى الجدول رقم (١) يتضح ان نسبة مئوية تقدر ٣٥.٧ % يرون أن الإدارة لا تقوم بهذا الدور بل يرون ان الإدارة لديهم تتصف بالتحكم، والاتصالات المحدودة، من أعلى إلى أسفل، ويوجد انفصال واضح بين عناصر التفكير ومقتضيات التنفيذ، فالإدارة تفكر، والعمالة والموظفون ينفذون، ولا يوجد ترابط بين الجانبين. إذا تم تنفيذ شيء بشكل خاطئ فإنه يتم البحث عن شخص لتتم محاسبته عن ذلك، كما أن المنظمة تفضل أن تؤدي دورها بأمان بدلاً من تحمل المخاطرة. كما أن المخطئ يتم معاقبته، فى حين ان ٣٥.٦% يرون أن النص ينطبق على إدارة الهيئة.ونسبة مئوية تقدر ١٠.٧% "لايعلمون"عن هذا الموضوع.

وبهذا تجيب النتائج الاحصائية على التساؤل الاول الخاص بالقيادة، وتتفق نتائجه مع دراسات كل من: العميرى (٢٠١٤)، جوان– كريستوفر Joanie – Christopher) علي– موسي (Ali – Musah (2012، (Online)– دراسة الطائي.

التساؤل الثاني: ما أثر عناصر"الهياكل والنظم" في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

جدول (٢):يبين التكرارات والنسب المئوية للبعد الثاني " الهياكل والنظم "

الأبعاد / العناصر		مدي الإجابـــــة					
		موافــق		لا أعلـم		غير موافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
البعد الثاني: الهياكل والنظم	١)الاتصـال	١٠	٣٥.٧	_	_	١٨	٦٤.٢
	٢)العمل الجماعي	١٠	٣٥.٧	٤	١٤.٣	١٤	٥٠.٠
	٣)المهام	١٠	٣٥.٧	٧	٢٥	١١	٣٩.٣
	٤) التدريب	١١	٣٩.٣	١١	٣٩.٣	٦	٢١.٤
	٥)التعليم	١١	٣٩.٣	١٣	٤٦.٤	٤	١٤.٣
	٦)استقرار الهدف	٩	٣٢.٢	١٤	٥٠.٠	٥	١٧.٨
	٧) مراقبة التقدم	٩	٣٢.٢	١٢	٤٢.٩	٧	٢٥.٠

يتبين من جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية لعناصر التساؤل الثاني (الهياكل والتنظيم) وعددها (٧) عناصر فرعية ، وفيما يلي شرح للنتائج الإحصائية:

١– الاتصال:

يقيس هذا العنصر شكل الاتصال الذى يتم داخل المنظمة ومدى فاعليته وكفاءته فإذا كانت الإدارة تنظر إلى الاتصال على أنه مجرد تعليمات وأوامر تصدر بصورة رسمية، وأن

عملية تبادل المعلومات بالمنظمة محدودة وإن وجدت فإنها تنساب من أعلي إلى أسفل ولا تحاول الإدارة من جانبها الوقوف على ماذا يريد الإفراد لاعتقادها أنها تعلم ما هو مطلوب وذلك يجعل الاتصال ليس له اى فعالية تذكر، ولكن عندما تدرك الإدارة أهمية الاتصال فان جميع القنوات تكون مفتوحة مما يساعد على التطور والاستماع الى الأفكار والمقترحات الجديدة من كل المستويات الإدارية.

ولمعرفة دور الاتصال فى مساندة ثقافة الجودة بالمنظمة فقد تم عرض النص التالي للعينة لمعرفة مدى تطابقه مع ما تقوم به إدارة الهيئة وما تتبعه من نظم اتصالات حيث كان النص (يوجد اتصال فعال وحقيقي فى الاتجاهين من أعلى إلى أسفل وبالعكس، تعقد الإدارة اجتماعات ودورية لعرض النتائج وملخص عنها بهدف تبادل المعلومات بشكل منظم، تجرى عملية مسح شاملة للعاملين، تصل للإدارة العليا من وقت لآخر. وتتنوع أساليب الاتصال بهدف المحافظة على قنوات الاتصال مفتوحة.

ومن خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن ٦٤.٢% من أفراد العينة يرون أن هذا النص لا ينطبق على ما تتبعه الإدارة بالنسبة لخطوط الاتصال المتبعة فى الهيئة، ومن خلال هذه النسبة يتضح أن الاتصالات بهذا الشكل لا يمكن ان تكون مناسبة او انها لأتشكل مناخا مناسبا لضمان نجاح الجودة الشاملة ، وعلى الإدارة العمل وبكل جدية على تغيير تعاملها مع خطوط الاتصال وتنويعها لتشكل مناخا مناسبا لبناء ثقافة الجودة الشاملة. ويتضح من جدول رقم (٢) ايضا ان٣٥.٧% "يوافقون تماما" على آلية الاتصال الحالية.

٢-العمل الجماعي:

تمثل جماعة العمل عنصرا مهمًا من عناصر استقرار المؤسسات، وأسرار نجاحها، وبلوغها غاياتها، وأداء رسالتها، لأنها تشكل بوتقة للجهود الفردية، وتمازجا لآراء الأفراد، ومن ثم تسهم بشكل فعال في تحقيق أهداف منظمة العمل.

وتسهم جماعة العمل في تقديم مجموعة من المبادئ والأسس والإرشادات المتعلقة بالعمل الجماعي وسبل تطويره، وتلمس النجاح من خلال انتهاج هذا النمط من وسائل العمل.

إن المهام التي تقوم بها أي منظمة للعمل والتي لا يمكن أن تستمر وتنهض وتنمو إلا بأدائها لا تتم بشكل فردي بل في إطار جماعي فلا يمكن تخيل إدارة للمبيعات أو التسويق أو الشؤون المالية في أي من منظمات الأعمال يكون قوامها فرداً واحداً، بل من المعتاد أن تتكون أي إدارة من مجموعة أفراد يتعاونون فيما بينهم لتحقيق أهداف المنظمة التي ينتمون إليها وأداء رسالتها، وهذه الأهداف تختلف بالطبع من جماعة إلى لأخرى داخل المنظمة نفسها، حسب طبيعة عمل كل إدارة ووفقا للمهام المنوطة به **(Binder 1990).**

من جهة أخرى ونظرا لأهمية العمل الجماعي فى توثيق ونشر ثقافة الجودة فى المنظمات فقد تم توجيه النص التالي للعينة لمعرفة مدى تطابقه مع ما هو مطبق فى إدارات الهيئة وهل يؤمنون بأن العاملين يتنافسون مع المنافسة الخارجية وليس مع أعضاء الفريق الداخلي بالمنظمة، حيث يوجد فهم تام لدى الإدارة بان الفاعلية للجميع أعظم من مجموع الفاعلية الشخصية للعاملين، ولذلك فإن التعاون الذي يسود بين الأفراد هو السبيل المكافأة العاملين، وبصفة عامة يضع فريق الإدارة الصورة التي يتعين أن تسود فيها علاقات بين الأفراد وهى التي تقوم على الانفتاح والاحترام المتبادل.

ومن خلال إجابات أفراد العينة يتضح أن ٥٠% منهم يرون عكس ذلك في حين أن ٣٥.٧% فقط من أفراد العينة يرون أن النص ينطبق على وضعهم في الهيئة.وأفادت نسبة مئوية تقدر ١٤.٣ % بأنهم "لا يعلمون" شيئا عن الموضوع.

٣–المهام:

يقيس هذا العنصر تفكير الإدارة من حيث وجود مهام مشتركة فنقيس مدى إعلام جميع العاملين بها أو ترى أنه من المصلحة أن تحتفظ بإستراتيجيتها وخططها بشكل سري فلا تسمح بالاطلاع عليها ومداولتها، بغية الوقوف على سمات هذا العنصر تم أخذ رأى العينة بالنص التالي"ثمة تحديد واضح ومفهوم بقائمة المهام المشتركة، تم إجراء الاتصال اللازم إعلام جميع العاملين بذلك. ومن ثم أصبحت تلك المهام مملوكة للجميع ومؤيدة أيضاً من جانب العاملين كافة، ترى الإدارة فى منظمتنا أن المهام المشتركة تربط أجزاء المنظمة ببعضها بعضًا كما أن وضوحها والعلم بها يعتبر مصدر طموح لكل فرد".

يتضح من الجدول (٢) ان ٣٩.٣% من افراد العينة لا يوافقون على النص المطروح فى حين ان ٣٥.٧% منهم يعتقدون ان النص يمثل ما تقوم به ادارة الهيئة، ونسبة مئوية بلغت ٢٥% "لا يعلمون" وهذا طبعا يبين ان ثقافة الجودة فى الهيئة مازالت ضعيفة او غير متواجدة خاصة وان التحديد الواضح للمهام المشتركة وإعلام الأفراد بها تصبح بعد ذلك مملوكة للجميع ومن ثم مؤيدة من العاملين كافة، تلك السمات هي التي تؤازر وتؤيد بيئة مناسبة لثقافة إدارة الجودة الشاملة.

٤-التدريب:

ومن المبادئ التى تعتمد عليها إدارة الجودة الشاملة إن العاملين هم أهم مورد لتحقيق الجودة الشاملة ولتطبيق ادارة الجودة الشاملة يجب استخدام التدريب بشكل مستمر واعتباره استثمارًا طويل الاجل **(Zairi 2003)**. وللوقوف على نظرة الادارة إلى التدريب ومن خلال الجدول (٢) يتضح ان ٢١.٤% من افراد العينة لا يرون أن الإدارة تتفهم أو تعرف أن تراكم مهارات العاملين يمثل قوة تنافسية متقدمة فى الأجل الطويل وليست العبرة بالعائد قصير الأجل. ولا تضع الإدارة ميزانية التدريب بحيث تتيح فرصة التدريب لكل فرد على الأقل مرة سنوياً. كما انها لا تمثل القدوة والمثل عندما تضع أولوية التدريب لرجال الإدارة أولا. في حين إن ٣٩.٣% "لا يعملون و٣٩.٣% يؤيدون ويرون عكس ذلك ويعتقدون ان الادارة تقوم بعمل ممتاز اشارة الى ما يتعلق بالتدريب.

٥-التعليم:

من الأمور المهمة التى يجب إن توليها المنظمة اهتمامها تشجيع العاملين لمواصلة تعليمهم وتطورهم الذاتي، لان فى ذلك استثمارًا وتوظيفا صحيحا للمهارات والقدرات الى حدها الاقصي، لذلك فالمنظمة التى تتصف ببعد النظر هى التى تدرك تماما وتعرف قيمة مساندة تعليم العاملين وتقوم بتزويدهم بكل فرص التعلم **(Zairi 2003)**.

وللوقوف على أهمية هذا العنصر بالنسبة إلى إدارة الهيئة فقد تم أخذ رأى أفراد العينة على النص التالي الذى يفيد بان المنظمة تدرك تماماً وتعرف قيمة مساندة ومؤازرة التعليم لعمالتها، وأن إدارة المنظمة تستخدم المهارات والقدرات الخاصة بموظفيها وتوظفها إلى حدها

الأقصى. لذلك فإن الإدارة تعترف بأن التعليم متاح للجميع، ومطلوب من المديرين تحديد الاحتياجات التدريبية لكل فرد يعمل فى إدارتهم وأقسامهم.

من خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن ٣٩.٣% من أفراد العينة يرون أن ذلك ينطبق على إدارة الهيئة فى حين ان ١٤.٣% فقط من افراد العينة لا يرون ذلك. بالمقابل هناك ٤٦.٤% من مجموع العينة اى النسبة الأكبر لا تعلم" وهذا يبين ان على إدارة الهيئة ان تكون واضحة فى إعلان خططها التدريبية والتعليمية كما يجب ان تكون أهدافها واضحة حتى يعلمها كافة العاملين بالهيئة، وتحديد الاحتياج التدريبي بصورة تنفع سياسات الهيئة وسياسات الجودة الشاملة.ونشر ثقافة مدخل قياس الجودة الشاملة من خلال كتيبات وبروشورات.

٦- استقرار الهدف:

ويقصد باستقرار الهدف التزام إدارة الهيئة الكامل وعلى المستويات الإدارية كافة بتطبيق فلسفة الهيئة وبقوة حتى تصبح جزءًا من حياتها وكيانها، والالتزام فى مجالنا يكون تجاه الجودة الشاملة بنفس القوة ويقاس الالتزام بمدى تمسك الهيئة بما تبدؤه من مبادرات جديدة ومدى الاعتماد على ذلك وعدم تخليها عنها حتى إتمامها**(Binder,1990)** وللوقوف على هذا العنصر.

ومن خلال التحليل يتضح ان ٣٢.٢% من مجموع العينة يرون انه يوجد بالمنظمة التزام كاملا ومن جانب المديرين والعاملين كافة، لتطبيق فلسفة المنظمة وبقوة حتى تصبح جزءًا من حياة المنظمة وكيانها. وهذا الالتزام يصدق أيضا وبنفس القوة على إدارة الجودة الشاملة. فالمنظمة عندما تبدأ مبادرة جديدة فإنها تتمسك بها وتعتمد عليها ولا تتخلى عنها حتى تراها إلى آخر مداها، وليست عرضة للإهمال فى منتصف الطريق مادام التقييم الخاص بها لا يظهر فيها نواحي قصور وفشل. فى حين ان ١٧.٨% لا يرون ذلك، و ٥٠% ليس لديهم علم وهذه نسبة لا يستهان بها خاصة وأن أفراد العينة هم من الإدارة الوسطى والتنفيذية من العاملين بقطاعات الهيئة.

٧–مراقبة التقدم:

من الأمور الأساسية عند التفكير فى تطبيق الجودة الشاملة أن تقوم المنظمة بمراجعة التقدم تجاه ثقافة الجودة وذلك بشكل مستمرًا وتبليغ ذلك للعاملين كافة (Binder1990) ومن خلال الجدول (٢) يتضح أن ٣٢.٢% من مجموع العينة يرون أن إدارة الهيئة تقوم بمراجعة التقدم المشترك تجاه ثقافة الجودة وذلك بشكل مستمر ويبلغ ذلك للعاملين كافة. كما يرون ان المنظمة تراجع وبانتظام كل المبادرات التى يتم بها إحداث تغييرات كبرى والتأكد من أن الخبرات الموجودة في أي إدارة أو موقع عمل قد شاركت عبر المنظمة ككل. ومن ناحية أخرى وضعت النظم لتشجيع وجهات النظر المنظمة والمتكررة والمتعلقة بثقافة وبيئة المنظمة. وبالمقابل هناك ١٧.٨% من مجموع العينة لا يرون ذلك و٥٠% لا يعلمون ما إذا كانت إدارة الهيئة تقوم بمراقبة التقدم.

وبهذا يجيب التساؤل الثانى الخاص"بالهياكل والنظم"، وتتفق نتائجه مع دراسات كل من: بحث فرحات أغول وآخرون (٢٠١٣)، الرفاعى (٢٠١٣)، تشانغ . نادين (٢٠١٣) Chang(2013) Nadine كيم . ماكلين Kim – M clean (2014) (علي– موسي2012) Ali – Musah، (المرشدى– وهاب٢٠١١) (Online) دراسة الطائي.

التساؤل الثالث: ما أثر عناصر"توجيه المستهلك"فى تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

جدول(٣): يبين التكرارات والنسب المئوية للبعد الثالث "التوجية"

الأبعاد / العناصر		مدي الإجابة					
		موافق		لا أعلم		غير موافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
البعد الثالث : التوجية	١)المستهلكون الخارجيون طلبة أولياء الأمور	٧	٢٥.٠	٨	٢٨.٦	١٣	٤٦.٦
	٢) المستهلك الداخلي	١٠	٣٥.٧	١٢	٤٢.٩	٦	٢١.٤
	٣) التغذية العكسية من المستهلك	٨	٢٨.٦	١٤	٥٠	٦	٢١.٤
	٤) حل المشاكل المشتركة	٧	٢٤	٦	٢١.٤	١٥	٥٣.٦
	٥) المشاركة في تخطيط المنتج	٨	٠.٦	١٦	٥٧.١	٤	١٤.٣
	٦) الإدارة كمورد ومستهلك	١٠	٣٥.٧	١٤	٥٠	٤	١٤.٣

يتبين من جدول رقم(٣) التكرارات والنسب المئوية لعناصر التساؤل الثالث (التوجية) وعددها (٦) عناصر فرعية، وفيما يلي شرح للنتائج الإحصائية.

١.المستهلكون الخارجيون:

أن إدارة الجودة الشاملة تركز على احتياجات المستهلك، حيث إن المقصود بالمستهلك ليس المستهلك الخارجي فقط ولكن أيضا المستهلكون الداخليون أيضًا، وهذا ما يقصد فى هذا البعد، أي أن يتم النظر إلى المستهلك من زاوية أرحب وأوسع فكل من يتلقي خدمة أو تؤدى له مهمة فهو مستهلك، وإدارة الجودة الشاملة تهدف الى الأداء الصحيح الذى يخدم المستهلك بنوعيه الداخلي والخارجي وعلى ذلك فان تحمل مسؤولية الجودة من اى فرد فى المنظمة هو من أساسيات مدخل إدارة الجودة الشاملة**(Zairi M 2005)**.

يتطلب منهج إدارة الجودة الشاملة الوفاء بحاجات ورغبات المستهلكين بالشكل الذى يشعرهم بالرضا التام عن المنظمة ومنتجاتها، ولذلك نجد أن المنظمات التي تسعي إلى الأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة تستهدف إدخال البهجة والسرور إلى مستهلكين المنتجات والخدمات ليس فقط لمنع تحولهم لخدمات أو منتجات منظمات أخرى ولكن الأهم هو الاعتزاز بالخدمات والمنتجات التي يحصلون عليها، لذلك لا تتوانى تلك المنظمات عن إدخال التطويرات والتحسينات على خدماتها ومنتجاتها **(Zairi, 2005)**. وللوقوف على نوعية المنظمة موضوع الدراسة فقد تم أخذ وجهة نظرهم حول ما إذا كانت منظمتهم تستهدف إدخال البهجة والسرور على مستهلكي خدماتها، ليس فقط لمنع تحولهم لخدمات منظمات أخرى، بل لأنهم سوف يتفاخرون ويعتزون بالخدمات التى نقدمها إليهم. ومن ناحية أخرى فإن منظمتهم تساند وتؤازر بشدة العاملين بالمنظمة الذين يتعاملون مع المستهلكين وجهاً لوجه ويوماً بعد يوم. وكانت الإجابة كما يتضح من جدول (٣) أن ٤٦% من مفردات العينة ترى عكس ذلك فى حين إن ٢٥% منهم يوافقون على ما جاء في النص و٢٨.٦% ليس لديهم علم ، وطبعا هذه النسب لا تشجع ولا تساند ثقافة الجودة وعليه فهي تحتاج إلى وقفة جادة للنظر فى أسلوب التعامل مع المستهلكين الخارجيين.

٢.المستهلك الداخلي:

يقصد بالمستهلك الداخلي بالأفراد الذين يعملون فى الوحدات التنظيمية الموجودة داخل المنظمة التى تعتمد في أداء أنشطتها على أداء خدمات أو مهام لها من أطراف أخرى داخل المنظمة،

فإدارة الإنتاج تعتبر مستهلكا بالنسبة لإدارة المشتريات التي تورد إليها احتياجاتها من الموارد والخدامات والمهمات، وبهذا المفهوم الذى تقدمة إدارة الجودة الشاملة فإن كل مورد داخلي له مستهلك داخلي عليه ان يهتم به ومن ثم يسود التعاون بين الإدارات ويتحسن الأداء فيها وفى المنظمة ككل. وعليه كلما ساد هذا المفهوم فى ثقافة المنظمة او كان قريبا منه يعتبر ذلك مؤشرًا ايجابيًا ومشجعًا لقبول مفهوم إدارة الجودة الشاملة **(Hosny, 1993)**.

تشير نتائج الدراسة التى تظهر فى الجدول رقم(٣) أن ٣٥.٧% من أفراد العينة يرون أنه يوجد اعتراف كامل من جانب إدارة المنظمة لمفهوم المستهلك الداخلي. فالقسم الذي يقدم إليه خدمة داخل المنظمة يعتبر بالنسبة لهم مستهلكًا. كما أن الهدف هو إدخال البهجة والسرور على المستهلكين الداخليين. فهناك اعتراف بل وإيمان من جانب المنظمة بوجود ترابط دائم بالمستهلكين الداخليين، وإن حاجات هؤلاء المستهلكين لا تظل ثابتة وساكنة، والمدخل الشامل للمستهلكين الداخليين يرتكز على مفهوم العمل الجماعي والحاجة إلى الحد من المنافسة الداخلية المهلكة بين وحدات المنظمة ، فى حين أن ٢١.٤% يري عكس ذلك، بالمقابل هناك ٤٢.٩% ليس لديهم علم، وهذه البيئة أيضا لا تشجع على تطبيق الجودة الشاملة بل تحتاج المنظمة هنا إلى أن تقوم بعمل جذري لنشر ثقافة الجودة والعمل الجماعي بين العاملين.

٣.التغذية العكسية من المستهلك:

إن المفهوم الصحيح لبعد التوجيه بالمستهلك يعني أن يستمر تدفق المعلومات عنه بدءًا من تحديد حاجاته ورغباته وانتهاء بنقل آرائه ومستوى رضاه وشكواه وأسباب تحوله الى منتجات وخدمات منافس حتى لو اضطر الأمر إلى عقد لقاءات معه وجها لوجه للوقوف على أى شئ يدخل فى المنطقة المشتركة بين المنظمة وبين المستهلكين عموما وهذا يتطلب دراسات مسحية تقوم بها المنظمة للحصول على تلك المعلومات التى يطلق عليها التغذية العكسية من المستهلك **(هند،٢٠٠٥)**.

وللوقوف على ما تقوم به الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تم توجيه سؤال على أفراد العينة لمعرفة ما إذا كانت المنظمة تقوم بصفة مستمرة ومنتظمة بإعداد دراسات مسحية للمستهلكين لتحديد احتياجاتهم، كذلك ما إذا كانت تعقد لقاءات وجها لوجه معهم لاكتشاف وجود أي شئ يدخل في المنطقة المشتركة بين المنظمة وبين المستهلك.

كما يظهر من الجدول (٣) أن ٢٨.٦% من أفراد العينة يوافقون على ما جاء فى النص السابق فى حين ان ٢١.٤% لا يوافقون عليه و ٥٠% ليس لديهم علم، وطبعا هذه نسبة لا يستهان بها خاصة وإن عينة الدراسة هم من القيادة الوسطى والتنفيذية، فاذا كانت ٥٠% من هذه الفئة لا تعلم ما تقوم به المنظمة تجاه المستهلكين فهذا يعني ضرورة إعادة النظر فى موضوع إشراك هذه الفئة بالدراسات أو القرارات الخاصة بالمستهلك.

٤.حل المشاكل المشتركة:

ان اهتمام المنظمة بعقد لقاءات واجتماعات بصفة دورية ومنتظمة مع أطرافها الخارجية وبصفة خاصة الموردين والمستهلكين لتبادل المعلومات فى إطار التغذية العكسية فى الاتجاهين من حيث رضا العملاء والموردين والوقوف على الاحتياجات المتوقعة لهم يعد بعد نظر لتلك المنظمة لأنه حيوي بالنسبة لها ولنجاح أدائها ومن ثم ان تمكنت من تشكيل فريق عمل مشترك من المنظمة والموردين والمستهلكين ضمنت بذلك تحسين العلاقات معهم وإيجاد قناة مهمة تجرى فيها المعلومات وتنساب بين الأطراف بما يضمن مصالحهم جميعا. إما ان تميل المنظمة إلى العزلة وكأنها تأخذ موقفًا دفاعيًا تجاه المستهلكين ولا تشجع التعامل مع المستهلك خارج نشاط الخدمات أو المبيعات بحجة أنها تحتفظ بخططها لنفسها وأنها أقدر على معرفة ما هو الأفضل لمستهلكي منتجاتها وخدماتها، فإن ذلك سيضعف موقفها التنافسي وسيؤدي إلى تقويض المستهلكين والموردين عنها (**فيليب،١٩٩٦**).

وللوقوف على ما تقوم به الهيئة فقد تم توجيه النص التالي إلى أفراد العينة الذي مفاده (منظمتنا تعقد كثيرا من المقابلات والاجتماعات المنظمة والدورية مع الموردين والمستهلكين لتعطي وتأخذ تغذية عكسية من الأداء وعن الجودة وعن رضا العملاء والموردين وكذلك للوقوف علي الاحتياجات المتوقعة لهم، إن وجهة نظر المستهلكين لمنظمتنا أمر حيوي لصحة ونضوج أعمالنا نحن دائما نكون فريق عمل مشترك يتشكل من منظمتنا وموردين أو مستهلكينا لتحسين علاقتنا معهم)، وكانت الإجابة كما تظهر في جدول رقم (٣) إن نسبة مئوية تقدر ٥٣.٦% "لا يوافقون" على ما جاء في النص، فى حين إن ٢٤% "يوافقون" عليه، ونسبة مئوية بلغت "٢١.٤%" كانت اجابتهم لا أعلم ".

٤. المشاركة فى تخطيط المنتج:

وهذا العنصر يرتبط بالعنصر السابق إذ إن عملية تخطيط المنتج ووضع المواصفات وتحديد الاحتياجات المستقبلية للمستهلكين يتعين إن تبنى على أساس من المعلومات الحقيقية التى تمثل وجهة نظر المستهلكين وتفضيلا تهم واحتياجاتهم المستقبلية، لذلك نجد إن هناك بعض المنظمات تفهم طبيعة هذا العنصر تماما ومقدار أهميته ولهذا فإنها لا تتوانى فى تطوير خدماتها وخدمة أهدافها على المدى القصير والطويل (**ريتشارد، ١٩٩٩**) وهي في سبيل ذلك تدعو إلى عقد لقاءات مع مورديها ومستهلكيها لتدرس وجهات نظرهم ورغباتهم واحتياجاتهم، كذلك فإن المنظمة تقوم بتحليل ودراسة خططها حتى تتجنب وجود تأثيرات تصطدم بالمستهلكين او الموردين وهذا يمثل حرص المنظمة على عدم حدوث أي أمر من شأنه إن يضر بالعلاقة بين الأطراف.

ومن خلال الجدول (٣) يتضح إن ٢٨.٦% من أفرد العينة يرون إن المنظمة تدعو إلي اجتماعات دورية ومنتظمة مع معظم مستهلكي وموردي المنظمة لتأخذ في اعتبارها احتياجاتهم وخططهم طويلة الأجل في العلاقات المشتركة بينهم. وجميع الخطط الخاصة يتم تحليلها ودراستها حتى يتم تتجنب وجود أي تأثيرات تصطدم بالمستهلكين أو الموردين. والمنظمة من جانبها تحترس تماما حتى لا تنشأ علاقة قد تؤذي أيًا من المستهلكين والعملاء. فى حين ان ٥٧.١% "لا يعلمون" ما تقوم به المنظمة بهذا الخصوص.

٦. الإدارة كموردًا ومستهلكًا:

هذا العنصر إيجابيًا ومساعدًا على خلق ثقافة الجودة الشاملة عندما تنظر إدارة المنظمة إلى نفسها كجزء مكمل من أجزاء النظام الذي يتكون من سلسلة من المدخلات والمخرجات، وعندما يعرف المديرون المستهلكين الداخليين ويحصلون باستمرار وانتظام على معلومات مرتدة بخصوص مدى رضا المستهلكين عن خدماتهم كما أنها تتقبل الانتقادات التي يوجهها العاملون بانفتاح ودون مكابرة، ومن جانب آخر فإن هذا العنصر يكون غير فعال فى قبول فلسفة إدارة الجودة الشاملة عندما لا تقوم المنظمة بما سبق ذكره.

ومن خلال الجدول (٣) يتبين أن ٥٠% من أفراد العينة لا يعلمون ما إذا كانت الإدارة في المنظمة ترى نفسها كجزء مكمل من النظام الذي يتكون من سلسلة المدخلات والعمليات والمخرجات. كما أنهم لا يعلمون ما إذا كان جميع الموردين لديهم يعرفون مستهلكيهم الداخليين او يحصلون بانتظام علي تغذية عكسية بخصوص رضا المستهلك. ولا يعلمون كيف يتم تقبل الانتقادات

التي يوجهها العاملون، كم أنهم لا يعلمون كيف تتم عملية حل المشاكل فى المنظمة، فى حين أن ٣٥.٧ % "يوافقون" ويعلمون ما تقوم به المنظمة، و١٤.٣% "لا يوافقون" على هذا الرأي.

وبهذا تجيب النتائج على التساؤل الثالث الخاص بتوجيه المستهلك، وتتفق نتائجه مع دراسات كل من: المرشد (٢٠١٤) ،السيسى – عشبية (٢٠١٤) – جوان كريستوفر – Joanie Christopher (2013 كيم . ماكلين Kim – M clean (2014).

التساؤل الرابع: ما أثر عناصر"العملية والقياس" في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

جدول (٤): يبين التكرارات والنسب المئوية للبعد الرابع "العملية والقياس"

الأبعاد / العناصر		مدي الإجابة				
		موافق		لا أعلم		غير موافق
		ت	%	ت	%	ت	%
البعد الرابع : العملية والقياس	١)تفهم العملية	١٠	٣٥.٧	١٥	٥٣.٦	٣	١٠.٧
	٢)القياس	٨	٢٨.٥	٩	٣٢.١	١١	٣٩.٣
	٣) تفهم النواحي غير قابلة للقياس	٥	١٧.٩	١٠	٣٥.٧	١٣	٤٦.٤
	٤)تفهم الاختلاف	٨	٢٨.٦	٨	٢٨.٦	١٢	٤٢.٩
	٥)لتلاعب بالنظام	١١	٣٩.٣	١٢	٤٢.٩	٥	١٧.٩
	٦)الفحص	١٢	٤٢.٩	١٠	٣٥.٧	٦	٢١.٤
	٧)التالف وتكلفة الجودة	١٢	٤٢.٩	١٢	٤٢.٩	٤	١٤.٢

يتبين من جدول رقم(٤) التكرارات والنسب المئوية لعناصر التساؤل الرابع (العملية والقياس) وعددها (٧) عناصر فرعية، وفيما يلي شرح للنتائج الإحصائية.

١.تفهم العملية:

تتطلب فلسفة إدارة الجودة الشاملة أن تقبل الإدارة وتسلم بأن مسئولو العمليات التي تتم داخل المنظمة تقع عليها وليس على العاملين بها. ولهذا فإن تلك النوعية من الإدارة تقضي معظم أوقاتها تعمل موجهة للنظام أكثر من كونها داخل ذلك النظام لأنها المسئولة عن العمليات التي تسير فى فلك هذه النظم وأنها المسئولة عن خلق العمليات التى يعمل بداخلها هؤلاء العاملون (إبراهيمي، ٢٠٠٥). ولمعرفة مدى ارتباط ذلك مع إدارة الهيئة فقد تم توجيه النص التالي الذى يفيد أن تقبل

الإدارة بل وتسلم بأن مسئولية العمليات التي تتم داخل المنظمة تقع عليها وليست على العاملين ولهذا يلاحظ أن إدارة منظمتنا تقضي معظم أوقاتها تعمل موجهة للنظام أكثر من كونها داخل ذلك النظام، فهي المسئولة عن العمليات التي تسير في فلك هذه النظم. كذلك تري الإدارة أنه يقع عليها مسؤولية خلق العمليات والتي يعمل بداخلها هؤلاء العاملون، ومن خلال الجدول (٤) يتضح أن ٥٣.٦%.لا يعلمون "ما كانت المنظمة تقوم به فى حين أن ٣٥.٧% "يوافقون" على ما جاء به و١٠.٧% فقط "لا يوافقون".

٢. القياس

تعتبر عملية القياس من الأمور الحيوية فى عملية التحسين المستمر للأداء، فمن خلال عملية القياس يمكن تحديد مستوى الأداء الحالي ومن ثم التفكير فى التحسين، وحيث إن مجالات القياس مختلفة، وكذا يختلف من يقوم باستخدامه لذلك يختلف أسلوب القياس باختلاف موضوعه، ويراعى أن يكون مناسباً لكل من رجال الإدارة العليا ولأفراد القوى العاملة بالمنظمة (جوزيف ١٩٩٦).

ومن ناحية أخرى يتعين أن يكون مدى القياس واسعاً جداً ليعطى المجالات المتعلقة بعمليات المنظمة كافة. وألا ينظر لعملية القياس على أنها مجرد الوقوف على مستوى أداء العاملين بغرض مكافأتهم بل أن ينظر إليها على أنها تستهدف تحسين الأداء للمستقبل فى المقام الأول. إن النظرة الموضوعية العملية للقياس على الصورة التى وصفت بها تعتبر تدعيما إيجابياً لثقافة المنظمة بما يضمن تهيئة لبيئة تتيح فرص نجاح تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة للجودة.

من خلال الجدول (٤) يتضح أن ٢٨.٥% من مفردات العينة يرون أن في المنظمة مدي واسعًا جدا للقياس يغطي المجالات المتعلقة بعمليات المنظمة كافة، ويلاحظ أن القياس الذي تستخدمه المنظمة يختلف باختلاف موضوع القياس، بمعنى أن أسلوب القياس يراعى أن يكون مناسباً لكل من رجال الإدارة العليا ولأفراد القوى العاملة بالمنظمة. كذلك فإن القياس أمر حيوي في عملية التحسين المستمر للأداء حيث إنه يحدد مستوى الأداء للمستقبل وليس مجرد مكافأة الأداء السابق، فى حين ان **٣٩.٣%** لا يرون ذلك و ما نسبته **٣٢.١%** من العينة ليس لديهم علم.

مرة أخري تبين هذه النسب أن على إدارة الهيئة أن تقوم بالكثير مما كانت ترغب فيه فى تطبيق الجودة الشاملة التي تحتاج إلى تغييرات كثيرة فى الأسلوب الإداري المتبع وآلية واضحة لنشر ثقافة الجودة الشاملة.

٣. تفهم النواحي غير المقابلة للقياس

استكمالا للعنصر السابق والخاص بعملية القياس، فهناك نواح تكون صعبة في قياسها وهذا لا يعنى طرحها جانباً والنظر إليها على أنها شى غير مهم، بل إن الثقافة المطلوبة لاستيعاب المفاهيم الإدارية الحديثة لإدارة الجودة تتطلب الاهتمام الكامل بكل من النواحي التي يمكن قياسها، وتلك التى تكون غير قابلة للقياس والوقوف منها على تأثيراتها جميعاً في الأعمال بالمنظمة، إذ أنه فى كثير من الأحيان تكون أعظم وأكبر الخسائر كامنة فى تلك النواحي المجهولة أو التى لا سبيل لمعرفتها، ومن النواحى التي يمكن أن تندرج تحت بند التأثيرات المجهولة هى تلك الخاصة بالقيادة وهذا يتطلب الجهد الإضافي لقياس أبعاده وتأثيره، كذلك مدى رضا العميل عن منتجات المنظمة، إذ لا يمكن للمنظمة بحجة أن هذا أمر غير قابل للقياس أن تهمله، بل يجب أن يكون مصدر فحص وتمحيص كاملين ودراسات متعددة لإيجاد مقاييس ومؤشرات وشواهد يمكن من خلالها الوقوف على إيجابيتها، حيث إن كثيراً من الخسائر تنشأ بسبب عدم قياس رضا العميل اعتقاداً بأن ذلك أمر غير قابل للقياس ويندرج فى بعض الأحيان تحت مسمى النواحي التي لا سبيل لمعرفتها. فالإدارة السليمة هي تلك التي تهتم بإيجاد مقاييس تغطى الجوانب المباشرة وغير المباشرة كافة. وإن الإدارة مسئولة عن البحث في إيجاد مقاييس جديدة وليس مجرد الاعتماد على مقاييس تقليدية تساعدها وتمكنها من فهم أفضل لطبيعة عملياتها المختلفة (**فيليب، ١٩٩٦**).

وعليه ومن خلال إجابات أفراد العينة يتضح وكما يظهر فى الجدول (٤) أن ٤٦.٤% من أفراد العينة لا يرون أن المنظمة آو الهيئة تهتم اهتماما كاملا بكل من النواحي التي يمكن قياسها بسهولة وتلك التي تكون غير قابلة للقياس وتقف علي تأثيرها جميعا في العمل بالمنظمة. فالإدارة لديهم لا تهتم بإيجاد مقاييس تغطي الجوانب كافة، فى حين أن ١٧.٩% فقط يرون عكس ذلك وأن الإدارة تهتم بكل نواحي القياس سواء السهلة منها أو غير القابلة للقياس، من جانب آخر فإن ٣٥.٧% لا يعلمون ما تقوم به المنظمة فيما يتعلق بالقياس.

٤. تفهم الاختلاف

ويقصد هنا بالاختلافات البعد عن المواصفات الموضوعة وحدود السماح المصرح بها، بمعنى أنه غالباً ما يحدث اختلافات بين المواصفات المنتجة والمواصفات الموضوعة، وهذه الاختلافات لابد أن تكون مفهومة تماماً من قبل إدارة المنظمة لأنها تؤثر في عملية وضع الخطط ووضع تصميم المنتجات، كما أنها تؤثر في عملية التعاقد مع العملاء فى طلبياتهم ذات المواصفات المعنية (جون ١٩٩٦)، ومن ناحية أخرى لا يكفى فهم للاختلافات المطلقة كأرقام تجاوزات مطلقة بل لابد أن يتم فهمها من خلال المداخل والأساليب الإحصائية التي تعطى تلك الفروق مدلولات إحصائية ذات معنى أو غير ذات معنى، ولهذا نجد أن هذا العنصر يكون إيجابياً إذا كانت المنظمة تتفهم معنى الاختلافات وتوضح مفهومها، وكانت تلك الاختلافات موضع اعتبار عند القيام بالتخطيط، ومن ناحية أخرى يستخدم رجال البيع مفهوم الاختلافات أيضًا عندما يأخذون الأوامر من العملاء وعندما يلزمون المنظمة بمواصفات المنتج ومواعيد التسليم، وتأكيدا لهذا الفهم فإن المنظمة تحاول تدريب كل الأفراد العاملين ليكون لديهم معلومات تتعلق بأسس الرقابة الإحصائية للعمل.

من خلال الجدول (٤) يتبين أن ٢٨.٦% من مفردات العينة ترى أن الهيئة تتفهم وبوضوح معنى الاختلافات ومفهومها فالمديرون في المنظمة يستخدمون مفاهيم الاختلاف عند قيامهم بالتخطيط، كما أن رجال البيع بالمنظمة يستخدمون مفهوم الاختلافات عندما يأخذون الأوامر من العملاء وعندما يلزمون المنظمة بمواصفات المنتج ومواعيد التسليم. كل الأفراد بالمنظمة لديهم معلومات عن العمل تتعلق بأسس المراقبة الإحصائية للعملية. فى حين أن ٤٢.٩ %يعتقدون عكس ذلك ٢٨.٦% ليس لديهم علم.

٥. التلاعب بالنظام Tampering

وهذا العنصر خاص بتقرير فيما إذا كانت المشكلة المعينة التي تحدث راجعة إلى سبب خاص أم إلى سبب خطأً في النظام علماً بأن معظم المشاكل ترجع إلى النوع الثاني أى المشاكل المرتبطة بالنظام، وأن ٦% فقط من المشاكل من النوع الخاص ولأسباب خارجة عن النظام، ولذلك فإن المنظمة التي تتميز بأن ثقافتها التنظيمية تجاه هذا العنصر عالية وإيجابية تتصف بأنها تركز على تحسين النظام لتمكين الأفراد بصفة مستمرة وتعينهم على التوجيه والتصحيح للمشاكل والتصنيف الصحيح لها حتى يمكن حلها وإدخال التحسينات اللازمة، وفي المقابل يكون هذا العنصر غير إيجابي فى ثقافة المنظمة، إذا لم تكن المنظمة تهتم بالتفرقة بين تلك الأسباب الخاصة للمشاكل أو تلك

الأسباب العامة فهي فى عرفها مشاكل فقط، ولذلك تجدهم فى مثل تلك الشركات يوجهون اللوم إلى الأفراد فى النظام على الرغم من أن العيب موجود فى النظام نفسه، وهذا يؤدي إلى عبث الإدارة بالنظام وتلاعبها به بدلاً من الإصلاح الجدي والشامل له.

وللوقوف على موقف الهيئة فيما يتعلق بالتلاعب بالنظام فقد تبين من الجدول (٤) أن ٣٩% من أفراد العينة يرون أن منظمتهم تركز بصفة أساسية على تحسين النظام لتمكن الأفراد باستمرار وتعينهم على التوجهه الصحيح للمشاكل والتصنيف الصحيح لها حتى يمكن حلها وإدخال التحسينات اللازمة. فى حين أن ٤٢% ليس لديهم علم وبالمقابل فهناك ١٧% فقط لا يرون ذلك.

٦. الفحص

ويمثل الفحص عنصراً من البعد الخاص بالعملية والقياس، ويقصد به كيف تنظر المنظمة إلى الفحص وكيفية ممارسته، فهناك شركات ذات إيجابية تنظر إلى الفحص على أنه التفهم الواضح لحاجات المستهلكين والعملاء واستخدام المنتجات التى تنتجها المنظمة وكذلك حدود النظام الذي يعملون من خلاله، كما أنها تؤمن وتعمل على أن تكون مسؤولية الجودة فى إطار النظام ومستمرة فى يد الإدارة والقائم بالتنفيذ إيمانًا منها بأن كل فرد فى المنظمة يعتبر مسئول فحص فى مجاله بمنطق المورد والمستهلك.

وعلى النقيض من ذلك نجد على الطرف الآخر شركات أخرى تنظر إلى العملية من حيث كون مسئولية الفحص ملقاة على عاتق وحدة الفحص بالمنظمة بعيدا عن الإدارة وبعيداً عن القائم بالتنفيذ، ولذلك فان تلك النوعية من الشركات تنشئ قسما أو إدارة لتولي مهام الفحص بصورة تقليدية ولا تطبق مداخل النظرية الإحصائية للرقابة على الجودة والفحص (**فيليب ١٩٩٦**). والوقوف على موقف الهيئة تجاه الفحص يظهر من خلال إجابات أفراد العينة والموضحة فى الجدول (٤) ان ٤٢.٩% من أفراد العينة يرون ان القائمين بالفحص بالهيئة يفهمون جيداً حاجات المستهلكين والعملاء واستخدام الخدمات التي تنتجها المنظمة ويتفهمون حدود النظام الذي يعملون من خلاله. كما أنهم متأكدون بأن المسئولية المتعلقة بالجودة في إطار النظام ستظل وستستمر فى يد الإدارة والقائم بالتنفيذ حيث إن المنظمة تؤمن بأن كل فرد من العاملين مسئول فحص كل فى مجاله. فى حين ان ٢١.٤% لا يرون ذلك بالمقابل فهناك ٣٥.٧% من افراد العينة ليس لديهم علم.

٧.التالف وتكلفة الجودة

ما لاشك فيه أن للتالف تأثيره في تكلفة الجودة بحيث يمكن القول أن زيادة نسبة التالف والعادم والفاقد سيؤدى حتماً إلى ارتفاع فى تكاليف الجودة، ولكن يبقى تساؤل أساسي: ماهو المقصود بالتالف وماهو سبب ظهوره؟ هناك شركات ترى إن التالف هو تلك الكمية المقدر ضياعها وفقدانها والتى حدثت بسبب كونها فضلات أو نفايات، وأن هذا التالف فى عرفهم ينشأ ويظهر بسبب عدم إمكانية إنتاج السلعة صحيحة بداية ومن أول مرة، ولاتهتم تلك الشركات بقياس أثر هذا التالف في تكلفة الجودة، فلا تقوم هذا الشركات بأية محاولة تستهدف تقدير التكلفة الإجمالية التى تنشأ بسبب عدم إجراء التعديل السليم لوقف هذا التالف.

إن نظرة هذه الشركات إلى مفهوم التالف ولتكلفة الجودة نظرة قاصرة وقصيرة المدى، فالفاقد والتالف ليس فقط ما يحدث في صورة مخلفات من العملية الانتاجية، ولكنها يجب أن تشتمل على جميع أشكال الفاقد سواء فى المواد أو ا لبشر أو الموارد الأخرى، ولذلك نجد أن هناك شركات أخرى ترى أن الفاقد الأكبر هو الفشل فى استخدام مقدرة العاملين**(Zairi 2003)** من خلال الجدول (٤) يتضح أن ٤٢.٩% من أجمالي العينة يرون أن الهيئة مهتمة تماما بالمبدأ العلمي الذي ينص على: "الفاقد الأكبر هو الفشل في استخدام مقدرة العاملين" وتتبلور مجهودات الهيئة في تحقيق هذا المبدأ في أنها تبذل دائما مجهودات واضحة لتخفيض جميع أشكال الفاقد والحد منها سواء في المواد أو البشر أو المواد الأخرى. كما أن الهيئة تأخذ في حسبانها دائما كافة التكاليف الناشئة عن نقص مستوى الجودة.

وفى المقابل نجد ان ٤٢٥.٩% "لايعلمون" شيئا عن هذا الموضوع، ونسبة مئوية تقدر ٢١.٤ % لا يوافقون على هذا البند

وبهذا يجيب التساؤل الرابع الخاص "**بالعملية والقياس**"، وتتفق نتائجه مع دراسات كل من: المرشدى- وهاب (٢٠١١) المرشد (٢٠١٤)، (2013) تشانغ . **نادينChang – Nadine** Rebelo – Gomes (2011) ريبيلو - غومي.

التساؤل الخامس: ما أثر التحسين المستمر في تنمية ثقافة الجودة الشاملة في قطاعات وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت؟

جدول (٥): يبين التكرارات والنسب المئوية للبعد الخامس "التحسين المستمر"

الأبعاد / العناصر		مدي الإجابـــــة				
		موافــق		لا أعلــم		غير موافق
		ن	%	ن	%	ن	%
البعد الخامس : التحسين المستمر	١) التخطيط	٨	١٨.٦	١٠	٣٥.٧	١٠	٣٥.٧
	٢)استثمار التفكير	١٠	٣٥.٧	١٠	٣٥.٧	٨	٢٨.٦
	٣) استخدام القياس	٩	٣٢.١	١٣	٤٦.٤	٦	٢١.٤
	٤) التحسن المستمر	٦	٢٨.٥	٩	٣٢.١	١١	٣٩.٣
	٥)التعليم	٨	٢٨.٦	١٠	٣٥.٧	١٠	٣٥.٧
	٦)شهادات الجودة	١٣	٤٦.٦	٨	٢٨.٦	٧	١٥.٠
	٧) الارباح	١٦	٥٧.١	١٠	٣٥.٧	١٢	٤٢.٨

يبين جدول رقم(٥) التكرارات والنسب المئوية لعناصر التساؤل الخامس (التحسين المستمر) وعددها (٧) عناصر فرعية، وفيما يلي شرح للنتائج الإحصائية.

تتضمن ثقافة المنظمة اقتناع إدارة المنظمة بمتابعة إجراءات تحسينات مستمرة تشمل جميع النواحي لتظل بيئة العمل مناسبة ومشجعة لاستيعاب المفاهيم الإدارية الحديثة ولا سيما ما يتعلق منها بالجودة، وهذا البعد يتضمن سبعة عناصر تشكل فى مجموعها هذا البعد فموقف المنظمة من تحليل ودراسة الظروف الخاصة بها لوضع خطط التحسين وتشجيع واستثمار التفكير طويل الأجل وفى التخطيط لكيفية تحسين مهمة الجودة، واستخدام المقاييس الخاصة وطرق القياس المناسبة للإنجاز والمعرفة الكاملة بطاقة الذكاء الإجمالية للعاملين ومقدرتهم على اقتراح التحسين والتطوير ودفع الأهداف من خلال أولويات، وسعيها للحصول على شهادات الجودة، والسعي نحو تحسين وتعظيم ألأرباح كلها تمثل معالم هذا البعد ولكل عنصر منها سماته وخصائصه التى تعكس إيجابيته وتدعيمه لثقافة المنظمة (**المرشدى – وهاب ٢٠١٣)(Zairi 2003) .**

١. التخطيط

يتضمن عنصر التخطيط ببوصفة عنصرا من عناصر بعد التحسين المستمر الوقوف على مدى حرص المنظمة على توفير وتخصيص الوقت والدعم والمؤازرة للتأكد من أن خطط تحسين الجودة يتم إعدادها، وإبلاغها للأفراد، وتنفيذها، ومراجعتها، وأن المنظمة ليست من ذلك النوع الذي يبحث عن حلول جاهزة للمشاكل، بل تبحث وتدرس وتحلل ظروفها وواقعها وتضع خطط التحسين

وفقاً لنتائج الدراسة والبحث، كذلك تؤمن المنظمة بالحاجة المستمرة إلى العديد من التحسينات لتحقيق الجودة الشامل **(Costing,1994)**.

أما إذا كانت المنظمة من ذلك النوع الذى لا يستثمر الإ بالقليل من الوقت فى التخطيط لكيفية الاستمرار فى التحسين، وإذا حدث مثل هذا التخطيط فإنه لا يكون مرتكزا على التحليل والدراسة التفصيلية للقدرات والطاقات المتاحة، إنما تبحث دائما عن حلول جاهزة بدلا من البحث والدراسة والجهد ومن ثم يبتعد إيمانها عن الأخذ بالأساليب والطرق التى تتعلق بالأجل الطويل، هذه النوعية من المنظمات يكون فيها التخطيط للتحسين سلبيا ولا يتوقع منه ان يشجع تطبيق المفاهيم الحديثة لإدارة الجودة الشاملة.

ولمعرفة موقف الهيئة من التخطيط فقد تم عرض النص التالي على أفراد العينة (منظمتنا تحرص على توفير وتخصيص الوقت والدعم والمؤازرة للتأكد من أن خطط تحسين الجودة يتم إعدادها وإبلاغها للأفراد، وتنفيذها، ومراجعتها. لا تعتمد منظمتنا على الحلول الجاهزة بل تبحث وتحلل وتدرس ظروفها وواقعها وتضع خطط التحسين وفقاً لنتائج البحث والدراسة، منظمتنا تعرف جيداً أن المطلوب عدد لانهائي من التحسينات الصغيرة لتحقيق الجودة الشاملة. ومن خلال الإجابات الظاهرة فى الجدول (٥) يتضح ان ٣٥.٧% لا يوافقون على ما جاء به فى حين أن ١٨.٦% فقط أبدوا موافقتهم على ماء جاء في النص مقابل ٣٥.٧% ليس لديهم علم بما تقوم به الهيئة من تخطيط.

٢. استثمار التفكير:

تتطلب فلسفة الجودة الشاملة أن تنظر الإدارة دائما للمستقبل بعيد المدى وتضع له الخطط المبنية على التفكير السليم، وهى تنظر إلى أن الوقت الذي تستغرقه الإدارة فى التفكير هو نوع من الاستثمار وليس ضياعا للوقت والجهد **(Zairi, 2003)** ولمعرفة أسلوب الهيئة فى التعامل مع الاستثمار فى التفكير فقد رأى ٣٥.٧% من أفراد العينة أن الإدارة فى منظمتهم تستثمر معظم وقتها فى التفكير طويل الأجل وفى التخطيط لكيفية تحقيق مهمة الجودة. وان الوقت الذي تستغرقة الإدارة وتستثمره فى التفكير ينشأ عنه خطوط عريضة أساسية مرشدة، ومنها يتم الحصول على تعريف وتحديد مفصل للعمليات وطرق للقياس. وخطط للتنفيذ. وهذا الوقت المخصص يوزع على الوظائف كافة للتفكير وتحسين الأنشطة، والإدارة تؤمن بأن كل العاملين بالمنظمة يمثلون جزءًا من مجموعة

تحسين الجودة أو فريق تحسين الجودة. فى حين أن ٢٨% يرون عكس ذلك والبقية لا تعلم كما يوضح الجدول رقم (٥).

٣. استخدام القياس:

يتعلق هذا العنصر بالإنجاز الذى يتم فى المجالات كافة بهدف خدمة اتخاذ القرار، وما يساعد على تطبيق الجودة هو وجود إدارة تدرك أن قياس الإنجاز مهم فى رحلة البحث عن التطوير والتحسين، وعليه فإن كل إدارة لها مقاييسها الخاصة والعامة وجميع الأفراد العاملين على علم بها ويتم تطبيقها على المستويات كافة هذا يعتبر ايجابيا لتقبل إدارة الجودة الشاملة.

ومن خلال الجدول رقم (٥) يتضح أن ٣٥.٧% من أفراد العينة يرون أن الإدارة في منظمتهم تدرك أن قياس الإنجاز جزء أساس وحيوي للبحث عن التطوير والتحسين. وأن كافة المستويات بالهيئة لها مقاييسها الخاصة وطرق القياس المناسبة لها، كما أن جميع العاملين فى الهيئة أو الغالبية العظمي منهم مهتم بالمعلومات الخاصة بقياس الأداء الخاص بالأقسام والإدارات التي يتبعونها وأيضاً يهتمون بقياس الأداء للمنظمة ككل. فى حين أن ٣٥.٧% ليس لديهم علم و٢٨% يرون عكس ذلك.

٤. التحسين المستمر:

يهتم هذا العنصر بالوقوف على الإمكانات المتاحة للمنظمة وإدراك الإدارة لها ولمقدرتها على التحرك نحو التحسين والتطوير، فالمنظمة تحتاج الى طاقات إبداعية وابتكاريه وأفكار جديدة وبناءة من أجل إحداث تطوير وتحسين مستمر يتماشى مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة **(Zairi, 2003).**

ولمعرفة دور الهيئة ومقدرتها على التحرك نحو التحسين والتطوير ومدى تبنيها للإبداع والأفكار الإبداعية فقد بين ٣٩.٢% من أفراد العينة ان الهيئة لا توجد لديها معرفة كاملة بإمكانية التحسين الممكنة والمتاحة، وليس هناك معرفة كاملة بطاقة الذكاء الإجمالية للعاملين بالمنظمة ومقدرتهم على اقتراح التحسين والتطوير. كما انها لا تشجع ولا تدعم ولا تطبق الأفكار المتعلقة بالتحسين. والأفراد أو الإدارة قي المنظمة غير مهتمين وغير مرتبطين فى دورة المراجعة من أجل التطوير واقتراح التحسينات. فى حين أن ٢٨.٥% يرون ايجابية الهيئة فى التعامل مع الأفكار الجديدة

والإبداع مقابل ٣٢.١% ليس لديهم علم بالأسلوب الذي تتبعه الهيئة في التعامل مع التحسين المستمر كما يظهر فى الجدول رقم (٥).

٥. التعظيم:

التعظيم يتعلق بالأهداف ومدى تكاملها وتناسقها مع بعضها بعضًا ، ويكون هذا العنصر إيجابيا فى ثقافة المنظمة إذا كان هناك فهم كامل للعلاقات الاعتمادية لكل من الأهداف الفردية وأهداف الأقسام والإدارات، وأن توضع هذه الأهداف فى إطار أولويات المنظمة وأن يكون التخطيط المشترك محققا لذلك، وإذا كانت الإدارة تؤمن بان مفتاح إيجاد التكامل هو المشاركة وعمل الفريق وعدم استقلالية والانعزالية عندئذ يتحقق التعظيم(**Costing, 1994**).

وللوقوف على موقف الهيئة من ناحية التعظيم فقد أفاد ٢٨.٦% فقط من مفردات العينة وأن الهيئة تتعامل بصورة إيجابية مع التعظيم فى حين أن **٣٥.٧%** منهم يرون أنه لا يوجد فى الهيئة فهم كامل للعلاقات الاعتمادية لكل من الأهداف الفردية وأهداف الأقسام والإدارات.

ففى الهيئة لا توضع الأهداف من خلال أولويات المنظمة وفي إطارها كما إنها لا تشجع على مدخل الفريق أى المشاركة وعدم الاستقلالية الانعزالية بالمقابل فهناك ٣٥.٧% أيضا من أفراد العينة ليس لديهم علم بما تقوم به الهيئة تجاه الأهداف وتعظيمها.

٦. شهادات الجودة:

وهى تلك الشهادات التى تمنح للمنظمات من جانب الجهات المعتمدة التى تفيد بان هناك مقومات معينة للمنظمة تتوافق مع المستويات الموضوعة لهذا الخصوص، ومن خلال الجدول (٥) يتضح ان ٤٦.٦% من مفردات العينة ترى أن الهيئة حققت وحصلت على شهادة الجودة مثل الأيزو ٩٠٠٠ وشهادة الجودة البريطانية **BS5750**، أو شهادات جودة أخرى. كما يرون أن الإدارة تؤمن بأن شهادات الجودة هذه تمثل أهمية خاصة لها وللعاملين لديها كذلك. كما تؤمن بضرورة المحافظة على الإجراءات وجعلها مستمرة على أساس من يوم لآخر. كما انها تشعر دائماً بأنه من الضروري عليها أن تقف وباستمرار على احتياجات المستهلك. فى حين ان نسبة مئوية تقدر ٢٨.٦ %"لا يعلمون"، ١٥% "غير موافقين".

٧-الأرباح:

إن هدف ادارة الجودة الشاملة يتمثل فى تدعيم المركز التنافسي للمنظمة على المدى البعيد وهذا يتطلب العمل على تحسين الخدمات التي تقدم للجمهور **(Binder 1990)**. وهذا ما تقوم به الهيئة من وجهة نظر أفراد العينة حيث أفاد **٥٧.١%** منهم إن ثقة الحكومة بمردود عمل الهيئة كبير وثقة الطلبة وأعضاء الهيئة التدريس والتدريب والعاملين الإداريين مرتفعة، كما أن ثقتهم فى المستقبل مؤكدة وهذا ما يجعل الاستثمارات وتغييراتها كبيرة وهذا ما يوضحه الجدول رقم(٥).

وبهذا يجيب التساؤل الخامس **الخاص بالتحسين المستمر**، وتتفق نتائجه مع دراسات كل من: الرفاعى (٢٠١٣)، و بحث فرحات أغول وآخرون (٢٠١٣)، والمرشدى- وهاب(٢٠١١) وكيم . ماكلين (2014) Kim – M clean، وريبيلو . غوميز –(2011) Rebelo – Gomes.

نتائج البحث:

فى ضؤ ما أسفر عليه التحليل السابق توصل البحث الى النتائج التالية:-

١- مازال النظام الذى تطبقه الهيئة العامة للتعليم التطبيقي فى مجال إدارة الجودة الشاملة جزئ مدعم نسبياً بمفهوم الرقابة على جودة الخدمات.

٢- هناك بعض من جوانب الخلل والضعف فى نظام الجودة الذي تتبعه الهيئة العامة للتعليم التطبيقي حالياً، سواء من حيث ممارسة الأجهزة لاختصاصاتها، أو من حيث نوعيات العمالة غير المؤهلة التى تسند إليها مهمة الجودة، أو فى فاعلية الأسلوب المتبع، أو فى قناعة إدارة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بأهمية الجودة التي لا تخرج عن كونها أداة تمكن الإدارة من تحديد الحوافز والأجور الإضافية وتسعير الخدمات وتصنيفها

٣- تتسم الإدارات في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالمركزية، فجميع الخيوط تتجمع كلها في يد الإدارات ولا تشركهم في اتخاذ بعض القرارات كوسيلة لدفعهم للعمل من خلال زيادة إحساسهم بالثقة فى قدراتهم، فإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي مازالت فى حاجة إلى تفهم أهمية المشاركة والثقة حتى لا تنتقص من مكانتهم بقدر ما تثرى العمل وتنمى قدرة العاملين وتزيد من التزامهم تجاه المنظمه لتتيح للإدارة فرصة التركيز على تلك النوعية من المشكلات التى تتطلب خبراتهم وكفاءاتهم متميزة.

٤- تنظر إدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي إلى مفهوم الجودة من منظور جزئي، وفى اعتقادهم أن الجودة تتحقق من خلال التركيز على العمالة فقط، وأن تشديد الإجراءات عليهم، وتوجيه اللوم دائماً لهم يمكنها من الحد من مصادر الاختلافات، كما أنها ترى وتؤمن بأن مشكلة الجودة في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي هى مشكلة الاعتماد على العمالة البشرية مصدر المشاكل، ولذا لابد ان تؤمن بأهمية المنافسة والإبداع لخدمة أهداف الجودة لارتفاع مستوى الخدمات بها.

٥- ما زالت إدارة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي تحاول التغيير من أساليب الإدارة التقليدية وطرقها التي تتسم بالبيروقراطية التى تعانى التخوف من التغيير وبعداً عن مسؤولية تحمل المخاطرة، ومازال أسلوب إدارة القطاع العام وقيوده تقليدية تسيطر على الفكر الإداري السائد بالهيئة العامة للتعليم التطبيقى وهذا أفقد مختلف الأنشطة خاصية الإبداع والتطوير والابتكار.

٦- البعد الخاص "بالقيادة" وهو يمثل أحد الأبعاد الهامة لثقافة المنظمة سلبي من بعض جوانبه، ولا يمكن أن يكون ملائمًا لتقبل المفاهيم الحديثة للجودة فالقيادات يغلب عليها الطابع البيروقراطي والتمسك بالإدارة الكلاسيكية التي تميل إلى أسلوب المركزية المطلقة للسلطة مما يصعب التحديث فى اتباع مدخل التطوير والمتمثل فى إدارة الجودة الشاملة.

٧- تبين من الدراسة الميدانية أن البعد الخاص "بالهياكل والنظم" أحد أبعاد ثقافة المنظمه يفتقد لمبدأ تفاعل العاملين ومشاركتهم في إطار عمل جماعي، وشريان المعلومات مقطوع فالاتصالات غالبا ما تكون فى اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل فى صورة أوامر وتوجيهات بدون الاهتمام بالتغذية العكسية وردود الأفعال، والتدريب فى أدنى سلم اهتمامات الإدارة من حيث المخصصات المالية له، ونوعيته، ومدته، وتكراره، والتعليم يعتمد على الرغبة الذاتية، التي لا تساندها مؤازرة مادية أو معنوية أو حتى مجرد تسهيلات.

٨- أظهرت الدراسة الميدانية أن البعد الخاص "بالتوجيه بالمستهلك" ليس إيجابياً ولكنه بعد معوق فى ثقافة المنظمة – بالنسبة للهيئة موضوع البحث – مما يتوقع معه عدم قبول بيئة المنظمة بشكلها الحالي للمفاهيم الحديثة لإدارة الجودة.

٩- أوضحت الدراسة أن البعد الخاص "بالعملية والقياس" تعتريه بعض نواحي الضعف والقصور فى بعض عناصره ، فإدارة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي تنظر إلى العاملين على أنهم المسؤولون عن تحقيق الجودة أو عن عدم بلوغها فى حين أنه يتعين عليها أن تقبل بل وتسلم بأن مسؤولية العمليات التى تتم داخل الهيئة العامة للتعليم التطبيقي مسؤوليتها هى حيث إنها الموجه للنظام كما أن الهيئة العامة للتعليم التطبيقي تتجاهل بعض النواحي صعبة القياس وتهتم بقياس كم الإنتاج ولا تسعى لإيجاد مقاييس تغطى الجوانب كافة.

١٠-إن البعد الخاص "بالتحسين المستمر" لإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي موضع البحث يشوبه بعض السلبية فى ثقافة المنظمة، ويؤثر في مدى استجابتهم لبعض المفاهيم الإدارية الحديثة، وإدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تشغل نفسها دائمًا بمعالجة المشاكل اليومية الروتينيه والمشاكل السطحية، والتقارير نمطية التى يتم رفعها لجهات خارجية للوقوف على مدى تحقيق الخطة المستهدفه. ولا يوجد عمق للاستثمار فى التفكير لآفاق بعيدة أو مبادرات لقياس مدى التقدم فى الإنجاز. ولا تستفيد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي من الطاقات الابتكارية والإبداعية للعاملين بها خاصة تلك المتعلقة بالتحسين والتطوير.

التوصيات:

- ان تزود وحدة ضبط الجودة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب بالخبرات القادرة والمتخصصة فى موضوع إدارة الجودة الشاملة، وأن تولى مسؤولية العمل على تنسيق وتحسين الجودة فى المكاتب الفرعية بجميع قطاعاتها لدراسة معوقات تطبيق المفهوم الحديث لإدارة الجودة، والعمل على المساعدة فى اقتراح كل ما من شأنه العمل على تذليل الصعوبات التى تعترضها.

- إقامة ندوات مستمرة تلتقى فيها القيادات فى الإدارات والكليات والمعاهد التابعة لها تدريباً مكثفا ومركزاً يستهدف إكسابهم الثقة بالنفس، وعدم الخوف من التغيير الذي يتطلبه تطبيق المنهج الجديد، وشرح فلسفة هذا المدخل وإطاره الفكرى، ومتطلبات تطبيقه، وشروط ودعائم نجاحه، وعقبات التطبيق.

- تبادل الزيارات واللقاءات وورش العمل للدول الحائزة على جائزة "الايزو" من بين العاملين فى المؤسسات الأكاديمية وغير الأكاديمية سواء فى الداخل أو الخارج، وذلك للتمرس على كيفية التطبيق ومراحله ومشاكل كل مرحلة وكيفية علاجها.

- على الهيئة العامة للتعليم التطبيقي اعداد برامج تدريبية رفيعة المستوى للتدريب الفني والإداري والاهتمام الكافي وفق ميزانية كافيه ومدروسة، وأن يكون ذلك فى إطار أولوياتها، فالعمالة غير المدربة عبء على الموارد واستخداماتها، وأن تنظر إلى التعليم والتدريب على أنه استثمار، وأن يأخذ هذا التدريب الصورة الجدية من حيث الموضوعات والمحتوى والمدة، لأن أي تطوير أو تحسين فى المداخل الإدارية الحديثة كلها مبنية على مدى تقبل العاملين لهذه المداخل وأصبح العامل فى ظل هذه المداخل شريكًا فى الإدارة وليس مجرد منفذ لأوامر وتعليمات.

- تحديث وتطوير نظم المعلومات بكل قطاعات الهيئة ليتيح لها القدرة على اتخاذ القرارات السليمة المبنية على معلومات صحيحة ومتاحة فى الوقت المناسب لاتخاذ القرار.

- يوصي البحث أن تبدأ الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدراسة مدى إمكانية إدخال فكرة حلقات الجودة اليابانية للتطبيق على أحد قطاعاتها من قبيل التجربة مستهدفة بذلك تهيئة العاملين للمشاركة فى المقترحات وتحسين والتطوير. ويعتبر هذا التدريب فى هذا المجال بمثابة وضع العاملين فى بوتقة العمل الجماعي ليعتادوا عليه ومن ثم تطوير ثقافه المنظمة من هذا الجانب للعمل بروح الفريق الواحد.

- أن تتبنى إدارة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي سياسة كسر الحواجز بين الإدارات والأقسام داخل الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، للنهوض بمفهوم الانعزالية والاستقلالية فى العمل، وان تعترف الإدارة بمفهوم العلاقات الاعتمادية التبادلية بين مختلف الوظائف والأفراد داخل الهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

((المراجع))

- إبراهيمي عبدالله – عياش قويدر (٢٠٠٥). **الإطار العام لتطبيق الجودة الشاملة – الفلسفة والمنطلقات**، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي ، مملكة البحرين ١١-١٣ ابريل ٢٠٠٥.

- احمد سيد مصطفى (٢٠٠١). **ادارة الجودة الشاملة والايزو ٩٠٠٠ دليل عملي** – جامعة الزقازيق – جمهورية مصر العربية.

- الحموري ،هند (٢٠٠٥). **إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالي**، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، مملكة البحرين ١١-١٣ ابريل ٢٠٠٥.

- السيسي، جمال أحمد – عشيبة ، فتحي درويش (٢٠١١). **ثقافة الجودة الشاملة**. بمدارس التعليم العام في ضوء تطبيق جودة التعليم والاعتماد ، مستقبل التربية العربية ، (١٨) ٦٩ القاهرة.

- الرفاعى، أحمد محمد رجائي (٢٠١٣). **نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس**، اللقاء السنوي السادس عشر، كلية التربية، جامعة طنطا.

- الطائي، يوسف حجيم (Online). **قياس ثقافة الجودة باستخدام مقياس روكية** . دراسات نجفية.

- الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠٠٩). **دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي**، مجلة بحوث التربية النوعية ن العدد (١٣) جامعة المنصورة.

- جوزيف جابونسكي (١٩٩٦). **إدارة الجودة الشاملة – الجزء الثاني** – تطبيق إدارة الجودة الشاملة نظرة عامة – مركز الخبرات المهنية للإدارة- القاهرة.

- جون مارش (١٩٩٦). **إدارة الجودة الشاملة – الجزء الثالث** – أدوات الجودة الشاملة من الألف إلى الياء – مركز الخبرات المهنية للإدارة- القاهرة.

- حسن صادق حسن (٢٠٠٥)، **الأسس النظرية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة ومنطقاتها**، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، مملكة البحرين ١١-١٣ ابريل ٢٠٠٥.

- رائد حسين الحجار (٢٠٠٥). **ترسيخ الثقافة الموجهة للجودة في السلوك المنظمى بجامعة الأقصى** المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، مملكة البحرين ١١-١٣ ابريل ٢٠٠٥.

- ريتشارد ل. ويليامز (١٩٩٩). **أساسيات إدارة الجودة الشاملة**، الجمعية الأمريكية للإدارة، مكتبة جرير المملكة العربية السعودية.

- فيليب أتكنسون (١٩٩٦). إدارة الجودة الشاملة – **الجزء الأول – التغيير الثقافي الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة الناجحة** ،مركز الخبرات المهنية للإدارة- القاهرة.

- ناس، السيد محمد أحمد (٢٠١٠). **ثقافة الجودة والاعتماد في الفكر التربوي المعاصر وإمكانية الاستفادة منها في تطوير نظام الاعتماد التربوي في مصر**، مجلة كلية التربية، دراسات تربوية ونفسية، عدد ٦٩، جامعة الزقازيق.

- Ali, Hairuddin Mohd Musah, Mohammed Borhandden,(2012**). investigation. of Malaysian higher education qualify culture and**

workforce performance, **An international perspective,** 20(3), p289-309), (E J 972085) .

- Chang ,Zhu Madine, Engels (2014).**Organizational Culture and Instructional Innovations in Higher Education :Perceptions and Reactions of Teachers and Students.** Educational Management Administration & leadership, (42) 1,p136 -158.
- Clendenin . Joanie – kopach , Christopher M. (2013) **.TEXAS TEACH & UNIVERSITY OF Arizona win APPA'S 2013 aword for excellence** , facilities manager, (29) 5, p26-33. (E J1017854).
- Kim , Sehoon – Mclean, Gary N. (2014).**Impact of National Culture On Informal Learning in the Work Place** , Journal Of Research and Theory,(64) 1 ,P39-59.
- Rebelo ,Teresa Manveta Gomes , Adelino Dceorte (2011). **Conditioning factors of an Organizational learning Culture,** Journal of Work Place Learning (23) 3 ,P173 – 194 .

References from websites (مواقع اليكترونية)

- Arab Maritime Transport Academy, (1993) Total Quality Management. College of Engineering Studies & Technology.
- Zairi M (2005) How to deliver Higher Quality Education through E Learning–

- المؤتمر التربوي الخامس – جودة التعليم الجامعي – مملكة البحرين ١١-١٣ ابريل ٢٠٠٥.

-Binder, A.S (1990) Paying for Productivity, D.C. Brookings Institution, Washington.

-Costing, H (1994) Reading In Total Quality Management, the Dryden Press, Harcourt Brace College Publishing, U.S.A.

- Hosny, M (1993) Total Quality Management. College of Engineering Studies & Technology.
- Zairi M, Stepan Sharvin, Yasar Jarrar and Ahmad Alathari (2003) The 4 ps of Organizational Excellence- Performance improrvement through Investors in people – E-TQM College Publishing House – Bradford – UK.
- WWW.PAAET.EDU.KW

تطوير برنامج اعداد معلمة رياض الاطفال في ضوء الكفايات اللازمة لتدريس اللغة الانجليزية في دولة الكويت (رؤية مستقبلية)

د.حياة عبد الرسول المجادى[٢]

ملخص

تهتم الدول بالاستثمارالبشرى، وجودة الاعداد في مرحلة رياض الأطفال لأنها تحقق أهداف المناهج التعليمية على المدى الاجل والعاجل من خلال برامج عالية الجودة تحددها معايير محلية وعالمية لبرامج رئيسية ناجحة لأنها مرحلة حيوية في نمو الأطفال تكسبهم المفاهيم والمهارات القرائية والكتابية للمفردات اللغوية والفنون الإبداعية والاجتماعية عند استخدامهم الألعاب والموسيقي والأعمال الفنية ومشاهدتهم للأفلام التعليمية والكرتونية وأجهزة الكمبيوتر، من خلال مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس، والتخطيط التربوي اللازم لتوجيه الطفولة صانعة المستقبل. وهدف البحث الى:

١- التعرف على الكفايات الاساسية اللازمة لإعداد معلمة رياض الأطفال الحكومية لتكون قادرة على تدريس برامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الاطفال بدولة الكويت.

٢- القاء الضوء على الامكانيات اللازمة لتطبيق برنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال الحكومية من وجهة نظر المتخصصين بدولة الكويت.

٣- وضع حلول ومقترحات تدعيماً للإيجابيات وعلاجاً للسلبيات لتدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت.

يتكون البحث من الاطار النظري الذى يلقى الضوء على التجارب والتطبيقات التي أجريت في البلاد العربية والأجنبية لإدخال اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية والواقع الحالي لإمكانية تدريس اللغة الانجليزية بدولة الكويت- والاطار الميداني الذى أعتمد على تطبيق أداة البحث على العينة العشوائية المختارة ،واستنتاج النتائج والخروج بالتوصيات النهائية التي تسهم في تعميم التجربة الجديدة لإدخال اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت.

[٢] أستاذ مشارك بكلية التربية الاساسية –قسم المناهج وطرق التدريس بدولة الكويت

طبقت اداة البحث الاستبانة المعدة بعد اجراء عمليات الصدق والثبات على عينة ممثلة تكونت من (٢٠٠) فردا من أعضاء هيئة تدريس في كليات اعداد المعلم (كلية التربية– جامعة الكويت، كلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، موجهين من وزارة التربية والتعليم من المتخصصين في مجال الطفولة واللغة الإنجليزية، طالبات معلمات تخصص رياض أطفال. **تبلورت نتائج البحث فيما يلى:**

- اختيار **مدخلات برنامج اللغة الانجليزية** في مؤسسات اعداد المعلم يعتمد على اختبارات قبول مقننة (شفهية – تحريرية) لاختيار أفضل المتقدمين من حيث الطلاقة اللغوية في اللغتين العربية والانجليزية ولكن ينقص البرنامج المقدم لإعداد معلمة رياض الأطفال التطور التقني والتكنولوجي المصاحب للمناهج الذي تنمى الولاء والهوية العربية التراثية الكويتية بصفة خاصة، وللقيم العربية لتواكب مدارس المستقبل، وتتكيف مع الفصول الذكية الحديثة.
- تركزت اراء العينة حول **وضع المناهج المقدمة** لبرنامج رياض الاطفال واللغة الإنجليزية في أهمية مشاركة أهل الميدان وأخذ آرائهم بمصاحبة المتخصصين في برامج التقنيات التربوية الحديثة والتكنولوجية الذكية المتقدمة التي تتمشى مع الاتجاهات العالمية الحديثة والنظريات التربوية التي تسهم في تحسين المخرجات التي تتمتع بالجودة والإبداع، وقادرة على التفكير العلمي لحل المشكلات.
- **بالنسبة الى متغير الوظيفة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى (**P≥0.05**)، وبإجراء اختبار شافيه وكانت لصالح الطالبات المعلمات.
- **بالنسبة لمتغير التخصص:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى (**P≥0.05**) (لغة إنجليزية – رياض الأطفال).
- **بالنسبة إلى الرؤية المستقبلية نحو تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى (**P≥0.05**) لصالح المؤيدين والغير مؤيدين لفكرة تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية برياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت.
- **بالنسبة إلى الواقع الحالي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى (**P≥0.05**) لأولياء الامور الملتحق أطفالهم برياض الأطفال الخاصة والحكومية بدولة الكويت.

في ضوء تنظيرات البحث النظرية والميدانية تبنى البحث مقترحاته وتوصياته من الواقع الفعلي التي تثرى الميدان التربوي.التي تسهم في تطوير المنظومة التعليمية.

"Develop a program to prepare kindergarten Teacher In The Light of The Required Competencies for Teaching The English Language in The State of Kuwait"

(Future Vision)

Abstract:

Countries care for human investment and the quality of preparation in the kindergarten stage, because they achieve the short-term and long-term goals of curricula through high quality programs determined by local and international standards for successful primary programs, because it is a crucial stage in the development of children as it helps them acquire the reading and writing skills for vocabulary, and creative and social arts when they use games, music and artistic works, and when they watch educational and cartoon movies and computers through a variety of teaching strategies and the educational planning required to guide children, the makers of the future. The present research aims at:

1. Identifying the main competences required for the preparation of public kindergarten teachers to be able to teach English language programs in the kindergarten stage in Kuwait.
2. Shedding light on the resources required for the implementation of the English language program in the kindergarten stage from the viewpoint of specialists in Kuwait.
3. Providing solutions and suggestions that reinforce the positive aspects and remedy the negative aspects of teaching the English language in the kindergarten stage in Kuwait.

The present research consists of two parts: a theoretical part and a practical part. The theoretical part sheds light on the experiences and applications of introducing the English language in public kindergartens in Arab and foreign countries, and the current situation for the possibility of teaching the English language in of Kuwait. In practical part the researcher administers the research tool to a randomly selected sample, concludes the results and makes the final recommendations which will contribute to generalize of the new experience of introducing the English language in public kindergartens in Kuwait.

After establishing its validity and reliability, the questionnaire developed by the researcher was administered to a representative sample of 200 faculty members from teacher preparation colleges (the College of Education, Kuwait University; the College of Basic Education; and the Public Authority for Applied Education and Training), supervisors from the Ministry of Education specialized in the field of childhood and English language, and kindergarten student teachers.

The results of the present research can be summed up as follows:

- The selection of the English language program inputs in teacher preparation institutions depends on standardized admission tests (oral and written) to select the best applicants in terms of fluency in both Arabic and English.
- The subjects' opinions on the current situation of the programs provided for the kindergarten English language program center around the importance of involving and having the opinions of specialists in modern educational technologies and advanced intelligent technologies which keep up with modern international trends and educational theories.

- As regards the job variable, the analysis of the results of Scheffe Procedure indicates that there are statistically significant differences in F-values at $P \geq 0.05$ in favor of student teachers.
- As for the variable of major, there are no statistically significant differences in T-values at $P \geq 0.05$ (English language – kindergarten).
- As for the future vision of the implementation of the English language program, there are no statistically significant differences in T-values at $P \geq 0.05$ in favor of the proponents and opponents of the implementation of the English language program in public kindergartens in the State of Kuwait.
- As regards the current situation, there are no statistically significant differences in T-values at $P \geq 0.05$ for parents whose children attend private and public kindergartens in the State of Kuwait.

In the light of the theoretical and practical speculations of the present research, this research has actually adopted its suggestions and recommendations which enrich the educational field and contribute to the development of the educational system.

المقدمة:

تنادى التربية الحديثة برعاية نمو تفكير الطفل للأشياء بدلاً من الاعتماد على الحدس والتخمين، وتعليم الأطفال بإستخدام اللعب بالوسائل التكنولوجية الحديثة الذي أصبح حتمية ضرورية لتدريب الأطفال في مراحل مبكرة على التفكير الابتكاري وحل المشكلات وتطوير النمو المعرفي، ولذلك فإن إدخال اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال حتمية ضرورية حتى يستطيع الطفل أن يكون قادر على حرية التفاعل وتنمية مهاراته ومفاهيمه.

والأطفال بطبيعتهم وسيكولوجيتهم هم أكثر استعداداً للتعليم من أقرانهم في مرحلة التعليم الابتدائي، وبينت الدراسات التي أجريت على الأطفال في جورجيا أن الأطفال الذين خضعوا للبرامج قبل التحاقهم بمرحلة التعليم الابتدائي أظهروا مكاسب معرفية وأكاديمية عالية الجودة بالمقارنة مع نظرائهم الذين لم يخضعوا لهذه البرامج بصرف النظر عن المتغيرات الديمجرافية مثل (الفروق الفردية، دخل الأسرة / مستوى الأم التعليمي). (غور ملى وآخرون ٢٠٠٨). ولذلك أصبحت تكنولوجيا الاتصال والمعلومات تستخدم.Computer Technology Institute of L.CT بشكل واسع في العملية التعليمية برياض الأطفال، وفي مجال الأسرة لتنمية المهارات الأكاديمية الأساسية (مرزوق ٢٠١٠:٢٨).

في دراسة الجرف (١٩٩٤) وجدت أن ٧٠% من الآباء يرون أن السن المناسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال هو مرحلة الروضة (أي قبل سن السادسة)، في حين يرى ١٠% من الآباء أن السن المناسب للأطفال هو الصف الأول الابتدائي (٧-٩ سنوات)، ويرى ١٥% أن السن المناسب هو الصف الرابع الابتدائي (١٠-١٢)، في حين يرى ٥% منهن أن السن المناسب هو الصف الأول المتوسط (١٣-١٥). ويعتقد الكثير من الآباء أن الأطفال في سن الرابعة والخامسة يتقبلون اللغة أكثر من الأطفال الكبار في سن العاشرة وما فوق. وبين الكثير من أفراد العينة إلى أن معرفة اللغة الإنجليزية من متطلبات النجاح في الحياة. فالطالب الذي يتقن اللغة الإنجليزية مستقبله أفضل من الطالب الذي لا يتقنها، وتكون الحياة عليه أسهل. ويعتقد الكثير من الآباء أن اللغة الإنجليزية تحتاج إلى تعليم ودراسة لأننا لا نمارسها في المنزل، وإذا لم يتعلمها الأطفال منذ الصغر سيصعب تعلمها في الكبر ويمكن أن ينسوها. لذا يجب أن يعتادوا على استخدامها منذ الصغر حتى يشعروا بأهميتها. فهي تعزز ثقتهم في أنفسهم.

ومن وجهه نظر كل من لاديفي (Ladevie 1990) وبيتروفيك (Petrovic1997) إلى أن السن الأمثل لتعلم اللغات الأجنبية موضع جدل بين علماء اللغة والتربية لمدة طويلة. ومنهم من يؤمن أن

الأطفال الصغار يتعلمون اللغة الأجنبية بدون مجهود ودرجة عالية من الطلاقة عندما يتعرضون لها في بيئة طبيعية ،وتؤكد النظرة القائلة أن البدء في تعليم اللغات الأجنبية للطفل في سن مبكر قد يكون مفيدا.

تعتمد معظم الدول المتقدمة في التعليم المبكر على معايير عالمية للمحتوى ترتكز على سبع مجالات من أولهما اللغة، ومعرفة القراءة والكتابة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، الفنون، التنمية الصحية والبدنية والكفاءة الاجتماعية، العاطفية من خلال هيكلة مشتركة لبرامج الجودة المعتمدة على تعليم المعايير المختلفة باستخدام التقنيات التربوية المتنوعة، والوسائل التعليمية المختلفة.

فرعاية الطفولة علم وفن، علم ينظم وسائل التربية والرعاية لتقديم صور مختلفة من مبادى ونظريات تربوية، وفن لأنها تتطلب اتجاهات ذات طبيعة خاصة برياض الاطفال سواء كانت للآباء أو المعلمين لتكامل الدور التربوي الذى يقومون به.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

استشعرت الباحثة ان هناك فئة من المجتمع الكويتى الذين اتموا دراستهم بالخارج يميلون الى تعليم اطفالهم فى رياض الاطفال الخاصة التى تتميز ببرامج ثنائية اللغة حرصا على تنمية النمو اللغوى لديهم والتفاعل بينهم وبين الالعاب الالكترونية اثناء اوقات فراغهم. واستمرارهم فى هذه المدارس ذات المستوى العالى من اللغة الإنجليزية فى عصر اعتمدت طرق التدريس على الاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على مبدأ الوحدة والتكامل في الخبرة والنشاط التربوي ليتوافق مع خصائص الطفل وقدرته على استعمال الكمبيوتر وشبكات الانترنت، وحل المشكلات وطرحها، والتفكير الابتكاري، والتعلم التعاوني، التعلم الذاتي والفردي للاستفادة من كافة الفرص المتوفرة في البيئات المحيطة سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع.

فالأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية هم أوفر حظاً من البالغين للوصول إلى مستوى إجادة اللغة كمتحدثي اللغة الأصليين، ولكن بشكل عام يندر جداً لأحدهم يتحدث لغة ثانية أن يصل إلى مستوى المتحدثين الأصليين للغة.

ومن هنا ازدادت القناعة بأهمية تدريس اللغة الانجليزية فى مرحلة رياض الاطفال، وتطوير برنامج معلمة رياض الاطفال الحكومية التى تحقق هذه الاهداف.

ولذلك تتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

السؤال الأول:

ما اهم الكفايات التي تكتسبها معلمة رياض الاطفال من خلال البرامج التعليمية المقدمة في بكلية التربية الأساسية للتدريس بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت ؟

السؤال الثاني:

ما الامكانيات اللازمة لتطبيق برنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال الحكومية من وجهة نظر المتخصصين بدولة الكويت؟

السؤال الثالث:

ما الرؤية المستقبلية للإيجابيات والسلبيات لتطبيق اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت ؟

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى:

أ– الوظيفة ؟

ب– التخصص ؟

ت– الرؤية المستقبلية نحو تطبيق برنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال الحكومية ؟

ث– الواقع الحالي لبرنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية والخاصة؟

اهداف البحث:

ان تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال قد أصبح ضرورة لأننا نعيش في عصر أصبح العالم فيه قرية صغيرة، واللغة السائدة هي اللغة الإنجليزية، فاللغة الإنجليزية أصبحت من ضروريات الحياة ومتطلبات العصر، فهي تستخدم في السفر والتسوق والمستشفى والمطعم ومع السائق والشغالة وهي لغة الكمبيوتر والتلفاز ووسائل الاتصال. والانترنت، والألعاب الالكترونية المغرم بلعبها الاطفال.

فالطالب المعلم في المؤسسات الجامعية في عصر الألفية الثالثة يستعين بما تحققه له التكنولوجيا من تدريب نفسه وتطويرها ليصل إلى أداء متميز اعتماداً على الاستراتيجيات المعدة لإعداد المعلم وفق المعايير العلمية والتربوية والثقافية والصحية ليصبح قادر على التعلم والتجديد والتطوير مدي الحياة .

ولذلك تبرز أهداف البحث في النقاط التالية:

١–التعرف على الكفايات الاساسية اللازمة لإعداد معلمة رياض الأطفال الحكومية لتكون قادرة على تدريس برامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال بدولة الكويت.

٢–القاء الضوء على الامكانيات اللازمة لتطبيق برنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال الحكومية من وجهة نظر أهل الميدان، والمتخصصين بدولة الكويت.

٣–وضع حلول ومقترحات تدعيماً للإيجابيات وعلاجاً للسلبيات لتدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت.

أهمية البحث:

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة حيوية في نمو الأطفال تكسبهم المفاهيم والمهارات القرائية والكتابية والمفردات اللغوية والفنون الإبداعية والاجتماعية من خلال استخدامهم الألعاب والموسيقي والأعمال الفنية، ومشاهدتهم للأفلام التعليمية والكرتونية وأجهزة الكمبيوتر اعتماداً على استراتيجيات التدريس المتنوعة لتغطى مجالات تنمية الطفل مثل المهارات الحركية، والتنمية الاجتماعية والعاطفية، وتطور المفردات اللغوية القومية، وما يعرض عليهم من لغات أجنبية من خلال البرامج التربوية الكرتونية والألعاب والموسيقى التي تنمى لديهم الأنشطة الإبداعية.

تهتم مدارس علم النفس رغم اختلافها في وجهات النظر، بالسنوات الست الأولى من عمر الفرد على مساعدة الطفل لتكوين شخصيته وبنائها، وهى مرحلة تأسيسية تبنى عليها مراحل النمو المختلفة، لاستمرار نموه في حياته المستقبلية.

ومن نماذج البرامج المقدمة للأطفال ما قبل المدرسة برنامج منتنسورى (نقلا عن صليوه: ٢٠٠٥) الذي يركز على حرية الطفل التي تتفق مع نموه الجسدى والمعرفي والعقلي، وتمكينه من اللعب ليشبع ميوله، ويكتسب المهارات والخبرات والمعلومات لتنمية حواسه – وتنمية التربية اللغوية. حيث اهتمت منتسورى بتنمية القدرات اللغوية للأطفال وتدريبهم على مهارات الكتابة والقراءة – والتربية الخلقية لتوجيه الطفل وتقويمه بما يكفل مصلحته ومصلحة الآخرين، وكذلك التربية الحركية لاكتساب المهارات اليدوية وتنمية عضلاته – أى تنمية الطفل بشكل متكامل، وتنمية قدرته على تنظيم ذاته وإتباع أسلوب منظم في مستقبل حياته وتحمل مسؤوليته ، ويحتوى برنامج منتسورى على:

١– الأنشطة والتدريبات المتصلة بالحياة العملية .

٢– الأنشطة والممارسات الحسية.

٣– الأنشطة المتصلة بالمهارات الأكاديمية (القراءة – الكتابة – الحساب – العلوم).

وتدور البرامج الأخرى في هذا الفلك ومن أمثلتها برنامج تعليم التفكير.

- Retrieved October ,2011 from:

- http: //www.center for public education.org

وعكفت الدول المتقدمة على تدعيم أساسيات اللغة الأجنبية أو التعددية اللغوية، وتم إصدار تعدد اللغات بمرحلة رياض الأطفال بلغتين (PDF) . (Wode ٢٠٠٥)، وهناك أيضاً إصدارات لكتب المستقبل للرعاية المهارية لأطفال رياض الأطفال. ويساند التعليم في اللغة الثانية ورش عمل يمكن أن تتبادل الآراء عبره، وتزويدهم بالمعلومات وأفكار المشروعات ومقترحات الألعاب والوصفات والنصائح الهامة الثقافية للأطفال في الجوانب الحياتية المختلفة للاطفال.

- http://www.Goethe.de/Ire/prj/net/deindex.htm

فى الكويت عقدت جمعية المعلمين الكويتية حلقة نقاشية حول تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في التعليم العام في الفترة ما بين 14-12نوفمبر 1993 وكان النقاش بين مؤيد ورافض. ورأى الحاضرين أن يكون برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في تقويم مستمر ليستطيع الوفاء بمهامه، وأن تهتم كليات إعداد المعلم بالتدريب اللغوي والتربوي ليتمكن الطلبة المعلمين من تدريسها بمهارة عالية، كما ناقش الحاضرين أهمية تدريسها في المرحلة الابتدائية مع ملاحظة ما يأتي:

- الفرق بين اللهجة العامة والفصحى ضيق في اللغة الإنجليزية بعكس الفرق بين اللهجة العامة والفصحى واسع في اللغة العربية.
- اللغة الإنجليزية موجودة بوسائل الأعلام المحلية المرئية والمسموعة والمقروءة.
- اللغة الإنجليزية لغة متقدمة في العلم، وهي تجذب الطفل والمراهق ويمكن أن تصاحب الطفل منذ طفولته.

– اللغة الإنجليزية هي لغة الكثير من أدوات التسلية للأطفال كالصور المتحركة وأدوات اللعب وخلصت الحلقة الى أن تهتم مؤسسات اعداد المعلم بإعداد المعلم أولاً من حيث التراكيب اللغوية وأن يخدم البيئة المحلية، لا أن يكون دعاية وتمهيداً لحضارة البلاد الإنجليزية أو الناطقين بها.

في دراسة مجاهد (1989:387) التي القيت في مؤتمر رابطة التربية الحديثة حول رؤية تقويمية لتعليم اللغة الأجنبية في مرحلة ما قبل المدرسة ،تناولت ما يلى:

– الجهة المسئولة عن ترخيص المقررات الأجنبية يجب أن تمثل فيها وزارة التربية والقائمين على التدريس من المتخصصين والكفاءات الوطنية.

– **محتويات المقرر**: وهى الحروف، مفردات لغوية، جمل بسيطة، تمرينات شفهية، تمرينات تحريرية، تهدف لمساعدة الطفل على تعلم الكتابة، وكلها مدعمة بالصور الملونة. والمهارات التي يتوخي اكسابها للطفل. والاستماع، الترديد، التحدث، القراءة، وذلك من خلال اكساب الطفل بعض المفردات والجمل البسيطة التي تجعله قادراً على التعبير عن اسمه، وأين يعيش، وعمره، وجنسيته، وكيف يرد التحية، وكيف يحيي من يتعامل معهم وأيضاً معرفة أسماء بعض الأطعمة والأشياء المحيطة به وكذلك حفظ بعض الأناشيد، ويكون ذلك في حدود قدرات الطفل، وقد تبين للباحث أيضاً أن الأطفال وخاصة رياض الأطفال التابعة لمدارس اللغات يستطيعون كتابة بعض الجمل باللغة الإنجليزية.

– **القائم بالتدريس**: تبين أن رياض الأطفال التابعة لمدارس اللغات تستعين بمعلمين أجانب لتعليم أطفالها اللغة الأجنبية، أما رياض الأطفال التابعة للمدارس الخاصة فتستعين بمعلمين من حملة المؤهلات العليا – ليسانس آداب قسم لغة إنجليزية – وبالنسبة لدور الحضانة الخاضعة لاشراف الشئون الاجتماعية، فإن بعضها يستعين بمعلمين من حملة المؤهلات العليا، والبعض الآخر يستعين بمعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة –ثانوية عامة.

كما ناقش البحث أيضا **بعض الآثار السلبية** التي تظهر تخوف من تعلم اللغة الأجنبية منها على سبيل المثال:

- مستوى الأبناء في هذه المرحلة قد يكون ضعيفاً، ومحاولة تعليم الطفل في هذه المرحلة المبكرة قد يدخل التداخل وعدم اتقانه للغة القومية – الأم.

- تأثر البعد المعرفي لتعلم اللغة العربية: نتيجة لاستعداد الأطفال في اكتساب المهارات العقلية.

البعد التأثيري على الأطفال: الاستجابة الإيجابية للثقافة الجديدة ورغبته في أن يستجيب ويستمع لهذه اللغة.

Retrieved from: September, 2011 .

- http:// www0 Kindergarten-workshop.de/

وحول انتقال أثر التدريب: ذكرت بيركماير Birkmaier ونقلاً من مجاهد (1989:384) – أن معرفة الطفل لبعض القواعد اللغوية في لغته الأصلية سوف يساعد في تعلمه للغة الأجنبية، ولكنها وضعت شرطا لذلك وهوالتشابة بين اللغتين، فكلما تشابهت اللغتان القومية والأجنبية، كان تعلم اللغة الأجنبية أسهل، وحدث انتقال لأثر التدريب من اللغة الأصلية إلى اللغة الأجنبية بقدر أكبر، أما في حالة اختلاف اللغتين فإن انتقال أثر التدريب قد يكون سلبياً نظراً لما قد يحدث من تداخل بين أنماط اللغتين، وخاصة إذا لم يكن الطفل قد تمكن من اللغة الأصلية، ويؤيد هذا بعض الأدلة الواقعية كأن نجد طفلاً يكتب العربية من الشمال إلى اليمين لأنه اعتاد هذا في تعلمه اللغة الأجنبية.

حول حيوية موضوع الدراسة: اصبحت اللغة الإنجليزية لغة عالمية تربط بين شعوب العالم وتعتمد التكنولوجيا الحديثة إلى عالمية هذه اللغة التي اعتمدت عليها جميع المصانع وأجهزة التكنولوجيا الحديثة وأصبحت لزاماً على كل شعوب العالم الإلمام بهذه اللغة خاصة بعد انتشار أجهزة الكمبيوتر "واللاب توب" وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت والألعاب الإلكترونية معتمدة في تشغيلها على اللغة الإنجليزية.

حول أهمية تعلم اللغة في حياة الشعوب: تعتبر اللغة الإنجليزية من اللغات الحيوية في حياة الشعوب، وتعلم اللغة أساساً من اساسيات الحاضر والمستقبل للتعايش مع شعوب العالم، ولما كان "التعلم في الصغر كالنقش على الحجر" فإن الأطفال في سن مبكر قادرين على اكتساب مهارات اللغة العربية بسرعة وبصورة أفضل، وإذا نظرنا في المحيط البيئى في دولة الكويت نجد أن معظم العمالة الوافدة من بلاد العالم في الكويت تعتمد على وسيلة التفاهم وهو اللغة الإنجليزية خاصة المربيات داخل المنازل.

وهى أحد أسباب نجاح تعلم الأطفال العرب في المدارس الخاص والأجنبية بدولة الكويت في تعلم اللغة الأجنبية الثانية وتقدمهم السريع على التواصل مع شعوب العالم.

القدرات اللازم إكسابها للأطفال حتى يستطيعوا المنافسة في هذا القرن وأهمها:

أهم البرامج التي طبقت بنجاح لتنمية الأطفال خلال مرحلة ما قبل المدرسة البرامج التالية:

* برامج التنمية العقلية.

* برامج التنمية اللغوية.

* برامج التنمية الاجتماعية ومساعدة الذات.

* برامج التربية البيئية.

* برامج التربية العلمية.

وقد تمكنت عدة دراسات من تحديد أهم استراتيجيات التعلم الأكثر فعالية مع الأطفال عند هذه الأعمار كما حدد بعضها أكثر الأنشطة ملائمة للأطفال في سن ما قبل المدرسة.

http://www.ykuwait.net/vb/showthread.php?t=95729

وينظر M. C. Conachy (2013) حول لغة التحدث واستخدام اللغة الانجليزية على مستوى جميع انحاء العالم من اجل التواصل عبر الثقافات الذى اخذ يتزايد فى عصر التكنولوجيا، كما تؤكدها النظرية البرجماتية التى تؤمن بأهمية التفاعل المعتمد على المعرفة والعالم الافتراضى لذلك أصبح التوجه الأن تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية من مرحلة رياض الاطفال حتى تتلائم مع الواقع وتزيد من اهمية الوعي والتواصل فى عالم المعرفة.

ومن هنا تلقى الباحثة ضوءا حول الأهمية التربوية لمرحلة رياض الأطفال، والأسباب التي جعلت منها بيئة بديلة عن الأسرة في فترة انشغال الأسرة بأعبائها وهذه الأسباب تتركز في ثلاث بنود رئيسية هي:

أولا: التحول الاجتماعي

١- خروج المرأة للعمل نتيجة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ونتيجة حتمية لكثرة الحروب مما اضطر المرأة للخروج لبناء أوطانهم.

٢- الظروف الاقتصادية أو الزيادة السكانية وتبعاتها.

٣- الثورة التكنولوجية.

ثانياً: العوامل المرتبطة بالجانب التربوي والتعليمي وتشمل:

كفاءة رياض الأطفال في تحقيق النمو الشامل للطفل.

ثالثا: تقديم التربية التعويضية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (بدر ١٩:٢٠٠٩).

استعراض موجز لبرنامج اللغة الإنجليزية الخاص بكلية التربية الأساسية:

(القسم الأول: مقررات ثقافية ٣٠ وحدة)

أولاً: مقررات ثقافية عامة إلزامية (١) إجبارية (٩) وحدات

مقررات ثقافية عامة إلزامية (٢) إجبارية (١٥) وحدة

ثانياً: مقررات ثقافية عامة اختيارية (١) (٢) وحدتان

مقررات ثقافية عامة اختيارية (٢) (اختيارية – ٤ وحدات)

(القسم الثاني: مقررات تخصصية ٦٠ وحدة)

ثالثاً: (أ) مقررات تخصصية إلزامية:

١- مهارات لغوية أساسية (إجبارية – ١٢ وحدة)

٢- لغويات (إجبارية – ١٥ وحدة)

٣- أدب (إجبارية – ٩ وحدات)

٤- اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية(إجبارية – ١٢ وحدة)

رابعاً: (ب) مقررات تخصصية اختيارية:

١- اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية(اختيارية – ٣ وحدات)

٢- لغويات (اختيارية – ٦ وحدات)

٣- أدب (اختياري – ٣ وحدات)

(القسم الثالث: مقررات مهنية ٣٠ وحدة)

خامساً: مقررات مهنية إلزامية:(إجبارية – ٣٦ وحدة)

سادساً: مقررات مهنية اختياريه: (اختيارية – وحدتان)

مقررات مهنية اختيارية (اختيارية – وحدتان)

من الاستعراض السابق لبرنامج اللغة الإنجليزية بكلية التربية الأساسية (**كما منصوص عليه في صحائف التخرج – مكتب التسجيل والقبول بكلية التربية الأساسية٢٠١١/٢٠١٢**) نجد أن البرنامج يكسب الطالبة المعلمة بالإضافة إلى التخصص الاساسى – مقررات مهنية تقدر بـ (٣٠) وحدة مهنية من أصل (١٣٠) وحدة لازمة للتخرج أي بواقع ٢٣% من أصل الوحدات اللازمة للتخرج ويكسبهم الكفايات العلمية للغة الإنجليزية بواقع ٦٠ وحدة من أصل (١٣٠) وحدة أي بواقع ٥٠%. من الكفايات التخصصية اللازمة لإعداد معلمة رياض الأطفال لتخصص رياض الأطفال بوجه عام.

ومن العرض السابق لصحائف التخرج، والإشراف على مقررات التربية العملية (ميدانيا– وما يثار من مشكلات فى الحلقات البحثية من الطالبات المعلمات)، وأدبيات الدراسات العربية والأجنبية، استشعرت الباحثة بأهمية اجراء هذا البحث.

– Retrieved October, 2011 from:

- http:// www.bls.gov/oco/ocos069.htm.

- http://www.Kindergarten-workshop.de

- http://.www.bls.gov/oco/ocos069.htm

- http:// www. Goethe.de/Ihr/pri/nef/deindex.htm – Emfehiungen Zum Fruhen Fremd sprachenlernen

الواقع التربوي لتدريس اللغة الانجليزية فى رياض الاطفال بدولة الكويت ودول الخليج العربية:

في دراسة أبو قبيطة (٢٠١١ Qbeita) هدفت إلى الكشف عن مستوى معتقدات معلمات رياض الأطفال حول تدريس اللغة الإنجليزية، وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في معتقدات

المعلمات تعزى إلى طبيعة الروضة، والتخصص، والخبرة، والمستوى الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من المعلمات اللاتي يدرسن رياض الأطفال في معان، وبلغ عددهن (١٠٠) معلمة، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الذي تكون من (١٥٠) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانه (Wang, 2009) بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات وقد أشارت نتائج اختبار (ت) عند مستوى الدلالة (**P≥0.05**) إلى أن معتقدات معلمات رياض الأطفال حول تدريس اللغة الإنجليزية كانت منخفضة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمات تعزى إلى الخبرة، والتخصص، وطبيعة الروضة، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمات تعزى إلى مستوى المعلمات الأكاديمي.

في دولة الكويت (نقلا عن المطوع) أجريت سلسلة دراسات تناولت أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية. ففي دراسة استهدفت تقويم اتجاهات شريحة كبيرة من المجتمع الكويتي (١,٢٠٠ شخص) من مختلف المؤسسات والمناطق السكنية في البلاد إزاء إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. وكانت النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن الكثير من أفراد العينة أعربوا عن قلقهم بشأن تأثير اللغة الإنجليزية على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية, وتأثيرها على الجدول الدراسي. كما كانت الآراء متضاربة بشأن الفكرة القائلة: "أن سنوات التدريس الأولى هي أفضل فترة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس الابتدائية.

كما أُجريت دراسات في وحدة القياس والتقويم بوزارة التربية في دولة الكويت لتقويم هذا الأثر بالتعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية وقد رأت غالبية أفراد العينة وجود انحياز لدى الإدارة المدرسية نحو الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية أكثر من اللغة العربية، واقترحت الدراسة بناء على ذلك إجراء دراسة تحليلية للبيئة النفسية التي يعمل فيها معلمو ومعلمات اللغة العربية.

في إطار الاهتمام بالتواصل اللغوي عقدت اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) الاجتماع لأول المشترك لوزراء التعليم بالدول العربية، ودول أمريكا الجنوبية، استضافته دولة الكويت خلال الفترة من ٢٨ إلى ٣٠ نوفمبر ٢٠١١م ليعزز التواصل والتفاهم بين الدول الناطقة بالعربية، والدول الناطقة بالأسبانية والبرتغالية خصوصا في مجال التعليم. ودعي للاجتماع نحو ٣٤ دولة عربية ولاتينية، ركزت محاوره على نقاط عدة، من أهمها سبل تبادل التجارب الخاصة وطرق أساليب التدريس

الحديثة التي تشمل استخدام تقنية المعلومات والاتصال في التعليم. كما بحثت المحاور أهمية بناء القدرات والتعاون في مجال التعليم العالي، وهي النقطة التي طرحت من خلال الورقة المفاهيمية المقدمة من جامعة الدول العربية، وذلك إلى جانب تعزيز اللغة العربية في دول أمريكا الجنوبية، إضافة إلى تدريس اللغتين البرتغالية والأسبانية في الدول العربية.

مما سبق يتضح أنه بالرغم من اختلاف الباحثين في معالجتهم للموضوع والنتائج التي توصلوا إليها, إلا أنهم اتفقوا على أن اللغة الأجنبية تؤثر على اللغة الأم خاصة في سن مبكرة.

وقد يصعب الاعتماد على نتائج الكثير من الدراسات العربية والأجنبية نتيجة الفروق بين اللغات حيث نجد تقارباً بين اللغات الأجنبية في الخصائص اللغوية والنحوية والصوتية, بينما نجد اختلافا كبيراً بين اللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى, خاصة وأن معظم هذه الدراسات تدور حول مشكلة "ثنائية اللغة" (Bilingualism), وهو مفهوم يختلف عن اللغة الأجنبية لدينا.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6ArLaKbNegEJ:www.ykuwait.net/vb

اوصى الشخيبي (١٩٩١) في المؤتمر الرابع للطفل المصري على تطوير مرحلة رياض الأطفال في البلاد العربية، تطوير كفاءة معلمي رياض الأطفال– تبادل خبرات معلمات رياض الأطفال على مستوي الخليج والدول الاوربية – تطوير البيئة الراقية التي يجب ان يتربى فيها الطفل لاهم مراحل حياته، فأصبح تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب حقيقة واقعية فى حيز التنفيذ فبدأت الدول الأجنبية تظهر الأفكار والبرامج للتربويين والمختصين منها التعليم ثنائي اللغة **Bilingual Education**، وغمر التعليم **student Immersion**، وتعليم اللغة الأجنبية كلغة ثانية **As Second Language** (الرشيد**١٩٩٨**). والتشابك أو التراكيب اللغوية **Linguistic Overlap**، والتداخل اللغوي **Linguistic Interference**.

كما قدم الشخيبي ثلاثة نماذج لتعليم اللغة الأجنبية من خلال نظريات "جلازر" Glazer وهى:

- **التعليم ثنائي اللغة Education Bilingual:**

يتعلم الطفل وفق هذا المفهوم ، لغتين في ذات الوقت بشرط أن يزداد ما يقدم إليه بلغة الإنجليزية تدريجياً على حساب ما يقدم إليه بلغته الأصلية، وذلك بهدف تمكنه من اللغة الإنجليزية

ومن ثم تحل محل لغته الأصلية تدريجياً وتتفق هذه الطريقة مع النموذج الذي يطرحه "جلازر" Glazer وهو نموذج التعزيز المسمى The Positive Reinforcement الذي يشجع الطفل لغتين في وقت واحد، وهذه الطريقة أكثر انتشاراً من جهة، وفي الولايات المتحدة من جهة أخري.

- برنامج غمر أو انغماس التلميذ **Student Immersion**:

هذه الطريقة يتم تعليم الطفل اللغة الإنجليزية من البداية مع اهمال اللغة الأصلية، وتتفق هذه الطريقة مع نموذج الوضعي The model of Positive الذي يمنع قانونياً أن تستخدم اللغة الإنجليزية في المدرسة، ويعاقب أي طفل يحاول أن يتحدث داخل المدرسة، وهذا النموذج أكثر انتشاراً في بعض المناطق بكندا.

- **اللغة الإنجليزية كلغة ثانية Teaching English As Second Language:**

هذه الطريقة يتعلم الأطفال لغتهم الأصلية ثم يلتحقون ببرامج اللغة الإنجليزية وهذا النموذج يتفق إلى درجة كبيرة مع نموذج "جلازر" وهو نموذج عدم الاهتمام الرسمي The Model Of Official disinterest الذي يشجع انتشار اللغة الإنجليزية بطريق غير مباشر عن طريق المدارس ووسائل الأعلام، ويجد هذا النموذج نوعاً من التشجيع في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبما أن ما يحدث في نظامنا التعليمي الرسمي لا ينطبق عليه أحد هذه النماذج أو الطرق الثلاثة، فإنه يمكن القول إن النموذج المتبع في نظامنا التعليمي هو نموذج تعليم لغة (غير العربية) باعتبارها لغة أجنبية **As Foreign Language**.

قدم البزاز (٢٠٠٤) ورقة عمل إلى المؤتمر التربوي الثالث والثلاثين موضحا فيها وجهة القصور في عناصر منهج اللغة الإنجليزية الأساسية للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت وكانت أهم العناصر هى:

١- الكتاب المدرسي (كتاب الطالب –كتاب الأنشطة).

٢- المواد التكميلية (الأشرطة – الأقراص المدمجة)

٣- دليل المعلم

٤- التقنيات التربوية.

٥- طرق وأساليب التدريس .

كما تناول أوجه القصور فى مناهج اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت فى:

أولا: تناول أيضاً أوجه القصور في **الجانب التربوي** ومن أهمها عدم مراعاة الخطة الزمنية، والأساليب العلمية والتربوية في عرض المادة العلمية، وعدم مراعاة الجوانب المختلفة (النفسية والإجتماعية) الفعلية للمرحلة العمرية.

ثانياً: تناول أوجة القصور في **تصميم وبناء المنهج** بصفة عامة من مثل كثرة الأهداف المطلوب تحقيقها في الدرس الواحد – كثافة المحتوى العلمي – سوء توزيع المادة العلمية، تضمين وحدات المراجعة مفردات جديدة – عدم مراعاة الدقة في تناول المفاهيم الدينية مما يربك التلميذ بالنسبة لصحة المعلومة.

ثالثا: تناول أوجة القصور في **المادة العلمية** من مثل كثرة المفاهيم وعدم التوازن في توزيع المفردات الجديدة على الوحدات الدراسية وتكديسها، مع أقحام بعض المفردات الجديدة في بعض دروس الحوارات دون رصدها ضمن الكلمات الجديدة،كما أشار إلى بعض الملاحظات الخاصة بكتاب الطالب ودليل المعلم.

فى دراسة الجرف (٢٠٠٤) التى هدفت إلى استطلاع آراء عينة من الأمهات حول تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال الصغار بالرياض. أظهرت نتائج المقابلات الشخصية مع عينة من (٣٠٠) أم تمثل جميع شرائح المجتمع أن ٧٠% من الأمهات يعتقدن أن أفضل سن لتعليم الأطفال اللغة الإنجليزية هو الرابعة والخامس ويفضل ٧٠% وضع أبنائهن في روضة تعلمهم اللغة الإنجليزي ويفضل ٥٠% استخدام خليط من اللغتين الإنجليزية والعربية مع الأطفال في المنزل، ويعتقد نحو ٧٠% أن تعلم الطفل اللغة الإنجليزية في سن مبكر ليس له أي أثر سلبي في تعلم الطفل اللغة العربية في آن واحد، وأن له أثر ايجابي في تحصيل الطفل في المراحل الدراسية اللاحقة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود بعض التصورات والمفاهيم الخاطئة لدى الأمهات عن السن المناسب لتعلم اللغة الانجليزية وأثر تعلم اللغة الإنجليزية للأطفال الصغار على اللغة العربية وفي التحصيل، وأن سبب ضعف طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في اللغة الإنجليزية هو عدم دراستهم لها في سن مبكر وأن الطفل الصغير يتعلم اللغة الأجنبية بكل يسر وسهولة ولديه قدرة كبيرة على الحفظ.

في دراسة الرشيد (١٩٩٨) حول تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية (الجوانب الإيجابية والسلبية) لتعلم اللغات الأجنبية بالمرحلة الابتدائية. استطلع فيها آراء المعلمين والمعلمات، وأولياء الأمور حول وجهات نظرهم عن طريق استبانه اشتملت على خمسة محاور أساسية هي:- تعليم اللغة العربية، والإحساس بها، مبدأ تكافؤ الفرص التربوية، التباين الثقافي، التفاعل الاجتماعي، الاغتراب والانتماء .وتوصلت النتائج الى:

- لا يؤثر تعلم اللغات الأجنبية على اللغة العربية واستدل بالدراسات التي أكدت إيجابية العلاقة بين تعلم لغتين.
- بينت الدراسات أن تعليم اللغات الأجنبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية لا يؤدى إلى انتشار بعض العادات والتقاليد إلى لا تتفق مع قيمنا الدينية، كما أن الهوية الثقافية العربية والإسلامية لدي أفراد المجتمع متأصلة.
- بينت الدراسة أن تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية لغة أجنبية لا يضعف من انتمائهم لثقافتهم وليس لها علاقة بالاغتراب بين الشباب.
- اتفقت الدراسة على نتائج الدراسات الخاصة بالتفاعل الاجتماعي، وأن معظم من يتعلمون لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية هم من أبناء الأسر الميسورة ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع أو متوسط، وذات سلطة اجتماعية قوية، مما يجعل تعليمهم لغة غير لغتهم الأصلية يكون له تأثير إيجابى مباشر أو غير مباشر عليهم وعلى مجتمعهم في العمل أو الحياة العامة في المستقبل.
- بينت الدراسة أن المرحلة الابتدائية يجب أن يكون التعليم فيها موحداً لأنها الجذع المشترك للثقافة والأساس الأول لبناء الشخصية العربية، و لا يكون هناك تمييز للتعليم الأهلي على التعليم الحكومي وذلك من أجل مبدأ تكافؤ الفرص.

الكفايات الخاصة بمعلمة رياض الاطفال طبقا للمعايير التي وضعتها أقسام كلية التربية الاساسية:

www.paaet.edu.kw/old/bec/objectives.htm

١. إعداد معلمة تؤمن بالعقيدة الإسلامية وبالقيم الدينية والخلقية والاجتماعية.

٢. إعداد معلمة تفهم طبيعة المجتمع الكويتي وخصائصه وأهدافه وتطلعاته وتحترم قوانينه وتقاليده وعاداته وتعمق فهمها للبيئة الكويتية.

٣. إعداد معلمة تنمي روح الولاء والانتماء والمواطنة لدى أطفال المرحلة.

٤. إعداد معلمة تدرك أهمية العلاقات والاتصالات مع العاملين بالمؤسسات التي تقدم الخدمات والرعاية للأطفال في الرياض من خلال القنوات الرسمية.

٥. إعداد معلمة تفهم دورها ومسئولياتها المهنية نحو الطفل والأسرة والمجتمع.

٦. إعداد معلمة تدرك أهمية دور الأبوين والأسرة في نجاح العملية التربوية وتشجعهم على التعاون والمشاركة في أداء رسالة الروضة .

٧. ينمي البرنامج خصائص الطالبة المعلمة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المتوازنة.

٨. تكتسب الطالبة المعلمة مهارة النطق اللغوي السليم والتعبير الواضح.

٩. تكتسب الطالبة المعلمة الميول والاتجاهات الإيجابية نحو الأطفال وتتصف بالخصائص اللازمة للتفاعل الإيجابي.

١٠. تنمي قوة الملاحظة والانتباه وسلامة التصرف في المواقف الصعبة التي تلم ببعض الأطفال أثناء العملية التربوية.

١١. تتزود بالمعارف والمهارات الأولية في الإسعافات والتمريض.

١٢. تدرك أهمية التعلم المستمر واكتساب المعرفة المتجددة.

١٣. تتفهم ذاتها وتتقن مهارات التعلم الذاتي والاعتماد على النفس.

١٤. تتزود بالخلفيات النظرية والعملية وبالمهارات الوظيفية في مجال عملها والتي تمكنها من تحقيق الرعاية المتكاملة للأطفال في الرياض.

١٥. تفهم المبادئ والحقائق العلمية الأساسية في مجالات التربية وعلم النفس التي تبني عليها البرامج والخبرات المبكرة في رياض الأطفال.

١٦. تتعرف على أهم البرامج والأساليب التربوية الملائمة للأطفال في الرياض.

١٧. تتعرف أساليب اختيار الخبرات والأنشطة المناسبة للأطفال وتنظيمها وتقديمها.

١٨. تتزود بالخبرات النظرية والمهارات العملية اللازمة لتوجيه الأطفال، وتشارك في حل مشكلاتهم

١٩.تتعرف على ذوي الميول الابتكارية المبكرة وتنميها، كما تتعرف على الاطفال المعوقين في أي مظهر من مظاهر النمو المختلفة، وتعمل على مساعدتهم وتوجيه أسرهم بقدر ما يسمح به إعدادها.

٢٠. تمارس مهارات المهنة الأساسية واستراتيجياتها وتكتسب القدرة العملية على إعداد المواقف التربوية وتقديم الخبرات المتنوعة خلال اللعب والنشاط التلقائي الحر والموجه.

٢١. تدرب الأطفال على التعاون والتنافس الإيجابي البناء.

٢٢. تتقن المهارات المساندة للحركات الإيقاعية والتربية الموسيقية والفنية، وتستخدم التقنيات التربوية الحديثة، وتكتسب القدرة على الابتكار في إعداد الوسائل التعليمية وتجهيز البيئة التعليمية، وتنظيم الخطط التربوية الحديثة، كما تكتسب القدرة على الابتكار في إعداد الوسائل التعليمية المطورة.

٢٣.تلم إلماما كافيا بكيفية إعداد الروضة كبيئة تربوية موجهة.

٢٤. تفهم حاجات نمو الطفل الكويتي ومطالبه وخصائصه قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وتأخذ في الاعتبار تكامل مظاهر النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

كفايات المعلمة في اعداد وتوظيف الالعاب التربوية في التدريس:

اولا: كفايات تصميم واعداد الالعاب التربوية: ان يحدد المعلمة اللعبة التربوية طبقا لاحتياجات الصف والأطفال وتتلاءم مع الأهداف السلوكية المختارة من المادة المقررة، وتناسب مستوى نموهم العقلي والجسمي مع مراعاه توفر عوامل الامن والسلامة في هذه الالعاب، ومدى تعبيرها عن بيئة الطفل.

ثانيا: كفايات توظيف الالعاب التربوية: أي انه ينظم بيئة الصف بصورة تكفل تنفيذ اللعبة، واستقلال جميع ادوات اللعبة وتطبيقها عدة مرات في جو من البيئة المدرسية الجاذبة لتنمية التفكير، والتواصل، والانضباط في الزمن المحدد لإنجاز اللعبة.

ثالثا: كفايات التقويم: تتمثل في تقويم اللعبة، والتعرف على مدى ملائمة القواعد للعب الاطفال وان يكون بمقدار المادة المقدمة، تصميم اللعبة بعد تجربتها وتطبيقها مرة اخرى لتحقيق الاهداف الموضوعية لها بصورة أكفاء.

مصطلحات البحث:

اكتساب اللغة الثانية له أثر كبير في تعليم اللغة. والأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية هم أوفر حظاً من البالغين للوصول إلى مستوى إجادة اللغة كمتحدثي اللغة الأصليين. ولكن بشكل عام يندر جداً لأحدهم يتحدث لغة ثانية أن يصل إلى مستوى المتحدثين الأصليين للغة. وعندما يتوقف عن التطور فهذا يسمى بتحجر اللغة الاصطناعية/المشتركة Interlanguage fossilization. وأثر اللغة الأولى على اللغة الثانية يعرف بتحول اللغة language transfer.والعامل الأساسي الذي يؤثر على اكتساب اللغة يتوقف على كمية المدخلات التي يستقبلها المتعلم, وفيما يلى المصطلحات الاساسية التى تبناها البحث:

مفهوم مرحلة ما قبل المدرسة (بدر (٢٠٠٩:١٦): هى المرحلة التي تسبق التعليم النظامي والتي تهدف فيها العملية التربوية إلى النمو الشامل للطفل فيما بين السنتين وسن السادسة تقريباً، وهى ما يقابل في المؤسسات التربوية التعليمية، ما قبل التعليم الأساسي.

مرحلة رياض الأطفال بدر (٢٠٠٩:١٨): يعتبر العالم التربوي الالماني (فريدرك فروبيل Frobel) هو أول ما أطلق مسمى رياض الأطفال عن هذه المؤسسات في القرن التاسع عشر. ويعرفها بالمرحلة التي ترعى الطفل ما بين الثالثة أو الرابعة حتى السادسة أو السابعة في مؤسسات تربوية اجتماعية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للأطفال من جميع النواحى الجسمية والفعلية والنفسية والاجتماعية، وتدعيم وتنمية قدراتهم عن طريق اللعب والنشاط الحر وتسمى في جميع دول العالم. رياض الأطفال. وهى ترجمة دقيقة للكلمة الإلمانية" بستان من الأطفال (Kindergarten).

وتعرفها الباحثة من واقع خبرتها: هي المرحلة المبكرة والتي تسبق المرحلة الابتدائية الرسمية والإلزامية، وفترة الرياض للطفل هو ما يسبق المدرسة الابتدائية من المرحلة العمرية -٤-٦ سنوات تقريباً. ومرحلة الرياض يطبق فيها منهج الخبرة المتكاملة المتطورة على مستويين – المستوى الأول - المستوى الثاني، ولها خصائص للنمو اللغوي، نلخصها فيما يلى(الصافي وآخرون).

خصائص النمو اللغوي:

١- الاستعمال الصحيح لنطق الكلمات عن طريق تنمية عادتي الاستماع والقراءة.

٢- تشجيع الأطفال على استخدام طرق التعبير الصحيحة في التخاطب والتحدث بالوسائل التربوية الحديثة

٣- الاكتشاف المبكر لعيوب الكلام مثل اللجلجة – التأتأة – الفأفأة .

٤- تدريب الطفل على الكتابة الصحيحة رسماً وأسلوباً ونحواً وإملاء واكتشاف مكامن الأخطاء اللغوية لدي الطفل والعمل على تصويبها وعلاجها مبكراً.

وبذلك يأتي دور الأسرة في تدعيم تعلم اللغة عن طريق:

١- مراجعة الأسرة للمراكز الطبية والصحية والنفسية المتخصصة عند وجود صعوبات أو انحرافات في سلامة النطق.

٢- تعاون الأسرة مع المدرسة في وضع برنامج لمعالجة المشكلات اللغوية لدي الأطفال.

٣- تشجيع الأطفال على التعبير الحر والطليق ومنحهم ثقة بأنفسهم (الصافي وآخرون ٢٠١٠).

– **اللغة:** يعرف الجرف (٢٠٠٥) اللغة بأنها: سلوك وهى وجه من وجوه النشاط البشرى والذي يجب ألا يعامل في جوهرة منفصلاً عن النشاط البشرى غير الشفوي كما تعرف "بأنها شكل من أشكال التواصل، نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكل رموزاً (كلمات أو اشارات) تولد بدورها عدداً غير محدود من جمل ذات معنى".

– **ثنائية اللغة:** Dual Language هي اللغة المكتسبة إضافة إلى اللغة الأم سواء بالفطرة أو بالطريقة الصناعية المتعلمة، وهنالك لغتين اللغة (EFL) و(ESL) فاللغة (EFL) هي اللغة للأجانب لغير الناطقين بها، أما اللغة الثانية (ESL).وهى موضوع الدراسة فهي اللغة الأجنبية المضافة للغة الأم والمكتسبة بطرق التعلم وأساليبه العلمية. وفي تعريف آخر فاللغة الأولى Mather Language (L1) واللغة الثانية هي اللغة (L2) اللغة المستخدمة Target Language (الجرف ٢٠٠٥).

مفهوم الكفاءة والكفاية:

١– المعنى اللغوي للكفاءة والكفاية: يقول تعالى في كتابه الكريم (أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد) (فصلت آية-٥٣). وكفاية الشيء يكفيه كفاية أي سد حاجته (مصطفى- إبراهيم وآخرون -د.ت).

٢- المعنى الإصلاحي للكفاءة والكفاية: يرى جود (Good) أن "الكفاءة هي القابلية من تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة في حقل معين من المواقف"- والكفاية "هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات".

ومن وجه نظر الفتلاوي (٢٠٠٣) فيعرف الكفاءة في التدريس بأنها "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية". وللكفاية أبعادها التي ينبغي توافرها في المعلم الفعال وهي البعد الأخلاقي – البعد الأكاديمي – البعد التربوية – بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية (الفتلاوي ٢٠٠٣ : ٣٧).

والكفاية أهم وأشمل من المهارة فالمهارة أحد عناصر الكفاية، وإذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له، وهي ترتبط بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية من حيث ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.

أما العلاقة بين الفعالية والكفاية/ إذا تحققت الفعالية فهي تعني تحقيق الكفاية له، والكفاية أحد عناصر الفعالية.

برامج إعداد المعلم القائم على أساس الكفاية: Competency Based Teacher:

أن توفير المعلم الجيد يعد التزاما نحو المتعلمين ونحو مستوى مهنة التعليم وما يرتبط ذلك من مهارة مرتبطة باستخدام التقنيات التربوية، وهو ما ظهر في الستينيات من القرن الحالي وعرفت باسم تربية المعلم على أساس الكفاية Competency Based Teacher Education أو تربية المعلمين على أساس الأداء Perejormance Based Teacher Education ومن أهم الفرضيات التي تبنى عليها هذه البرامج هي:

- أن أهداف البرامج والكفايات التدريسية يمكن تحليلها وتصنيفها وتحديد الخبرات والنشاطات التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف وتعلم وإتقان هذه الكفايات.
- يصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية عندما يفهم المتعلم ما هو متوقع أو مطلوب منه ويراعى الفوارق بين المتعلمين في الاهتمامات والحاجات، واشتراك المتعلم بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعليم أكثر فعاليه والتدعيم المباشر لاستجابة المتعلم يجعل التعليم أكثر فعالية.

مميزات أسلوب وإعداد وتدريب المعلم القائم على الكفاية عن غيره من الأساليب هي:

أن معرفة الطلبة المعلمين بالكفايات التي بتطلبها عملهم أساسا من اساسيات التدريس الناجح فمن خلاله يستطيعون تحديد أهدافهم. وفيما يلى اهم الكفايات الهامة:

١- يتم تحديد الكفايات لتحليل تفريد لوظائف المعلم وأدواره ومهامه.

٢- تترجم الكفايات التي يتوقع المعلم أن يقوم بها إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها للحكم على مدى نجاحه في التدريس.

٣- يهتم بالفروق الفردية والاهتمامات للحاجات الذاتية للمتعلمين.

٤- تمتاز مجموعة الكفايات التدريسية والبرامج بالتدرج والانتظام واحدة تلو الأخرى.

٥- يقوم الطالب المعلم ضمن برنامج يعتمد على سرعته وتقدمه.

٦- يمتاز البرنامج على الاعتماد على التقنيات التربوية.

٧- يهتم بتضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق وأحكام الترابط والتكامل بين المجالين النظري والتطبيقي في برنامج إعداد المعلمين.

٨- يستفيد من التغذية الراجعة (Feed Back).

٩- يؤكد على استخدام معظم المستجدات التربوية تحقيقاً لأهدافه.

١٠- يحدد الاستراتيجيات التدريسية ويرتكز على العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة منها تفريد التعليم Individualized – Instruction والتعليم الذاتي – Self Instructional.

١١- يستخدم أنواع مختلفة من التقويم (ما بين تشخيصي وبنائي وتجميعي إنهائي بعدي).

١٢- العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدي إلى نجاحة للقيام بالأعباء التدريسية.

الدراسات السابقة للتجارب العالمية والعربية فى تطوير برامج اللغة الانجليزية فى رياض الاطفال كمدخل لكفايات المعلم:

المنهج البريطاني الجديدThe New British Curriculum: استغرق إعداد هذا المنهج ما يزيد عن خمس سنوات كاملة، وشارك في إعداده عدد كبير من الأساتذة والمتخصصين والخبراء بمختلف الجامعات البريطانية وبالمؤسسة القومية للبحوث التربوية، تم تشكيل لجنة خاصة لوضع هذا المنهج سميت "لجنة منهج السنوات المبكرة، The Early Years ضمت أساتذة وتربويين من مختلف الجامعات البريطانية شارك فيها جميع مؤسسات الدولة الحكومية والخاصة، والقطاع الخاص.

كان التركيز مع البداية على الجودة، Qualité.Educationnels والسعي بكافة السبل والطرق والوسائل لنشر ومد الجودة ومفاهيمها لمختلف أشكال الخدمات التي تقدم للأطفال عند هذه الأعمار لرعايتهم أو تعليمهم أو تنميتهم في بريطانيا.

http://cfijdida.over-blog.com/article-31657155.html

في دول أوربا نوقشت الاستعدادات لتدريس اللغة الإنجليزية للأطفال (٤ سنوات) تحت عنوان "هل تدريس اللغة الإنجليزية في رياض الأطفال مناسب ؟"

أقيمت دورة لمدرس اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال، وهم يدرسون الأطفال من فئة (٣-٦) سنوات في العمر في رياض الأطفال أو ما قبل رياض الأطفال على الاطار الاوربى المشترك. هدفت الدورة إلى تطوير وتوسيع الوعى للمعلمين الذين يدرسون فئة الأطفال من (٢-٣) سنوات، وهدفت أيضاً إلى تحسين وتحديث كتابة اللغة الإنجليزية، وقد تم توزيع استبانات قبل الدورة للتركيز على تطوير اللغة الشخصية، وشرح نظريات النمو المعرفي المبكر لكى تدرس مجموعة مناهج لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية للمتعلمين الصغار. وتم إقرار دور أهمية اللغة للمتعلمين الصغار وتقييم المواد التقنية الموجودة، وتصميم وإنشاء مواد من صنع المتعلمين الأطفال، ثم تقييم المتعلمين الصغار، وتصميم دورة للمنهج الخاص بالأطفال الصغار، وتم الاستعانة بالخبراء في مجال تعليم المتعلمين الصغار.

فى دراسة رضا – غولا (Raza –Gholam: 2013) لقياس الذكاء وما وراء المعرفة عند المتعلمين الايرانيين الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة ثانية (EFL) استخدم الباحثين مقياس مصفوفة رافن Matrices Raven كمقياس للذكاء وما وراء المعرفة. طبق المقياس على عينة بلغت (١٤٣) متعلم. كشفت النتائج بعد انقضاء فصل دراسي ان نسبة الذكاء بلغت نسبة مئوية ١٢.٢% ،وبالنسبة الى اختبار ما وراء المعرفة بلغت ٦.١٧%ولهم تأثير عن تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وبينت النتائج ايضا تقدم مقياس ما وراء المعرفة اكثر من الذكاء.

فى دراسة استطلاعيه لفويك (feyok; 2013) دراسة حالة على اربع معلمين حول تدريب المعلمين لتعليم اللغة الانجليزية من خلال المحتوى ليصبح أداء اللغة متعدد الابعاد ليضيف الى برامج المعليمن كفايات مهمة فى التدريس. استمرت هذه الدراسة عشرة اسابيع. واظهرت النتائج تحسين الاداء العام فى اللغة، وعكست اداء متميز للكفايات، بالرغم من تأثرها بعوامل غير لغوية مثل اهداف التدريس، وبالرغم من صغر حجم العينة، فقد اظهرت الدراسة وان برامج اللغة معقدة وديناميكية، طويلة الاجل وقصيرة الاجل ذات أهداف غير لغوية تنعكس بطريقة غير مباشرة على اداءمعلم اللغة بوجه عام.

أجرى موك، جين (MOke, Jane:2013) دراسة أستكشافية حول تنمية الوعي اللغوى للطلاب المعلمين من خلال منتديات نقاشية على الانترنت. وهى دراسة حالة لبحث فعاليات استخدام منديات المناقشة على الانترنت لتطوير الوعي اللغوى لمجموعة من الطلبة المعلمين لتخصص اللغة الانجليزية فى هونج كونج من خلال تحليل عدد (١٨) موضوع. واستنتج فريق البحث ان معظم العينة لديها اتجاه قوى للانتقال من البعد التصريحى الى البعد الاجرائي، كما انها اتاحت الفرصة لفتح نوافذ صغيرة للعامة لمتابعة سلوك الطلبة المعلمين فى هذه المجموعة اثناء ممارسة التدريس الخاص بهم،كما استنتجت الدراسة أيضا زيادة فهم وتطور الوعي اللغوى لدى المتعلمين.

في دراسة روبى فيردن (Ruby vardien:2013) حول تعزيز مهارات الكتابة من خلال التدوين فى اللغة الانجليزية المتقدمة باعتبارها فئة اللغة الاجنبية في اسبانيا. ركزت هذه الدراسة على "حقائب" بمساندة الحاسوب تقدم لكل من المعلمين والمتعلمين، وهي افاق جديدة فى مجال تعليم اللغة والتعليم وهذه: الحقائب "تقدم ضمن شبكة الانترنت، ويتولى تحديثها مستخدمها (ما ثيون Matheson, D (2004) وهو المستخدم الاول لها ويزودها دائما بنظريات المعرفة من الاخبار، او بعض الاتجاهات فى الصحافة الالكترونية، ووسائل الاعلام الجديدة، وهى سهلة البناء والتعبير دون الحاجة الىHTML. ويمكن تعزيزها وتحديث محتواها من خلال استخدام الملفات والصور والصوت والفيديو كما ان هذه الحقائب تسمح للمتعلمين من نشر افكارهم ووجهات النظر دون الالتزام بالزمان أوالمكان وهي تشبه ما استخدمة ما كلويد (٢٠٠١)، كما يستخدم الطلاب اسس نظرية عالمية لتشكيل وتفسير المعانى الخاصة بالكتابة باستخدام الانشطة القائمة على التشجيع والتفاعل، وهذه الحقائب تستخدم كأداة حاسوبية لغير المتعلمين للغة الاجنبية في مدارس اللغات باسبانيا، وشاركت فى هذه الدراسة عدد (١١) طالب ممن يستعدون للحصول على شهادة فى اللغة الانجليزية (CAE) كامبردج. واستمرت الدراسة لمدة خمسة اشهر لتعزيز كتابة الرسائل– (التعزيز – الاقتراحات) وقد تالف الاختبار من:

- اختبارات لتعزيز مهارات الكتابة فى مهام محدودة .
- ادراك اثر ردود الفعل على المتعلمين .
- تعزيز المهارات التعاونية.

واستخدمت كذلك الاستبانات التي تساعد على تحفيز الطلاب لكتابة مهارات اللغة التى تحتوى على التامل الذاتى، والتغذية الراجعة، وقد استخدمت الدراسة اسلوب الحوافز لتشجيع الطلاب على الاندماج فى هذا التعليم.

أعد جاسون (Enoz, Jasone: 2013) عدد يحتوى على ثمانى دراسات حول مختلف السياسات اللغوية والممارسات التربوية، وتدريب المعليمن، حيث يتم استخدام لغة اجنبية لتدريس محتوى المناهج الدراسة (CCLIL) ويعتبر هذا العدد مساهمة مهمة جدا للسياسات التربوية لأنها تعرض وجهات النظر لدراسات ركزت على النتائج اللغوية من خلال (CLIL)، مقارنة بالطلاب غير الملحقين ببرنامج (CLIL)، وقد سلطت الضوء على بعض الاتجاهات والتحديات لتدريس اللغة الثانية من منظور اوسع، لتعليم اللغة الثانية في التعليم النظامي وتعتبر هذه الدراسات الخاصة لإدخال لغة ثانية ذو خبرة لغوية للطلبة فى هذه البرامج.

في دراسة (Rekalidou:2012) حول التقييم الذاتي للمعلمين من خلال مشروع للعمل التعاوني في رياض الاطفال، افاق جديدة، ووجهات نظر نحو تحديات تنمية المعلم. من أجل المعلمين .هدفت الدراسة الى اجراء بحوث لمحاولة ادخال عمليات التقييم الداخلي بمرحلة رياض الاطفال في إطار العمل التعاوني. وقد اجرى الباحث الجامعي بالتعاون مع معلمات رياض الأطفال (٤) والامهات لأربع فصول رياض الأطفال. ممثلين عن (٢) في شمال شرق اليونان. وشارك (٣٥) طفلا ووالديهم في المشروع.وفقا لإجراءات منهجية البحث تم استخدام مزيج من الأساليب لجمع البيانات مثل الاستبيانات، والملاحظة، والمجلات، والمقابلات مع المعلمين. أظهرت نتائج تقييم المعلمين انهم يتبعون الاسلوب الاستبدادى وان اندماجهم مع الاطفال غير قوى.وبينت نتائج التقييم الذاتى للمعلمين قلقا من الممارسات والأوضاع فى الفصول. كما كشفت النتائج ايضا بضرورة إعطاء الأطفال دورا محوريا وفاعلا في عملية التقييم لتحسن العلاقة بين الوالدين والمعلمين.

في دراسة ليدن وآخرون (٢٠١١) حول تنفيذ منهج المدرسة لدعم اللغة والاتصال. (تصورات). هدفت الدراسة إلى ضرورة اتباع منهجية (WSA) عن طريق اللغة ومهارات الاتصال لتعزيز

مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة النطق والكلام. وهذا البرنامج تم تجريبه عبر جمعية خيرية مقرها المملكة المتحدة بمساعدة الموظفين لتقييم وتنفيذ المنهج .وأجريت مقابلات مع المدرسين الأوائل ومنسقى برنامج (WSA) في خمس مدارس. وأفادت النتائج بأهمية استخدام استراتيجية الدعم والبصرية بين البالغين والأطفال، وقد واجهة منفذي البرنامج عدة صعوبات وتحديات عند التنفيذ.

في دراسة جالونج– سوبلاك (Jalongo-Sobolak: ٢٠١١) حول الفوائد والتحديات لاستراتيجيات دعم نمو الأطفال في المفردات اللغوية. ركزت الدراسة على الطلاب المعلمين الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية وهم معلمين لمرحلة الطفولة المبكرة – بصرف النظر عن أوضاعهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وذلك لتعزيز تنمية المفردات اللغوية لتنفيذ الاستراتيجيات المبنية على طرق التدريس، ولتعليم المفردات اللغوية وتعزيزها للأطفال الصغار على أن تذكر المفردات الجديدة وتكرر بأسلوب قرائى عالي وحواري، باستخدام نظم تدريسية مبدعة لفهم المعاني بدقة حتى يمكن أن تحقق مكاسب في القراءة والفهم لدى الأطفال الدارسين.

في دراسة ليان–اندرو. (Lian-Andrew: 2011) هدفت الدراسة التي أجريت في سيدني بأستراليا إلى معرفة استراتيجيات تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل المدرسة للسكان الأصليين والمهاجرين خاصة الذين يتحدثون غير اللغة الإنجليزية. استمرت الدراسة الطولية ثلاث سنوات، واستخدمت بيانات من واقع الملاحظات والتسجيلات الصوتية والمرئية، كما تضمنت الدراسة "دراسة حالة" بالإضافة إلى مقابلات للأمهات. ويشارك في تمويل هذه المشاريع مصادر حكومية وغير حكومية. وتعتمد على تقسيم الأطفال إلى مجموعات للعب، وأظهرت الدراسة التحديات التي تقابل هذه الأسر وأطفالهم في الإعداد، كما أظهرت الدراسة أهم الفوائد المستفادة من هذه البرامج "Foregrounding"، وسلطت الدراسة في المقابلات مع أولياء الأمور على أهمية اللغة في دعم التعليم وتعزيز اللغة الأم.

في دراسة مهيلا. (Mihaela: 2011) حول تصور للدوافع الذاتية لتنمية طفل قبل المدرسة، ورعايته في وقت مبكر. هدفت الدراسة معرفة نظرة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٤–٦ سنوات نحو تعلم لغة أجنبية في مرحلة رياض الأطفال. وقد أجريت الدراسة في مدينة Slovenia على عينة عشوائية من الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية والألمانية ضمن المشروع المقترح لهذه الدراسة. خلصت الدراسة أنه يوجد دافع ذاتي لتعليم اللغة الثانية من خلال الأنشطة المرحة مثل (الحديث – الجري – اللعب)، من خلال بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم.

في دراسة مورجان – وماري. (Morgan-Marie: 2011) حول استكشاف مفاهيم الذات في الأسماء والضمائر للأطفال الأندونيسيين قبل سن المدرسة. هدفت الدراسة إلى استكشاف التفاعلات عن لغة الذات (Scaffold) من خلال تعلم اللغة الإنجليزية بجانب اللغة الأم الأندونيسية.

أجريت الدراسة على الأطفال من سن (١-٣) سنوات من خلال الملاحظة للتفاعلات في الصف حول مفهوم الذات والتفاهم بين الثقافات من خلال سرد ما يتعلق بحياتهم اليومية.

في دراسة جولي وآخرون (Julie & Other's: 2011) حول دعم مهارات اللغة الإنجليزية الشفهية في مرحلة قبل المدرسة للأطفال الفقراء. تبحث الدراسة النهوض باللغة الشفهية للأطفال الذين يأتون من مناطق فقيرة، وأجريت دراسة تجريبية وخضعت لبرنامج مكثف، وأدخلت البيانات لتحليلها إحصائيا فوجدوا تحسن في ثقل المهارات الشفوية للغة مقارنة بنظرائهم في المناطق المتوسطة الدخل أو الغنية.

في دراسة جريجوري – ايلى ينسون (Gregorya- Yeonsun Elie :2010). التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لتعلم اللغة الثانية لتنميتها، ومعرفة القراءة والكتابة. خلصت الدراسة إلى أن ١٤.٧% من الأطفال من مجهول أحد الوالدين non parental في المنازل لا يتحدثون الإنجليزية لأن أحد الوالدين لا يجيد هذه اللغة، و٢٩% من الأطفال المشاركين في برنامج (Head Start) يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ويتعلمون القراءة والكتابة أكثر من نظائرهم من الأطفال مجهولين أحد الوالدين.

تبين دراسة سوزان (Susan :٢٠١٠) ان تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال قبل المدرسة يتم وفق خطط مدروسة في برامج إعداد المعلم، وأن الصور الفوتوغرافية والتقنيات التربوية المصورة تساعد الأطفال على اكتساب مهارة اللغة كتابة وقراءة، وقد تكون المناقشة المعتمدة على الصور في المناهج الدراسية تساعد على اكتساب مهارة التحدث والكتابة والقراءة لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية.

في دراسة هاردن وآخرين (٢٠١٠) حول تطوير أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الشاملة لرياض الأطفال. هدفت الدراسة إلى دعم متعلمي اللغة الإنكليزية TFC لتنفيذ وتقييم نموذج عالى الجودة للتطوير المهنى الشامل للمعلمين لما قبل المدرسة والروضة. ويتألف برنامج التطوير المهنى ثلاث دورات تدريبيه تفاعلية لتقييم برنامج التنمية المهنية، أو زيارات ميدانية للوقوف على التدريب من واقع الفصول المدرسية. وأظهرت النتائج إلى أن برنامج التطوير المهنى ما قبل الروضة للمعلمين مع أسرهم جاد ومهم بالنسبة للمعلمين لما له من آثار على التنمية المهنية لمعلمى اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الاطفال.

في دراسة Gregory, Cheatham(2010) لمقارنة على الاطفال الصينيين بمرحلة رياض الاطفال (حتى سن ست سنوات)، والاثار المترتبة علي "الغمر الجزئي" للبرنامج في وقت مبكر لمرحلة رياض الاطفال، مقارنة مع برنامج اللغة الانجليزية الغير معتمد على "الغمر الجزئي "للغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال. شارك فى التجربة عدد (١٢٨) طفلا .تلقى نصفهم حتى سن (٣ سنوات) احد البرنامجين وأظهرت النتائج ان الاطفال الذين كانوا فى برنامج الغمر اكثر فعالية من البرنامج الاخر واكتر وعيا وكفاءة لغوية وتحدثا من الاطفال الذين تلقوا البرنامج الاخر (غير الغمر) للغة الانجليزية.

في دراسة آل ثاني، عائشة على جبر (١٩٩٥) حول سن بدء تعليم اللغة الإنجليزية في الميزان، عرضت فيها أهمية اللغة الإنجليزية على المستوى العالمي في المجالات الدبلوماسية والتجارية والإعلامية، عرضت ورقة العمل تجارب بريطانيا لتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية، والمانيا لتعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية كلغة ثانية، السويد في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية – وبينت في دراستها دلالات إحصائية بالنسبة للجنس لصالح الذكور، وتعرضت لمهارات القراءة والاستماع والمحادثة لأطفال المرحلة الابتدائية، وأفادت الدراسة بأن تعليم اللغة الثانية يترك أثراً إيجابياً لدي الأطفال وأشارت إلى ضرورة إعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية وأثر تعليم اللغة على الغزو الفكري والثقافي.

عقدت جمعية المعلمين الكويتية حلقة نقاشية حول تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في التعليم العام في الفترة ما بين ١٢-١٤ نوفمبر ١٩٩٣ وكان النقاش بين مؤيد ورافض ورأى الحاضرين أن يكون برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في تقويم مستمر ليستطيع الوفاء بمهامه.

كما ناقش الحاضرين طبيعة الطالب الكويتي مقارنة بأقرانه من دول الخليج والدول الأجنبية الأخرى التي أدخلت اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال كلغة ثانية بجانب اللغة الأم. وقد نبهت الحلقة إلى عدة محاذير لنجاح تجربة إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من أهمها:

- الاهتمام ببرامج إعداد المعلم في كليات التربية خاصة برامج مرحلة رياض الأطفال.
- الأهتمام بالمحتوى من حيث التراكيب اللغوية والمصطلحات والمفاهيم .
- أن يتضح بالمنهج اهتمامه بالبيئة الكويتية والتراثية حيث أن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال في طور التشكيل والإعداد.

في بحث حتاملة – وجرادات (١٩٨٨) حول تقويم الكتب الدراسية للغة الإنجليزية ودروس صفية لتعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية الدنيا في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية. تناول البحث بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلم العربي عند كتابة اللغة الإنجليزية بالطريقة التي يراها أصحاب اللغة، ويشير البحث إلى مدى صدق الدعوة بأن هذه الصعوبات تعزى إلى الفرق بين اللغتين العربية والإنجليزية كالاختلاف في اتجاه الخط من اليمين إلى الشمال ومن الشمال إلى اليمين وطريقة ربط الحروف.

في بحث يعقوب (١٩٨٥) هدف إلى تقويم منهج اللغة الإنجليزية لمرحلة رياض الأطفال بمدارس اللغات التجريبية، وبفحص مكونات منهج اللغة الإنجليزية القائم للتعرف على مدى تحقيقه للأهداف المرجوة من تدريس اللغة الإنجليزية بهذه المرحلة، وذلك بملاحظة وتسجيل وتحليل عملية تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية داخل الفصل لمدة عامين على عينة مكونة من ثلاثين طفلاً وطفلة، (٢٠ بنين و١٠ بنات). يبلغون من العمر (٤) سنوات بمدرسة منشية البكري التجريبية للغات بمصر الجديدة. قام البحث بمسح وتحليل الكتب الدراسية التي يستعملها أطفال مرحلة رياض الأطفال بمدارس اللغات، وبعد عامين صمم أربع اختبارات: الأول لقياس مدي كفاءة التلاميذ في الاستماع والاستجابة إلى الأوامر، والثاني لقياس مدي كفاءة التلاميذ في التعرف على شكل الكلمات المكتوبة، والثالث لقياس مدي كفاءة التلاميذ في فهم المفردات عن طريق السمع، والرابع لقياس مدي كفاءة التلاميذ في فهم معاني الكلمات.

توصل البحث إلى أنه بالنسبة للاختبار الأول فإن أداء التلاميذ يدل على انخفاض مستوى كفاءتهم لمهارة الاستماع والاستجابة للأوامر. وحصل التلاميذ في الاختبارين الثاني والثالث على درجات أعلى من الاختبار الأول، ودل انخفاض مستوى الأداء في اختبار الاستماع على حاجة التلاميذ إلى الاستماع إلى اللغة الشفهية عن طريق خبرات حقيقية ونشاطات لغوية. ودل تحليل نتائج اختبارات القراءة على أن التلاميذ يحتاجون إلى مزيد من التدريبات اللغوية. وبالنسبة لتحليل الكتب المقررة، وقد دل على أنها صممت لأجل متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أولي وليست كلغة ثانية، وأنه لا يوجد بينها كتب للتدريبات، ولا يوجد معها وسائل إيضاح، ودلت النتائج على أن طرق التدريس لا تساعد على تعلم الأطفال اللغة عن طريق الخبرات الحياتية.

تعقيب:

اجريت دراسات عربية أجريت في النصف الثاني من القرن العشرين مسلطة الأضواء على محاذير إدخال اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال خوفاً من أرباك الأطفال لغوياً، وتشربهم ببعض المفاهيم

الأجنبية منذ الصغر، ومنهم من ينادي بتعريب التعليم الجامعي. ذلك قبل شيوع تكنولوجيا المعلومات والتقنيات المتقدمة التي تعتمد أساساً على اللغة الأم للبلد المصنعة (الإنجليزية – اليابانية).

وقد يرى بعض الباحثين أن إدخال اللغة الأجنبية في سن مبكرة يزيد من أزمة النقص في مدرس اللغة الإنجليزية وما يترتب عليه من إشكاليات (إحصائيات الوزارة في مدي الحاجة إلى مدرس اللغة الإنجليزية – طلب تعيين العام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١ – ٢٠٠٩/٢٠١٠).

وهناك من يرى أن ازدواجاً لغوياً (Diglossia) وصراعاً داخلياً من نوع آخر قد ينشأ هو الصراع بين اللهجات العامية والفصحى وأن شيوع العامية تواكب انحدار اللغة الفصحى، ولذلك يجب الحفاظ على الاستقلال اللغوي. (الجرف ٢٠٠٥ بتصرف).

وترى الباحثة معدة البحث أن هذه المحاذير تتوقف على كيفية تخطيط المنهج، وإعداده، ومن سيقوم بتدريسه، وهذا ما ستضمنه توصياتنا في نهاية البحث.

ومن الأمثلة على ذلك ايضا اهتمام القائمين بالدول الألمانية على تعليم اللغة الألمانية مبكراً في مرحلة رياض الأطفال للدول الغير ناطقين بها، وأعدت لذلك (سى دى ١) يحمل عنوان لصور كاريكاتيرية معها نوته موسيقية لجميع الأغاني الفلكلورية الشعبية للأطفال مثل (س دى الأرنب هانز٢). كما أعدت ورشة خاص لتعليم اللغات الأجنبية بجانب اللغة الأم تحتوى على معارف علمية، وخبرات قومية، ومناقشات لمناهج مختلفة. وأنشأ موقع خاص للأطفال لتعليم اللغة الأجنبية على الفيسبوك.

كما تناولت الدراسات العربية والأجنبية التي أدخلت اللغة الانجليزية كلغة ثانية في مرحلة رياض الأطفال من سن ٣-٦ سنوات مراحل تطوير بناء المناهج طبقا لنظريات النمو المعرفي المبكر لإكساب المتعلمين الصغار لغة انجليزية بجانب اللغة الأم، وتم تصنيع وإنشاء مواد تقنية تلاءم المناهج الجديدة.

تناولت أيضا الدراسات الأجنبية تطبيقات اختبارات لبيان مستوى تقدم الأطفال من استيعاب اللغة الانجليزية كلغة ثانية بجوار اللغة الأم خاصة في دول أوربا – إيران – اسبانيا، كما تضمنت الدراسات – أيضا برامج تدريب المعلمين على كفايات مهمة في التدريس وكانت البرامج معقدة وديناميكية طويلة وقصيرة الأجل. وأظهرت الدورات تحسينا في أداء المعلم وزيادة فهم وتطور الوعي اللغوي لدى المتعلمين.

تناولت الدراسات أيضا أسلوب تعزيز المتعلمين من الأطفال في تشجيع الأطفال وحفزهم وجعل بيئة الروضة بيئة جذابة عن طريق التقنيات المتطورة المتمثلة في الحقائب التربوية وكل هذه البرامج تهتم

بمهارات الكتابة، والقراءة، والتحدث بالمفردات اللغوية والانجليزية في مرحلة رياض الأطفال وتعزيز المهارات التعاونية لاكتساب اللغة،كما ركزت معظم الدراسات على استراتيجيات تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل المدرسة.

الأسلوب الإحصائي:

- استخدم برنامج الرزم الإحصائية (SPSS Vergien 19. 0) لحساب ما يلي:
- معامل الثبات الفا كرونباخ **Cronbach's** Alpha.
- التكرارات(ت) – النسبة المئوية (%)، والمتوسطات الحسابية (م)– الانحرافات المعيارية(ن).
- تحليل التباين الأحادي لحساب قيم (ف) عند مستوى (٠.٠٥) One-Way ANOVA.
- اختبار شافيه لمعرفة اتجاه الفر وقات Scheffee Procedure.
- اختبار (ت) T -test لحساب الدلالات الإحصائية للفروق بين للمتوسطات الحسابية.

ثالثاً: عينة البحث:

جدول (١): يبين توصيف عينة البحث

المتغيرات	العناصر الأساسية للمتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
الوظيفية	أستاذ جامعي	٤٦	٢٤
	موجه بوزارة التربية	٣١	١٦,١
	معلمة رياض الأطفال	٢٨	١٤,٦
	طالبة تربية عملية	٨٧	٤٥,٣
التخصص	تخصص لغة إنجليزية	١٣٩	٧٢,٤
	تخصص رياض الأطفال	٥٢	٢٧,١
	لم يبين	١	٠,٥
رؤيــة مستقبلية نحو تطبيق اللغة الإنجليزية برياض الأطفال الحكومية	نعم مع التطبيق	١٧٠	٨٨,٥
	أرفض التطبيق	٢١	١٠,٩
	لم يبين	١	٠,٥
الواقع الحالي لأفراد العينة نحو تطبيق اللغة الإنجليزية لمرحلة رياض الأطفال	أطفالي وأخوتي بروضة خاصة	٨٣	٤٣,٢
	أطفالي وأخوتي بروضة حكومية	١٠٦	٥٥,٢
	لم يبين	٣	١,٦
المجموع الكلى		١٩٢	%٩٦

يبين جدول رقم (١) توصيف عينة البحث على أفراد العينة، فقد تم توزيع عدد (٢٠٠) استبانه على جميع أفراد عينة البحث. وبلغت النسبة المئوية للإجابة على الأداء ٩٦% أي (١٩٢ من أصل ٢٠٠) طبقا للمتغيرات التي تبناها البحث، وهي:

١- الوظيفة:

- **أعضاء هيئة التدريس:** بلغ عدد أعضاء هيئة تدريس (٤٦) عضو بنسبة مئوية بلغت ٢٤% من كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ممن يقومون بالتدريس في تخصص اللغة الإنجليزية، ورياض الأطفال.
- **موجهي وزارة التربية والتعليم:** استجاب على أداة البحث عدد (٣١) موجه وموجهة من تخصص.اللغة الإنجليزية ورياض الأطفال بنسبة مئوية بلغت ١٦،١% من إجمالي العينة.
- **معلمات رياض الأطفال:** بلغت النسبة المئوية لمعلمات رياض الأطفال الذين استجابوا على أداة البحث ١٤،٦% أي (٢٨ معلمة).
- **الطالبات المعلمات:** استجاب عدد (٨٧) طالبة ممن يدرسون تخصص اللغة الإنجليزية، وتخصص رياض الأطفال على عينة البحث بنسبة مئوية بلغت ٤٥،٣% (**جدول رقم ١**).

٢- التخصص:

بلغ عدد أفراد العينة ممن استجابوا على الأداة من تخصص اللغة الإنجليزية (١٣٩) عضواً بنسبة مئوية ٧٢،٤%، ومن تخصص رياض الأطفال (٥٢) عضواً بنسب مئوية بلغت ٢٧،١% (**جدول رقم ١**).

٣- الرؤية المستقبلية لأفراد العينة نحو تطبيق اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال:

أجاب أفراد العينة على اختلاف مستوياتهم التخصصية والوظيفية بنسبة مئوية بلغت ٨٨،٥% (١٧٠ من أصل ١٩٢) إنهم مع تطبيق اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية، بينما أفادت نسبة مئوية بلغت ١٠،٩% (٢١ من أصل ١٩٢) بأنهم يرفضون تطبيق اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية.

٤- الواقع الحالي لأفراد العينة نحو تطبيق اللغة الإنجليزية لمرحلة رياض الأطفال:

يبين جدول رقم (١) أن نسبة مئوية من العينة بلغت ٥٥,٢% لهم أطفال (أبناء أو أخوات) في رياض الأطفال الحكومية. وأن نسبة مئوية من أفراد العينة بلغت ٤٣,٢% لهم أطفال في رياض الاطفال الخاصة.

الثبات:

جدول (٢) يبين معاملات الثبات الفاكرونباخ Alpha Cronbach's للاستبانة ومحاورها

محاور البحث	عدد البنود	معامل الثبات
المحور الأول	١٦	٠,٨٣٧
المحور الثاني	١٦	٠,٧٧٤
المحور الثالث	١٣	٠,٧٦٤
الإستبانه ككل	٤٥	٠,٩٠٤

يبين جدول رقم (٢) معامل الثبات لمحاور الإستبانه باستخدام معادلة الفاكرونباخ Alpha Cronbach's، ومنه يتضح أن معامل الثبات للمحور الأول الذى بلغ عدد بنوده (١٦) بند ٠,٨٣٧. والمحور الثاني الذى بلغ عدد بنوده (١٦) بند ٠,٧٧٤ والمحور الثالث الذى بلغ عدد بنوده (١٣) بند ,٧٦٤

أما معامل الثبات للإستبانه ككل فبلغ ٠,٩٠٤ وهى كلها معاملات عالية ومقبولة إحصائياً ويدل على مدى الثبات الذي تتمتع به الإستبانه اداة البحث.

رابعاً: صدق الأداة:

تم عرض الأداة على محكمين من ذوي التخصص باللغة الإنجليزية ورياض الأطفال من أعضاء هيئة التدريس لكل من كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي، وكلية التربية بجامعة الكويت وبناءاً على مقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض البنود، وإدماج بعض البنود ذات المضمون الواحد.

كما تم حساب معاملات الارتباط لإيجاد العلاقة بين المحاور والأداة ككل بواسطة معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation وفيما يلي جدول (٣) لتوضيح ذلك.

جدول (٣) يبين معاملات الارتباط لبيرسون

المحاور	علاقة المحور مع المجموع الكلى	الدلالة
المحور الأول	٠,٨٥٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثاني	٠,٩١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثالث	٠,٨٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين المحور والاستبانه ككل باستخدام معاملات الارتباط Pearson Correlation .ومنه يتضح أن معامل الارتباط للمحور الأول هو ٠,٨٥٧، والمحور الثاني ٠,٩١٠، والمحور الثالث ٠,٨٠٧ وهى كلها معاملات ارتباط عالية ومقبولة إحصائياً.

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع على أعضاء هيئة تدريس فى كليات اعداد المعلم (كلية التربية– جامعة الكويت، كلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب، موجهين من وزارة التربية والتعليم من المتخصصين فى مجال الطفولة واللغة الإنجليزية، طالبات معلمات تخصص رياض أطفال.

عينة البحث:

- تتكون عينة البحث من (٢٠٠) فردا موزعة كالتالي:
- عدد (٢٥)من اعضاء هيئة التدريس تخصص رياض الأطفال وتخصص اللغة الانجليزية. بكلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- عدد(٢٥) من اعضاء هيئة التدريس تخصص رياض الأطفال وتخصص اللغة الانجليزية. بكلية التربية جامعة الكويت .
- عدد(٥٠) من موجهي وزارة التربية والتعليم تخصص لغة انجليزية.

اداة البحث:

اعتمدت اداة البحث على استبانة صممت، على مقياس التقدير الثلاثي Rating Scale (موافق=٣)، (لا أدرى=٢)، (ارفض–=١).موزعة على ثلاثة اقسام اساسية هي:

القسم الاول: بيانات عامة تتضمن:

١-الوظيفة **٢**- التخصص (رياض أطفال – لغة انجليزية) **٣**- مع التطبيق (نعم- لا)

٤- هل لديك أطفال ابناء أو اخوة في مرحلة رياض الاطفال (حكومية خاصة)

القسم الثاني: عبارة عن اسئلة مغلقة على مقياس التقدير الثلاثي (موافق=٣)، (لا أدرى=٢)، (ارفض-=١) موزعة على ثلاثة محاور هي:

المحور الاول: الكفايات المقدمة في البرنامج التعليمي تخصص اللغة الانجليزية بكلية التربية الاساسية بدولة الكويت في اعداد معلمات رياض الاطفال: وهو يبدأ برقم (٥) الى رقم (٢٠)، أي (١٦) بند.

المحور الثاني: إمكانيات تطبيق برنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال الحكومية بدولة الكويت من وجهة نظر المتخصصين بدولة الكويت: وهو يبدأ برقم (٢١) الى رقم (٣٦)، أي (١٦) بند.

المحور الثالث: الاثار المتوقعة لإدخال اللغة الانجليزية في مرحلة رياض الاطفال الحكومية بدولة الكويت: وهو يبدأ برقم (٣٧) الى رقم (٤٩)، أي (١٣) بند.

القسم الثالث: السؤال رقم ٦٠-سؤال ترك مفتوحا حول بنود لم ترد بالاستبانة تود ايضاحها حول تطبيق برنامج اللغة الانجليزية بدوله الكويت .اذكرها؟

خطة ومنهجية البحث:

أعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي ،والتاريخى وهو أنسب المناهج التربوية المناسبة لهذا البحث وتركزت خطة البحث في:

- إعداد الإطار النظري للبحث في ضوء الدراسات الأجنبية والعربية الخاصة بموضوع البحث.
- إعداد أداة البحث التى تهدف الى تحقيق أهداف البحث وإجراء عمليات الصدق والثبات عليها.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الممثلة بفئاتها.
- تجميع البيانات وتفريغها باستخدام برنامج الحاسب الآلي.

– جدولة البيانات وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

– إعداد الدراسة الميدانية للوصول إلى النتائج الخاصة بالبحث .

– الوصول إلى النتائج العامة التى تجيب على تساؤلات البحث.

– تم اقتراح المقترحات واستنتاج التوصيات العامة للبحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول :الذى ينص على:

"ما أهم الكفايات التي تكتسبها معلمة رياض الأطفال من خلال البرامج التعليمية المقدمة في كلية التربية الأساسية للتدريس بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت ؟".

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والنسب المئوية – والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً طبقاً لموسطاتها الحسابية . جدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): يبين التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية مرتبة ترتيبا تنازلياً مع انحرافاتها المعيارية للمحور الأول

م	البند	مدي الموافقـــة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
		موافق		لا أدرى		أرفض				
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
٥	يعتمد اختيار الطالبات المتقدمات على نتائج اختبارات القبول التحريرية.	١٣٦	٨,٧٠	٣٣	٢,١٧	٢٣	١٢	٥٩,٢	٠.٦٩٦	الثالث
٦	تعتمد الاختبارات الشفهية للقبول على سلامة النطق وجودتها في أثناء الأداء.	١٦٤	٤,٨٥	٢٠	٤,١٠	٨	٢,٤	٨١,٢	٠.٤٨٧	الأول
٧	تعتبر الاختبارات الشفهية للقبول في تخصص برنامج اللغة الإنجليزية معياراً أساسياً للقبول.	١٤٦	٧٦	٣٦	٥,١٣	٢٠	٤,١٠	٦٦,٢	٠.٦٦٠	الثاني
٨	تســـهم البـــرامج التعليميـة الموحـودة الخاصـــة برياـــض الأطفـال فـي إعـداد معلمة المستقبل.	١٠٧	٧,٥٥	٦٤	٣,٣٣	٢١	٩,١٠	٤٥,٢	٠.٦٨٤	١٠
٩	تحقـــق البـــرامج التعليمية المتخصصة فـي ريـاض الأطفـال الاهداف الخاصة للغة الإنجليزية في مرحلة ريـــاض الأطفـــال الحكومية.	١٠٧	٥٥,٧	٥٧	٢٩,٧	٢٨	١٤,٦	٢,٤١	٠,٧٢٣	١١
١٠	تقـــدم البـــرامج التعليمية المتخصصة فـي ريـاض الأطفـال الأنشـطة التعليميـة اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية.	١٠٢	٥٣,١	٦٣	٣٢,٨	٢٧	١٤,١	٢,٣٩	٠,٧٢٣	١٢

م	البند	مدي الموافقـــة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
		موافق		لا أدري		أرفض				
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
١١	يهتم برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية بتطبيق وسائل تكنولوجية حديثة مساندة للمنهج .	١١١	٥٧,٨	٦١	٣١,٨	٢٠	١٠,٤	٢,٤٧	٠,٦٧٨	٧
١٢	يساعد برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية على إحياء القيم التراثية عند الأطفال.	٨٩	٤٦,٤	٧٣	٣٨	٣٠	١٥,٦	٢,٣١	٠,٧٢٧	١٦
١٣	يستعين برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية بتقنيات متطورة لطرق التدريس.	١٠٠	٥٢,١	٦١	٣١,٨	٣١	١٦,١	٢,٣٦	٠,٧٤٦	١٤
١٤	يهتم برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية بعرض محتوى منهج اللغة الإنجليزية في الرياض الخاصة بدولة الكويت .	٩٤	٤٩	٧٢	٣٧,٥	٢٦	١٣,٥	٢,٣٥	٠,٧٠٩	١٥
١٤	يهتم برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية بعرض محتوى منهج اللغة الإنجليزية في الرياض الخاصة بدولة الكويت .	٩٤	٤٩	٧٢	٣٧,٥	٢٦	١٣,٥	٢,٣٥	٠,٧٠٩	١٥
١٥	يهتم برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية بمواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في التدريس .	٩٧	٥٠,٥	٦٨	٣٥,٤	٢٧	١٤,١	٢,٣٦	٠,٧١٨	
١٦	تساعد برامج طرق التدريس المقررة على تنويع أساليب التدريس لدعم جودة أداء مخرجات البرنامج.	١١٧	٦٠,٩	٦٤	٣٣,٣	١١	٥,٧	٢,٥٥		
١٧	يحتاج برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية إلى إعادة النظر في تطوير برامجه .	١٠٥	٥٤,٧	٧٥	٣٩,١	١٢	٦,٣	٢,٤٨	٠,٦١٤	٦
١٨	البرنامج التعليمي يزود الطالبة المعلمة بما يعينها على استشراق المستقبل .	١٠٤	٥٤,٢	٧٢	٣٧,٥	١٦	٨,٣	٢,٤٦	٠,٦٤٦	٩
١٩	البرنامج التعليمي ينمي مهارات الطالبة المعلمة في التصدي لتحديات العصر الراهن.	١٠٢	٥٣,١	٧٨	٤٠,٦	١٢	٦,٣	٢,٤٧	٠,٦١٣	٨
٢٠	البرنامج التعليمي يعين الطالبة المعلمة على اكتساب المتعلمين المهارات اللازمة للحياة الآتية المستقبلية.	١٢٠	٦٢,٥	٥٥	٢٨,٦	١٧	٨,٩	٢,٥٤	٠,٦٥٤	٥
	المتوسط الحسابي العام للمحور ٢,٤٧٩					الانحراف المعياري العام للمحور ٠,٣٦١				

يتكون المحور الأول من (١٦) بند. بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الأول **٢،٤٧٩** مع انحراف معياري **٣٦١،** . وفيما يلي تحليلاً إحصائياً لبنود المحور الاول (**سوف يركز التحليل الإحصائي على أعلى ثلاثة بنود ، وأدنى ثلاثة بنود للمحور**).

- **البند رقم (٦)**: الذي ينص على "تعتمد الاختبارات الشفهية للقبول على سلامة النطق وجودتها في أثناء الأداء". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٨١ مع انحراف معياري ٠،٤٨٧ وهو بذلك حقق المرتبة الأولى من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الأول. وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٨٥،٤%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٠،٤%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٤،٢% ولا يوجد تباين واضح في الإجابات.
- **البند رقم (٧)**: الذي ينص على "تعتبر الاختبارات الشفهية للقبول في تخصص برنامج اللغة الإنجليزية معياراً أساسياً في القبول". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٦٦ مع انحراف معياري ٠،٦٦٠ وهو بذلك حقق المرتبة الثانية من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الأول. وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٧٦%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٣،٥%، "وأرفض" بنسبة مئوية ١٠،٤%.
- **البند رقم (٥)**: الذي ينص على "يعتمد اختبار الطالبات المتقدمات على نتائج اختبارات القبول التحريرية". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٥٩ مع انحراف معياري ٠،٦٩٦ وهو بذلك حقق المرتبة الثالثة من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الأول. وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٧٠،٨%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٧،٢%، "وأرفض" بنسبة مئوية ١٢%.

أما البنود التي حققت أدنى نسب مئوية من بين بنود المحور الأول فكانت هي:

- **البند رقم (١٢)**: الذي ينص على "يساعد برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية على أحياء القيم التراثية عند الأطفال". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٣١ مع انحراف معياري ٠،٧٢٧ وهو بذلك حقق المرتبة الأخيرة من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الأول. وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٤٦،٤%،"ولا أدرى" بنسبة مئوية ٣٨%، "وأرفض" بنسبة مئوية ١٥،٦%. وهناك تباين في أراء العينة حول مدى ارتباط برنامج اللغة الإنجليزية بالقيم العربية التراثية والهوية الكويتية.

- **البند رقم (١٤)**: الذي ينص على "يهتم برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية بعرض محتوى منهج اللغة الإنجليزية في الرياض الخاصة بدولة الكويت". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٣٥ مع انحراف معياري ٠،٧٠٩ وهو بذلك حقق المرتبة الخامسة عشر من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الأول. وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٤٩%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ٣٧،٥%،"وأرفض" بنسبة مئوية ١٣،٥%.

يتضح من هذا البند أن هناك تباين فى الآراء مما يعكس عدم اهتمام برنامج رياض الأطفال بالكلية بمحتوى المناهج المقدمة في التعليم الخاص، اى ان هناك فجوة فيما يقدم للطفل فى روضة رياض الأطفال الخاصة والحكومية.

- **البند رقم (١٣)**: الذي ينص على "يستعين برنامج اللغة الإنجليزية بالكلية بتقنيات متطورة لطرق التدريس". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٣٦ وانحراف معياري ٠،٧٤٦ وهو بذلك حقق المرتبة الرابعة عشر من بين بنود المحور الأول. وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٥٢،١%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ٣١،٨%، "وأرفض" بنسبة مئوية ١٦،١%.

وبهذا تجيب النتائج الإحصائية على إجابة التساؤل الأول حول الكفايات التي تكتسبها معلمة رياض الأطفال من خلال البرامج التعليمية المقدمة في كلية التربية الأساسية، سواء كانت برامج مهنية تربوية أو ثقافية أو تخصصية..ومنها يتضح أن اختبارات قبول المعلم في برنامج اللغة الإنجليزية ورياض الأطفال يتم حسب اجتياز الاختبارات المقننة للقبول الشفهية والتحريرية للتأكد من سلامة النطق اللغوية وخلو المعلمات من أي تشوهات خلقية تثبط من عطاءه في مرحلة رياض الأطفال وهي من المراحل الحرجة التي تتطلب سلامة جسدية ولغوية للمعلم شكلاً ومضموناً للمعلمات لجذب الأطفال نحو الروضه وخلق بيئة مناخية ملائمة للمرحلة السنية للأطفال. ولكن ينقص البرنامج المقدم لإعداد معلمة رياض الأطفال التطور التقني والتكنولوجي المصاحب للمناهج الذي تنمى الولاء والهوية العربية التراثية الكويتية بصفة خاصة، وللقيم العربية لتواكب مدارس المستقبل، وتتكيف مع الفصول الذكية الحديثة.

وهذه النتائج تتفق مع ما قدمه البزاز (٢٠٠٤)، والشخيبي (١٩٩١)، والجرف (٢٠٠٤)، وجالونج- سوبلاك (٢٠١١) Jalongo – Sobolak، مورجان – ماري Morgan-Marie (2011)، وما يقدمه المنهج البريطاني الحديث الذي يعتمد على الجودة Quality Education، ويتفق مع نظريات التعلم لجلازر.

السؤال الثاني: الذى ينص على:

"ما الإمكانيات اللازمة لتطبيق برنامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المتخصصين بدولة الكويت ؟"

تجيب بنود المحور الثانى للأداة على هذا التساؤل الذى تم معالجته الاحصائية باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً طبقاً لموسطاتها الحسابية مع انحرافاتها المعيارية. جدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): يبين التكرارات والنسبة المئوية – المتوسطات الحسابية مرتبة ترتيباً تنازلياً مع انحرافاتها المعيارية للمحور الثاني

م	البند	مدي الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الترتيب التنازلي
		موافق		لا أدرى		أرفض				
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
٢١	تعلم اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية له آثار إيجابية مستقبلاً.	١٥١	٧٨,٦	٣٩	١٥,١	١٢	٦,٣	٢,٧٣	.,٥٧١	١٠
٢٢	يواكب تعلم اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت الاتجاهات الحديثة التي تقدمها الرياض الخاصة ذات المصاريف الباهظة.	١٠٩	٥٦,٨	٥٣	٢٧,٦	٣٠	١٥,٦	٢,٤١	.,٧٤٧	١٤
٢٣	يرتبط المحتوى العلمي للمنهج في مرحلة رياض الأطفال الحكومية على وسائط تكنولوجية والكترونية حديثة	١١٤	٥٩,٤	٦٤	٣٣,٣	١٤	٧,٣	٢,٥٣	.,٦٣٠	١٣
٢٤	توعية الأسرة من خلال مجالس أولياء الأمور ييسر متابعة الوالدين للمناهج الجديدة .	١٥٨	٨٢,٣	٢٧	١٤,١	٧	٣,٦	٢,٧٩	.,٤٩٣	٥
٢٥	مشاركة أهل الاختصاص ومعلمات رياض الأطفال بمرحلة رياض الأطفال ضرورة لوضع منهج يتلاءم مع البيئة المدرسية بالكويت	١٧٠	٨٨,٥	١٨	٩,٤	٤	٢,١	٢,٨٦	.,٣٩٩	الأول
٢٦	مشاركة المتخصصين من التقنيات التربوية في وضع المنهج تثرى العملية التعليمية.	١٥٨	٨٢,١٣	٣٠	١٥,٦	٤	٢,١	٢,٨٠	.,٤٤٩	الثالث
٢٧	إنتاج المحتوى العلمي للمنهج يعتمد على الوسائط التكنولوجية	١٥٠	٧٨,١	٣٧	١٩,٣	٥	٢,٦	٢,٧	.,٤٨٨	٨

م	البند	مدي الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الترتيب التنازلي
		موافق		لا أدرى		أرفض				
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
	الحديثة . .									
٢٨	تعلم اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال باستخدام تقنيات مشتركة تجعل بيئة رياض الأطفال بيئة جاذبة للطفل.	١٥٠	٨٧,١	٣٧	١٩,٣	٥	٢,٦	٢,٧٦	٠,٤٨٨	٦
٢٩	المختبرات اللغوية بالمدرسة تحفز الأطفال على التعلم الذاتي.	١٣٣	٦٩,٣	٤٥	٢٣,٤	١٤	٧,٣	٢,٦٢	٠,٦١٩	١٢
٣٠	استخدام الكمبيوتر يساعد الأطفال على المنافسة ويقابل الفروق الفردية .	١٤٧	٧٦,٦	٣٧	١٤,١	١٨	٩,٤	٢,٦٧	٠,٦٤٠	١١
٣١	تعليم اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت تمثل إضافة تربوية متميزة للتعليم في الكويت.	١٥٣	٧٩,٧	٣٦	١٣,٥	١٣	٦,٨	٢,٧٣		
٣٢	يؤثر تعليم اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال سلباً على منهج اللغة العربية.	٥٨	٣٠,٢	٤٨	٢٥	٨٦	٤٤,٨	١,٨٥		
٣٣	تعليم اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال يزيد من صعوبات تعلم اللغة الأم وأيضاً الإنجليزية.	٧٩	٤١,١	٣٦	١٨,٨	٧٧	٤٠,١	٢,٠١		
٣٤	للإعلام المرئي دور مميز في تعزيز تعلم اللغة الإنجليزية للطفل وللأسرة.	١٦٤	٨٥,٤	٢٣	١٢	٥	٢,٦	٢,٨٣	٠,٤٤٢	الثاني
٣٥	تقويم منهج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال بعد التطبيق مباشرة ضرورة تربوية ملحة.	١٥١	٧٨,٦	٣٥	١٨,٢	٦	٣,١	٢,٧٦	٠,٤٤٩	٧
٣٦	عقد دورات تنشيطية لمعلمات رياض الأطفال لمسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة عند التطبيق.	١٥٨	٨٢,٣	٣٠	١٥,٦	٤	٢,١	٢,٨٠	٠,٤٤٩	٤
	المتوسط الحسابي العام للمحور ٢,٦١٨							الانحراف المعياري العام للمحور ٠,٢٨٤		

يتكون المحور الثاني من (١٦) بند. بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الثانى **٢،٦١٨** مع انحراف معياري **٠،٢٨٤** وفيما يلي تحليلاً إحصائياً لبنود المحور الثاني (**سوف يركز التحليل الإحصائي على أعلى ثلاثة بنود، وأدنى ثلاثة بنود للمحورالثاني**).

- **البند رقم (٢٥)**: الذي ينص على "مشاركة أهل الاختصاص ومعلمات رياض الأطفال بمرحلة رياض الأطفال ضرورة لوضع منهج يتلاءم مع البيئة المدرسية بالكويت". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٨٦

مع انحراف معياري ٠،٣٩٩ وهو بذلك حقق المرتبة الأولى من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثاني.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٨٨،٥%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ٩،٤%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٢،١% ويتضح من النتائج الإحصائية أن هناك أتفاق بين آراء فئات العينة عن هذا البند أي أن ضرورة مشاركة أهل الميدان في وضع المناهج من أساسيات نجاح المناهج الدراسية في تقديم ما يتلاءم مع البيئة والهوية الخاصة للدارسين.

- **البند رقم (٣٤)**: الذي ينص على "للإعلام المرئي دور مميز في تعزيز تعلم اللغة الإنجليزية للطفل وللأسرة". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٨٣ مع انحراف معياري ٠،٤٤٢ وهو بذلك حقق المرتبة الثانية من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثاني.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٨٥،٤%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٢%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٢،٦%، أي أن الإعلام المرئي يلعب دوراً مميزاً في تعزيز التعلم بوجه عام.

- **البند رقم (٢٦)**: الذي ينص على "مشاركة المتخصصين من ذوى الاختصاص بالتقنيات التربوية في وضع المنهج تثري العملية التعليمية". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٨٠ مع انحراف معياري ٠،٤٤٩ وهو بذلك حقق المرتبة الثالثة من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثاني.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٨٢،٢%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٥،٦%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٢،١%.

أما البنود التي حققت أدنى نسب مئوية من بين بنود المحور الثاني فكانت هي:

- **البند رقم (٣٢)**: الذي ينص على "يؤثر تعليم اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال سلباً على منهج اللغة العربية". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ١،٨٥ مع انحراف معياري ٠،٨٥٦ وهو بذلك حقق المرتبة الأخيرة من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثاني وهو يقع في مستوى عدم المناسبة.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٣٠،٢%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ٢٥%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٤٤،٨%، أي أن الآراء مختلفة ولكن النسبة المئوية لتعلم اللغة الإنجليزية لا تؤثر سلباً على تعلم اللغة العربية.

- **البند رقم (٣٣)**: الذي ينص على "تعليم اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال يزيد من صعوبات تعلم اللغة الأم وأيضاً الإنجليزية".بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢.٠١مع انحراف معياري ٠،٩٩٤ وهو بذلك حقق المرتبة الخامسة عشر من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثاني.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٤١،١%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٨،٨%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٤٠،١%، وتتفق نتائج هذا البند مع البند السابق (٣٢) في تفاوت الآراء بين الرفض والقبول.

- **البند رقم (٢٢)**: الذي ينص على "يواكب تعلم اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت الاتجاهات الحديثة خاصة الرياض الخاصة ذات المصاريف الباهظة". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٤١ وانحراف معياري ٠،٧٤٧ وهو بذلك حقق المرتبة الرابعة عشر من بين بنود المحور الثاني.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٥٦،٨%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ٢٧،٦%، "وأرفض" بنسبة مئوية ١٥،٦%، يتضح من النتائج الإحصائية أن هناك تدنى نسبياً في المتوسط الحسابي لهذا البند وتركزت أعلى النسب المئوية لآراء فئات العينة في الموافقة على هذا البند.

وبهذا تجيب النتائج على التساؤل الثاني حول الإمكانيات اللازمة لتطبيق برنامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المتخصصين وتركزت في أهمية مشاركة أهل الميدان وأخذ أرائهم في وضع المناهج المقدمة لبرنامج رياض الاطفال بمصاحبة برامج التقنيات التربوية الحديثة والتكنولوجية الذكية المتقدمة التي تتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، والنظريات التربوية التي تسهم في تحسين المخرجات التى تتمتع بالجودة والإبداع، وقادرة على التفكير العلمي لحل المشكلات.

وبهذا تتفق هذه النتائج مع نتائج الشخيبى (١٩٩١)، وهارون وآخرون (٢٠١٠)، والبزاز(٢٠٠٤)، الجرف (٢٠٠٤)، وجان (Jane 2013)، ودراسة ليدن وآخرون (٢٠١١)، ودراسة جريجورى – يلى ينسون Gregorya-Yeonsun Elie(2010)، وتحقق دراسة مهيبلا Mihaela (2011) حول الدوافع الذاتية لتنمية طفل قبل المدرسة.

السؤال الثالث: وينص على: ما الرؤية المستقبلية للإيجابيات والسلبيات لتطبيق اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت ؟

تجيب بنود المحور الثالث للأداة على هذا التساؤل الذى تم معالجته الاحصائية باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً طبقاً لمتوسطاتها الحسابية. جدول رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): يبين التكرارات والنسبة المئوية – المتوسطات الحسابية مرتبة ترتيباً تنازلياً مع انحرافاتها المعيارية للمحور الثالث

م	البند	مدي الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
		موافق		لا أدري		أرفض				
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
٣٧	تساعد على توأمة المفردات اللفظية الإنجليزية بين ما يدرسه بالمدرسة والمنزل.	٦٥٦	٨١,٣	٢٥	١٣	١١	٥,٧	٢,٧٦	٠,٥٤٩	٤
٣٨	تسهم في إقبال أولياء الأمور على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال الحكومية.	١٦٥	٨٥,٩	٢٤	١٢,٥	٣	١,٦	٢,٨٤	٠,٤٠٥	الأول
٣٩	تعطى القدرة للطفل على استخدام الكمبيوتر.	١٥٩	٨٢,٨	٢٩	١٥,١	٤	٢,١	٢,٨١	٠,٤٤٥	الثاني
٤٠	تساعد على النمو المعرفي لدي الطفل.	١٥١	٧٨,٦	٣١	١٦,١	١٠	٥,٢	٢,٧٣	٠,٥٤٨	٧
٤١	تزيد أعباء معلمة رياض الأطفال.	٩١	٤٧,٤	٥٢	٢٧,١	٤٩	٢٥,٥	٢,٢٢	٠,٨٢٨	١٥
٤٢	تزيد من قدرة الطفل على استخدام الأعداد والحروف.	١٤٤	٧٥	٣٩	٢٠,٣	٩	٤,٧	٢,٧٠	٠,٥٥١	٨
٤٣	تزيد من قدرة الطفل على الكتابة بشكل عام.	١٥١	٧٨,٦	٣٢	١٦,٧	٩	٤,٧	٢,٧٤	٠,٥٣٧	٦
٤٤	تعتبر رافداً للقيم التراثية لدى الأطفال .	١١٠	٥٧,٣	٥٥	٢٨,٦	٢٧	١٤,١	٢,٤٣	٠,٧٢٨	٩
٤٥	تزيد من صعوبة التحصيل العلمي عند الأطفال .	٨٩	٤٦,٤	٣٤	١٧,٧	٦٩	٣٥,٩	٢,١٠	٠,٠٠٤	١٣
٤٦	يواجه الأطفال صعوبة في التمييز بين العربية والإنجليزية في كتابة الأعداد.	٩٦	٥٠	٣٩	٢٠,٣	٥٧	٢٩,٧	٢,٢٠	٠,٧٢	١١
٤٧	يواجه الأطفال بوجه عام صعوبة في الطلاقة اللغوية.	٩٠	٤٦,٩	٤٦	٢٤	٥٦	٢٩,٢	٢,١٨	٠,٨٥٨	١٢
٤٨	يحفز منهج اللغة الإنجليزية ات التواصل لدى الأطفال .	١٥٠	٧٨,١	٣٥	١٨,٢	٧	٣,٦	٢,٧٤	٠,٥١٤	٥
٤٩	يسهم في تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا.	١٥٧	٨١,٨	٣٠	١٥,٦	٥	٢,٦	٢,٧٩	٠,٤٦٧	الثالث
٤٥	تزيد من صعوبة التحصيل العلمي عند الأطفال .	٨٩	٤٦,٤	٣٤	١٧,٧	٦٩	٣٥,٩	٢,١٠	٠,٠٠٤	١٣
٤٦	يواجه الأطفال صعوبة في التمييز بين العربية والإنجليزية في كتابة الأعداد.	٩٦	٥٠	٣٩	٢٠,٣	٥٧	٢٩,٧	٢,٢٠	٠,٧٢	١١
٤٧	يواجه الأطفال بوجه عام صعوبة في الطلاقة اللغوية.	٩٠	٤٦,٩	٤٦	٢٤	٥٦	٢٩,٢	٢,١٨	٠,٨٥٨	١٢
٤٨	حفز منهج اللغة الإنجليزية ت التواصل لدى الأطفال	١٥٠	٧٨,١	٣٥	١٨,٢	٧	٣,٦	٢,٧٤	٠,٥١٤	٥
٤٩	يسهم في تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا.	١٥٧	٨١,٨	٣٠	١٥,٦	٥	٢,٦	٢,٧٩	٠,٤٦٧	الثالث

المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث ٢,٥٥٨ الانحراف المعياري العام للمحور الثالث ٠,٣٣٤ للإستبانه ككل ٢,٥٥ الانحراف المعياري العام للإستبانه ككل ٠,٢٨٠

يتكون المحور الثالث من (١٣) بند. بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث **٢,٥٥٨** مع انحراف معياري **٠,٣٣٤** وفيما يلي تحليلاً إحصائياً لبنود المحور الثالث (**سوف يركز التحليل الإحصائي على أعلى ثلاثة بنود ، وأدنى ثلاثة بنود للمحور الثالث**).

- **البند رقم (٣٨)**: الذي ينص على "تسهم في إقبال أولياء الأمور على إلحاق أطفالهم برياض الأطفال الحكومية. بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٨٤ مع انحراف معياري ٠,٤٠٥ وهو بذلك حقق المرتبة الأولى من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثالث.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٨٥,٩%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٢,٥%، "وأرفض" بنسبة مئوية ١,٦%، يتضح من النتائج الإحصائية لهذا البند أن اللغة الإنجليزية التي يكتسبها الأطفال في مرحلة رياض الأطفال الخاصة تشكل عاملاً مهماً جاذباً لأولياء الأمور لإلحاق أطفالهم بهذه الرياض بالرغم من المصاريف الباهظة التي يدفعوها.

- **البند رقم (٣٩)**: الذي ينص على "تعطى القدرة للطفل على استخدام الكمبيوتر". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٨١ مع انحراف معياري ٠,٤٤٥ وهو بذلك حقق المرتبة الثانية من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثالث.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٨٢,٨%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٥,١%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٢,١%، ويعتبر هذا العامل من العوامل المهمة نحو ممارسة اللغة الإنجليزية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

- **البند رقم (٤٩)**: الذي ينص على "تسهم في تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٧٩ مع انحراف معياري ٠,٤٦٧ وهو بذلك حقق المرتبة الثالثة من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثالث.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة " موافق "٨١,٨%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٥,٦%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٢,٦% وهذا البند يتوافق مع نتائج البنود السابقة.

أما البنود التي حققت أدنى نسب مئوية من بين بنود المحور الثالث فكانت هي:

- **البند رقم (٤٥)**: الذي ينص على "تزيد من صعوبة التحصيل العلمي عند الأطفال". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،١٠ مع انحراف معياري ٠،٠٠٤ وهو بذلك حقق المرتبة الأخيرة من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثالث.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٤٦،٤%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ١٧،٧%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٣٥،٩%، ويلاحظ من النتائج الإحصائية لهذا البند أن هناك تباين في الآراء بين من يدعم ادخال اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية، وبين من يتوقع صعوبة التحصيل الدراسي للأطفال لبرنامج اللغة الإنجليزية.

- **البند رقم (٤٧)**: الذي ينص على: "يواجه الأطفال صعوبة في الطلاقة اللغوية" .بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،١٨ مع انحراف معياري ٠،٨٥٨ وهو بذلك حقق المرتبة الثانية عشر من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثالث أي البند قبل الأخير.

وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٤٦،٩%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ٢٤%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٢٩،٢%، وقد تتفق نتائج هذا البند مع طبيعة سيكولوجية المرحلة العمرية وخصائص النمو من حيث مواجهة صعوبات في الطلاقة اللغوية للأطفال في هذه المرحلة.

- **البند رقم (١١)**: الذي ينص على "يواجه الأطفال صعوبة في التمييز بين العربية والإنجليزية في كتابة الأعداد". بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢،٢٠ وانحراف معياري ٠،٧٢. وبلغت النسبة المئوية للإجابة "موافق" ٥٠%، "ولا أدرى" بنسبة مئوية ٢٠،٣%، "وأرفض" بنسبة مئوية ٢٩،٧%، وتؤكد الدراسات التي أجريت في هذا المجال على هذا البند.

وبوجه عام بلغ المتوسط الحسابي العام للاستبانه ككل ٢،٥٥ والانحراف المعياري للاستبانه٠،٢٨٠ وهى تقع في نطاق الموافقة.

وبهذا يجيب البحث على التساؤل الثالث حول "الرؤية المستقبلية للإيجابيات والسلبيات حول تطبيق مناهج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال.

ويتفق نتائج هذا البحث مع النظريات التربوية لجلازر Glazer في التعلم كما أوردتها دراسة الشخيبي (١٩٩١)، والبزا(٢٠٠٤)، الجرف (٢٠٠٥)، ومورجان – مارى (٢٠١١)، وجالونج – سوبلاك Jalongo Sobolak (٢٠١١)، وسوزان Susan (2010)، وروبى (Ruby 2013).

السؤال الرابع وينص على:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى:

أ- الوظيفة ؟

ب-التخصص ؟

ج- الرؤية المستقبلية نحو تطبيق برنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال الحكومية ؟

د- الواقع الحالي لبرنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الأطفال ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم إجراء المعالجات الإحصائية للمتغيرات التالية:

الوظيفة:

جدول (٧) يبين تحليل التباين الأحادي لمتغير الوظيفة

المتغير	المحاور	البيان الإحصائي مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف) القيمة	قيمة (ف) الدلالة
الوظيفة	الأول	بين المجموعات	٤,٣٥٣	١,٤٥١	٣	٠,٠٠	دالة
		داخل المجموعات	٢٠,٥٩٤	٠,١١٠	١٨٨		
		المجموع	٢٤,٩٤٨	--	١٩١		
	الثاني	بين المجموعات	٢,٢٤٦	٠,٧٤٩	٣	٠,٠٠	دالة
		داخل المجموعات	١٣,٢٣٣	٠,٠٧٠	١٨٨		
		المجموع	١٥,٤٧٩	--	١٩١		
	الثالث	بين المجموعات	٤,١٢٨	١,٣٧٦	٣	٠,٠٠	دالة
		داخل المجموعات	١٧,٢٢٤	٠,٠٩٢	١٨٨		
		المجموع	٢١,٣٥٢	--	١٩١		
	الاستبانه ككل	بين المجموعات	٢,٧٠٨	٠,٩٠٣	٣	٠,٠٠	دالة
		داخل المجموعات	١٢,٢٨٠	٠,٠٦٥	١٨٨		
		المجموع	١٤,٩٨٧	--	١٩١		

يبين جدول رقم (٧) تحليل التباين الأحادي One Way Analysis لإيجاد الفروق الإحصائية لقيم (ف) عند مستوى ($P\leq0.05$) بالنسبة لمحاور الدراسة ومنه يتضح ما يلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٠٠ عند مستوى ($P\leq0.05$)

بالنسبة لمحاور الدراسة وفيما يلى الدلالات الاحصائية لمحاور البحث:

المحور الأول: بإجراء اختبارات شافية Scheme Procedure وجد إنها لصالح الطالبات المعلمات حيث بلغت قيمة معامل (α) Alpha ٢,٥٢٤.

المحور الثاني: بإجراء اختبارات شافية وجد إنها لصالح المعلمات حيث بلغت قيمة معامل (α) Alpha ٢,٥٧٩.

المحور الثالث: بإجراء اختبارات شافية وجد إنها لصالح المعلمات حيث بلغت قيمة معامل (α) Alpha ٢,٨٩٢.

بالنسبة للاستبانه ككل وجد إنها لصالح المعلمات حيث بلغت قيمة معامل (α) Alpha ٢,٨٢٦ يليها الطالبات المعلمات حيث بلغت قيمة معامل (α) Alpha ٢,٥٩٧.

ب- التخصص:

جدول (٨) اختبار (ت): لإيجاد الفرو قات بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث

المتغيرات	البيان الاحصائى / محاور البحث		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	
						قيمة (ت)	الدلالة
التخصص	الأول	لغة إنجليزية	١٣٩	٢,٤٥٢	٠,٢٨٠	٠,٠٠٨	غير دالة
		رياض أطفال	٥٢	٢,٥٤٥	٠,٢٩٧		
	الثاني	لغة إنجليزية	١٣٩	٢,٦٠٧	٠,٢٨٨	٠,٤٩٢	غير دالة
		رياض أطفال	٥٢	٢,٦٤٥	٠,٢٧٨		
	الثالث	لغة إنجليزية	١٣٩	٢,٥٢٧	٠,٢٢٩	٠,٥١٩	غير دالة
		رياض أطفال	٥٢	٢,٦٤٢	٠,٣٣٩		
	الاستبانه ككل	لغة إنجليزية	١٣٩	٢,٥٢٩	٠,٢٨٣	٠,٥٩٧	غير دالة
		رياض أطفال	٥٢	٢,٦٠٩	٠,٢٦٨		
الرؤية المستقبلية نحو تطبيق برنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الاطفال الحكومية	الأول	نعم	١٧٠	٢,٤٨٣	٠,٣٦١	٠,٤٧٣	غير دالة
		لا	٢١	٢,٤٣١	٠,٣٦٧		
	الثاني	نعم	١٧٠	٢,٦٢٧	٠,٢٧٨	٠,٨٢٨	غير دالة
		لا	٢١	٢,٥٤١	٠,٣٣٦		
	الثالث	نعم	١٧٠	٢,٥٦٠	٠,٢٣٤	٠,٧٢٦	غير دالة
		لا	٢١	٢,٥٤٥	٠,٣٤٧		
	الاستبانه ككل	نعم	١٧٠	٢,٥٥٦	٠,٢٧٧	٠,٣٧٦	غير دالة
		لا	٢١	٢,٥٠٣	٠,٣١٠		

المتغيرات	البيان الاحصائى / محاور البحث		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	
						قيمة (ت)	الدلالة
الواقع الحالي لأطفال العينة بمرحلة رياض الأطفال	الأول	خاصة	٨٣	٢,٤٩٤	٠,٣٢٧	٠,٥١٢	غير دالة
		حكومية	١٠٦	٢,٤٦٩	٠,٣٨٤		
	الثاني	خاصة	٨٣	٢,٦٢٥	٠,٢٦٩	٠,٧٣٦	غير دالة
		حكومية	١٠٦	٢,٦٠٩	٠,٣٠٠		
	الثالث	خاصة	٨٣	٢,٥٦١	٠,٣٢٠	٠,٩٨١	غير دالة
		حكومية	١٠٦	٢,٥٤٨	٠,٣٤٥		
	الاستبانه ككل	خاصة	٨٣	٢,٥٦٠	٠,٢٦٥	٠,٩٤٨	غير دالة
		حكومية	١٠٦	٢,٥٤٢	٠,٢٩٤		

يبين جدول رقم (٨) المعالجات الإحصائية لاختبار (ت) لمتغير التخصص، الرؤية المستقبلية نحو التطبيق، الواقع الحالي للإقبال على رياض الأطفال الخاصة بدولة الكويت. وفيما يلي شرح ذلك:

من جدول رقم (٨) يتضح أن المتوسطات الحسابية لتخصص فئة رياض الأطفال أعلى من المتوسطات الحسابية لتخصص فئة اللغة الإنجليزية بوجه عام على النحو التالي:

في المحور الأول الخاص بكفاءة البرامج التعليمية المقدمة في تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية الأساسية في إعداد معلمة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت: بلغ المتوسط الحسابي لتخصص فئة رياض الأطفال في العينة ٢,٥٤٥ مع انحراف معياري ٠,٢٩٧، بينما في تخصص فئة اللغة الإنجليزية انخفض نسبياً عن رياض الأطفال حيث بلغ ٢,٤٥٢ مع انحراف معياري ٠,٣٨٠ وبلغت قيمة (ت) ٠,٠٠٨ وهى غير دالة إحصائياً.

في المحور الثاني الخاص بإمكانية تطبيق برنامج تدريس اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت: يتضح من جدول رقم (٨) أيضاً أن المتوسط الحسابي لتخصص رياض الأطفال ٢,٦٤٥ مع انحراف معياري ٠,٢٧٨ وهو أعلى نسبياً من المتوسط الحسابي لتخصص اللغة الإنجليزية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للغة الانجليزية ٢, ٦٠٧ مع انحراف معياري ٠,٢٨٨ وبلغت قيم (ت) ٠,٤٩٢ وهى غير دالة إحصائياً.

في المحور الثالث الخاص بالآثار المتوقعة لإدخال برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت من جدول (٨) يبين المتوسط الحسابي لفئة العينة تخصص رياض الأطفال

٢,٦٤٢ مع انحراف معياري ٠,٣٣٩، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة العينة تخصص اللغة الإنجليزية ٢,٥٢٧ مع انحراف معياري ٠,٣٢٩، وبلغت قيمة (ت) ٠,٥١٩ وهى غير دالة إحصائياً.

وبوجه عام: بالنسبة إلى متغير التخصص:

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى ($P\leq0.05$) لمحاور الاستبانه ككل حيث بلغ المتوسط الحسابي لتخصص رياض الأطفال ٢,٦٠٩ مع انحراف معياري ٠,٢٦٨، بينما انخفض نسبياً في تخصص اللغة الإنجليزية فبلغ ٢,٥٢٩ مع انحراف معياري ٠,٢٨٣ وبلغت قيمة (ت) ٠,٥٩٧ وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى ($P\leq0.05$).

ج– الرؤية المستقبلية نحو تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت

يبين جدول رقم (٨) قيم اختبار (ت) لنتائج استجابات العينة نحو تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت ومنه ا يتضح ما يلي:

المحور الأول: الخاص بكفاءة البرامج التعليمية المقدمة في تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية الأساسية في إعداد معلمة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت: بلغت الإجابة (بنعم) للمحور الأول (١٧٠ من أصل ١٩٢) أي بنسبة مئوية ٨٨,٥%، وبلغ المتوسط الحسابي له ٢,٤٨٣ مع انحراف معياري ٠,٣٦١، بينما انخفض نسبياً فبلغ في الإجابة (بلا) (٢١ من أصل ١٩٢) أي بنسبة مئوية ١٠,٩%، وبلغ المتوسط الحسابي له٤٣ ,٢ مع انحراف معياري ٠,٣٦٧ وبلغت قيم (ت) عند مستوى ($P\leq0.05$) ٠,٤٧٣ وهى غير دالة إحصائياً.

ويتضح أن معظم أفراد العينة من وجهة نظرهم يرون ضرورة اعداد معلمات رياض الأطفال لتكون قادرة على التكيف لتدريس برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت.

المحور الثاني: الخاص بإمكانية تطبيق برنامج تدريس اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت: بلغ المتوسط الحسابي في الإجابة (بنعم) (١٧٠ من أصل ١٩٢) ٢,٦٢٧ مع انحراف معياري ٠,٢٧٨ بينما انخفض نسبياً في الإجابة (بلا) أي إنهم ضد التطبيق (٢١ من أصل

١٩٢) وبلغ المتوسط الحسابي ٢,٥٤١ مع انحراف معياري ٠,٣٣٦ وبلغت قيمة (ت) عند مستوى ($P\geq0.05$) ٠,٨٢٨ وهى غير دالة إحصائياً (**جدول رقم ٨**).

في المحور الثالث الخاص بالآثار المتوقعة لإدخال برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت، من جدول (٨) يبين، بلغ المتوسط الحسابي للإجابة (بنعم) (١٧٠ من أصل ١٩٢) ٢,٥٦٠ مع انحراف معياري ٠,٣٣٤، بينما انخفض في الإجابة (بلا) إلى ٢,٥٤٥ مع انحراف معياري ٠,٣٤٧ وبلغت قيمة (ت) ٠,٧٢٦عند مستوى ($P\geq0.05$) وهى غير دالة إحصائياً.

وبوجه عام بالنسبة إلى الرؤية المستقبلية لتطبيق برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت: وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأفراد العينة المؤيدين لتطبيق برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت، والذين ضد تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية برياض الأطفال الحكومية حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يؤيدون التطبيق (١٧٠من أصل ١٩٢) ٢,٥٥٦ مع انحراف معياري ٠,٣٤٧، بينما بلغ مع من يرفض فكرة تطبيق إدخال برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية (٢١ من أصل ١٧٠) ٢,٥٠٣ مع انحراف ٠,٣١٠ وهو منخفض نسبياً، وبلغت قيمة (ت) ٠,٣٧٦ وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى ($P\geq0.05$).

د – الواقع الحالي لبرنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الأطفال. فيما يلى نتائج البحث حسب المحاور الرئيسية:

المحور الأول: الخاص بكفاءة البرامج التعليمية المقدمة في تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية الأساسية في إعداد معلمة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت، بلغ عدد أفراد العينة ممن يلتحق أطفالهم برياض الأطفال الخاصة (٨٣ من أصل ١٩٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الرياض الخاصة ٢,٤٩٤ مع انحراف معياري ٠,٣٢٧، بينما بلغ عدد أفراد العينة ممن لديهم أطفال برياض الأطفال الحكومية (١٠٦ من أصل ١٩٢)، أى بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة ممن يلتحقون بمرحلة رياض الأطفال الحكومية ٢,٤٦٩ مع انحراف معياري ٠,٣٨٤ اى ان المتوسط الحسابى فى الرياض الخاصة أكبر من نظيره في الرياض الحكومية– وبلغت قيمة (ت) ٠,٥١٢ وهى غير دالة إحصائياً.

المحور الثاني: الخاص بإمكانية تطبيق برنامج تدريس اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت،بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة ممن يلتحق أطفالهم بمدارس رياض الأطفال الخاصة ٢,٦٢٥ مع انحراف معياري ٠,٢٦٩، بينما انخفض نسبياً لأفراد العينة الذين يلحقون أطفالهم برياض الأطفال الحكومية إلى ٢,٦٠٩ مع انحراف معياري ٠,٣٠٠ وبلغت قيمة (ت) ٠,٧٣٦ وهى غير دالة إحصائياً. أي أن *أولياء الأمور الذين يلحقون أطفالهم بمدارس رياض الأطفال الخاصة يؤيدون تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية بهذه المرحلة.*

المحور الثالث: الخاص بالآثار المتوقعة لإدخال برنامج اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت ،بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة ممن يلتحق أطفالهم برياض الأطفال في المدارس الخاصة ٢,٥٦١ مع انحراف معياري ٠,٣٢٠، بينما انخفض نسبياً مع من يلحقون أطفالهم برياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت وبلغ المتوسط الحسابي لهم ٢,٥٤٠ مع انحراف معياري ٠,٣٤٥ و بلغت قيمة (ت) ٠,٩٨١ وهى غير دالة إحصائياً.

وتشير نتائج الدلالات الاحصائية بالنسبة إلى الواقع الحالي لمدى إقبال أفراد العينة على تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية برياض الأطفال الحكومية الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمحاور الاستبانه بين أفراد العينة ممن يلتحق أطفالهم برياض الاطفال الحكومية، ورياض الاطفال الخاصة .فقد بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة بالرياض الخاصة ٢,٥٦٠ مع انحراف معياري ٠,٢٦٥، بينما بلغ فى أفراد العينة الذين يلحقون أطفالهم بمدارس رياض الأطفال الحكومية ٢,٥٤ مع انحراف معياري ٠,٢٩٤، وبلغت قيمة (ت) ٠,٩٤٨ عند مستوى ($P\geq0.05$) وهى غير دالة إحصائياً.

وبوجه عام تشير المعالجات والدلالات الإحصائية لقيم (ف) جدول (٧)– وقيم (ت) جدول (٨) الى النتائج التالية:

بالنسبة لمتغير الوظيفة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى ($P\geq0.05$) بالنسبة إلى متغير الوظيفة

(عضو هيئة تدريس – موجهات وزارة التربية – معلمات رياض الاطفال – طالبات معلمات) لصالح المعلمات لجميع محاور الدراسة باستثناء المحور الاول الخاص بكفأة البرامج المقدمة لإعداد معلمة رياض الأطفال الحكومية كانت لصالح الطالبات المعلمات.

بالنسبة إلى التخصص :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى ($P\geq0.05$) بالنسبة إلى تخصص رياض الأطفال وتخصص اللغة الإنجليزية.

بالنسبة إلى الرؤية المستقبلية نحو تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى ($P\geq0.05$) لصالح المؤيدين والغير مؤيدين لفكرة تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية برياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت.

بالنسبة الواقع الحالي لبرنامج اللغة الانجليزية بمرحلة رياض الأطفال:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى ($P\geq0.05$) لرياض الأطفال الخاصة بدولة الكويت والحكومية بالنسبة للواقع الحالى.

وتتفق النتائج الإحصائية للبحث مع نظريات التعلم لجلازر ودراسة Obeita (٢٠١١)، والدراسات التي أجريت في دولة الكويت بوحدة القياس والتقويم بوزارة التربية (٢٠١١)، والشخيبي (١٩٩١)، والبزاز (٢٠٠٤)، والجرف (٢٠٠٤).

القسم الثالث من أداة البحث: التساؤل المفتوح حول أهم المقترحات للآثار المتوقعة سلبية أو إيجابية لإدخال اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت:

من وجهة نظر أفراد العينة. ذكرت العينة المقترحات التالية:

أولا: المقترحات حول الآثار الإيجابية لتطبيق برنامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت:

- أفاد الموجهين التربويين بوزارة التربية وأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية أنهم يؤيدون التطبيق بشدة، حيث بلغت النسبة المئوية ٦٢,٥% للأسباب الآتية:

١- يساعد على غرس أساسيات اللغة الإنجليزية بدءاً من الحروف والكلمات البسيطة.

٢- يقوى مهارات الاتصال التكنولوجي .

٣- يساعد على سهولة تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية.

٤- ينمى مهارات اللغة الأساسية عند الطفل سوءاً كانت عربية أو إنجليزية.

٥- يكسب الاطفال مهارات اللغة الإنجليزية بطريقة علمية منظمة بدلاً من ممارستها سماعياً من أجهزة الإعلام المرئية والمسموعة ، ولغات الخدم فى المنازل الدارجة.

ثانيا: المقترحات حول الآثار السلبية المتوقعة من إدخال برنامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت:

بعد تفريغ البيانات وصياغتها فى قالب تربوى بحثى وتضمين الجمل ذات المعانى الواحدة تركزت الإجابات فى البنود التالية:

- أفاد أفراد العينة بنسبة مئوية ٣٧,٥%، ببعض المقترحات من حول الاثار السلبية من إدخال برنامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت، وتركزت فى **النقاط التالية:**

- يفضل ممارسة التدريس للغة الإنجليزية للأطفال من قبل معلمات أجنبيات لغتهم الأم هي الإنجليزية ليتمكن الاطفال من اكتساب اللغة الإنجليزية بطريقة صحيحة.
- بناء مناهج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية يتم عن طريق متخصصين كويتيين وتراعى فيها
- يعانى الاطفال ضعف في المفردات اللغوية العربية كتابة ونطقا.
- دراسة اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الاطفال عبئاً على التحصيل الدراسي.
- ضرورة التكامل بين اللغة الانجليزية وبين المواد الأخرى.
- التركيز على التراث والهوية الكويتية والموروث الشعبي في برنامج اللغة الانجليزية.

النتائج العامة للبحث

يعتبر تطبيق برامج اللغة الإنجليزية بمرحلة رياض الأطفال الحكومية خطوة إيجابية وأساسية لمواكبة الاتجاهات الحديثة والتواصل التكنولوجي الذي يمارسه الطفل في المناخ المنزلي قبل دخول الروضة، ولذلك فإن إعداد المعلمات داخل المؤسسات الأكاديمية يتزامن مع التطوير الجاري العالمي.

وإن كانت اختبارات القبول الشفهية والتحريرية معياراً أساسياً لقبول الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية وبرنامج رياض الأطفال، فيظل المنهج المقدم وطرق التدريس من العقبات الرئيسية والتحديات التي تواجه البرامج، ومناهج اللغة الانجليزية المقدمة في رياض الاطفال الخاصة تعتمد على مناهج اجنبية تعكس ثقافة البيئة المؤلف لها المنهج، وبذلك لا تهتم بعرض القيم التراثية لأطفال الكويت لتأصيل الهوية الكويتية فى نفوس الاطفال، وتدعيم قيم الحب والولاء عندهم لاعتماد المناهج على الكتب المؤلفة فى دول عربية اخرى. وبرنامج اللغة الإنجليزية بكلية التربية الاساسية الخاص بمرحلة رياض الاطفال مازال تحت التطوير.

ومن ادبيات البحث وتنظيراته حول الواقع الحالى ان هناك فجوة في البرامج المقدمة لرياض الأطفال الخاصة ورياض الأطفال الحكومية، و تحتاج البرامج المقدمة لرياض الأطفال إعادة تطوير وبناء مراعين فيها التكامل الأفقي والرأسي، مستعينين فيها بأحدث الاتجاهات الحديثة في استخدام التقنيات الحديثة ووسائل التكنولوجيا ليمارس الأطفال الأنشطة اللاصقيه والأركان التعليمية الخاصة بمجالات الخبرات التربوية بمناهج رياض الأطفال.

وبينت نتائج البحث تخوف بعض أولياء الأمور من إدخال اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال الحكومية من ان تكون عبئاً على التحصيل الدراسي لهم خاصة أن الأطفال عند انتقالهم من المناخ المنزلي إلى المناخ المدرسي يعانون من ضعف فى المفردات اللغوية، وممارسات اللهجات العامة المتنوعة، وقد يعانون أيضاً من كتابة بعض الأرقام معكوسة أو مقلوبة تأثراً باللغة العربية ولذلك فإن ضرورة التكامل الأفقي والرأسى بين المواد ضرورة ملحة، وفيما يلى النتائج التى استخلصها البحث كما يلي:

- اختيار مدخلات برنامج اللغة الانجليزية فى مؤسسات اعداد المعلم يعتمد على اختبارات قبول مقننة (شفهية – تحريرية) لاختيار أفضل المتقدمين من حيث الطلاقة اللغوية فى اللغتين العربية والانجليزية. -التطور التقني والتكنولوجي ينقص البرنامج المقدم لإعداد معلمة رياض الأطفال التطور التقني والتكنولوجي المصاحب للمناهج الذي تنمى الولاء والهوية العربية التراثية الكويتية

بصفة خاصة ،وللقيم العربية لتواكب مدارس المستقبل، وتتكيف مع الفصول الذكية الحديثة، وتواكب عصر العولمة الذى نعيش فيه، وما يمارسه الاطفال من الالعاب الالكترونية.

- تركزت اراء العينة حول وضع المناهج المقدمة لبرنامج رياض الاطفال واللغة الانجليزية في أهمية مشاركة أهل الميدان وأخذ أرائهم بمصاحبة المتخصصين فى برامج التقنيات التربوية الحديثة والتكنولوجية الذكية المتقدمة التي تتمشى مع الاتجاهات العالمية الحديثة والنظريات التربوية التي تسهم في تحسين المخرجات التى تتمتع بالجودة والإبداع ،وقادرة على استخدام اسلوب التفكير العلمي لحل المشكلات.
- بالنسبة الى متغير الوظيفة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى (**P≥0.05**)، وباجراء اختبار شافيه وكانت لصالح الطالبات المعلمات.
- بالنسبة لمتغير التخصص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى (**P≥0.05**) (لغة إنجليزية – رياض الأطفال).
- بالنسبة إلى الرؤية المستقبلية نحو تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى (**P≥0.05**) لصالح المؤيدين والغير مؤيدين لفكرة تطبيق برنامج اللغة الإنجليزية برياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت.
- بالنسبة إلى الواقع الحالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى (**P≥0.05**) لاولياء الامور الملتحق أطفالهم برياض الأطفال الخاصة والحكومية بدولة الكويت.

في ضؤ تنظيرات البحث النظرية والميدانية تبنى البحث مقترحاته وتوصياته من الواقع الفعلي التي تثرى الميدان التربوي.التى تسهم فى تطوير المنظومة التعليمية.

التوصيات العامة:

- أن يشارك فى إعداد برنامج اللغة الإنجليزية المتخصصين في اللغة العربية والإنجليزية ورياض الأطفال وتكنولوجيا التعليم والحاسوب. وأهل الميدان من المعلمين والموجهين المحليين لتعكس المناهج القيم التراثية والتاريخ الحضاري لدولة الكويت في صور مشوقة تناسب المرحلة العمرية لرياض الأطفال.
- أن تراعى البرامج الجديدة التكامل بينها وبين المواد الدراسية على المستوى الأفقي، وبينها وبين المواد الدراسية على المستوى الرأسي.

- أن يشارك في تدريس اللغة الإنجليزية معلمات أجنبيات لغتهم الأم الإنجليزية ليتيح للمعلمات الكويتيات تبادل الخبرة منهم، واكتساب اللهجة الأم للغة الإنجليزية.
- أن تراعى البنية التحتية الحديثة المتطورة للاتجاهات الحديثة من فصول ذكية مزودة بوسائل التقنيات والتواصل الحديثة لتستعين بها المعلمات في طرق التدريس، وأساليبه لممارسة الأنشطة اللاصفيه في اليوم المدرسي.
- أن يتم تبادل الخبرة بين معلمي رياض الأطفال الحكومية، ومعلمي رياض الأطفال الخاصة.
- أن تهتم المناهج الحديثة الذكية بإدخال المناهج الإلكترونية في الأنشطة اللاصقيه والأركان التربوية لجميع الخبرات المقدمة لطفل الروضة الحكومية.
- تطوير وتحديث برنامج اللغة الانجليزية بمؤسسات اعداد المعلم الخاص بمرحلة رياض الاطفال ليرفع من الكفايات المهارية والادائية لمعلمة رياض الاطفال.

((المراجع))

- آل ثاني، عائشة على جبر (١٩٩٥). **بدء تعليم اللغة الإنجليزية في الميزان**، آفاق تربوية – جامعة الكويت (٦).
- البزاز، عبد الغنى (٢٠٠٤). **القصور فى منهج اللغة الانجليزية للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت**، ورقة عمل مقمة للمؤتمر الثالث الثلاثين، جمعية المعلمين الكويتية، دولة الكويت.
- الجرف، ريما سعد (٢٠٠٥). **هل نعلم اللغات الأجنبية للأطفال في المرحلة الابتدائية؟** ندوة اللغات والترجمة. الواقع والمأمول. جامعة الإمام ١٠-١٢ إبريل، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الجرف: ريما سعد (٢٠٠٥). **الفصول الذكية لتعليم اللغات**، ندوة اللغات في عصرالعولمة: رؤية مستقبلية جامعة الملك خالد، ١-٣٠ فبراير، المملكة العربية السعودية.
- الجرف، ريما سعد(٢٠٠٤). **هل نعلم اللغة الإنجليزية للأطفال قبل سن السادسة؟**، اللقاء السنوي الثاني عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها"، ٤-٦ أكتوبر ٢٠٠٤م، الرياض. www.hrdiscussion.com/hr5532.html.
- الخولى، محمد على (١٩٨١). **قاموس التربية**، ط، دار العلم للملايين، بيروت.
- الشخيبي، على السيد (١٩٩١). **تعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر**، بحث مقدم للمؤتمر الرابع للطفل المصري (الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين) (٣) في الفترة من ٢٧-١٩٩١/٤/٣٠، القاهرة.

- الرشيد، حمد (١٩٩٨). **تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية (الإيجابيات – السلبيات)**، مكتب التربية العربى لدول الخليج العربية، الرياض، ص ٨١ –٨٦.
- الصافي، عبد الحكيم محمود وآخرون (٢٠١٠) .**تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي**، دارالثقافة، عمان، (٩٦).
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣). **الكفايات التدريسية – المفهوم – التدريب – الأداء**، دار الشروق، ٢٠٠٢، ٢٣ ص (٢٣: ٦٠).
- بدر، سهام محمد (٢٠٠٩) . **مدخل إلى رياض الأطفال، الطبعة الأولى**، دال المسيرة عمان. (١٦–١٨).
- حتاملة، ابراهيم– جرادات،ضرار(١٩٨٨). صعوبات كتابة خط اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين العرب: دراسة تحليلية للأسباب الممكنة، وبعض الاقتراحات للتعليم والتعليم، المجلة التربوية، جامعة الكويت،(٥) ١٨،١٦.
- حلقة نقاشية (١٩٩٣). تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في التعليم العام، جمعية المعلمين الكويتية، ١٢–١٣ نوفمبر، الكويت.
- عثمان، سيد أحمد (١٩٨٦).**التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية، القاهرة**، دراسات تربوية (١)٤.
- غور ملي وآخرون (٢٠٠٨) .عرض لوحات مدرسة للرابطة الوطنية، معهد السياسة العامة، جامعة جورجتاون ومركز بحوث الأطفال، الولايات المتحدة، واشنطن.
- صليوه ، سهى نونا (٢٠٠٥) . **تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة** – الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان، (٩١–١١٦).

- Britsch, Susan (2011). P**hoto-Booklets for English Language Incorporating visual communication into Early Childhood Teacher preparation**, Early Childhood Education, (38)3, 171-177. (J899510).
- Cenoz, Jasone (2013). **Discussion: To Wards an Educational Perspective in CLTL Language policy and pedagogical Practice**, International Journal of Bilingual education and Bilingual list ,(16)3, p389-394 .(EJ1003310).
- Erton, I. (2010). **Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievemen**t. Hacettepe University Journal of Education, 38, 155-126.
- Feyok , Anne (2013) . **Multidimensional Language Performance in training Teachers for Secondary Content Instruction Through English** , An International Journal of Educational Technology and Applied linguistics , (41) 1,(EJ998441).

- Gregory, Cheatham – Yeon Sun Elie (2010). **Development Young English Learner's Inter-language as a Context Language and Early Literacy Development (**2011) young children, (65) 4,18-23. (EJ898719).
- Good. C.V (1973). **Dictionary of Education 3rd Ed**. New York M.C. Crow Hill, (81-28).
- Hardin, Belinda J& Other's (2010). Teachers, Families, and Communities Supporting English language Learners in Inclusive Pre. Kindergartens: An Evaluation of Professional Development Model, Journal of Early Childhood Teacher Education (31) 1, P20-36. (EJ880).975).
- Implementing Whole School- Leyden, Jenny & Other's (2011)**. Approach to Support Speech, Language and communication**. Perception, of Key Staff, (27)2, P203-222, (EJ 926172).
- Language Julie E, Dockrell & Other's (2011). **Supporting Early Oral Skills for English Language Learners in Inner City**, British Journal of Education Psychology, (80) 4 , 497-515.
- Ladevie, Helene (1990). **Three Decades in Pre-Secondary Modern Language Instruction**. Les Langue's Moderns, 84, 3, 13-16.
- Leyden, Jenny & Other's (2011). **Implementing Whole School Approach to Support Speech, Language and communication**. Perception, of Key Staff, (27)2, P203-222, (EJ 926172).
- Lian, Morgan-Andrew (2011). **Exploring and Supporting Home. Language Maintenance in Informal Play groups Working with pacific communities**, Heritage Language Journal, (8) 2, p81.(EJ937153).
- Qbeita, Asma"a (2011). **Kindergarten Teacher's, Beliefs about Teaching English in Jordan,** An –Noah Univ.), Res (Humanities), (25).
- M.C. Conachy, Torry (2013). **Exploring the Meta –pragmatic Realm in English language Teaching**, Journal of language Awareness, (22) 2, pp100- 110, (E J 1008329).
- Reza, khajavy– Gholam, Hassan (2013) .**Intelligence and Metacognition as predictors of Foreign Language Achievement:** A Structural Equation Modeling Approach, (EJ1008329).
- Mihaela, Brumen (2011**). The Perception of and Motivation for Foreign Language Learning in Pre-School ,** Early Child Development and car, (181) 6, 717-732. (EJ924940).

- Morgan, Anne-Marie (2011**). Me myself, : Exploring Conceptions of self and others in Indonesian Names and Pronouns with Early**, Babel, (45) 2-3 , 26-34. (EJ935351). **Learners.**
- Petrovic, Elvira (1997). **Teaching English to Young Learners in Osijek.** Studs Romanic et Angelica Zagrabiensia a , 42, 315-320.
- Qbeita, Asma"a (2011). **Kindergarten Teacher's, Beliefs about Teaching English in Jordan, An –Noah Univ.), Res (Humanities), (25) 5. p1436.**
- Rekalidou Galini & Penderi Efthymia (2010). **A Collaborative Action Research Project in the Kindergarten: Perspectives and Challenges for Teacher Development through Internal, Evaluation Processes**, New Horizons in Education, Democritus Univ, Greece,(58) 2.
- Vurdien, Ruby (2013). Enhancing Writing Skills through Blogging in an Advanced English as a foreign language Class in Spain, Journal of Computer Assisted Language Learning (26) 2 P126 – 143( ).
- Young Jalongo, Mary Renck – Sobolak , Micheilel (2011). **Supporting Children's Vocabulary Growth : The challenges ,** the Benefits , and Evidence-Based Strategies, Ealy Childhood Education Journal , (38) 6 , p421-429 . (EJ915821).

المواقع الكترونية:

On–LINE: 2–Retrieved from : October saptmber novamber,

2011,JAN2014:

– www.paaet.edu.kw/old/bec/objectives.htm

– http: // WWW.center for public education.org.

– http//www.Kindergarten–workshop.de

– http:// www. Goethe.de/lhr/pri/nef/deindex.htm – Nutnberger

Emfehiungen Zum Fruhen Fremd sprachenlernen

–.www.bls.gov/oco/ocos069.htmhttp://

– http// .kgt/arindex www..goethe.de/ins/eg/kai/mat

-http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6ArLaKbNegEJ:www.ykuwait.net/vb

-http://cfijdida.over–blog.com/article–31657155.html

-www.hrdiscussion.com/hr5532.html

-http://www.ykuwait.net/vb/showthread.php?t=95729#ixzz2Nvhf60PV

-http://www.ykuwait.net/vb/showthread.php?t=95729

-.Teaching English in 1249 SA.pdf , Kindergarten●

-Teaching English in 1249 SA.pdf , Kindergarten.

-*

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6ArLaKbNegEJ:www.ykuwait.net/vb

- **http://cfijdida.over-blog.com/article-31657155.html**

- www.hrdiscussion.com/hr5532.html

- http://www.ykuwait.net/vb/showthread.php?t=95729#ixzz2Nvhf60PV

برنامج قائم علي العلاج السلوكي المتعدد المحاور لتحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي لدي ذوي الاحتياجات الخاصة

أ.د. شهيناز محمد محمد*
أ.د.ماجدة هاشم بخيت**
د. ريهام رفعت المليجي***
أ. نهي عبد الحميد محمود****

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف علي مظاهرالسلوك الاكتئابي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- تحسين بعض مظاهرالسلوك الاكتئابي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام العلاج السلوكي المتعددالمحاور.

٣- قياس فاعلية البرنامج المقترح لتحسين بعض مظاهرالسلوك الاكتئابي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام العلاج السلوكي المتعددالمحاور

وتكونت عينة الدراسة من ٢٢طفلاً من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية موزعة علي النحو التالي:

- الإعاقة العقلية (فئة القابلين للتعلم، فئة القابلين للتدريب).
- الإعاقات الحسية (الإعاقةالحركية"ذووالاعاقة البسيطة"، الإعاقة السمعية "ضعاف السمع").

وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- تحسن درجة مظاهر السلوك الاكتئابي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة استخدام فنيات العلاج السلوكي حيثتم التوصل الي وجود فرق ذات دلالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي وبذلك يكون قد تم إثبات فاعليه البرنامج.
- **الكلمات المفتاحية** :العلاج السلوكي المتعدد المحاور، ذوى الاحتياجات الخاصة، مظاهر السلوك الاكتئابي

* أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم تربية الطفل سابقاً، كلية التربية، جامعه أسيوط.
** أستاذ الفئات الخاصة ورئيس قسم تربية الطفل كلية تربية، جامعه أسيوط.
*** مدرس بقسم تربية الطفل بكلية التربية جامعة اسيوط
**** مدرس مساعد بكلية رياض الأطفال جامعه بورسعيد.

Abstract

Aim of the study:

- identify the aspects of depressive behavior in children with special needs .
- improve some aspects of behavior disorder have children with special needs behavioral therapy using multi-axes .
- measure the effectiveness of the proposed program to improve some aspects of behavior disorder have children with special needs behavioral therapy using multi-axes .

Importance of the study:

-bother manifestations of depressive behavior, which reflected a negative yield on the personality of the child with special groups and seeks to improve the theories of behavioral therapy using multi-axes .

- Provided the field of education and psychology model for programs that help children with special needs in reducing depressive behavior they have.
- Preparing a battery estimate depressive behavior and training program based on behavioral therapy to improve some aspects of depressive behavior in children with special needs .
- is one of the initial efforts to the knowledge of the researcher, which focused on improving aspects of depressive behavior through multi-axes behavioral therapy for children with special needs .

-**The sample of the study consists of a group of (with special needs),**

•Intellectual Disability (Class consenting to learn, who are the training category)

•Sensory disabilities (Class motor disability, hearing disability category)

The results of the study:

- statistically significant differences were found between the mean scores of the experimental group arranged in tribal measurement and dimensional measurement to estimate the battery of behavioral manifestations in favor of dimensional measurement.

- No statistically significant differences were found between the mean scores of thee experimental group arranged and the control group in the tribal measurement in battery estimate manifestations of depressive behavior.

Key words: Multi dimensional behavior treatment, with special needs, depressive behavior.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الطفل في حياته، فهي بداية سلسلة طويلة من التغيرات، وأكثر المراحل تأثيراً فيما يليها من مراحل، مما يجعلها مرحلة حاسمة في حياة الطفل ومستقبله، حيث تظل آثارها العميقة في تكوينه مدى الحياة، ففي هذه المرحلة يتم تنشئة الطفل اجتماعياً وثقافياً وصحياً ووجدانياً وخلقياً ودينياً.

وتتشكل عاداته واتجاهاته وتنمو ميوله واستعداداته وتتكون مهاراته ومفاهيمه الأساسية؛ لذا تجند المجتمعات مؤسساتها لرعاية الطفل حتي ينمو نمواً سليماً وتجنبه الكثير من المشكلات التي يمكن أن يتعرض لها في هذه المرحلة.

فالطفل الذي لا يشبع حاجاته في هذه المرحلة الحاسمة، والذي يتعرض إلي نوع من العجز أو الإعاقة يكون في حاجة ماسة إلي مزيد الاهتمام والرعاية نتيجة لما يترتب علي ذلك من نقص في اشباع حاجاته النفسية والاجتماعية التي تربط بهذه الإعاقة والتي تؤثر علي شعوره بالعزلة الاجتماعية وعدم التقبل الاجتماعي، فهم في حاجة ماسة إلي الحب والتربية والتوجيه والرعاية والاهتمام والعلاج السلوكي حتي لا يقع فريسة للإصابة بالاكتئاب الذي يظهر في صورة الغضب والعدائية والعناد وعدم الانصياع لأوامر الكبار.

وهذا يحمل الأسرة العبء الأكبر في رعاية الطفل وتوفير سبل النمو النفسي السوي له؛ لذا تهتم الدراسة الحالية بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتحديد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (فئة القابلين للتعلم، فئة القابلين للتدريب)، والأطفال ذوي الإعاقة الحسية (الإعاقة الحركية والإعاقة السمعية "ضعاف السمع") ومحاولة تحسين ما لديهم من مظاهر سلوك اكتئابي.

وتعد مشكلة الإعاقة من المشكلات المهمة التي تواجه أي مجتمع من المجتمعات حيث يوجد في كل مجتمع نسبة لا يستهان بها من أفراده ممن يواجهون الحياة، ويعانون من الإعاقة، وتعد الإعاقة العقلية ظاهرة خطيرة تتضح آثارها في كل المجتمعات وهم ليسوا بقلة وفي حاجة ماسة إلي خدمات خاصة.

مشكلة الدراسة

تعد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات التي لديها العديد من المشكلات والقضايا التي بدأ الاهتمام بها يتزايد في العصر الحديث حيث تم دمجها في أجندة حقوق الإنسان العالمية، فأصبحت لا تمثل قضية محلية أو إقليمية فحسب، بل أوكل لها العالم دولياً ومعيارياً لتقدم الشعوب.

(كمال الدين عيد وآخرون،٢٠٠٩،٦).

وقد أصبح من الطبيعي مع تطور الفكر أن تأخذ الفئات الخاصة حقها من الاهتمام والرعاية وأن تكون موضع اهتمام الباحثين والدارسين؛ لأنه من حق الطفل المعاق علي المجتمع أن يساعده علي التمتع بحياة كريمة في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده علي نفسه وتجعله أكثر توافقاً وثقة في نفسه؛ لذا فعناية المجتمع بالفئات الخاصة تعد من المعايير التي نستطيع من خلالها أن نحكم علي مدى تقدم أو تأخر هذا المجتمع، فالأطفال الذين يعانون من إعاقات عادة ما يواجهون مشكلات واضطرابات وإحباطات في حياتهم لا يواجهها الأطفال الآخرون.

(أمل محمد حسونة،٢٠٠٧، ٧٥).

ونظراً للقدرات المحدودة لهؤلاء الأطفال التي لا تسمح بالاستفادة الكاملة من الأنشطة التي يمارسها غيرهم من الأطفال العاديين فإنهم يحتاجون إلي نوع خاص من البرامج التي تساعدهم علي الاستفادة من هذه القدرات المحدودة لديهم، وتؤدي برامج الرعاية الخاصة دوراً كبيراً في تحسنهم، كالبرامج التدريبية والتربوية والإرشادية والتي تعد المتنفس الوحيد لهم للتخفيف من المشكلات السلوكية والضغوط النفسية وغيرها والتي قد تؤدي بدورها إلي الاكتئاب **(أحلام عبد السميع،٢٠١٣،١٥)**.

ويعد العلاج السلوكي شكلاً من أشكال العلاج النفسي الذي يهدف إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية، وكانت المحاولات الأولى من العلاج السلوكي تقتصر على المبادئ المشتقة من نظريات (بافلوف)، و(واطسون) ولكن مع التقدم العلمي في النظريات السلوكية والمعرفية امتد المفهوم ليشمل علاجاً متعدد المحاور كالتالي:

- الأساليب السلوكية التي نشأت نتيجة تأثير تطور نظريات التعليم.

- إسهامات مدرسة التحليل السلوكي مثل (تعديل البيئة – التحكم في المنبهات الخارجية كوسيلة من وسائل ضبط السلوك).
- أساليب العلاج المعرفي(تعديل الأساليب الخاصة في التفكير – التدريب على حل المشكلات).
- الأساليب الاجتماعية (بما فيها تدريب المهارات الاجتماعية – التفاعل الاجتماعي الجيد).
- ويقوم العلاج السلوكي على فرضية مناسبته لتناول المحاور التالية :
  - الحوادث السابقة التي تثير السلوك والتي تسهم في تشكيله.
  - السلوك الظاهر وهى الأفعال السلوكية التي تترجم هذا الاضطراب (تبول لا إرادي).
  - التغيرات العضوية الداخلية التي يحدثها هذا الاضطراب (زيادة ضربات القلب).
  - ضعف المهارة في التفاعل الاجتماعي أو قصور المهارات الاجتماعية.
  - وتتداخل هذه المحاور وتتفق فيما بينها في إبراز السلوك المضطرب؛ لذا يجب أن توجه الجهود
  - لمعالجة الجوانب الأربعة(السلوك الظاهر، الانفعال، المكونات الفكرية، نواحي التفاعل الاجتماعي)

(محمد حسن غانم، ٢٠٠٤، ٩٥).

ولما كانت الدراسات النفسية والاجتماعية تستمد أهميتها من أهمية موضوعاتها وتناولها لمشكلات المجتمع بفئاته المختلفة، ومحاولتها وصف وتفسير هذه المشكلات ووضع حلول واقتراحات إرشادية أو علاجية لها، مما يبرر اختيار الباحثة العلاج السلوكي نظراً لأهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه العلاج السلوكي متعدد المحاور في خفض بعض مظاهر السلوك الاكتئابي.

وفي هذا اتفق عدد من الباحثين المتخصصين علي أهمية استخدام العلاج السلوكي أمثال محمد حسن غانم(٢٠٠٤)، يوسف عبد الوهاب (٢٠٠٤)، لمياء جميل (٢٠٠٣) والتي قامت بالتعرف علي أثر العلاج السلوكي في علاج اضطرابات النطق وأثر ذلك في تحسن العلاقات الاجتماعية لدي الأطفال المتخلفين عقلياً.

وهذا ما اتفق أيضاً مع دراسة كل من (Custer,J.,2001)، (Hubbard,B.,2002)، (Andrew,S,t&etal,2008)، خولة أحمد(٢٠٠٧)، نجلاء رمضان(٢٠١٢)، فدوي أنور(٢٠٠٩)، فاطمة علي(٢٠١٣)، والتي استخدم كل منها العلاج السلوكي باختلاف أنواعه وفنياته مكثفاً لفنيات متعددة في العلاج السلوكي حيث استخدم العلاج السلوكي في علاج حالات الأفراد الذين يعانون من (الاكتئاب، اضطراب القلق العام، احتباس الكلام، اضطرابات النوم والزعر، اضطرابات السمنة المفرطة، الحركة الزائدة، عدم تركيز الانتباه، الوسواس القهري.....إلخ.

وأثبتت الدراسات الحديثة أن الأطفال يعبرون عن الاكتئاب من خلال السلوك والتصرفات والأعراض الجسدية فصورة الاكتئاب عند الأطفال تختلف عنها عند الكبار، حيث وجد أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة المعاقين سمعياً أكثر اكتئاباً من العاديين لما للإعاقة من تأثير علي جانب النمو الانفعالي، حيث وجد أنهم يميلون للعزلة وتبدو عليهم الكآبة والحزن، كما تشير الدراسات والبحوث أن ما يقرب من ٣٧% من الأطفال ضعاف السمع يعانون من الوحدة النفسية والاكتئاب ويستدل علي ذلك من تعبيرات الحزن المرتسمة علي وجه الطفل

(سحر منصور،٢٠١١،١٠٩)

وهذا ما اتفق مع دراسة (Peter,B, etal,2007) علي وجود الاكتئاب وانخفاض الحالة المزاجية لدي الأطفال ضعاف السمع مقارنة بالعاديين، وضرورة التدخل المبكر للتغلب علي ذلك.

وكذلك دراسة إبراهيم سالم الصباطي١٩٩٨ التي هدفت للكشف عن فروق في درجات الأعراض العصابية بين الصم والمكفوفين والعاديين علي اعتبار أن الأعراض العصابية هي (القلق، الخوف، الوسواس القهري، الأعراض السيكوسوماتية، الاكتئاب، الهستيريا)، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠)فرداً (٦٠ أصماً و٦٠أعمي و٦٠عادياً) من معاهد الصم والنور ومدارس عادية (بنين وبنات)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأفراد الصم أكثر شعوراً بالخوف من بقية المجموعات (العاديين والمكفوفين)، ويعزو هذه النتيجة لإحساس الأصم بفقد حاسة السمع التي قد تعزله عن التفاعل الاجتماعي، والاتصال الكلي بالعالم الخارجي، ومن ثم يقع الفرد الأصم في بؤرة الخوف النفسي لأنه لا يملك الأداة السمعية التي تعينه علي التواصل الاجتماعي، كما أوضحت النتائج أن الإناث أكثر شعوراً بالأعراض السيكوسوماتية ويعزي ذلك إلي طبيعة الأنثى من حيث عدم قدرتها علي مواجهة الصعوبات والأزمات النفسية فيؤدي إلي وقوعها فريسة لهذه الأعراض

(ماجدة هاشم بخيت،٢٠٠٦،١٨٤)

أن الاكتئاب يتظاهر عند الأطفال عموماً كما يتظاهر عند الكبار، وإنما يأخذ أشكالاً متعددة ومتنوعة في شدتها وتظاهراتها ويتعلق ذلك أساساً بدرجة الاكتئاب الذي يعاني منه الطفل وخاصة فيما يتعلق بعمقه ومدته الزمنية ومسبباته التي مثلت الأرضية التي أنتجت الاكتئاب وتركت الطفل ضحيتها ليتخبط في واقع الاكتئاب، بالإضافة إلى ذلك يمكن الإشارة إلى تمايز المظاهر والخصوصيات التي يبديها الاكتئاب عند الأطفال بحسب المرحلة العمرية التي يقع فيها الطفل، حيث يكون في المراحل العمرية الأولى وخاصة في سن المدرسة الأولى مقنّعاً بالكثير من المظاهر التي يمكن أن تفوّت علينا إمكانية التوجه والشك بأن هذا الطفل قد يعاني من الاكتئاب، وتتجلى هذه المظاهر بمجموعة من الأعراض تتراوح بين الغضب والعدائية وعدم الانصياع للأوامر والرأي العام، ومحاولة خرق النظام والتوجيهات في المنزل أو الروضة، وقد تكون تلك المظاهر هي المشعر الوحيد المتوافر والذي يشير إلى وقوع الطفل في متلازمة الاكتئاب (**عبد المطلب القريطي،٢٠٠٥،٨٥**).

وقامت الباحثة أيضاً للتأكد من توافر مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بإجراء دراسة استطلاعية بهدف حصر مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال إعداد قائمة بمظاهر السوك الاكتئابي ووضع هذه المظاهر في صورة استبيان لاستطلاع رأي* لمعلمي هؤلاء الأطفال حيث طبق علي(٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتدرج الاستبيان بطريقة "ليكرت" متضمناً ثلاثة اختيارات متدرجة المستوي (متوافر، متوافر إلي حد ما، غير متوافر) وروعي عند صياغة مفردات استطلاع الرأي أن تكون العبارات قصيرة وأن تصف كل مفردة سلوكاً من مظاهر الاكتئاب، ومن خلال نتائج استبيان استطلاع الرأي* لمدي توافر وممارسة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمظاهر السلوك الاكتئابي تبين تفاوت نسبة التوافر من سلوك لآخر، والنسب المئوية لتوافر مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يوضحها جدول(١).

جدول (١):مدي توافر مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

م	المظاهر	الأبعاد	السلوك	مدي التوافر					
				متوافر		إلي حد ما		غير متوافر	
				التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	[illegible]	التشاؤم	يفكر في الأشياء المرعبة	١	٥	٢	١٠	17	٨٥
			يفكر في ألا ينجح	٣	١٥	٣	١٥	١٤	٧٠

* ملحق رقم (١)، استبيان استطلاع رأي معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص ١٣٧

م	المظاهر	الأبعاد	السلوك	مدي التوافر					
				متوافر		الى حد ما		غير متوافر	
				التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
			يخاف مما سيحدث له في المستقبل	١	٥	١	٥	١٨	٩٠
			يفكر في الموت	٢	١٠	٢	١٠	١٦	٨٠
		فقدان الاستمتاع	لا يستمتع باللعب مع زملائه	١٦	٨٠	٤	٢٠	-	-
			لا يشعربالمتعة تجاه الأشياء من حوله	١٨	٩٠	٢	١٠	-	-
			يفتقد الاهتمام بالأشياء التي كان يستمتع بها	١٨	٩٠	٢	١٠	-	-
			لا يستمتع بعمل الأشياء التي تطلب منه	١٩	٩٥	١	٥	-	-
		الحزن	يبكي باستمرار	١٧	٨٥	٣	١٥	-	-
			يشعر بعدم السعادة	١٦	٨٠	٣	١٥	١	٥
			يشعر بأنه محظوظ	٢	١٠	٣	١٥	١٥	٧٥
			يشعر بالضيق باستمرار	١٥	٧٥	٣	١٥	٢	١٠
٢	المظاهر المعرفية	صعوبة اتخاذ القرار	لا يختار الأنشطة التي يشارك فيها	١٦	٨٠	٣	١٥	١	٥
			تردد في اتخاذ القرارات السليمة	١٨	٩٠	٢	١٠	-	-
			تدني القدرات المعرفية	١٩	٩٥	١	٥	-	-
			اضطرابات التصرف	١٠	٥٠	٥	٢٥	٥	٢٥
		صعوبات دراسية	انخفاض في مستوي التواصل مع الآخرين	١٩	٩٥	١	٥	-	-
			الغياب عن الأنشطة العادية وعدم الرغبة في الذهاب إلي الروضة	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-
			لديه بطء التذكر	١٧	٨٥	٣	١٥	-	-
			لديه قصور في التحصيل الأكاديمي	١٩	٩٥	١	٥	-	-
٣	المظاهر السلوكية	اضطرابات السلوك	يتصرف باضطرابات التصرف التدميري	١٦	٨٠	٢	١٠	٢	١٠
			العدوان مع زملائه وكثير الإهانات والاتهامات	١٧	٨٥	٢	١٠	١	٥
			السلوك الاجتماعي المضاد للمجتمع غير المناسب	١٥	٧٥	٣	١٥	٢	١٠
			اضطرابات المعارضة	٦	٣٠	٣	١٥	١١	٥٥
		اضطراب المزاج	السلوك غير المؤتمن	١٤	٧٠	٤	٢٠	٢	١٠
			السلوك الاندفاعي	١٤	٧٠	٥	٢٥	١	٥
			اضطراب الخجل	١٥	٧٥	٣	١٥	٢	١٠
			نقص التفاعل مع الآخرين	١٩	٩٥	١	٥	-	-
		اضطراب السلوك اللغوي	يعاني من الخرس الاختياري	٣	١٥	١	٥	١٦	٨٠
			انحراف الكلام	١٥	٧٥	١	٥	٤	٢٠
			اضطراب الكلام والصوت	١٠	٥٠	٦	٣٠	٤	٢٠
			اللزمات	١٤	٧٠	٢	١٠	٤	٢٠
٤	المظاهر الفسيولوجية	اضطرابات النوم	ينام جيداً	٣	١٥	٣	١٥	١٤	٧٠
			يجد صعوبة في النوم	١٤	٧٠	٣	١٥	٣	١٥
			يستيقظ خلال النوم عدة مرات	١٤	٧٠	٣	١٥	٣	١٥
			يحلم بأحلام مزعجة	١٤	٧٠	٣	١٥	٣	١٦
		اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	الاندفاع في السلوكي اللفظي	١٧	٨٥	٣	١٥	-	-
			الاندفاع السلوكي الحركي	١٦	٨٠	٤	٢٠	-	-
			يتفاعل مع المثيرات الخارجية	١١	٥٥	٥	٢٥	٤	٢٠
			يعاني من قصور الانتباه	١٨	٩٠	٢	١٠	-	-
		اضطرابات الطعام	الإفراط في الأكل بشراهة	١٥	٧٥	٢	١٠	٣	١٥
			يأكل مواداً غير غذائية	١٦	٨٠	٤	٢٠	-	-
			فقدان الشهية والانصراف عن الأطعمة التي كان يحبها	١٣	٦٥	٥	٢٥	٢	١٠
			يختار نوعاً معيناً من الطعام	١٢		٤	٢٠	٤	٢٠
		الاضطرابات الجسمية	يشعر بآلام في المعدة	١٣	٦٥	٤	٢٠	٣	١٥
			يشعر بألم في رأسه "صداع"	١٤	٧٠	١	٥	٥	٢٥

م	المظاهر	الأبعاد	السلوك	مدي التوافر					
				متوافر		الى حد ما		غير متوافر	
				التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
			يشعر بألم في صدره	١٥	٧٥	٣	١٥	٢	١٠
			يشعر بألم في جسمه	١٦	٨٠	٢	١٠	٢	١٠
٥	المظاهر الإدراكية	نقص تقدير الذات	لدية مفهوم سلبي عن الذات	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-
			يكره نفسه و الإحساس بعدم القيمة والتقليل من قيمة الذات	١٠	٥٠	٤	٢٠	٦	٣٠
			لديه سلوك إيذاء الذات	٨	٤٠	٤	٢٠	٨	٤٠
			عدم الثقة بالنفس	١٤	٧٠	٣	١٥	٣	١٥
		صعوبة تنظيم الأفكار	لا يستطيع ترتيب أفكاره	١٣	٦٥	٥	٢٥	٢	١٠
			انخفاض مستوي التواصل	١٩	٩٥	١	٥	-	-
			تشويش الأفكار	١٤	٧٠	٣	١٥	٣	١٥
			يعزو العزو الخاطئ	١٧	٨٥	٣	١٥	-	-
٦	اضطرابات نفسية	الانطواء	نقص في سلوكيات المهارات الاجتماعية	١٩	٩٥	١	٥	-	-
			الانسحاب الاجتماعي وعدم المشاركة في الأنشطة	١٧	٨٥	٢	١٠	١	٥
			يبتعد عن زملاءه ويكره اللعب معهم	١٧	٨٥	٢	١٠	١	٥
			يشعر بأن زملائه لا يحبون اللعب معه	١٤	٧٠	-	-	٦	٣٠
		التبول اللاإرادي	يبلل الفراش بصورة منتظمة	١٢	٦٠	٣	١٥	٥	٢٥
			يتبول لاإرادياً نهاري	١٣	٦٥	٤	٢٠	٣	١٥
			يتبول لا إرادياً الليل نهاري	١٣	٦٥	٢	١٠	٥	٢٥
			يتبول لا إرادياً مرافق للأحداث	١٣	٦٥	-	-	٧	٣٠
		العدوان	يتنمر علي زملائه	١٤	٧٠	٣	١٥	٣	١٥
			لديه عدوان تعبيري أو إشاري	١٥	٧٥	٥	١٥	-	-
			لدية عدوان الخلاف والمنافسة	١٦	٨٠	٤	٢٠	-	-
			لدية عدوان نحو الذات	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-

يتضح من الجدول السابق مدى توافر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لكل بعد من أبعاد مظاهر السلوك الاكتئابي حيث تراوحت بين ٥٠ إلي ٩٥% وقد اتخذت الباحثة في دراستها المظاهر التي بلغت نسبتها ٦٠% فأكثر.

وكذلك من خلال اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والدراسات السابقة أمكن لها التوصل إلى محدودية الدراسات السابقة التي تناولت العلاج السلوكي متعدد المحاور ومظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أشارت إلي انتشار سلوكيات الاكتئاب لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يعد الاكتئاب أحد الاضطرابات النفسية الخطيرة فيعاني الفرد من مشاعر الحزن الشديد والمتصل وفقدان الاهتمام بالأنشطة والنظرة القاتلة للنفس، **وانطلاقاً** من ذلك تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم علي العلاج السلوكي متعدد المحاور في تحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١–ما مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

٢–ما صورة برنامج قائم علي العلاج السلوكي متعدد المحاور لتحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

٣–ما فاعلية البرنامج المقترح في تحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قيد البحث؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف علي مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. تحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام العلاج السلوكي متعدد المحاور.

٣. قياس فاعلية البرنامج المقترح في تحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام العلاج السلوكي متعدد المحاور.

أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة الحالية في كونها:

١–تهتم بمظاهر السلوك الاكتئابي التي تنعكس بمردود سلبي علي شخصية الطفل من ذوي الفئات الخاصة وتسعي إلي تحسينها باستخدام نظريات العلاج السلوكي متعدد المحاور.

٢–قد تقدم الدراسة نموذجاً للبرامج التي تساعد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في خفض حدة السلوك الاكتئابي لديهم.

٣–تقديم قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي وبرنامج تدريبي قائم علي العلاج السلوكي لتحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤–تعد من الجهود الأولي علي حد علم الباحثة التي اهتمت بتحسين مظاهر السلوك الاكتئابي من خلال العلاج السلوكي متعدد المحاور للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

– الحدود مكانية :

تحددت الحدود المكانية للدراسة في محافظتي القاهرة وأسيوط.

– الحدود الزمنية :

تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي٢٠١٣– ٢٠١٤ م

– الحدود البشرية :

تم اختيار مجموعة من الأطفال (ذوي الاحتياجات الخاصة) موزعة علي النحو التالي:

- الإعاقة العقلية (فئة القابلين للتعلم، فئة القابلين للتدريب).
- الإعاقات الحسية (الإعاقة الحركية "ذوو الإعاقة البسيطة"، الإعاقة السمعية"ضعاف السمع").

– الأدوات المستخدمة :

١. استبيان استطلاع رأي معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.(إعداد الباحثة).

٢.برنامج تدريبي قائم علي العلاج السلوكي متعدد المحاور لتحسين بعض المظاهر الاكتئابية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.(إعداد الباحثة).

٣.قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.(إعداد الباحثة).

٤.بطاقة ملاحظة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.(إعداد الباحثة).

مصطلحات الدراسة

العلاج السلوكي:

يقصد في الدراسة الحالية بأنه العلاج المبني علي نظريات التعلم و يؤدي إلي إحداث تعديل في سلوك الفرد وتحويله من سلوك غير مرغوب فيه إلي سلوك مرغوب فيه.

مظاهر السلوك الاكتئابي:

ويقصد في الدراسة الحالية بأنها تتمثل في أعراض نقص القدرة التعبير عن المشاعر (الاليكسيزيميا)، فقدان الاستمتاع والشعور بالسعادة، صعوبة اتخاذ القرار، صعوبة دراسية، اضطرابات السلوك، نقص المهارات التوكيدية، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، اضطراب السلوك اللغوي، اضطرابات النوم، اضطراب الطعام، اضطراب جسمية، نقص الكفاية الذاتية، صعوبة تنظيم الافكار، ضعف التكيف الاجتماعي، التبول اللإرادي، العدوان، اضطراب المزاج.

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

وتقتصر الدراسة الحالية علي الفئات الآتية:

١-الإعاقة العقلية:

تتبني الباحثة تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي وهو مصطلح يستخدم للإشارة إلي ذلك الاضطراب الذي تم تصنيفه في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV ضمن اضطرابات المحور الثاني، وتبدأ هذه الإعاقة خلال مرحلة المهد أو الطفولة، ويكون الأداء العقلي للطفل دون المتوسط حيث بلغ نسبة ذكائه حوالي ٧٠ أو أقل وذلك على أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال، وعادة ما تكون مصحوبة بخلل في السلوك التكيفي وذلك خلال سنوات النمو حيث لا يصل الطفل إلى المعايير السلوكية المتوقعة من الأطفال في مثل سنه وتتحدد الإعاقة العقلية بناء على درجة شدتها بين بسيطة، ومتوسطة، وشديدة، وشديدة جداً (**عادل عبد الله،٢٠٠٠،٣٠٠**).

وتركز الدراسة الحالية على:

- **فئة القابلين للتعلم** التي تتراوح نسب ذكاء الأطفال في ما بين(٥٠-٧٠)على أحد مقاييس الذكاء الفردية.
- **فئة القابلين للتدريب** التي تتراوح نسب ذكاء الأطفال فيها بين (٢٥-٥٠) علي أحد مقاييس الذكاء الفردية.

الإعاقة الحسية:

وتقتصر في الدراسة الحالية علي:

الإعاقة الحركية

هم الأطفال الذين يعانون من قصور في الأداء الحركي ويؤدون وظائفهم الحركية بمساعدة أجهزة خارجية.

ضعاف السمع

هم أولئك الأطفال الذين لديهم قصورً سمعياً وبقايا سمع، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديه مؤدى وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلم الكلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها

(عبدالمطلب القريطى،٢٠٠١،٣١٢)

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية:

*المنهج شبة التجريبي: "التصميم التجريبي ذو المجموعة المتكافئة"

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي بطاقة ملاحظة قائمة تقدير مظاهر السلوك الاكتئابي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

الاطار النظري:

أولاً: العلاج السلوكي المتعدد المحاور

تعريف العلاج السلوكي Behavior Therapy:

أولاً العلاج السلوكي متعدد المحاور:

تعريف العلاج السلوكي Behavior Therapy:

يعد العلاج السلوكي أحد الأساليب النفسية الرائدة في مجال الصحة النفسية، فهو يهتم بمساعدة الأفراد للتغلب علي الصعوبات في أي جانب من جوانب النشاط الإنساني أو الخبرة البشرية.

وتصف بعض تعريفات العلاج السلوكي أساليبه وفنياته وتركز علي علاقتها بنظرية التعلم، ومع ذلك فإن العلاج السلوكي أكبر من أن يكون مجرد أساليب أو فنيات فقط لأنه يتضمن مجموعة من الاتجاهات عن العمل في مجال الصحة النفسية مثل عدم الرضا عن العلاج النفسي التقليدي، والرغبة في التعامل مباشرة مع بعض الأهداف السلوكية الخاصة، ورغم أنه من الصعب تحديد تعريف للعلاج السلوكي يرضي كل الأطراف فإنه يمكن صياغة التعريف التالي في ضوء الخصائص العامة لأساليب العلاج السلوكي ومبادئه وهو "أن العلاج السلوكي هو صيغة من الصيغ غير البيولوجية للعلاج التي تطورت من بحوث نظرية التعلم التي طبقت بشكل تجريبي في علاج أنماط محددة للسلوك غير التكيفي.

ويعرف بأنه الترتيب المنظم لعناصر وحدات البيئة التي يحدث فيها السلوك والتي من الممكن أن تؤدي إلي إحداث تغيرات سلوكية محددة وقابلة للملاحظة ويؤدي ذلك إلي إحداث نتائج تقوية بعض السلوكيات أو إضعاف غيرها أو استمرارية سلوكيات جديدة (**جمال عطية، ٢٠٠٠، ٥٢**).

فنيات العلاج السلوكي:

نتناول في هذا الحيز العديد من فنيات العلاج السلوكي بالرغم من صعوبة ذلك، وذلك لعدة أسباب منها تلك التطورات التي لحقت وما تزال بالمدرسة السلوكية.

إذ أصبح من مسلمات العلم الآن القبول بالنظريات التي تري أن الانسان يتعلم من خلال تفاعلاته وخبراته بالعالم أو تفاعلات العالم والآخرين به واستجاباتهم له، ومن خلال هذه التفاعلات يتعلم الإنسان شتي جوانب السلوك التي تساعده علي صحته وآمنه أو التي تقوده إلي الاضطراب.

(محمد حسن غانم ،٢٠٠٤،٩٨)

ولعل من أشهر فنيات العلاج السلوكي والتي استندت الدراسة عليها:

- فنية لعب الادوار والبروفات السلوكية.
- لعب الأدوار هو شكل مبسط من أشكال السيكو دراما فيه يقوم الأفراد بتمثيل أدوار بسيطة بطريقة تلقائية تكشف عن بعض مواقف الحياة عندهم **(كمال الدين حسين،٢٠٠٠،١٥٦)**.

الاستجابات الاسترخائيه:

عادة ما يستخدم أسلوب الاسترخاء إما كأسلوب علاجي مستقل، أو مصاحب للعلاج بطريقة الكف بالنقيض عندما نحتاج إلي خلق استجابة معارضة للقلق والتوتر عند ظهور المواقف المهددة، وينهض أسلوب الاسترخاء علي مقولة فسيولوجية مؤداها أن القلق والخوف والانفعالات الشديدة عادة ما تكون تعبيراً عن وجود توترات عضوية وعضلية، وفي هذه الفنية يستلقي المريض في وضع مريح عند بداية التدريب في مكان هادئ وخال من المشتتات. ويبدأ المعالج في تدريب عضو واحد من أعضاء جسم المريض علي الاسترخاء

(محمد حسن غانم، ٢٠٠٤،١٠٢).

ويتضح من ذلك أن استراتيجية الاسترخاء لها فاعليتها في التقليل من حدة الضغوط خاصه إذا صاحبها أيضاً الموسيقي الهادئة وهو ما اتفق أيضاً مع نتائج دراسة(Rucker,A.,2008)،Chan-Chi M.2008

- **التكرار**

فنيـة التكـرار، كإحـدى الوسـائل المهمـة للتـدريب علـى المهـارات والتأكيـد علـى السلوكيات، ولم يُقتصر في الدراسة الحالية استخدام هذه الفنية للتعليمات والشرح وإنما امتدت فنية التكـرار إلى الأنشـطة والتـدريبات العمليـة، مـن جانـب مطبقـة البرنـامج ومـن قبـل أعضـاء المجموعـة التجريبيـة طفـلاً طفـلاً، فالنشـاط الواحـد يقـوم بـه ويكـرره جميـع الأطفـال ويقومـون بـه، وقـد تختلـف الطريقة التي تنفذ بها فنية التكرار من موقف لآخر ومن جلسة لأخرى إلاّ أنها إحدى الفنيات المهمة الـتي تزيـد التركيـز وتمـنح الفرصـة للمتابعـة، واسـترجاع مـا لم يدركـه الطفـل حـتى تكتمـل لديـه كافـة المعلومات والمهارات التي تستهدف الجلسة تبصيره بها.

الواجبات المنزلية

تعد الواجبات المنزلية أحد أهم الأساليب التي تميز العلاج المعرفي السلوكي عن غيره من التدخلات العلاجية، وهي تكليف الأفراد بمجموعة من السلوكيات والمهارات التي يتعين أداؤها من قبل الطفل في المنزل أو الروضة ويتم تحديدها في نهاية الجلسة ومراجعتها ومناقشة ما تم به في بداية الجلسة التالية (**غادة كامل سويفيج، ٢٠١٠، ٨٣**).

وتؤكد العديد من الدراسات أن الفرد الذي يهتم بالواجبات المنزلية يحظى بكثير من النتائج الايجابية وتؤكد العديد من الدراسات أن الفرد الذي يهتم بالواجبات المنزلية يحظى بكثير من النتائج الإيجابية المتمثلة في تحسين السلوكيات والتخفيف من أعراض الانفعالات السلبية المختلة وظيفياً.

ويتفق كل من طه عبد العظيم (٢٠٠٧)، وحسيب محمد حسيب (٢٠٠٨)، أشرف عبد القـادر (٢٠٠١) علـى أن الواجبـات المنزليـة تـؤدي دوراً مهمـاً في كـل العلاجـات النفسـية، ولهـا دور خاص في زيادة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي، حيث إنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختتم بها المعالج المعـرفي السـلوكي كـل جلسـة علاجيـة، وتسـهم في تحديـد درجـة التعـاون والألفـة القائمـة بـين المعـالج والعميل، وتستخدم الواجبات المنزلية لتحسين إدراك الأفكار الأوتوماتيكية، وعلاقتها بردود الأفعال الانفعالية، كما تساعد على تقدم العلاج المعرفي السلوكي بشكل سريع، وتعطي فرصة للفرد لممارسة مهـارات ووجهـات نظـر جديـدة، ومنطقيـة لمعرفـة أفكـاره المختلـة، واتجاهاتـه غـير العقلانيـة، ومحاولـة تعديلها، كما تعد جزءاً متمماً لنتائج العلاج.

ومـن الدراسـات الـتي أثبتـت أيضـاً فاعليتهـا باسـتخدام فنيـة الواجبـات المنزليـة في تعـديل السلوك دراسة رضا عبد الستار رجب (٢٠٠٢)، اسلام عبد القادر (٢٠١١).

ويتضح من السابق والتالي أن العلاج السلوكي و فنياته لاقي إقبال من قبل العديد من الباحثين:

فهدفت دراسة (Koc,M.,2010) إلي للتعرف علي مدي فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في التخلص من التلعثم من خلال مرحلتين وتضمنت المرحلة الأولي اتجاهات، وعواطف، وسلوك الشخص تجاه إصابته بالتلعثم، أما المرحلة الثانية فتضمنت وصف التلعثم ومعدل تردد حدوثة.

في حين قامت دراسة (لمياء جميل،٢٠٠٨) بالتعرف علي أثر العلاج السلوكي في علاج اضطرابات النطق وأثر ذلك في تحسن العلاقات الاجتماعية لدي الأطفال المتخلفين عقلياً.

واستخدم (أحمد حسن خالد،٢٠١١) العلاج العقلاني الانفعالي سلوكي في تخفيف أعراض الاكتئاب لدي طلاب مدينة تعز، ودراسة (هندية محمد، ٢٠٠٣) التي هدفت إلي استخدام منحى علاج معرفي سلوكي في محاولة للتصدي للظاهرة وفاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي من خلال فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وفنيات العلاج المعرفي في خفض أعراض الاكتئاب للأطفال وتحسن تقدير الذات والمهارات الاجتماعية وخفض الأفكار اللاعقلانية واليأس.

هذا ما اتفق مع دراسة كل من ربيع شعبان وآخرين(٢٠٠٤)، Andrew,S. &etal,(2008)وفدوي أنور(٢٠٠٩)، نجلاء رمضان(٢٠١٢)، فاطمة علي(٢٠١٣)، (2002) Hubbard,B. والتي استخدم كل منها العلاج السلوكي و فنياته مكثفاً لفنيات متعددة في العلاج السلوكي حيث استخدم العلاج السلوكي في ثوبه الجديد في علاج حالات الأفراد الذين يعانون من (الاكتئاب، اضطراب القلق العام، احتباس الكلام، اضطرابات النوم والزعر، اضطرابات السمنة المفرطة، الحركة الزائدة، عدم تركيز الانتباه، الوسواس القهري.....الخ .

فالعلاج السلوكي تطبيق فعال ليس لمبادئ التعلم فحسب بل يرتبط بالمنهج التجريبي في دراسة سلوك الإنسان بشكل عام، والمشكلات السلوكية التي نراها يمكن فهمها في ضوء تلك المبادئ التي تعتمد علي التجريب العلمي، وأن هذا النوع من العلاج يستغرق وقتاً أقل وتكاليف أقل مما جعله وسيلة ملائمة لنجاح علاج كثير من المشكلات.

ثانياً: الاكتئاب Depression

يعد الاكتئاب أحد أكثر المشكلات النفسية شيوعاً معدل الانتشار ذي الاثنا عشر شهراً للاكتئاب أحادي القطب هو٦.٦%، ومعدل الانتشار خلال فترة الحياة هو١٦.٢%.

وتبلغ معدلات أنتشار الاكتئاب الأساسي ما بين٣إلي٥%، وينتشر في ٥% إلي ١٢% في الذكورجج، وبين١٠% إلي ٢٠% من الإناث (**هوفمان إ س جي،٢٠١٢، ١٦٣**).

تعريف الاكتئاب:

ويشير الاكتئاب إلي مجموعة واسعة من مشاكل الصحة العقلية التي تتميز بغياب الإيجابية وتؤثر على (فقدان الاهتمام والمتعة في الأشياء العادية والخبرات) والمزاج المنخفض ومجموعة من الأعراض العاطفية والمعرفية والبدنية والسلوكية المرتبطة بها وتغيرات في المزاج بين درجة كبيرة (Lan A.,Joint D.,2009,14).

وعرفته منظمة الصحة العالمية "WHO" في التصنيف الدولي التاسع"ICD-9" بأنه اضطراب يتميز بحزن غير مناسب، ينشأ عادة من تجربة مضايقة، ولا يتضمن في مظاهره توهماً أو هذياناً، ولكن يغلب انشغال المريض بصدمة نفسية سابقة علي مرضه موجودة غالباً فيه، ولا يقوم التمييز العصابي الاكتئابي والذهاني علي درجة الاكتئاب ولكن علي وجود أو عدم وجود الخصائص العصابية أو الذهانية وعلي درجة الاضطراب في سلوك المريض.

كما أن منظمة الصحة العالمية عرفته في تصنيفها الدولي العاشر "ICD-10" بأنه انحطاط في المريض وفقر اهتماماته وعدم تمتعه بما يهيج الآخرين وتتفاوت كل واحدة من تلك الأعراض في كل نوبة بين البسيط والمتوسط والشديد، لذلك تتفاوت درجة الأعراض من وقت لأخر في التشخيص الواحد في أثناء نوبة الاكتئاب، وتتلخص هذه الأعراض في هبوط القدرة علي التركيز وانحطاط تقدير المريض لذاته وثقته بنفسه، معاناته من الإحساس بالذنب وعدم أهميته، التشاؤم، سرعة الإنهاك، أو انعدام القوة، والتفكير في إيذاء نفسه بما فيه إقدامه علي الانتحار، الأرق الشديد والنوم المتقطع ثم انعدام الشهية (**آسيا بنت علي راجح، ٣٩،٢٠٠٠**).

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة الاكتئاب بأنه حالة من الشعور بالقل والحزن والتشاؤم وفقدان الأمن وفقدان السعادة مع الشعور بالإعياء واضطراب النوم وضعف الشهية وانخفاض في مستوي الأداء الانفعالي والاجتماعي للفرد، ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال بطاقة ملاحظة قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

أشكال الاكتئاب:

ينقسم الاكتئاب لدي الأطفال إلي أنواع متعددة:

أشكال الاكتئاب عند الأطفال:

ينقسم الاكتئاب لدي الأطفال إلي أنواع متعددة :

١- الاكتئاب الحاد:

وفيه تظهر الأعراض التي ذكرت أو بعضها بشكل مفاجئ نتيجة حادث طارئ كفقدان شخص عزيز، ولا تكثر لدي الأطفال الوقعيين في مثل هذا النوع حالات اكتئاب بين أفراد الأسرة، ويكون الطفل في مثل هذا النوع مشهوراً بنشاطه وعلاقته الطبيعية، وتبدو عليهم مشاعر اتهام الذات من خلال رفض الطعام، ورفض الاستمتاع، وأحياناً ضرب الرأس بالحائط، وتختلف إدراكات الطفل للموت وفقاً لمستواه العمري.

٢- الاكتئاب المزمن:

وفيه تظهر الأعراض التي ذكرت أو بعضها وإن كان يستمر فترة طويلة، ويكون الطفل معروفاً عنه قبل ظهور الأعراض التباطؤ الحركي، ولا يسبق الأعراض حادثة أو أزمة نفسية يمكن أن تكون سبباً فيه، وينتظر وجود حالات الاكتئاب في عائلة هذا النوع من الأطفال.

ونظراً لكون الأطفال لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم، فإن أعراض الاكتئاب تظهر في الشكوى البدنية، والهياج النفسي الحركي، وفقدان الاستمتاع باللذة، ولابد أن تسبب مثل أعراض اضطرابات في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية وميادين الأنشطة التي تتطلب الدافعية في النشاط.

٣-الاكتئاب المقنع:

لا تظهر فيه الأعراض المعروفة للاكتئاب بل تظهر علامات آخري مثل كثرة الحركة والعبث بالأشياء التي تظهر أمامه، وربما تكسيرها دون قصد، وأفعال تدل علي ميول عدوانية.

٤- القريفة أو عسر المزاج:

هي حالات من عدم الاستقرار المزاجي المصبوغة بالمزاج المكتئب معظم اليوم، ولعدة أيام تستمر علي الأقل لمدة سنة، وتبدو مظاهرها لدي الطفل في نقصان تقدير الذات والتشاؤم، وفقدان الاهتمامات والانسحاب الاجتماعي والتعب والإجهاد والشعور بالذنب والغضب الشديد، ونقصان

في الدافعية وقصور في التركيز والتذكر، ويمكن أن تكون هذه الأعراض مقدمة للإصابة بنوبات اكتئابيه كبري في أعمار أكبر فقد تسبب هذه الكروب أعراض الفريقة أو عدم الاستقرار المزاجي، ولكنها لا تستمر لمدة عام فقد تزول الأعراض بزوال هذه الكروب.

٥- الاكتئاب الأول ثنائي القطب:

وهذا النوع من الاضطرابات ثنائية القطب التي يتناوب فيها الهوس مع الاكتئاب، والاضطراب الثنائي الأول تظهر ملامحه الأساسية في معاودة نوبة أو كثر من الهوس مع نوبات اكتئابية كبري، إن الاضطراب الدوري من النوع الأول نادر الحدوث لدي الأطفال، ويمكن ملاحظة نوبات كلاسيكية من الهوس لدي الأطفال الذين يولدون لآباء لهم تاريخ من اضطرابات الهوس الاكتئابي، حيث يبدو عليهم مظاهر التغير الشديد في المزاج مع السلوك العدواني، وتزايد مستوي الذهول أو الخجل، مع قصور في الانتباه، وقد تشابه هذه الأعراض مع حالات اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط.

٦- الاكتئاب الخفيف:

هذا النوع يأخذ الطابع المزمن ويحتاج أن يكون متواجداً علي الأقل مع وجود ثلاثة أعراض وهنا الأعراض ليست حادة وإنما متفاوتة.

(حسين علي فايد،٢٠٠٥،٢٧٠)، (زكريا الشربيني، ٢٠٠٨،٢٣٣)

أعراض الاكتئاب:

ومن النادر أن نجد مظاهر الاكتئاب للأطفال في الفئة العمرية ٦-١٢ سنة تختلف عن التي تظهر عند الكبار، وإن كانت الأوساط الطبية النفسية حتى سنوات قريبة لا تعترف بوجود اكتئاب عند الأطفال، ولقد اتضح أن الأطفال يعيشون الاكتئاب والأعراض الاكتئابية وكانت تبدو هذه الأعراض لدقائق، فإنه لا يمكن غض الطرف عنها لأنها مؤثرات لاعتلالات في الصحة النفسية متوقعة مستقبلاً.

وتظهر عليهم أعراض الاكتئاب والتي تشمل تغيراص في الشهية أو الوزن، والنوم، والنشاط النفسي، وانخفاض الطاقة ومشاعر التفاهة، أو الشعور بالذنب وصعوبة التفكير والتركيز، أو اتخاذ قرارات، أو الأفكار المتكررة حول الموت، وانعدام التلذذ، أو فقدان الاهتمام مرة واحدة بالنشاطات التي كانت تعد ممتعة، وهو ما يترافق مع الانسحاب الاجتماعي (**محمد محمود، علي أحمد، ٢٠١٣،٧٣**).

كما يري أندرسون (Anderson,K.,2000) أن المكتئبين يفقدون علاقاتهم بالمحيطين بهم ولا يحسنون التعبير عن أنفسهم ويفتقدون مصادر المساندة الاجتماعية، إلي جانب نظرتهم اللاتوافقية لذواتهم، وضعف في مهارات التحصيل لديهم، ويتوقعون كثيراً من أشكال العزلة الاجتماعية.

ويتضح من خلال ذلك أن الاكتئاب بدرجات متفاوتة وتحدث الأعراض في أربعة مجالات عامة من الأداء البشري وهي: العاطفية والمعرفية والجسدية والسلوكية، مع اضطراب المزاج وهو السمة السائدة والشخص المكتئب ذو مزاج سوداوي ومزاج متقلب وهو شخص لا ينخرط في الأنشطة.

أسباب الاكتئاب:

تتعدد أسباب الاكتئاب، ولكن القليل من الأفراد الذين يمرون بالأحداث الاكتئابية الرئيسة غالباً ما تحدث لهم أشياء غير متوقعة، وبعض هذه الأشياء غير مرغوب فيها بشكل كبير، وقد يعاني الأطفال من مرض خطير، ويمكن التحدث عن مجموعة من العوامل هي:

١- عوامل مباشرة من صدمات وأزمات حادة كفقد الأحبة أو مرض الأعزاء.

٢- العوامل الفسيولوجية كاختلال التوازن الهرموني كما أن اضطرابات الغدد خاصة الدرقية وفقر الدم واضطرابات السكر في الدم كلها من العوامل التي تسبب الشعور بالاكتئاب.

٣- الأمراض الجسمية المزمنة والحوادث التي تسبب الإعاقات الشديدة والتشوهات.

(زكريا الشربيني،٦٥،٢٠٠٨) ،(موسي جبريل وآخرون،٢٠٠٩،٩٥).

يتضح أنه مهما تعددت الأسباب يتبين أن هناك عوامل بيولوجية وعوامل نفسية وعوامل اجتماعية وروحانية أيضاً فإن الاكتئاب النفسي هو في النهاية نتيجة لفقدان القدرة علي التوافق داخلياً مع الحياة من حوله بما فيها مؤثرات وأحداث بعضها يجلب السرور والبعض الآخر يدعو إلي الحزن والاكتئاب مثل الفراق وبدلاً من التفاعل مع هذه الأمور بصفة مؤقتة يتم تغيير المزاج ويعيش حالة الاكتئاب.

النظريات المفسرة للاكتئاب:

هناك عدة أطر نظرية وعدة نماذج نظريه تصدت لتفسير الاكتئاب ونشأته عند الفرد وهذه النظريات هي: النظرية البيولوجية، النظرية المعرفية، نظرية التحليل النفسي،"نظرية التهؤ براون وهاريس"، نظرية العجز المتعلم، النظرية السلوكية، وبناءً عليها تم تطوير عدد من الأساليب العلاجية التي تركز علي

تلك الأسس سواء كانت سلوكية أم معرفية، وتستند الدراسة الحالية علي النظرية السلوكية يتم عرضها علي النحو التالي:

النظرية السلوكية:

بالرغم من أن اهتمام السلوكيين بنشأة الاكتئاب وتطوره بدأ متأخراً، مقارنة بالاتجاه العضوي أو التحليل النفسي، إلا أن الوقت الحاضر يشهد إسهاماً كبيراً للسلوكيين في هذا المجال، وظهرت اتجاهات سلوكية عديدة تفسر الاكتئاب، كما ظهر ما يربو من خمسين أسلوباً سلوكياً لعلاج الاكتئاب (**صموئيل تامر،٢٠٠٧،٢٦**).

وتقع النظريات السلوكية البارزة كلها في المجال المعروف بنظرية التعلم الاجتماعي لـ بندورا التي وصفت الاكتئاب علي أنه فقدان عملية التدعيم للسلوك، وأن وجود الاكتئاب يقل بالتدريج عن طريق التدعيم الإيجابي للسلوك.

حيث تقدم تفسيراً مهماً للاكتئاب من خلال مفهوم الكفاية أو الفاعلية الشخصية التي يبرز دور التقييم الذاتي في الاكتئاب، حيث تري أن إدراك الفرد لمدي كفايته الشخصية وقدرته علي مواجهة المشكلات التكيفية وإنتاج سلوكيات فعالة في مواجهتها تلعب دوراً كبيراً في تحديد طبيعة مشاعره ومزاجه (**مصطفي نوري، خليل عبد الرحمن،٢٠٠٩،٢٧٤**).

كما أن تفسير الاكتئاب وفق نظرية التعلم الاجتماعي تمثل في مجموعة من النقاط هي:

- يؤدي الشعور بالاكتئاب إلى خفض مستوى الطاقة والنشاط وبذلك تقل مصادر التدعيم.
- يؤدي انخفاض مستوى فاعلية التدعيم بدوره إلى خفض النشاط تدريجياً.
- توقف نسبة التدعيم الإيجابي على ثلاثة مصادر رئيسة هي:

- التدعيمات الممكنة انطلاقًا من خصائص شخصية الفرد مثل العمل، مستوى الجاذبية والانتماءات.
- التدعيمات التي يمكن أن تتاح للفرد انطلاقا من البيئة، كأن ينشأ في أسرة غنية، بدلاً من أن ينشأ في بيئة فقيرة.
- التدعيمات الناتجة عن الرصيد السلوكي، بما في ذلك المهارات الاجتماعية والمهنية.

ويتضح أن لنظرية التعلم الاجتماعي أهمية بالغة في تبلور جانبين رئيسيين من جوانب فهم الاكتئاب من الناحية التشخيصية والعلاجية، فمن خلال ذلك بدأت الأبحاث تتوجه إلى دراسة ما يسمى بالضغوط الاجتماعية والنفسية باعتبارها من العوامل الرئيسية المساهمة في اكتساب السلوك الاكتئابي، إضافة إلى ذلك فقد ساعدت على تقدم العلاج النفسي للاضطرابات النفسية والعقلية بما فيها الاكتئاب والتي تتضمن العلاج السلوكي متعدد المحاور الذي نشأ من خلاله العديد من الأساليب والفنيات العلاجية للتعامل مع الضغوط المختلفة (**لعريط بشير،٢٠٠٧، ٨٤**).

ثالثاً الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

هو ذلك الشخص الذى ينحرف مستوى ذكائه عن متوسط ذكاء العاديين تبعاً لمقياس الذكاء بمقدار انحرافين معياريين سالبين (لديه إعاقة) أو قد يكون الانحراف إيجابياً (المتفوقون والمبدعون) لذلك فمفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة يشمل أيضا الموهوبون والمتفوقون بجانب أصحاب الإعاقات

(عبد المطلب القريطي،٢٠٠٥، ٦٢)

وتقتصر الدراسة الحالية علي الإعاقات العقلية (فئة القابلين للتعلم، فئة القابلين للتدريب)، الإعاقات الحسية (الإعاقة الحركية البسيطة، والإعاقة السمعية الطفيفة "ضعاف السمع")

الإعاقة العقلية:

تعرفه الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام ٢٠٠٢ American Association Mental Retardation2002 الإعاقة العقلية بأنها إعاقة تتميز بالقصور الواضح في كلاً من القدرات العقلية والسلوك التكيفي المعبر عنه بالمهارات الكيفية العملية الاجتماعية، التصورية ويظهر قبل الثامنة عشر من العمر **(نادر فهمي الزيود، ٢٠٠٠، ٢٢).**

الإعاقة الحركية:

تمثل الإعاقة الحركية حالات الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدرتهم الحركية، أو نشاطهم الحركي بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي ويستدعي الحاجة إلى التربية برامج الخاصة. ويندرج تحت ذلك التعريف العديد من مظاهر الاضطرابات الحركية منها: حالات الشلل الدماغي، واضطرابات العمود الفقري ووهن أو ضمور العضلات والتصلب المتعدد والصرع ...الخ **(فاروق الروسان، ٢٠٠٧، ٨٥).**

ضعاف السمع:

هم أولئك الأفراد الذين يعانون من قصور في حاسة السمع وتتراوح درجته من (٤٥-٧٠) ديسبل وهو الامر الذي لا يعوق من الناحية الوظيفية علي اكتساب المعلومات اللغوية المختلفة سواء عن طريق آذانهم بشكل مباشر أو عن طريق استخدام المعينات السمعية حيث يكون لدي هؤلاء الأطفال بقايا سمع تجعل حاسة السمع من جانبهم تؤدي وظيفتها بدرجة ما وذلك استناداً علي مصدر الصوت الذي يقع في حدود قدرته السمعية **(عادل عبد الله، ٢٠٠٤، ١٥٥).**

إجراءات الدراسة:

-الأدوات المستخدمة في الدراسة:

١- برنامج تدريبي قائم علي السلوك المعرفي متعدد المحاور لتحسين بعض المظاهر الاكتئابية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حدود الدراسة. (إعداد الباحثة)

٢- قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (إعداد الباحثة)

٣- بطاقة ملاحظة قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (إعداد الباحثة)

وفيما يلي وصف لهذه الادوات:

١-البرنامج التدريبي:

- هدف البرنامج:

هدف البرنامج إلي تحسين بعض مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الأنشطة والفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

استخدمت الباحثة بعض الأنشطة مثل:

- النشاط القصص
- الأنشطة الغنائية
- الأنشطة الحركية
- الأنشطة الفنية

كما استخدمت بعض الفنيات منها:

- التدريب والتكرار.
- التعزيز.
- لعب الادوار.
- الواجبات المنزلية
- التدعيم والتغذية الراجعة.

- وسائل تقويم البرنامج التدريبي:

اعتمدت الباحثة في تقويم البرنامج:

أ- التقويم القبلي؛ للتعرف علي مستوي الأطفال مجموعة الدراسة قبل تطبيق البرنامج.

ب- التقويم التكويني ويتم أثناء تنفيذ جلسات البرنامج بتقويم كل جلسة من البرنامج لمعرفة مدي تحقق الاهداف.

ج- التقويم النهائي بعد تطبيق البرنامج، وذلك لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لمجموعتي الدراسة، للتعرف علي مدي فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مظاهر السلوك الاكتئابي.

ولإعداد هذا البرنامج تطلب قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبطاقة ملاحظة قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

١- الهدف من القائمة:

تحديد أهم مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢- وصف قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتكون القائمة من ست مظاهر هي:

أ- المظاهر الانفعالية وتتضمن الأبعاد التالية(نقص القدرة التعبير عن المشاعر (الاليكسيزيميا)، فقدان الاستمتاع والشعور بالسعادة) .

ب-المظاهر المعرفية وتتضمن الأبعاد التالية (صعوبة اتخاذ القرار، صعوبات دراسية).

جـ- المظاهر السلوكية وتتضمن الأبعاد التالية (اضطرابات السلوك، نقص المهارات التوكيدية، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحرك، اضطراب السلوك اللغوي).

د- المظاهر الفسيولوجية وتتضمن الأبعاد التالية (اضطرابات النوم، اضطراب الطعام، اضرابات جسمية).

هـ-المظاهر الإدراكية وتتضمن الأبعاد التالية (نقص الكفاية الذاتية، صعوبة تنظيم الافكار).

و- مظاهر الاضطرابات النفسية وتتضمن الأبعاد التالية (ضعف التكيف الاجتماعي، التبول اللاإرادي، العدوان، اضطراب المزاج).

ويندرج تحت كل بعد فرعي مجموعة من السلوكيات الدالة علي الاكتئاب.

٤ الخصائص السيكومترية للقائمة:

أ) حساب صدق قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

تم عرض القائمة في صورتها الأولية علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال وعلم النفس والصحة النفسية وتربية الطفل وقد بلغ عدد المحكمين (١١)* محكماً وذلك للتأكد من:

١-مدي مناسبة قائمة تقدير السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢-صلاحية العبارات، ومدي مناسبة الأبعاد للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣-مدي سلامة الصياغة اللغوية، ومدي انتماء الأبعاد الفرعية للمظاهر الاساسية.

* ملحق(٢)، قائمة السادة المحكمين، ص ١٤٢

وقد طلبت الباحثة منهم وضع علامة (√) في الخانة المناسبة وكذلك إضافة أو حذف ما يرونه من مظاهر وأبعاد أخري.

وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف بعض الأبعاد التي رأي المحكمون أنها غير مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي لم تحظ بنسبة ٧٠% حيث اتخذت الباحثة هذه النسبة للموافقة علي مظاهر السلوك الاكتئابي واعتبارها مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث ارتضت بها العديد من الدراسات والبحوث التربوية مثل (**عاطف عدلي فهي،٢٠٠٢،٦١**).

ب) حساب ثبات قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

تم حساب ثبات القائمة عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين علي أطفال العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددهم ١٠ أطفال وكان معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للقائمة مساوياً٧٦٨، وهو معامل ثبات مقبول.

٣- بطاقة ملاحظة السلوك الاكتئابي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

أ- الهدف من بطاقة ملاحظة :

ملاحظة أداء الأطفال واستخدامها كأداة تقييم لأداءالأطفال لمظاهر السلوك الاكتئابي، حيث تعد الملاحظة من الأساليب الموضوعية والأكثر دقة في تقيمهم.

ب**- الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة :**

تم حساب الصدق بطريقتين هما(صدق المحكمين، الصدق الاتساق الداخلي) علي النحو التالي:

أولاً صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض بطاقة ملاحظة السلوك الاكتئابي علي عدد (١١) من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية والتربية الخاصة، وذلك لتحديد مدي :

-سلامة الصياغة اللغوية.

-انتماء البنود للبعد الذي تقيسه وتمثيلها للبعد الذي تندرج كل منها تحته.

-صلاحية البطاقة للتطبيق.

-مناسبة البنود للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

–تعديل واضافة وحذف ما يراه المحكمين مناسباً.

وتراوحت معاملات الاتفاق بين المحكمين بمعادلة لوشLaws"he" بين(**0,80**،1,00) مما يشير إلي صدق العبارات.

ثانياً صدق الاتساق الداخلي : وتم ذلك عن طريق :

- تطبيق بطاقة الملاحظة علي عينة قوامها عشرة أطفال من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
- إيجاد معاملات ارتباط درجات كل عبارة من عبارات البطاقة بدرجات البعد الفرعي المنتمية إليه.
- معاملات الارتباط بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية لقائمة الملاحظة.

جدول(٢):يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والبعد المنتمية إليه في البطاقة

البعد الاول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٥٢	٤	٠.٧٨٢	٨	٠.٨٦١	١٢	٠.٧٦٤	١٦	٠.٦٥٤
٢	٠.٧٥٤	٥	٠.٨٧٥	٩	٠.٨١٢	١٣	٠.٦٩٣	١٧	٠.٦٩٤
٣	٠.٨٨٦	٦	٠.٥٤٠	١٠	٠.٦٧٥	١٤	٠.٨٢٥	١٨	٠.٧٥٢
		٧	٠.٦٢٣	١١	٠.٥٦٨	١٥	٠.٧٠٦		

البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن		البعد التاسع		البعد العاشر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٩	٠.٨٠٠	٢٢	٠.٥٦٧	٢٥	٠.٦٨٦	٢٨	٠.٥٦٧	٣٢	٠.٨٢٦
٢٠	٠.٦٩٧	٢٣	٠.٥٨٢	٢٦	٠.٧٨٠	٢٩	٠.٧٦٢	٣٣	٠.٧٠٥
٢١	٠.٧٨٢	٢٤	٠.٥٤٦	٢٧	٠.٦٥٨	٣٠	٠.٥٩٢	٣٤	٠.٧٥٢
						٣١	٠.٧٦	٣٥	٠.٧٥١

البعد الحادي عشر		البعد الثانى عشر		البعد الثالث عشر		البعد الرابع عشر		البعد الخامس عشر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم. العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣٦	٠.٦٥٢	٣٩	٠.٦٢١	٤٣	٠.٥٦٧	٤٦	٠.٧٠٦	٤٩	٠.٨٢٨
٣٧	٠.٥٢٤	٤٠	٠.٧٧٦	٤٤	٠.٧٠٥	٤٧	٠.٦٣٦	٥٠	٠.٥٢٠
٣٨	٠.٥٣٦	٤١	٠.٧٢٣	٤٥	٠.٨٥٠	٤٨	٠.٨٤٢	٥١	٠.٦١٥
		٤٢	٠.٨٤٢						

البعد السادس عشر				البعد السابع عشر			
رقم العبارة	معامل الارتباط ٠.٦٥٨	ر قم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥٢		٥٤	٠.٦٢٤	٥٥	٠.٧٨٢	٥٧	٠.٥٢٣
٥٣	٠.٦٥٢			٥٦	٠.٦٥٢	٥٨	٠.٧٥٦

ويتضح من جدول(٢) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,520، 0,850) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١).

– معاملات الارتباط بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

جدول(٣):يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد فرعي والبطاقة ككل

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
البعد الاول	٠.٨٥	التاسع	٠.٦٥
البعد الثاني	٠.٩٣	العاشر	٠.٧٥
البعد الثالث	٠.٨٨	الحادي عشر	٠.٦٨
البعد الرابع	٠.٨٦	الثاني عشر	٠.٧١
البعد الخامس	٠.٩٢	الثالث عشر	٠.٧٤
البعد السادس	٠.٨٨	الرابع عشر	٠.٦٥
البعد السابع	٠.٧٦	الخامس عشر	٠.٨٢
البعد الثامن	٠.٧٢	السادس عشر	٠.٦٤
البعد السابع عشر		٠.٧٦	

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة تراوحت بين (٠.٨٥، ٠.٩٣) وجميعها دالة عند مستوي(٠.٠١) مما يدل علي صدق بطاقه الملاحظة.

ثالثاً: ثبات بطاقة ملاحظة مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

تم إيجاد معاملات الثبات باستخدام معادلة الفا- كرونباخ وذلك كما يتضح في جدول(٤):

جدول(٤):يوضح معامل ثبات بطاقة ملاحظة السلوك الاكتئابي

المظاهر	معامل الثبات
المظاهر الانفعالية	٠.٨٥
المظاهر المعرفية	٠.٨٠
المظاهر السلوكية	٠.٧٦
المظاهر الادراكية	٠.٧١
المظاهر الجسمية	٠.٧١
المظاهر النفسية	٠.٧٠

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات البطاقة هي معاملات مرضية، مما يشير إلي ثبات بطاقة الملاحظة.

نتائج الدراسة:

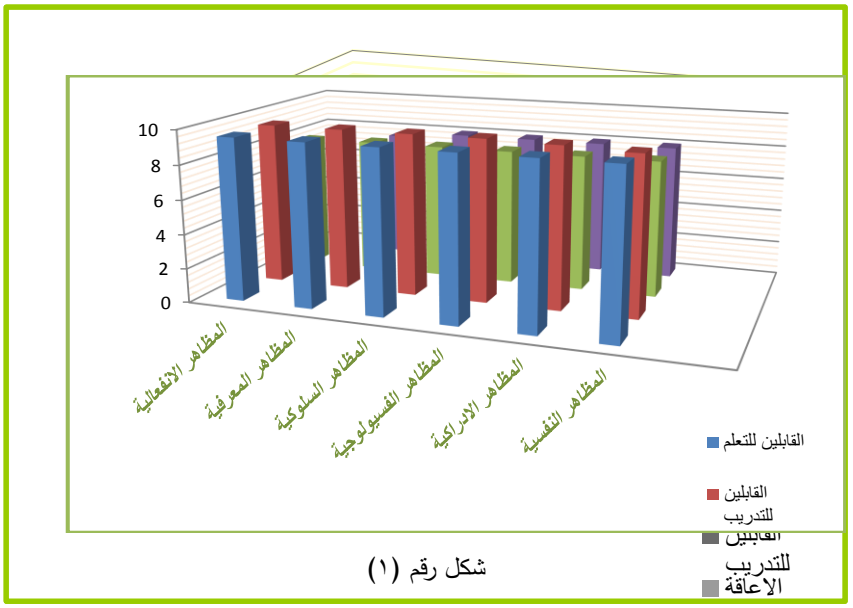
أولاً: اختبار صحة الفرض الأول وتفسيره

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص علي"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي" تم استخدام اختبار مان ويتني Man Whitny وحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "z" والتوصل إلي النتائج الموضحة بجدول(٥):

جدول(٥):دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي

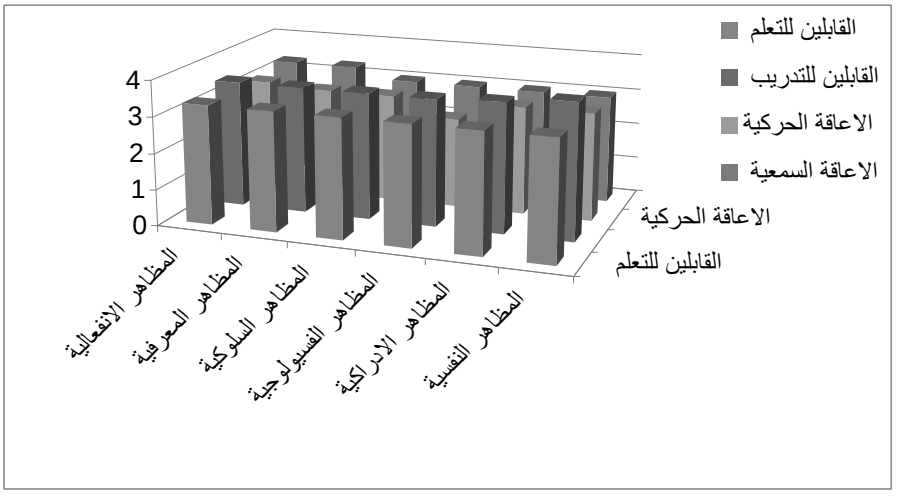
الفئة		القابلين للتعلم(٦)			القابلين للتدريب(٦)			الاعاقة الحركية(٥)			الاعاقة السمعية(٥)		
القياس / المظاهر		متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z
الانفعالية	القبلي	٩.٥	٠.٠٠	٢.٨٠٢٢	9.5	٠.٠٠	2.722	7.9	٠.٥	٢.٤٠٢	7.7	1.5	2.193
	البعدي	٣.٣			3.5			3.1			3.3		
المعرفية	القبلي	٩.٥	٠.٠٠	٢.٨٠٢٢	9.5	٠.٠٠	2.722	8	٠.٠٠	٢.٥٠٦	7.7	١.٥	
	البعدي	٣.٣			3.5			3			3.3		
السلوكية	القبلي	9.5	٠.٠٠	٢.٨٠٢٢	9.5	٠.٠٠	2.722	8	٠.٠٠	٢.٥٠٦	8	٠.٠٠	2.193
	البعدي	3.3			3.5			3			3		
الفسيولوجية	القبلي	9.5	٠.٠٠	٢.٨٠٢٢	9.5	٠.٠٠	2.722	8	٠.٠٠	٢.٥٠٦	8	0.00	2.506
	البعدي	3.3			3.5			2.5			3		
ادراكية	القبلي	9.5	٠.٠٠	٢.٨٠٢٢	9.41	٠.٠٥	2.722	8	٠.٠٠	٢.٥٠٦	8	00.0	
	البعدي	3.3			3.58			3			3		
النفسية	القبلي	9.5	٠.٠٠	٢.٨٠٢٢	9.25	٠.٠٠	2.722	8	٠.٠٠	٢.٥٠٦	8	٠.٠٠	٢.٥٠٧
	البعدي	3.3			3.75			3			3		

كما يوضح شكل رقم (١) ورقم (٢) الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قبل وبعد التطبيق.



شكل رقم (١)

متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي



شكل رقم (٢)

متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي

يتضح من النتائج المدونة بالجدول السابق والشكل السابق أن قيمة (Z) للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج جاءت لصالح التطبيق البعدي، وهي جميعها دالة عند مستوي ٠.٠١ مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يعني تحسن في مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال وترجع هذه الفروق إلي جلسات البرنامج التدريبي.

تفسير اختبار الفرض الأول:

ترجع الباحثة التحسن في مظاهر السلوك الاكتئابي موضع الدراسة إلي أن:

- ركزت الجلسات علي فنيات العلاج السلوكي متعدد المحاور وعلي استخدام الأسس النظرية للعلاج السلوكي حيث يشير هذا الأسلوب العلاجي إلي استخدام مبادي وقوانين ونظريات التعلم في العلاج النفسي وفي هذا الإطار تعتبر الأمراض النفسية ما هي إلا نتيجة تعلم عادات سلوكية خاطئة، وبالتالي يركز العلاج السلوكي علي أعراض المرض النفسي المتمثلة في السلوكيات الشاذة غير السوية، لذلك فأهداف العلاج السلوكي محددة وقابلة للتحقيق وهذا ما أشار إلية دراسة (**محمد محمود محمد، علي أحمد سيد ،٢٠١١**).
- مشاركة الأفراد المهمين في حياة الطفل(المعلمة) في عملية التدريب فمن الأهمية تعزيز الرابط العاطفي بينهم وبين الأطفال والذي من شأنه يدعم النمو النفسي والاجتماعي السليم لدي الطفل، وهذا ما اشارت إلية دراسة **حنان شوقي عبد المعز (٢٠١١)**.
- إعطاء تغذية راجعة وتعزيز بصفة مستمرة طوال فترة تنفيذ البرنامج والتي تتناسب مع طبيعة المرحلة السنية وخصائصها ويتضمن التعزيز الايجابي لسلوك الطفل إعطاءه الانتباه وأي نوع من المكافاة مقابل سلوك جيد وهذا ما أتفق مع دراسة **حنان شوقي عبد المعز (٢٠٠٤)**.
- ركزت الأنشطة علي التكرار والتدريب المستمر وعلي الخبرة المباشرة وهذا ما أتفق مع دراسة كلاً من دراسة **أحمد السيد (٢٠٠١)، دراسة علا عبد الباقي (٢٠٠٠)**.

ثانياً اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيره:

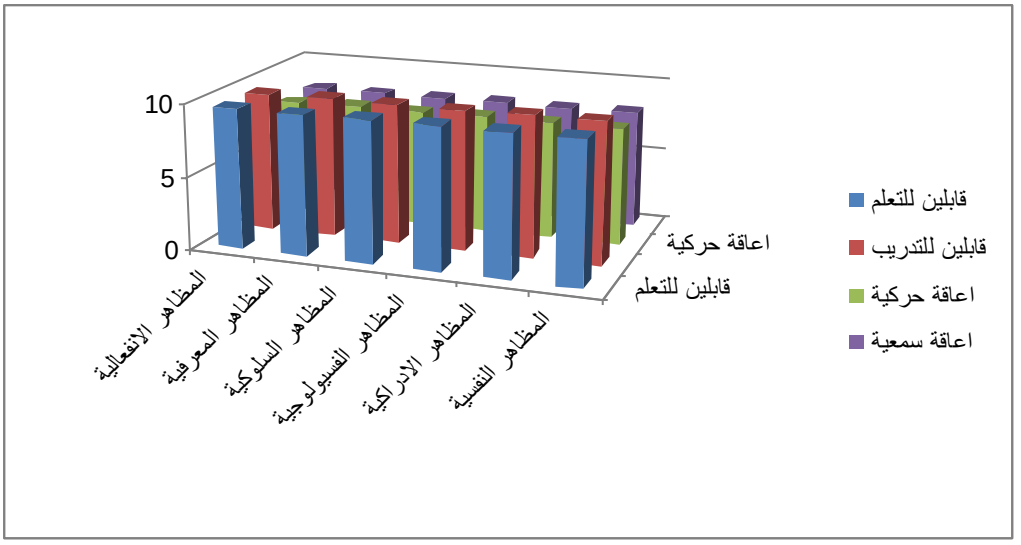
للتحقق من صحة الفرض الذي ينص علي"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي بطاقة ملاحظة قائمة تقدير المظاهر السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية" تم استخدام اختبار مان ويتني Man Whitny وحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "Z" وجدول(٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (٦):دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

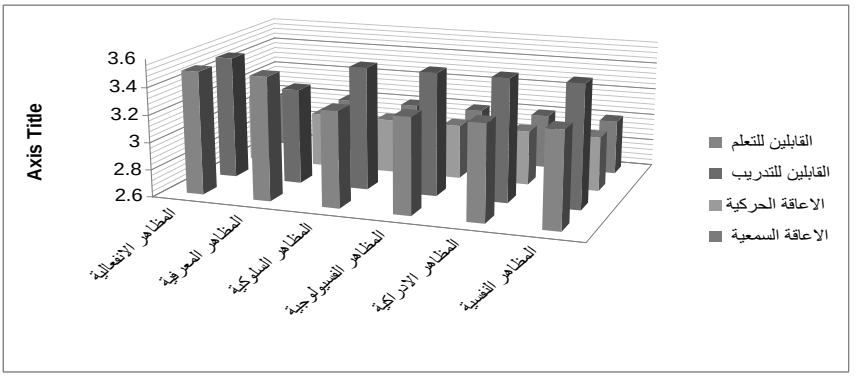
الفئة		القابلين للتعلم(٦)			القابلين للتدريب(٦)			الاعاقة الحركية(٥)			الاعاقة السمعية(٥)		
القياس / المظاهر		متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z
الانفعالية	التجريبية	٣.٥	٠.٠٠	-2.8022	٣.٥	٠.٠٠	-٢.٨٠٢٢	3.1	٠.٥	٢.٤٠٢٣	٣	٠.٠٠	2.506
	الضابطة	٩.٥			٩.٥			٧.٩			٨		
المعرفية	التجريبية	٣.٥	٠.٠٠	-2.8022	٣.3	٠.٠٠	-2.8022	٣	٠.٠٠	٢.٥٠٦٧	٣	٠.٠٠	2.506
	الضابطة	٩.٥			٩.٥			٨			٨		
السلوكية	التجريبية	3.3	٠.٠٠	-2.8022	3.5	٠.٠٠	-2.8022	٣	٠.٠٠	٢.٥٠٦٧	٣	٠.٠٠	2.506
	الضابطة	9.5			9.5			٨			٨		
الفسيولوجية	التجريبية	3.3	٠.٠٠	-2.8022	3.5	٠.٠٠	-٢.٨٠٢٢	٣	٠.٠٠	٢.٥٠٦٧	٣	0.00	2.506
	الضابطة	9.5			9.5			٨			٨		
ادراكية	التجريبية	٣.٣	٠.٠٠	-2.8022	٣.٥	٠.٠٠	-2.8022	٣	٠.٠٠	٢.٥٠٦	٣	00.0	٢.٥٠٦
	الضابطة	٩.٥			٩.٥			٨			٨		
النفسية	التجريبية	٣.٣	٠.٠٠	-٢.٨٠٢٢	٣.٥	٠.٠٠	-2.8022	٣	٠.٠٠	٢.٥٠٦	٣	٠.٠٠	٢.٥٠٦
	الضابطة	٩.٥			٩.٥			٨			٨		

كما يوضح شكل رقم (٣) وشكل رقم (٤) الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المجموعة التجريبية والضابطة علي بطاقة ملاحظة قائمة مظاهر السلوك الاكتئابي

شكل رقم (٣)



متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة القياس القبلي



شكل رقم(٤)

متوسط رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي يبية في القياس البعدي

يتضح من النتائج المدونة بالجدول السابق أن قيمة (Z) بعد تطبيق البرنامج جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وهي جميعها دالة عند مستوي ٠.٠٥ مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة مما يعني تحسن في مظاهر السلوك الاكتئابي لدي الأطفال وترجع هذه الفروق إلي التدريب المقدم من خلال أنشطة البرنامج التدريبي.

وقد يبدو ذلك منطقياً حيث لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي المقترح، كما انهم لم يتلقوا أي تدريبات علي أي من الفنيات والاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج والتي تمكنهم من تخفيف مظاهر السلوك الاكتئابي الشائعة لديهم، كما أنهم لم يتعرضوا لأي خبرات أخري يكون من شأنها إحداث تغيرات في سلوكهم، وهذه النتائج تؤكد علي فاعلية البرنامج التدريبي المقترح حيث أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض له لم يحدث لها أي تغيير في السلوك، ولم ينخفض مستوي الاكتئاب لديهم بشكل دال، في حين أن المجموعة التي تلقت تدريباً علي البرنامج المقترح وشاركت في الجلسات وما تضمنه من فنيات متعددة انخفض مستوي الاكتئاب لديهم بشكل دال إحصائياً. ويرجع ذلك الي البرنامج المقترح وفاعليته في تحسن مظاهر الاكتئاب حدود الدراسة باعتباره المتغير التجريبي المستقل الذي تم إدخاله علي المجموعة التجريبية ولم تتعرض له المجموعة الضابطة.

ثالثاً اختبار صحة الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص علي"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي علي بطاقة ملاحظة قائمة تقدير مظاهر السلوك الاكتئابي، تم حساب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي، دلالة الفروق باستخدام اختبار "Z" كما هو موضح بجدول(٧) :

جدول (٧):دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي

الفئة		القابلين للتعلم(٦)			القابلين للتدريب(٦)			الاعاقة الحركية(٥)			الاعاقة السمعية(٥)			مستوي الدلالة
القياس / المتغير		متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	متوسط الرتب	مان ويتني U	Z	
المعرفية	البعدي	٥.٤٢	١١.٥	١.٠٦٨١	٣.٤	١٦	٠.٢٤٠	٤.٥	٧.٥	٠.٩٤	٣.٧	٣.٥	-١٠٧٧٥	غير دالة
	التتبعي	٧.٥٨			٦.٥			٦.٥			٦.٥			
	البعدي	٥.٨٣	١٤	٠.٥٦٠٤	٥.٩٢	١٤.٥	٠.٤٨٠	٤.٩	٩.٥	٠.٥٢٢٢	٤.٩	٩.٥	-٠.٥٢٢٢	
	التتبعي	٧.١٧			٦.٥			٦.١			٦.١			
	البعدي	٦.٠٨	١٥.٥	٠.٣٢٠٣	٦.٨	١٥.٥	٠.٣٢٠٣	٥.٥	١٢.٥	١.٠٤٤	٥	١٠	-٠.٤١٧٨	
	التتبعي	٦.٩٢			٦.٩٢			٥.٥			٦			
	البعدي	٤.٩٢	٨.٥	١.٤٤١٢	٧	١٥	٠.٤٠٠٣	٥.١	١٠.٥	٠.٣١٣٣	٣..٣	١.٥	-٢.١٩٣٤	
	التتبعي	٨.٠٨			٦			٥.٩			٧.٧			
	البعدي	٥.٢٥	١٠.٥	١.١٢٠٩	٥.٨٣	١٤	٠.٥٦٠٤	٥.٥	١٢.٥	٠.١٠٤٤	٤.٣	٦.٥	-١.١٤٨٩	
	التتبعي	٧.٧٥			٧.١٧			٥.٥			٦.٧			
	البعدي	٧	٧	١.٦٨١٣	٦.١٧	١٦	٠.٢٤٠٢	٥.١	١٠.٥	٠.٣١٣٣	٤.٣	٦.٥	-١.١٤٨٩	
	التتبعي	٨.٣٣			٦.٨٣			٥.٩			٦.٧			

تفسير اختبار الفرض الثالث

يتضح من النتائج المدونة بالجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة مما يدل علي أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي علي بطاقة ملاحظة قائمة تقدير مظاهر السلوك الاكتئابي ويرجع تفسير ذلك إلي:

- أن البرنامج التدريبي المستخدم مع الأطفال قد أستمر أثرة و فاعليته بعد الانتهاء من تطبيقه مما يعني أنه كان فعالاً حيث ظلت مظاهر السلوك الاكتئابي لدي أطفال المجموعة التجريبية في مستواها الأدنى.

وهذا يمثل محكاً حقيقياً لاستمرارية التحسن وخفض مظاهر السلوك الاكتئابي التي كانت تعاني منها أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج، وذلك لأن هدفه ليس فقط إحداث تغيرات سلوكية مؤقته كتخفيض درجة السلوك الاكتئابي لديهم خلال فترة عمل البرنامج فقط وبعد انتهائه تعود للظهور مرة آخري بقدر ما هو بقاء واستمرار لفاعليته بكل ما أحتوي عليه من فنيات وأساليب معرفية وسلوكية تساعد الأطفال علي مواجهة حياتهم بكل ما فيها من متغيرات وإحداث ومشكلات بشكل فعال يساعدهم علي التعامل معها بطريقة بسيطة والثقة بالنفس وليس الحط منها، وهذا يدعم فاعلية التأثيرات الإيجابية التي احدثها البرنامج.

- استخدام فنيات العلاج السلوكي المتعدد المحاور التي ساعدت علي تنشيط وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة علي كثير من المهارات حيث اعتمد في الأنشطة علي إثارة دافعية الأطفال وحب استطلاعهم والقيام بهذه الأنشطة بأسلوب مبسط يتناسب مع خصائص هؤلاء الأطفال وهذا ما أشارت إلية دراسة ليلي يوسف كريم (٢٠١١).

- ما روعي عند تنفيذ البرنامج حيث استخدم فنية التكرار وهذا يتفق مع خصائص الأطفال عينة الدراسة حيث تذكر خوله أحمد يحي (٢٠٠٨) علي أهمية تكرار ما تعلمه الطفل من وقت لآخر أفضل مما يتم تعلم الطفل مهارة في فترة محددة وقصيرة وعندما يأتي تعلم مهارة جديدة العودة مرة أخري إلي القديم الذي تعلمه ولكن في وضع جديد حتي ينتقل أثر ما تعلمه في وضع جديد.

- الاستناد إلي استراتيجية المناقشة والحوار حيث اعتبرت هذه الطريقة من الطرق ذات الإفادة والأهمية من الطرق التعليمية الأخرى وهذا ما أتفق مع دراسة إيمان فؤاد محمد (٢٠٠٠).

((المراجع))

١)أحلام عبد السميع مصطفي(٢٠١٣): مدي فاعلية برنامج لتخفيف حدة بعض السلوكيات اللاتوافقية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم(متلازمة داون) مجلة الطفولة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، العدد (١٥) ، سبتمبر.

٢)أحمد السيد إسماعيل(٢٠٠١): الفروق في إساءة المعاملة وبعض متغيرات الشخصية بين الأطفال المحرومين من أسرهم وغير المحرومين من تلاميذ المدارس المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة دراسات نفسية القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلد(١١)،العدد(٢).

٣)أحمد حسن خالد(٢٠١١):فاعلية برنامج علاجي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيف أعراض الاكتئاب لدي طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تعز، رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة أسيوط.

٤) أمل محمد حسونة (٢٠٠٧): فعالية برنامج إرشادي باستخدام الأنشطة الفنية التربوية في تنمية مفهوم الذات والسلوكيات الإيجابية لدي عينة من الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة دراسات الطفولة، أبريل، ص ص٧٥-٩٠.

٥) اسلام عبد القادر علي (٢٠١١): فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف بعض الأعراض الاكتئابية وأثره على دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.

٦) آسيا بنت علي راجح بركات(٢٠٠٠): العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدي بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القري بمكة المكرمة، السعودية.

٧) أشرف أحمد عبد القادر(٢٠٠١): تفكير، الانفعال، السلوك (نظرية في العلاج النفسي)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨)إيمان فؤاد محمد (٢٠٠٠): دراسة لبعض أنواع الضغوط لدي أمهت الأطفال المعاقين وعلاقته بالاحتياجات الأسرية ومصدر المساندة الاجتماعية مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق العدد السادس والثلاثون ص ص ١٩٩-٢٥٣.

٩) جمال عطية فايد(٢٠٠٠): أثر استخدام مجموعة من الأساليب الإرشادية علي تعديل بعض جوانب السلوك المشكل لدي التلاميذ الصم في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه ، كلية تربية، جامعة المنصورة.

١٠)حسيب محمد حسيب(٢٠٠٨): فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الالي في تعديل اضطرابات قصور الانتباه وتحسين مستوي التواصل لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد(٦٨)، الجزء الثاني، سبتمبر.

١١) حسين علي فايد(٢٠٠٥): المشكلات النفسية الاجتماعية رؤية تفسيرية، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع

١٢) حنان شوقي عبد المعز(٢٠١١):استخدام التعليم الملطف في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدي أطفال الروضة لأمهات مطلقات المملكة العربية السعودية، المؤتمر السنوي الثاني عشر التعليم للجميع التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي، جامعة حلوان،مجلد٢٨، العدد التاسع سبتمبر.

١٣) خولة أحمد يحي(٢٠٠٨):الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٤) ربيع شعبان وآخرون(٢٠٠٤): مدي فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض الأعراض الاكتئابية لدي عينة من المتقاعدين مبكراً إجبارياً، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة فرع بني سويف، العدد السادس ابريل،١٠٥-١٦١.

١٥) رضا عبد الستار رجب(٢٠٠٢): فعالية برنامج ارشادي في خفض حدة النشاط الزائد لدي أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٦) زكريا الشربيني(٢٠٠٨): المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٧) سحر منصور أحمد(٢٠١١): فعالية برنامج سلوكي في خفض الاكتئاب للأطفال ضعاف السمع، دراسات تربوية ، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٧٢)، يوليو، ص ص ١٦٦

١٨) سهير محمد سلامه شحاتة (٢٠٠٠) : فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً رسالة دكتوراه جامعة الزقازيق: كلية التربية

١٩) صموئيل تامر بشري(٢٠٠٧):الاكتئاب والعلاج بالواقع، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٢٠) طه عبد العظيم حسين(٢٠٠٧)،العلاج النفسي المعرفي- مفاهيم وتطبيقات، القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

٢١) عادل عبد الله محمد(٢٠٠٠): العلاج المعرفي السلوكي "أسس وتطبيقات"، القاهرة: دار الرشاد.(٢٠٠٤): الإعاقات العقلية. القاهرة، دار الرشاد.

٢٢) عبد المطلب القريطي(٢٠٠٥): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة دار الفكر العربي،ط٤.

٢٣) علا عبد الباقي(٢٠٠٠) : سيكولوجية التخلف العقلي ، القاهرة : عالم الكتب.
غادة كامل سويفي(٢٠١٠): فعالية برنامج لتنمية الانتباه والذاكرة العاملة وضبط الذات لدي الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة اسيوط.

٢٤) فاروق الروسان(٢٠٠٧): سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة" الطبعة السابعة ، دار الفكر ، عمان.

٢٥) فاطمة علي محمد(٢٠١٣): فعالية برنامج معرفي سلوكي في التخفيف من حدة الاكتئاب والوسواس القهري، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

٢٦) فدوي أنور وجدي (٢٠٠٩): فاعلية النمذجه في تحسين بعض المهارات اللغوية لدي عينة من الأطفال المعاقين عقلياً، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة المنيا.

٢٧) كمال الدين حسين(٢٠٠٠): مقدمة في مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال، القاهرة مطبعه العمرانية للاوفست.

٢٨) كمال الدين عيد وآخرون(٢٠٠٩): قضايا ذوي الاحتياجات الخاصة في دراما المسرح الحديث، مجلة دراسات الطفولة، مجلة العلمية المتخصصة معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، مجلد (١٢)،أكتوبر_ ديسمبر.

٢٩) لعريط بشير(٢٠٠٧):الانعكاسات النفسية والسلوكية لنظم العمل بالمناوبة(٣×٨) دراسة ميدانية بمركب المواد البلاستيكية بسكيبدة، رسالة دكتوراه، كلية الآدابجوجالعلوم قسنطينة الانسانية ،جامعة] منتوري، بالجزائر.

٣٠) لمياء جميل عبد الله (٢٠٠٣)، فعالية العلاج السلوكي لبعض اضطرابات النطق و أثره على العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣١) ليلي يوسف كريم المرسومي(٢٠١١): فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه ومفرط النشاط الحركي، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

٣٢) ماجدة هاشم بخيت(٢٠٠٦): الخصائص السيكولوجية للأطفال المعاقين سمعياً في أسيوط والوادي الجديد، المؤتمر العلمي الأول ''التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة"، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، ٥-٦ مارس، ص ص ١٧٩-١٩٤.

٣٣) محمد حسن غانم(٢٠٠٤):الوجيز في العلاج النفسي السلوكي، القاهرة: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٤) محمد محمود محمد، علي أحمد سيد (٢٠١١)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٣٥) موسي جبريل وآخرون(٢٠٠٩):التكيف ورعاية الصحة النفسية، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

٣٦) نجلاء رمضان محمد(٢٠١٢): مدي فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض حدة اضطراب سلوك المعارضة لدي تلاميذ المرحلة المراهقة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اسيوط.

٣٧) هندية محمد سعيد(٢٠٠٣)، مدي فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تخفيف حدة الاكتئاب لدي الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٣٨) هوفمان إ س جي، ترجمة مراد علي عيسي(٢٠١٢):العلاج المعرفي السلوكي المعاصر "الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية"، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٣٩) يحي صلاح عمر(٢٠١٤): فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تحسين جودة الحياة لدي عينة من ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٤٠) يوسف عبد الوهاب ابو حميدان(٢٠٠١): العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع، الامارات، العين : دار الكتاب الجامعي

1) Anderson ,K.(2000):Internet use among College students: An Exploratory Study, PH. D. Rensselaer Polytechmic Inst, Tory, N.Y, available :http:// WWW.Ander.K4@Rpi.edu.

2) Andrew S., Carmen L. Frazier, J.& Kalinowski, P. , (2008),the effect of frequency altered feedback on stuttering duration and type, Journal of Speech, Language, and Hearing Research August 2008, Vol. 51, 889-897.
3) Chan-Chi M. ,(2008), Music Therapy and Women's Health: Effects of Music-assisted Relaxation on Women Graduate Students' Stress and Anxiety Levels, Michigan State University, Pro Quest.
4) Custer, J. (2001):Child & Ad descent Therapy Cognitive Behavioral procedures, 2nd ed. Lippincott, Williams & Wilkins.
5) Hubbard, B.(2002): Strategies used in Cognitive Behavior Therapy, Cognitive Health group, New York.
6) Ian A., Joint D. (2009):Depression in Adults (update) Depression: the treatment and management of depression in adults, National Clinical Practice Guideline 90 National ,Collaborating Centre for Mental Health Commissioned by the National Institute for Health and Clinical Excellence.
7) Rucker, A.,(2008) :Oasis .stress management program for caregivers of children with ADHD, Dissertation Abstract International :Section B, The Science's and engineering ,United states, Pro Quest LLIC.

تقويم أداء معلمي العلوم في بعض مدارس الحلقة الإعدادية بسوهاج في ضوء معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم

د. صبري باسط احمد*

ملخص

هدفت الدراسة إلي التعرف على أداء معلمي العلوم ببعض مدارس الحلقة الإعدادية بسوهاج في ضوء معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم, ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص قائمه بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في أداء معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، كما تم إعداد بطاقة ملاحظه لأداء معلميالعلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء هذه المعايير.

وطبقت أداه الدراسة على عينه من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية بسوهاج وقد بلغت العينة ثمانية معلمين وأربع مدارس بواقع معلمين لكل مدرسه.

وتوصلت الدراسة إلى ضعف أداء معلمي العلوم عينه الدراسة حيث كان أداؤهم أقل من المتوسط وهذا يعبر عن أداء منخفض.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت بعض التوصيات التالية :

- تدريب معلمي العلوم وبشكل دوري على التمكن من أداء المهارات الخاصة بتدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ويمكن الاستعانة ببطاقة الملاحظة لقياس الأداء.
- تزويد معلمي العلوم بالطرق والوسائل الحديثة التي يمكن من خلالها تحسين الأداء في ضوء معاييرالجودة الشاملة.
- التقويم الدوري لأداء معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تضمين برامج إعداد معلمي العلوم في كليات التربية مهارات خاصة بتدريسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

* مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم- كلية التربية ـ جامعة سوهاج

Evaluating The Performance of The Science Teachers at Some Preparatory Stage Schools in Sohag in The Light of The Comprehensive Quality Standards of The Teacher'S Performance

Abstract:

This study aimed at identifying the performance of the science teachers at some preparatory stage schools in Sohag in light of the comprehensive quality standards of teacher's performance.

To achieve the objectives of the study the descriptive analytical method as used to derive a list of criteria that must be exhibited in the performance of the preparatory stage science teachers, an observation list of the performance of the preparatory stage science teachers was also prepared in the light of these criteria

The tool of the study was administered to a sample of science teachers at some preparatory stage schools in Sohag. The sample was eight teachers and four schools; two teachers at each school.

The study revealed weakness in the performance of the sample of the study, where their performance was less than the average and this indicates low performance

Based on the results of the study, the following recommendations were presented:

- Training the science teachers regularly on the mastery of performance skills to teach science in the light of the comprehensive quality standards, and observation list can be used to measure performance.
- Providing science teachers with modern methods and tools with which they can improve their performance in light of the comprehensive quality standards.

- Continuous Evaluation of the performance of science teachers in the light of the comprehensive quality standards.
- Implementing special skills in the programs of preparing science teachers in the colleges of education that can be taught in the light of the comprehensive quality standards.

مشكلة البحث وأهميته:

يُعد معلم العلوم لبنة التقدم العلمي، حيث تقوم التربية العلمية على دعائم متعددة من أبرزها المعلم، ولا تتحقق الطفرة العلمية في أي مجتمع ما لم تجد معلماً لديه الثقافة العلمية التي تؤهله لمستويات محددة من الأداء لتحقيق الهدف الأساسي من التعليم وهو إعداد المواطن القادر على الرقي بمجتمعه من خلال ما يقدمه من مبتكرات علمية تضع المجتمع في مصاف الدول المتقدمة والتي وصلت إلي هذا التقدم بفضل ما تقدمه من تعليم مميز في برامج تعليمها وخاصة المواد العلمية (أيمن حبيب ٢٠٠٤، ٧- ٧٢).

ولأن ماده العلوم تعد التربة الخصبة للتقدم العلمي وإعداد أجيال قادرة على البحث العلمي والمنافسة في ظل العولمة كان لابد من تحسين أداء المعلم ، لأن المعلم كعنصر مهم وفعال من عناصر منظومة التعليم والتعلم يمكن أن يكون من العوامل التي قد تؤثر في عزوف الطلاب عن التخصص في دراسة المواد العلمية.

وحيث أن مشروع المعايير القومية للتعليم يهدف في جملته إلي تحقيق الجودة الشاملة في التعليم باعتبارها محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصره، وهذه العناصر تتمثل في؛ المدرسة الفعالة، المعلم، الإدارة المتميزة، المشاركة المجتمعية، المنهج الدراسي ونواتج التعلم (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣، ١٦١).

ولما كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية، وهو الذي يعلم النشء ويصقل شخصياتهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، كان من الضروري رفع مستوى أدائه الحالي، ولتحقيق معايير الجودة الشاملة في أداء معلمي العلوم لابد من بذل الجهود لتطوير التربية العلمية وتحديث أساليب تعليمها وتعلمها، حتى تؤثر بصورة إيجابية على فاعلية المعلم بصفة عامة وتحسن من قدراته على التفاعل مع متغيرات الحياة المعاصرة ومواجهة مشكلاتها، ويتم ذلك بتكامل الجهود الموجهة لتحديث مناهج العلوم مع الجهود المبذولة للاهتمام بمعلمها وبمتطلبات برامج إعداده وتدريبه وتطويره المهني.

وتشير عدة دراسات إلي ضرورة الاهتمام بالمعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة وتقييم أدائه في ضوء معايير الجودة والاتجاهات الحديثة ومن هذه الدراسات:

دراسة (Maryellen & others،1994) التي اهتمت بتقويم المعلم المميز بتقديم نموذج معدل لتقييمه لما له من تأثير إيجابي على عملية التعليم والتعلم من خلال مجال التدريس في حجرة الدراسة ومجال المسئوليات الإدارية والمهنية ومجال التطوير المهني ومجال هدف الإنجاز.

وقامت دراسة (Alan Reid ،1999) بتقييم أداء بعض معلمي المرحلة الأولى فيما يتعلق بالتربية البيئية، وضمت عينة الدراسة ١١معلماً وكانت مدة الدراسة أربعة أسابيع، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المعلمين (عينة الدراسة) لم يحققوا الأهداف المرجوة، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين لتحقيق هذه الأهداف.

أما دراسة (خليل يوسف الخليلي ٢٠٩،٢٠٠٠ . ٢٣٠) فقد اهتمت بالتحول في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وأداء معلم العلوم الفعال وذلك وفقاً للمعايير الوطنية للتربية العلمية ومتطلبات التدريس الفعال والدور المتغير لمعلم العلوم واحتياجاته.

بينما اهتمت دراسة (Markku Kapyla 2000، 33) بتطوير برنامج لتدريب المعلمين في فنلندا، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أداء المعلمين لم يكن على المستوى المطلوب، واستخدم الباحث التعليم عن بعد لبعض المعلمين (عينة الدراسة) وأظهرت النتائج تقدما ملحوظا في أداء المعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم البرنامج للمعلمين أثناء الخدمة.

واهتمت دراسة (عبد المسيح سمعان ٢٠٠١، ١٠٦.٧١) بأداء معلمي العلوم في مجال التربية البيئية وعلاقته بالوعي البيئي لدى تلاميذهم بمرحلة التعليم الأساسي، وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد (٤) استمارات ملاحظة لأداء المعلمين و(٤) مقاييس للوعي البيئي، ودلت نتائج الدراسة إلي أن الأداء المنخفض لمعلمي العلوم في مجال التربية البيئية اتبعه مستوى منخفض للوعي البيئي والعكس صحيح.

كذلك اهتمت دراسة (عبد السلام مصطفي ٢٣٩،٢٠٠٣. ٢٥٨) بإصلاح التربية العلمية في ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلم العلوم، وهذه المعايير توضح المعرفة والمهارات الضرورية لمعلم العلوم المهني، وحددت الدراسة معايير المعرفة المهنية لمربي معلم العلوم في معرفة العلم Knowledge of Science وأصول تدريس العلوم Science Pedagogy والمنهج والتعليم والتقييم Curriculum, Instruction

Knowledge of Learning and Cogition ومعرفة التعلم والمعرفة and Assessment والبحث/والنشاط العلميResearch/Scholarly Activity وأنشطة التطوير المهني Professional Development Activities.

وكذلك دراسة (ممدوح عبد العظيم الصادق ٢٠٠٣، ١١٥ . ١٦٠) التي اهتمت بمعرفة فاعلية استخدام الاتجاهات المعاصرة في تطوير مقررات العلوم على تحصيل التلاميذ وكفاءة المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي، وفيها تم اختيار عينة من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية يقومون بالتدريس للصفين الرابع والخامس لمدة ٤ سنوات، كما استخدمت استمارة لتقييم أداء المعلم تكونت من عدة عناصر رئيسية منها: خطة لمنتج تدريسي، الأهداف والإجراءات لقياس تحصيل المتعلمين في المنتج، ودلت نتائج الدراسة على أن ممارسة معلمي العلوم للأنشطة الإجرائية قد ساعدهم على معرفة زيادة الثروة المعرفية ذات المستويات العليا مما حسن من أدائهم.

ودراسة (عبد الوارث الرازحي٢٠٠٤،٢٠١ .٢١١) التي اهتمت ببناء وتطوير أداة لتقويم مهارات الأداء المهني لمعلم العلوم بالمدرسة الأساسية، وتحقيقا لهذا الهدف نُفذت مجموعة من الإجراءات والخطوات المنهجية المتبعة في إعداد المقاييس والأدوات وخلصت الدراسة إلي إعداد وتطوير أداة لملاحظة سلوك معلم العلوم وتقويم مهارات أدائه وهي بطاقة ملاحظة مكونة من ٥٥ بندا تضمنت تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه.

وأكدت بعض الدراسات على الأدوار الحديثة للمعلم منها دراسة (وفيق حلمي الأغا ٢٠٠٤) وتم التوصل فيها إلي قائمة للصفات المهنية والأدوار الحديثة للمعلم تتفق مع ما أكده (مجدي عزيز ٢٠٠٤، ١٩١) من أن المعلم صانع للقرارات المبنية على المعرفة والخبرةDecision Maker، ومثير للتساؤل المستمر والنشط من قبل المتعلمين، ومساعد لهم على استخدام أسلوب حل المشكلات Problem Solver، وملاحظ Observer للمتعلمين داخل الفصل وخارجه، ومفسر وشارح لجميع دقائق المقرر بكفاءة، ومبتكر لأنشطة تساعدهم على التفكير، ومؤكد أهمية تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلمين، ومساعد في جعل دراسة المقررات الدراسية سهلة وشيقة بالنسبة لهم، ومتأمل ومراجع لما يقوم بتدريسه أولا بأول، وجاذب التلاميذ لدراسة المشكلات العلمية، وقادر على تفعيل آليات المتعلمين الذهنية، ومتحدي لذكائهم بدرجة ما بالنسبة لما يقوم بتعليمه، وموفر للفرص المناسبة لفهم المتعلمين لجميع دقائق المنهج، مع ربطها بحياتهم العملية، ومنسق بين جميع أطراف التفاعل الصفي في حجرة البحث، ومستخدم المستحدثات في العملية التربوية، وباحث في حد ذاته ومساعد للمتعلمين على

البحث، وخبير في مهارات التدريس، ومنظم للجوانب المعرفية للمقررات التي يقوم بتعليمها، ومقدم للطرائق التي عن طريقها يستطيع المتعلمين تعليم بعضهم البعض (رضا مسعد السعيد ٢٠٠٤، ١٠٠٨).

كما قامت دراسة (حسين عباس وغاده زكي٢٠٠٧، ٤٩٤ . ٥٧١) بتقويم معلمي الصحة المهنيه والاسعافات الأولية بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة في العمل الصحي المهني.

وقامت دراسة (راشد محمد الراشد ٢٠١،٢٠٠٧ .٢١١) بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم العام في ضوء أبعاد العلم .حيث قدمت الدراسة قائمة بمعايير الأداءات التدريسية في ضوء أبعاد العلم.

كما توجد دراسات اهتمت بالمعايير المهنية لمعلم العلوم منها دراسة (محمود سيد أبوناجي٢٠٠٧، ٥٨– ٧٩) حيث اهتمت بتقويم تدريس الفيزياء ببعض مدارس المرحلة الثانوية بأسيوط في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لأداء المعلم.

وقامت دراسة (خالد عبد اللطيف عمران٥٤٣،٢٠٠٨ – ٥٨٥) بدراسه تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مما سبق يتضح ما يلي:

- ضرورة وجود معايير يستند إليها في تدريس العلوم لتحقيق الجودة الشاملة ولمعرفة مدى تحقق تلك الجودة .
- ضرورة تقويم أداء معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- أن هناك دراسات تناولت أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية ومعايير الجودة وأبعاد العلم ولكن لم تجري دراسات . في حدود علم الباحث . لتقويم أداء معلم علوم المرحله الاعداديه في ضوء معايير الجودة الشاملة.

لذلك تقوم الدراسه الحالية بالتعرف على أداء معلمي العلوم ببعض مدارس الحلقة الإعدادية بسوهاج في ضوء معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم .

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي التوصل إلي إجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المعايير المهنية لأداء معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المرحلة الإعدادية؟

٢. ما الواقع الحالي لأداء معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي الفئات التاليه:

١. المسئولون عن تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية بما يقدمه من نتائج توضح الأداء الحالي لمعلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢. المعلمون القائمون على تدريس العلوم لتطوير أدائهم لتحقيق أهداف التربية العلمية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٣. القائمون على تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة في بناء الدورات التدريبيه لهم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

٤. موجهو العلوم في تقويم معلمي العلوم وتوجيههم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١. بعض معلمي العلوم في إدارتين من الإدارات التعليمية بسوهاج هما: طهطا وجرجا.

٢. بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية المقيدين بالصف الأول الإعدادي ببعض مدارس محافظة سوهاج في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٠/٢٠١١م.

٣. معايير أداء معلم علوم المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك في ضوء البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث، وبناء أدوات البحث (استبانة . بطاقه ملاحظة أداء معلم العلوم) وتفريغ بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً وتحليلها واستخلاص النتائج ورصدها ومناقشتها.

خطة البحث:

للإجابة عن أسئله البحث تم إتباع التالي:

١. حصر المعايير المعاصرة في مجال أداء المعلم من خلال الإطلاع على معايير الجودة الشاملة في مصر ومن خلال الإطلاع على معايير أدائه في بعض الدول المتقدمة.

٢. دراسة وتحليل بعض نماذج وتجارب معايير أداء معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في بعض الدول.

٣. دراسة وتحليل البحوث والدراسات التي تناولت تقويم أداء معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٤. إعداد قائمة بالمعايير المهنية لمعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، والمعايير تحدد ما يجب تدريسه وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه.

٥. تصميم بطاقة ملاحظة لأداء معلم العلوم أثناء التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٦. تطبيق أدوات البحث.

٧. تفريغ بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً.

٨. استخلاص النتائج ومناقشتها.

مصطلحات البحث:

١. التقويم Evaluation: ويقصد به إصدار حكم على نوعية أداء معلم العلوم ومستوى فاعليته، يقوم على أساس البيانات والمعلومات المتصلة بأداء المعلم التي جمعت من القياسات والملاحظات عن سلوك المعلم وممارساته أثناء مواقف التدريس (السيد إسماعيل وهبي ٢٠٠٢).

٢. **المعايير Standards**: وتعرفها (لمياء أبو زيد ٢٠٠٧ ، ١٥٩٥) على أنها "المستويات أو المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً, والتي ينبغي توافرها لقياس مدى أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً, كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافاً لتحقيق الجودة الشاملة". وعرفها خالد عمران (خالد عبد اللطيف عمران ٢٠٠٨، ٥٤٣ – ٥٨٥) بأنها "مجموعة من المحددات الأساسية, والأداءات الفعّالة التي تستخدم للحكم علي جودة أداء معلم الدراسات الاجتماعية وذلك أثناء تدريسه لمادته".

ويعرفها الباحث بأنها مجموعة الأداءات المقننة والمصطلح عليها والتي تستخدم للحكم على جودة أداء معلم العلوم .

٣. **الجودة الشاملة Total quality**: عرف (خالد عبد اللطيف عمران ٢٠٠٨، ٥٤٣ – ٥٨٥) أداء معلم الدراسات الاجتماعية" بأنها: قيام معلم الدراسات الاجتماعية بمتطلبات أدائه المهني بدقة في المجالات المختلفة وفقاً لمعايير محددة. ويتم الحكم عليه من خلال نتائج بطاقة الملاحظة والاستبيان المستخدمين في الدراسة الحالية، ويُعرّف الباحث جودة أداء معلم العلوم بأنها: وصول معلم العلوم إلى درجة عالية من الإتقان لمتطلبات تدريس العلوم في ضوء المعايير والاتجاهات العالمية لتدريس العلوم وللجودة الشاملة.

٤. **الأداء Performance**: تشير كلمة الأداء إلي كيفية إنجاز أو إحراز نشاط ما وتحديد للطريقة التي تم التنفيذ بها (ليندساي Lindsay 1994: ١٧٦-١٧٧). ويعرفه (محمد علي نصر١٩٨،٢٠٠٥) بأنه "انجاز وممارسه المعلم في ظل الظروف والامكانات المتاحه بصرف النظر عما يستغرقه الأدء من الوقت والجهد"

ويقصد بالأداء في البحث الحالي كيفيه انجاز معلم العلوم لأهداف تدريسه لمادته بما يتفق مع المعايير المهنية لمعلم العلوم، وتبينه نتائج بطاقة الملاحظة المستخدمة.

الإطار النظري

بدأت الجودة بمعناها الحالي في أمريكا على يد تايلور Taylar عام ١٩١١م وظهرت في اهتمام أمريكا بجودة الأسلحة الصلبة أثناء الحرب العالمية الثانية وذلك باتباع أساليب الرقابة الإحصائية، وصحب ذلك اهتمام اليابان بالجودة والرقابة وذلك من خلال مناقشة أساليب التحفيز والتحسين من خلال لقاءات دورية للعاملين وطرح الحلول للمشكلات، وفي منتصف القرن العشرين أصبح مفهوم الجودة ذا معنى ومنهجاً إدارياً في كل من أمريكا وأوربا الغربية (أحمد بدح ٢٠٠٣، ١٩ . ٢٠).

وفي بداية تسعينات القرن العشرين تطور مفهوم الجودة وإدارتها وبرز مفهومها كوظيفة أساسية للإدارة، وبرزت أهمية تطبيقه في مجالات عديدة مثل الصحة والبيئة والطاقة، وبرزت تعريفات مستحدثة مثل جودة الحياة Quality of Life وجودة بيئة العمل Quality of Work Life كما ظهرت في بداية القرن الواحد والعشرين معايير دولية للجودة وضعتها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي International Standards Organization في خمس مجموعات من المعايير تبدأ ISO 9000 حتي ISO 9004، وحيث أن العملية التعليمية ليست بمنأي عما يدور في منظومة المجتمع، لذا كان كل ما سبق بداية لإدخال الجودة في العملية التعليمة (أحمد بدح ٢٠٠٣، ١٣).

والجودة في التعليم: لها معنيان مترابطان واقعي وحسي؛ والواقعي يعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير الكفاءة الداخلية ومعدلات تكلفة التعليم أما المعنى الحسي فيرتكز على أحاسيس أو مشاعر متلقي الخدمة التعليمية(محمد الخطيب ٢٠٠٧، ٧) وبناء على ذلك بالمؤسسه التعليميه التي تتصف بالجوده هي التي تلتزم في أدائها بمعاييرومؤشرات معينه تجعل المستفيدين يقبلون عليها بما يحقق الأهداف المرجوه.

فؤائد الجودة: أشار المعهد البريطاني BSI لفوائد الجودة في التعليم الى ما يلي (رشدي أحمد طعيمة ٢٠٠٧، ٣٥٨).

١. ضمان استمرارية وثبات جودة الخدمات التعليمية بهدف إرضاء أولياء الأمور والمتعلمين.
٢. تقليل إهدار إمكانات المؤسسة من حيث الموارد والوقت.
٣. تطبيق النظام الإداري المتميز الذي يساعد على حل المشكلات والتعامل معها من خلال إجراءات تصحيحية وقائية.

٤. زيادة الكفاءة التعليمية من خلال معرفة كل فرد للدور المنوط به ومشاركته في التطوير والتحسين مما يترك أثراً نفسياً وإيجابياً على كل العاملين.

٥. رفع مستوى الوعي لدى أولياء الأمور والمتعلمين تجاه المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بالجودة.

٦. الإسهام في تأكيد السمعة الجيدة للمؤسسة التعليمية محلياً وإقليمياً وعالمياً.

٧. تهيئة المؤسسة للأخذ بنظام المراجعات داخلياً والاستعداد له خارجياً.

٨. التنسيق بين أقسام المؤسسة مما يؤدي إلى انضباط أكثر وتحليل أدق للمشكلات التي يمكن أن تحدث.

٩. التخلص من البيروقراطية الإدارية والإجراءات المتكررة والمتعارضة.

١٠. ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية من خلال وضوح الأدوار والمسئوليات.

١١. الارتقاء بمستوى المتعلم في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

١٢. فحص شكاوي المتعلمين وأولياء الأمور ووضع الحلول المناسبة لها، والوفاء بمتطلباتهم للوصول لرضاهم.

١٣. توفير جومن التعاون والتفاهم والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

١٤. الترابط والتكامل بين أعضاء هيئة التدريس و الإداريين والعمل بروح الفريق.

١٥. الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية.

برامج إعداد المعلم في ضوء الجودة الشاملة:

أكدت بعض الدراسات علي دور كليات التربية في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم بمصر، حيث تناولت الوضع الحالي لكليات التربية ومفهوم الجودة الشاملة وكيفية تحقيقه بهذه الكليات من خلال تفعيل فلسفة الكلية ودورها في خدمة المجتمع (محمد علي نصر٢٠٠٥، ١٩٧- ٢٠٩).

حيث يتطلب برامج إعداد المعلم لكليات التربية في ضوء الجودة الشاملة ما يلي (محمود كامل الناقة ٢٠٠٧ ،٣٤٠):

١. الارتكاز إلي فلسفة تربوية.

٢. تحديد الشروط والمواصفات القياسية لاختيار من يُعد معلماً وتفعيل ذلك.

٣. التركيز على أقل قدر من التراث التربوي، والتوسع في دراسة الاتجاهات المعاصرة لبناء الإنسان وتربيته.

٤. التركيز في الإعداد على تمكن المعلم من: المادة والتخصص . طبيعة المادة والتخصص . طبيعة المتعلم واستراتيجيات تعلمه . مداخل التدريس وطرقه وفنياته واستراتيجياته، مع وضع المستويات المعيارية لكل جانب.

٥. التقليل من المعارف النظرية والاهتمام بالتطبيق والممارسة، أي التركيز على مهارات الأداء وكفايات التدريس.

٦. الاهتمام ببرنامج تكنولوجيا التعليم في برنامج إعداد المعلم.

٧. ربط البحوث التربوية ربطاً عضوياً ببرامج الإعداد ويجب أن يكون من بين أهداف برامج الإعداد إعداد المعلم كباحث.

٨. الاهتمام بالجانب القيمي الأخلاقي المهني في برامج الإعداد.

٩. الاهتمام بالتدريب الميداني وربط برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة بعمليات تقويم الأداء .

١٠. توفير التمويل والأمكانات وإعادة النظر في تقدير المعلم أدبياً ومادياً.

خطوات تحقيق الجودة الشاملة:

لتحقيق الجودة الشاملة وتطبيق مفاهيمها ومعاييرها يستلزم خمس خطوات إجرائية (رشدي أحمد طعيمة٢٠٠٧، ٣٥٥. ٣٥٦):

١. **التمهيد**: وذلك بنشر ثقافة الجودة الشاملة وتهيئة البيئة التعليمية والمجتمع لتقبلها.

٢. **التخطيط**: وذلك بوضع خطة لتطوير العمل في ضوء الجودة مع وجود رؤية قوية لنجاحها وذلك من خلال تحديد: المهام . العملاء المستفيدين . متطلبات العملاء . العوامل التي تسهم في تحقيق التمهيد للجودة.

٣. **التنظيم**: وذلك من تواجد الجودة في ثنايا العملية التعليمية وليس من المخرجات فقط.

٤. **التنفيذ**: وذلك بوضع جداول زمنية لخطة العمل وتحديد النشاط وما يستلزم من إمكانات وكيفيةمواجهة العقبات.

٥. **التقويم**: وذلك بهدف التأكد من أن جميع الأعمال الأكاديمية الإدارية تتم بالكفاءة المطلوبة.

المقصود بالمعايير Standards والحاجة إليها وخصائصها:

أ – المقصود بالمعايير:

المعايير جمع كلمة معيار وفي اللغة هو العيار، وهو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير (مجمع اللغة العربية ٢٠٠٣، ٤٤٢).

والمعيار "حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه، على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب، ومن ثم تطويره (نور الدين عبد الجواد ، مصطفى متولي ١٩٩٣ ، ٢٩).

وتُعرف المعايير اصطلاحا بأنها "أداة القياس أو دليل التقييم ويتخذ المعيار في صيغته النهائية هيئة نموذج مقترح لاختبار تشخيصي يتصف بالضبط المنهجي والشمول الدال" (نهاد الموسى ٢٠٠٣، ١٢٣).

ويعرف المعيار التربوي بأنه " عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج أو طريقة التدريس، أو أسلوب التقويم أو برنامج التنمية المهنية للمعلمين، وهي أيضا عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون ويستطيعون القيام به" (عبد اللطيف حسين حيدر٢٠٠١، ٨٥٥).

كما تعد المعايير التربوية حركة حديثة في مسماها وفي آليات تنفيذها وفي جهود الأخذ بها، وتعد أساسا للتطوير التربوي في الكثير من الأنظمة التعليمية في عديد من بلدان العالم المتقدمة، حيث أنها تتضمن عديد من الأمور المعمول بها في حركات الإصلاح التربوي السابقة عليها، ومنها(محمد رجب فضل الله، مصطفى رجب سالم ٢٠٠٤، ٨٥٦):

١. التركيز على مفهوم الأداء Performance ويعكس إمكانية الإفادة من التطور الذي طرأ على حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على السلوك Behavior الذي يمكن ملاحظته وقياسه.

٢. الحرص على تحديد معايير لكل أداء Performance Standards ويأتي ترجمة لإفادتها من حركة القياس.

٣. المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها ، مما يعد دعما لمفهوم المساءلة Accountability الذي نادت بها حركة الكفايات التعليمية.

٤. التأكيد على الأداءات التي يظهرها المتعلمون في سياق واقعي بعد مرورها بخبرات تعليمية.

ب– الحاجة إلى المعايير:

هناك مبررات وأسباب تدعو إلى ضرورة تطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية منها (محمد على نصر ٢٠٠٥، ٢٠٠ -٢٠١):

١. قصور الأداء الحالي للمعلم مما أدى إلي قصور نواتج التعلم التي تعوق مواكبة التغيرات والتحولات الحادثه في المجتمع .

٢. تأكيد كثير من البحوث والدراسات . المعاصرة والمستقبلية . على أهمية توفير المستويات المعيارية شرطا لتطوير أداء المعلم .

٣.وجود فجوة بين النظريه والتطبيق سواء في إعداد المعلم في مرحلة قبل الخدمة، أو في تدريبه أثناء الخدمة حيث يتم الاهتمام بالنظريات والفلسفات التربوية والسيكولوجية أكثر من تطبيقها في مواقف الحياة اليومية .

٤.زياده الاهتمام بضرورة تطوير وتحديث التعليم قبل الجامعي والجامعي لمواجهة التحديات الناجمة عن منطلقات العصر.

٥.حاجة سوق العمل الى نوعية خاصة من المعلمين مدربة تدريباً متميزاً خاصة في ظل منافسة كثير من الدول الأخرى في هذا الشأن.

٦.مناداه المجتمع العالمي المعاصر بوجه عام ، والتعليم العالي بجميع مراحله بوجه خاص على ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، والتي تستلزم ضرورة تطوير أداء المعلم من خلال توفير المستويات المعيارية لديه.

٧.الحاجة المستمرة للمعلم الى التطوير والتحديث حتى يتفهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات الجديدة في مجال تخصصه الأكاديمي والمهني والتربوي والثقافي حتى يدرك أهمية استيعاب كل ذلك، بالإضافة إلى اتاحة الفرص أمامه لكي يمارس عملياً وتطبيقياً بعض المهام النظرية الملقاة على عاتقه.

ويرى عبد السلام مصطفى أن هناك أسباباً لوضع معايير مهنية لمعلم العلوم في ضوء الجودة الشاملة وهي: (عبد السلام مصطفى٢٠٠٣، ٢٣٩. ٢٥٨):

١.تضع معايير الجودة توقعات عالية واضحة لإنجاز أو تحصيل المتعلم، حيث أن غياب المعايير تجعل رؤية العديد من المربيين غير واضحة عن الكتب الدراسية والمحتوى الأكاديمي.

٢.توفر معايير الجودة العادلة قاعدة لمسؤولية المتعلم والمعلم، حيث أن رفض المعلمين تحمل المسئولية إلي مستوى عالٍ يرسل رسالة خطيرة إلي الأطفال بأنهم لا يلزم أن يعملوا بجد أو يتعلموا المعلومات والمهارات الضرورية، وبعدم وجود معايير تحدد المسئولية فإن النظم التعليمية تهمل حاجات الفاشلين أو الراسبين، والمعايير تزود المؤسسة التربوية بقاعدة على أساسها يتم قياس إنجاز أو تحصيل المتعلم قياساً وإجراءً

موضوعياً لتحديد ما إذا كان يحتاج إلي المزيد من المساعدة قبل الانتقال إلي الصف التالي.

٣.تروج معايير الجودة العدالة التربوية أو التعليمية لأنها مقصودة لكل متعلم، ربما المتعلمين المحرومين اقتصادياً والذين لا يؤدون أداءً حسناً في المؤسسة التربوية يعانون في الأكثر من غياب المعايير، فالمعايير يجب أن تُوضع بصوره تفاضلية مختلفة لتتناسب وبيئات جميع المتعلمين.

٤.تساعد معايير الجودة على توجيه الجهود لقياس إنجاز أو تحصيل المتعلم، وتحسين تدريب المعلم، وتطوير المناهج لتكون أكثر فعالية وإيجاد استراتيجيات تعليمية واضحة.

٥.تزود المتعلمين بمجموعة عالية من التوقعات، كما يمكن أن تكون أداة مفيدة لهم لرؤية ما هم من الضروري أن يقوموا به للتقدم خلال الدراسة.

٦.تزود المعلمين بقوة عالية لمساعدة طلابهم للوصول إلي مستويات مرجوة عالية.

ج . خصائص معايير الجودة الشاملة للتعليم:

حددت وزاره التربيه والتعليم خصائص لمعايير الجوده تتمثل في (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣، ١٢):

١. **شاملة:** حيث تتضمن الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية، وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.

٢. **موضوعية:** حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأي عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

٣. **مرنة:** حيث يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة في جميع محافظات مصر.

٤. **مجتمعية:**أي تعكس صورة المجتمع وحاجاته وظروفه وقضاياه.

٥. **مستمرة ومتطورة:** يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وتكون قابلة للتعديل، ومجابهة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

٦. **قابلة للقياس:** يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة، وذلك للوقوف على جودة المخرجات.

٧. **المشاركة:** أي أنها تقوم على أساس اشتراك جميع أطراف المجتمع في إعدادها وتقويم نتائجها.

٨. **أخلاقية:** أي تستند إلي الجانب الخلقي وتخدم القوانين السائدة، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.

٩. **داعمة:** أي أنها تكون آليات لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

١٠. **وطنية:** أي تخدم قضايا الوطن وتضع أهدافه ومصلحته في المقام الأول.

مجالات ومعايير المعلم في ضوء الجودة الشاملة:

تم تحديد مجالات ومعايير المعلم في ضوء المعايير القومية للتعليم بخمسة مجالات هي (نخبة من أساتذة التربية ٧٤،٢٠٠٣. ٧٥):

١. مجال التخطيط ووضع في ثلاثة معايير: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ والتخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

٢. مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل ووضع في ستة معايير: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ . تيسير خبرات التعلم الفعال . إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي . توفير مناخ ميسر للعدالة . الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين . إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

٣. مجال المادة العلمية ووضع في أربعة معايير: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها . التمكن من طرق البحث في المادة العلمية . تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى . القدرة على إنتاج المعرفة.

٤. مجال التقويم ووضع في ثلاثة معايير: التقويم الذاتي . تقويم التلاميذ . التغذية الراجعة.

٥. مجال مهنية المعلم ووضع في معيارين: أخلاقيات المهنة . التنمية المهنية.

كما تم صياغة بعض أسس وضع معايير المعلم (كمال عبد الحميد زيتون ٢٠٠٤،١١٧):

١) المعلم مسئول عن المتعلمين وتعلمهم.

٢) المعلم على دراية كافية بالمادة التي يدرسها ، وكيفية تدريسها لمختلف المتعلمين.

٣) المعلم مسئول عن ضبط تعلم المتعلمين ومراقبتهم.

٤) المعلم يفكر في ممارساته بشكل منظم.

٥) المعلم عضو في مجتمع التعلم.

وتوجد بعض الافتراضات التي ينطلق منها وضع معايير المعلم وهي:(كمال عبد الحميد زيتون٢٠٠٤، ١١٩):

١) الطالب قادر على التعلم وتحقيق معايير مرتفعة.

٢) لابد للنظام التعليمي أن يضمن وجود بيئة تعلم تراعي مواهب المتعلمين وابتكاراتهم وتفهم اختلاف الخبرات وتراعيها وكذلك تسهم في التعلم مدى الحياة.

٣) لابد من وجود معايير لممارسة مهنة التدريس، حتى نضمن لكل متعلم التميز والتفوق، وتشجيع كل المعلمين على الارتقاء بأدائهم المهني (معرفياً . مهارياً . وجدانياً).

٤) تنعكس تلك المعايير إيجابيا على النمو العقلي والبدني والاجتماعي والعاطفي والأخلاقي للمتعلمين، وتجعلهم إيجابيين في تعلمهم وقادرين على التنقيب عن المعرفة واستخدامها.

٥) لابد للتدريس أن يكون متنامياً وديناميكياً ويخاطب كل السياقات التي يتعلم فيها المتعلمون.

٦) يُلقى على عاتق المعلم مسئوليات تتعدى حدود الفصل الدراسي، فيتصل بأولياء الأمور ليتعاون معهم لتحقيق مخرجات التعلم المرجوة.

٧) التطور المهني للمعلم ضرورة أساسية يستلزم تضافر كل الهيئات المعنية لتحقيقه فالتطور يعد عملية ديناميكية مستمرة.

ويرتبط مصطلح معاييرالجودة الشاملة بعدة مصطلحات من أهمها في البحث الحالي مصطلح مؤشرات الأداء، حيث تعرف المؤشرات التربوية لمعايير الجودة بأنها "عناصر لطريقة تقويم الممارسات التربوية التي تقدر المخرجات المرغوبة، أي يمكن القول بأنها أدوات للقياس والتشخيص لتقدير قيمة متغيرات النظام التعليمي (الكمية – الكيفية) بشكل مفرد أو بإدماج عدد من المتغيرات في نقطة معينة أو في سلسلة زمنية أو مكانية بشرط توافر الأسلوب العلمي في بنائها وحساب قيمتها مع توافر مواصفات القياس كالصدق والثبات" (مختار عبد الجواد السيد ٢٠٠٣، ٢٩٧).

وتحقق المؤشرات التربوية عده وظائف منها: (مختار عبد الجواد السيد ٢٠٠٣، ٢٩٧):

١.تقييم الوضع القائم.

٢.تعطي صورة مختصرة وسريعة عن الموقف التعليمي.

٣.تتيح مراقبة التطورات في المجالات التي يكون فيها المؤشرات دليلاً على وجودها.

وهناك علاقه بين المؤشرات التربوية لمعايير الجودة وتقويم أداء المعلم فمن خلالها: (مختار عبد الجواد السيد ٢٠٠٣، ٢٩٧)

١. يمكن الاستدلال على مدى التقدم الذي تم في أحد الميادين التربوية ويمكن أن يكون كميا Quantitative وكيفيا Qualitative.

٢. يمكن الاستدلال بوجودها جنبا إلي جنب مع الشواهد التقويمية، ليمكن تحديد وفهم التقدم الكلي الذي تم إحرازه.

٣. يمكن الاستدلال لكونها معلقة بالأهداف.

مهنية المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة:

تتحدد مهنية المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في ضوء معيارين(وزارة التربية والتعليم٢٠٠٣، ٨٥):

الأول:أخلاقيات المهنة:

وهي تلك السلوكيات الإيجابية والأخلاق الفاضلة التي ينبغي أن يتحلى بها المعلمون .

الثاني:التنمية المهنية:

وتتم هذه التنمية من خلال التدريب على إدارة سلوك التلاميذ في الفصل، الالتزام بتعليم جميع التلاميذ وتمكينهم من تحقيق المعايير مما يتطلب من معلم العلوم التدخل والتعرض لقضايا سلوكية كثيرة مع تلاميذه تستلزم مهارات خاصة في إدارة السلوك وتعديله وتوجيهه وهذه المهارات قد لا تتوفر حالياً لدى كثير من المعلمين، فضلا عن حاجة المعلمين للتدريب المكثف على استخدام التكنولوجيا في التعليم بطرق جديدة وهم يحتاجون على ساعات طويلة من التدريب على مفاهيم المعايير وتطبيقاتها العلمية وطرق التفاهم على مستويات الأداء المتوقع وكيفية تقويم أداء التلاميذ وفق المعايير.

تقويم الأداء المهني لمعلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة:

يُعرف تقويم المعلم بأنه: العملية التي يتم فيها إصدار حكم حول أداء المعلم من الناحية المهنية ويتطلب هذا الإجراء ملاحظة أدائه والتأكد من النمو المهني المستمر لديه (عبد المعطي رمضان الأغا ٢٠٠٤، ٩٨٨).

ويُعرف تقويم الأداء بأنه: العملية التي تتضمن قياس كفاءة الفرد بهدف التعرف على أوجه القوة والضعف في إنجازه لواجبات وظيفته من ناحية أو تقرير صفاته واتجاهاته السلوكية أثناء ممارسته لعمله من ناحية أخرى (مختار عبد الجواد السيد ٢٠٠٣، ٣١٥).

أدوات تقويم المعلم:

وتشمل الأساليب والأدوات التالية(عبد المعطي رمضان الأغا٩٩٥،٢٠٠٤. ٩٩٧):

- **التقويم خلال العمل on the Job Evaluation**: ويقصد بذلك ملاحظة أداء المعلم خلال تأدية عمله، عن طريق جمع المعلومات المتعلقة بنوعية التدريس ومهاراته باستخدام الملاحظة العشوائية مثل نوعية علاقة المعلم مع المتعلمين والزملاء والقدرة على التواصل مع أولياء الأمور.

وتعد الملاحظة أداة من أدوات التقويم يستخدم فيها المقوم حواسه، ويتم التخطيط لها مسبقا بشكل منظم وتوجه عمداً وقصداً إلي الشخص المراد تقويمه (أحمد عفت قرشم ٢٠٠٤، ٣٨٠).

وتتميز الملاحظة بأنها أكثر واقعية، حيث تجرى في مواقف تدريسية مباشرة، كما يمكن تنفيذها بكلفة بسيطة، كما أنها تقدم ملاحظات وتعليقات في ضوء معلومات مسبقة عن المعلم دون بذل كثير من الجهد العقلي (صلاح الدين محمود علام ٢٠٠٣،٣٣٠).

- **تدريبات الأداء Performance Exercises**: ويُقصد بذلك تطبيق ما تعلمه المعلم متمثلا في واجبات أو تعيينات أو تصميم بعض المواد وذلك بالكشف عن قدرته على الفهم والأداء، مثل القدرة على نقد كتاب والتخطيط لتدريس موضوع معين أو تصحيح بعض الموضوعات أو التعليق على أداء المعلم من عرض تلفزيوني.

- **حقائب العمل Portfolios**: وتعرف بأنها تجميع لمجموعة من الأعمال التي أنتجها المعلم والتي تسلط الأضواء على المعلومات والمهارات الخاصة به في مجال التدريس، وتشمل مجموعة من العناصر مثل توثيق أعمال المتعلمين، بعض الدروس ألتي أعدها المعلم، الاختبارات، المشاريع، صور للتدريس، والعمل في الصف، الاختبارات القصيرة.

- **المقابلات Interviews**: وتعتبر من الأدوات الناجحة في جمع المعلومات والتي تعكس تفكير المعلم وأهدافه وقدراته واهتماماته، والمقابلة الشخصية مثل الاختبارات والملاحظة ولكنها تخضع لدرجة عالية من التنظيم والتخطيط المسبق والضبط، وتعني المقابلة ذلك التخطيط الشخصي المباشر المقصود ووضع الخطط له مسبقا وتقوم على التعامل اللفظي عن طريق السؤال والجواب وجها لوجه بين الشخص الذي يجري المقابلة والشخص المراد تقويم التعلم لديه (أحمد عفت قرشم ٢٠٠٤، ٣٨١).

- **مراجعة الأقران Peer Review**: وفيها يتم قيام ملاحظة المعلمين بعضهم البعض في داخل الصف خلال الأداء التدريسي، وتشمل فحص الخطط والوحدات الدراسية والاختبارات وتوزيع الدرجات مما يحدث نشاطاً واسعاً من الممارسات بين المعلمين.

- **التقويم الذاتي Self Evaluation**: حيث يقوم المعلم بمراجعة أدائه في التدريس، وذلك بهدف الوصول إلي صورة دقيقة عن قدراته ومهاراته، ويفيد ذلك من معرفة نقاط القوة والضعف في مهارات التدريس وإدارة الصف، ويعد ذلك مصدراً مهماً من مصادر المعلومات التي تمكن من تطوير وإعداد المعلم.

- **المقاييس غير المباشرة Indirect Measures**: تفيد هذه المقاييس في التعرف على مواصفات المعلم الناجح من خلال ربط نجاحه بتحصيل المتعلمين ، وهذه المواصفات تتضمن الصدق والموضوعية والحماس والعدالة، وتظهر بعض خصائص المعلم لتكون أكثر فاعلية في المواقف الصفية ونتائج هذه المقاييس تعتبر مؤشرات لأداء المعلم ولا تستخدم في تقويمه.
- **اختبار الكفاءة Competency Test**: تستخدم هذه الاختبارات لإثبات كفاءة المعلم في التدريس وإعطاء الأدلة والبراهين على قدرته في الأداء التدريسي.
- **أداء المتعلمين:** عند قيام المعلم بتدريس وحدة تعليمية معينة للمتعلمين في أحد الصفوف فإنه يتوقع حدوث تغيرات محددة مسبقا في سلوكهم مثل زيادة المعرفة والمهارة لديهم، وتغير بعض اتجاهاتهم، لذلك يعتبر أحد أساليب تقويم فاعلية المعلم هو تحديد التغيرات التي تحدث في أداء المتعلمين (صلاح الدين محمود علام٣٣٣،٢٠٠٣).

وقد افاد العرض السابق الباحث في تحديد معايير أداء معلم العلوم وفي اختيار الأداه المناسبه لتقويم مدى تحقق هذه المعايير في أداء معلم العلوم.

إجراءات البحث وأدواته

للإجابه عن أسئله البحث تطلب البحث اعداد أدوات البحث التاليه :

١.معايير أداء معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء الجودة الشاملة

٢.بطاقة ملاحظة أداء المعلم خلال تدريسه

وتم اعداد الأدوات وفق الخطه التاليه:

أولا: معايير أداء معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء الجودة الشاملة والخاصه بالدراسه الحاليه:

تم تحديد معايير أداء معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء الجودة الشاملة وفي ضوء ما تم الإطلاع عليه من دراسات سابقة (Songer 2002)، (Leib 2002)، (وفيق حلمي الأغا ٢٠٠٤،٦٤٥-٦٧٨)، (عبد الوارث الرازحي ٢٠٠٤،٢٠١ ــ ٢١٢)، (عبد المعطي رمضان الأغا٢٠٠٤، ٩٩٢)، (راشد محمد الراشد ٢٠٠٧)، (خالد عبد اللطيف عمران ٢٠٠٨)، (كوثر جميل

سالم بلجون ٢٠١٠، ٧٠٧ـ ٧٣٠)، (حازم زكي عيسى، رفيق عبدالرحمن محسن٢٠١٠، ١٤٧ – ١٨٩) وكتب ذات صلة بالمعايير المهنية (رشدي أحمد طعيمه ١٩٩٩، ١٥٠)، (صلاح الدين محمود علام ٢٠٠٣،٣٥ ـ ٣٣٨)، وخاصة مشروع إعداد المعايير القومية والصادر من مشروع تحسين التعليم الأساسي والممول من قرض البنك الدولي والمطبوع بمعرفة وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م ومشروع الجودة والاعتماد لاستخدامه في برنامج تدريب المعلمين على تطبيق المعايير القومية بالاشتراك مع الإدارة العامة للتدريب بالوزارة، وتم وضع هذه المعايير المقترحة في قائمة.

تم عرض قائمة المعايير في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم ، لإبداء آرائهم حول: مدى صحة ودقة الدلالات اللفظية للمعايير، مدى ملاءمة تلك المعايير لمعلمي العلوم بالحلقة الإعدادية، ومدى شمولية هذه المعايير. وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين ملحق (*)، وبذلك تحقق صدق القائمة، وأصبحت قائمة المعايير المهنية لأداء معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في صورتها النهائية(**).

(*) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

(**) ملحق(٢) قائمة معايير أداء معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في صورتها النهائية.

وضمت قائمة المعايير أربعه مجالات ضمت ١٢معياراً وهي كالتالي:

المجال الأول: التخطيط للتدريس:

١. التخطيط لتدريس العلوم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة

٢. تخطيط اهداف تعلم العلوم

٣. تصميم أنشطة ومواقف تعليمية تحقق نواتج التعلم المستهدفة

المجال الثاني: تنفيذ التدريس:

١. التمهيد للدرس بأسلوب مناسب

٢. التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها

٣. استحدام طرق واستراتيجيات تعليمية تحقق أهداف الدرس

٤. إداره بيئة التعلم بطريقة فعالة

٥. توفير بيئة تعلم ذات مناخ داعم للتعلم

المجال الثالث : تقويم التدريس:

١. استخدام المعلم لأساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم

٢. استخدام لنتائج التقويم للتغذية الراجعة لتحسين أدائه وأداء طلابه.

المجال الرابع: مهنية المعلم:

١. الالتزام بأخلاقيات المهنة

٢. التنمية المهنية المستمرة

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من الأسئلة التي يحاول البحث الحالي الاجابه عنها وهو: ماالمعايير المهنية لأداء معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المرحلة الاعداديه؟"

بطاقه ملاحظه أداء المعلم:

تم إعداد بطاقة ملاحظة أداء المعلم خلال تدريسه لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (عينة البحث)، حيث أن الملاحظة أداة من أدوات التقويم يستخدم فيها المقوم حواسه، ويتم التخطيط لها مسبقاً بشكل منظم، وتوجه عمداً وقصداً إلي الشخص المراد تقويمه، ويتميز هذا الأسلوب بأنه أكثر واقعية حيث تجري ملاحظة المعلم في مواقف الصف المدرسي مباشرة، وتم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم(*)، وذلك بهدف معرفة مدى سلامة العبارات من الناحية اللغوية ومدى تحقيق العبارات للأهداف المعدة من أجلها، وضمت البطاقة ثلاثة مجالات:

المجال الأول: معايير التخطيط للتدريس.

المجال الثاني : معايير تنفيذ التدريس.

المجال الثالث : معايير التقويم.

ويبين جدول (١) مكونات بطاقة ملاحظة أداء معلم العلوم وفقاً للمعايير المهنية في ضوء الجودة الشاملة.

جدول (١): مكونات بطاقة ملاحظة أداء معلم العلوم وفقاً للمعايير المهنية في ضوء الجودة الشاملة

المجال	المعايير	المؤشرات	درجات المجال في حالة الأداء
الأول	٣	١٧	١٧
الثاني	٦	٢٨	٢٨
الثالث	٢	٧	٧
المجموع	١١	٥٨	٥٨

وتم تقدير كل أداء من الأداءات من قبل المعلم بدرجة واحدة ، وعدم حدوث الأداء لا يقدر بدرجات.

صدق بطاقة ملاحظة أداء المعلم:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء في مجال العلوم وطرق التدريس للتأكد من مناسبة كل أداء وصياغته بشكل مناسب ووضوح وقد أجريت بعض

(*) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

التعديلات في بعض الأداءات وحذف البعض منها وذلك في ضوء ما أشار به الساده المحكمون حتى اصبحت البطاقه في صورتها النهائيه.

ثبات بطاقة ملاحظة أداء المعلم:

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة براون وكان ٨٧و٠ وهو معدل ثبات مناسب، مما يحقق ثبات البطاقة، وحساب معامل الصدق بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات وبعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت في صورتها النهائية قابلة للتطبيق وقدرت الدرجة النهائية للبطاقة ب ٥٨درجة (*).

تطبيق بطاقة ملاحظة أداء المعلم:

تم تطبيق بطاقه الملاحظة وفق الاجراءات التاليه:

١.اختيار المعلمين عينه البحث.

٢.تحديد الموضوعات التي سيتم ملاحظه تدريسها.

٣.تسجيل الدرجات.

١.اختيار المعلمين عينه البحث :

تم اختيار إدارتين من الإدارات التعليمية بمحافظة سوهاج على أن تكون احداهما اداره من ادرارات شمال سوهاج والأخرى تكون من ادارات جنوب سوهاج وتم الاختيار بطريقه عشوائيه فكانتا:

١. إدارة طهطا التعليمية. (مدرسة الإعدادية الحديثة للبنين، مدرسة الإعدادية الجديدة للبنات)

٢. إدارة جرجا التعليمية. (مدرسة جرجا الإعدادية للبنين، مدرسة جرجا الإعدادية للبنات)

(*)ملحق (٣) بطاقه ملاحظه أداء المعلم.

وتم اختيار المدارس بطريقه عمديه ؛ وتم اختيار معلمي العلوم بهذه المدارس لتمثل العينه الكليه (٨) ثماني معلمين باربع مدارس اعداديه.

وفيما يلي بيان بأعداد المعلمين والفصول بالمدارس الإعدادية والوحدة التي تم ملاحظة أدائهم .

جدول (٢):أعداد المعلمين والفصول بالمدارس الإعدادية والوحدة التي تم ملاحظة أدائهم

الإدارة	المدارس	عدد معلمي العلوم
طهطا	مدرسة الإعدادية الحديثة للبنين	٢
	مدرسة الإعدادية الجديدة للبنات	٢
جرجا	مدرسة جرجا الإعدادية للبنين	٢
	مدرسة جرجا الإعدادية للبنات	٢
الإجمالي	٤	٨

٢.تحديد الموضوعات:

- بدأ العمل الميداني والتطبيق مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.
- تم تدريب اثنين من الباحثين ذوي كفاءة عالية للقيام بالعمل الميداني مع الباحث لملاحظه المعلمين أثناء التدريس؛ وقد تم تحديد وحده "الماده وتركيبها" المقرر دراستها خلال الفصل الدراسي الأول لتحقيق التكافؤ في متطلبات تدريس كل وحده، وهذا مما يعطي إنصافا أثناء الملاحظه إذا ماتفق التقويم للمعلمين على الأداء التدريسي لنفس الدروس.
- تم ملاحظة أداء معلمي العلوم في المدارس المذكورة من قبل الباحث ومعاونيه من بداية تدريس الوحدة لنهايتها والذي استغرق ١٦حصة من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك كما يتضح من جدول (٣)

جدول (٣):موضوعات وحدة " المادة وتركيبها " التي تم ملاحظتها في الحصص المقررة

الدرس	عنوانه	عدد الحصص
الأول	الماده وخواصها	٤ حصة (٢ فتره)
الثاني	تركيب الماده	٤ حصة (٢ فتره)
الثالث	التركيب الذري للماده.	٨ حصة (٤ فترات)
المجموع		١٦حصة (٨ فترات)
المده الزمنيه للتنفيذ		اربع اسابيع

٣.تسجيل النتائج:

حسب متوسط الدرجات التي حصل عليها كل معلم في بطاقة الملاحظة والنسب المئوية للأداء وتسجيلها استعدادا لمعالجتها احصائيا.

الاجابه عن أسئله البحث:

١.الاجابه عن السؤال الثاني:

ونص على "ما الواقع الحالي لأداء معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟".

تم حساب مجموع الدرجات التي حصل عليها كل معلم بعد الانتهاء من تدريس كل منهم للوحدة " المادة وتركيبها " ورتبت الدرجات من الأقل للأعلى وهذا موضح في جدول (٤)

جدول (٤):مجموع الدرجات التي حصل عليها كل معلم بعد الانتهاء من تدريس كل منهم للوحدة

الإدارة	متوسط مجموع الدرجات التي حصل عليها المعلمون في بطاقة الملاحظة	النسبة المئوية لأداء المعلمين حيث الدرجة ٥٨	المتوسط العام %
طهطا	٢٥	٤٣و١٠%	٤٦و٩٧%
	٢٨	٤٨و٢٧%	
	٣٢	٥٥و١٧%	
	٢٤	٤١و٣٧%	
جرجا	١٨	٣١و٠٣%	٤٤و٨٢%
	٢٦	٤٤و٨٢%	
	٣٢	٥٥و١٧%	
	٢٨	٤٨و٢٧%	
الإدارتان			٤٥و٩٠%

يتضح من الجدول السابق أن:

- متوسط أداء المعلمين بإداره طهطا جميعهم جاء ضعيفاً إلا معلم واحد جاء متوسط أدائه ٥٥.١٧% بمجموع درجات بلغت ٣٢ من اجمالي ٥٨؛ وهي نسبه تعد متوسطه مقارنه بمستويات أداء الزملاء الآخرين الذين جاءت نسبهم أقل من المتوسط.

- متوسط أداء المعلمين الذين تم اختيارهم من إداره جرجا جاء ضعيفاً عدا معلم واحد جاء متوسط أدائه ٥٥.١٧% بمجموع درجات بلغت ٣٢ من اجمالي ٥٨ وهي نسبه متوسطه، بينما حصل أحد المعلمين على درجه متدنيه جدا؛ حيث بلغ مجموع درجاته ١٨ درجه من اجمالي ٨٥ درجه بنسبه ٣١.٠٣% وهي

نسبه ضعيفه جدا، ولم تأت درجات باقي المعلمين بدرجات متميزه بل جاءت أيضا لتعبر عن مستوى ضعيف.

- متوسط أداء المعلمين أثناء تدريس العلوم في الصف الأول الإعدادي في الإدارتين بلغ ٤٥.٩٠% وهي نسبه تعبر عن معدل أداء منخفض من المعلمين.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ويمكن ارجاع هذه النتائج الى :

- الوحده المقرره وهي تنتمي الى الكيمياء وليست بالماده العلميه السهله التي تتطلب من المعلمين بذل جهد أكبر في التخطيط والتنفيذ وتجهيز الأنشطه العلميه؛ وهذا ما لم يتوافر لدي المعلمين، فلم ينجح المعلمون في إظهار تمكنهم من الماده العلميه والتنويع في استراتيجيات التدريس والاداره الصفيه وتوفير الأنشطه العلميه بما يوسم أدائهم بالتميز والقوه.
- معظم المعلمين ومن بينهم معلمي العلوم ليس لديهم وعي بالمعايير المهنيه للأداء، ومن هنا جاء تدريسهم بعيدا عن هذه المعايير ولاسيما أنهم كانوا على درايه بأنهم في مواقف اقويميه، فهم إذن يقدمون أحسن مالديهم لمده ١٦ حصه متواصله وهذا يتفق مع دراسه (خالد عبد اللطيف عمران ٢٠٠٨).
- قد ترجع هذه النتيجه الى اختيار المعلمين عينه البحث؛ فقد تم اختيارهم من إدارات بعيده عن مدينه سوهاج حيث الاهتمام بتدريب المعلمين ومتابعتهم بمعايير الأداء، بالاضافه الى أن هذه المدارس لم تبدا في مراجل الدخول في الجوده، وهذا يظهر قصورا كبيرا في المدارس وعدم توعيه المعلمين بهذه المعايير والتي اعتمدت من عام ٢٠٠٣ والى الآن لم يسعَ التوجيه لمتابعه المعلمين أو تقييم ادائهم في ضوء الإلتزام بتلك المعايير فمازال تقويم المعلمين قائم على أمور روتينيه.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من انخفاض لأداء معلمي العلوم الذين شملتهم الدراسة في ضوء معايير الجودة الشاملةبما قد يتبعه انخفاض في مستوى أداء تلاميذهم عند تعلم العلوم، فبتحسن أداء معلمي العلوم يتحسن أداء تلاميذهم ، لذا يمكن التنبؤ بأداء المتعلمين من خلال أداء المعلمين لذا يُوصى البحث بمايلي:

- تدريب معلمي العلوم وبشكل دوري على التمكن من أداء المهارات الخاصة بتدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ويمكن الاستعانة ببطاقات الملاحظة لقياس الأداء.
- تزويد معلمي العلوم بالطرق والوسائل الحديثة التي يمكن من خلالها تحسين الأداء في ضوء معاييرالجودة الشاملة.
- التقويم الدوري لأداء معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تضمين برامج إعداد معلمي العلوم في كليات التربية مهارات خاصة بتدريسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مقترحات البحث:

يقترح الباحث إجراء بحوث حول:

- تقويم تدريس العلوم بفروعه المختلفة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تقويم إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تقويم تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تقويم تدريس العلوم للفئات الخاصة (ذوي الإعاقة . المتفوقين) في ضوء معايير الجودة الشاملة.

((مراجع))

- السيد إسماعيل وهبي (٢٠٠٢) : "اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم" المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- أحمد بدح (٢٠٠٣) : "إدارة الجودة الشاملة؛ أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة"، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الأردن.
- أحمد عفت قرشم (٢٠٠٤): مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- أيمن حبيب سعد (٢٠٠٤): "أثر استخدام استراتيجية " عبر- خطط . قوم " $\{E - P - E\}$ على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء"، المؤتمر العلمي الثامن " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي" الجمعية المصرية للتربية العلمية،المجلد الأول، الإسماعيلية .

- حازم زكي عيسى، رفيق عبدالرحمن محسن (٢٠١٠)"تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة" مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الأول، غزه ،يناير.

- حسين عباس حسين، غاده زكي محمد (٢٠٠٧): "تقويم أداء معلمي الصحه المهنيه والاسعافات الأوليه بقسم الكيمياء والفيزياء ومعلمي أساسيات الصحه العامه بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني"، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

- خالد عبد اللطيف عمران (٢٠٠٨): "تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة" ، المؤتمر العلمي الأول "تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية ،الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، جامعة عين شمس، يوليو.

- خليل يوسف الخليلي (٢٠٠٧): "التحول في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ومعلم العلوم الفعال"، المؤتمر العلمي الثاني الدورالمتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد، كلية التربية بأسيوط، أبريل.

- راشد محمد الراشد (٢٠٠٧):"معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد العلم "، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معاييرالجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

- رشدي أحمد طعيمه (١٩٩٩): المعلم:كفاياته، إعداده، تدريبه، القاهرة، دارالفكرالعربي.

- (٢٠٠٧):" التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الإسلامي"، جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي، المؤتمر العلمي الرابع (الدولي الأول)، كلية التربية بقنا، أبريل.

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٣): التقويم التربوي المؤسسي ـ أسسه و منهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٣): "إصلاح التربية العلمية في ضوء المعرفة المهنية لمعلم معلمي العلوم "، المؤتمر العلمي السابع " نحو تربية علمية أفضل " الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الأول، الإسماعيلية، يوليو.

- عبد اللطيف حسين حيدر (٢٠٠١): حركة المعايير وتطور المناهج الدراسية، ورقة عمل غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمارات.

- عبد المسيح سمعان عبد المسيح (٢٠٠١) : أداء معلمي العلوم في مجال البيئية وعلاقته بالوعي البيئي لدى تلاميذهم بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الثاني، يونيو.

- عبد المعطي رمضان الأغا (٢٠٠٤): اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر"تكوين المعلم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول ، يوليو.

- عبد الوارث عبده سيف الرازحي (٢٠٠٤): تطوير أداة لتقويم مهارات الأداء المهني لمعلم العلوم بالمدرسة الأساسية، المؤتمر العلمي الثامن ، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول ، الإسماعيلية ،يوليو.

- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، المؤتمر العلمي السادس عشر"تكوين المعلم "الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو.

- كوثر جميل سالم بلجون (٢٠١٠): " مدى اتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءه التدريسيه لهم " ،اللقاء الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، "الجودة في التعليم العام" السعودية: الرياض ،يناير.

- لمياء شعبان أبو زيد (٢٠٠٧): "مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم", المؤتمر العلمي التاسع عشر , تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, المجلد الرابع, يوليو.

- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤): "تطوير منظومة إعداد المعلم في عصر المعلومات ...لماذا؟ وكيف؟ "، المؤتمر العلمي السادس عشر"تكوين المعلم "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول ، يوليو.

- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٣) : المعجم الوجيز ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، القاهرة.

- محمد رجب فضل الله ، مصطفى رجب سالم (٢٠٠٤): معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، يوليو.

- محمد شحات الخطيب (٢٠٠٧): "مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية"، اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، "الجودة في التعليم العام" السعودية: القصيم، مايو.

- محمد علي نصر (٢٠٠٥): دور كليات التربية في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم في مصر، مؤتمر دور كليات التربية في إصلاح التعليم، كلية التربية بدمياط . جامعة المنصورة ،

- (٢٠٠٥): رؤى مستقبليه لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعياريه لتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعياريه، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، القاهرة، يوليو.

- محمود سيد محمود أبوناجي(٢٠٠٧):تقويم تدريس الفيزياء ببعض مدارس المرحلة الثانوية بأسيوط في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لأداء المعلم ، مجلة كلية التربية بأسيوط ،المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، الجزء الأول، يناير.

- محمود كامل الناقة (٢٠٠٧): حديث عن جودة إعداد المعلم "إطار فكري" جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي، المؤتمر العلمي الرابع (الدولي الأول)، كلية التربية بقنا، أبريل.

- مختار عبد الجواد السيد (٢٠٠٣): المؤشرات التربوية وتقويم أداء معلم التعليم الأساسي في مصر في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي الحادي عشر، نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ممدوح عبد العظيم الصادق (٢٠٠٣): فعالية استخدام الاتجاهات المعاصرة في تطوير مقررات العلوم على تحصيل التلاميذ وكفاءة المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس ، العدد السادس، يونيو.
- نخبة من أساتذة التربية (٢٠٠٣): مشروع إعداد المعايير القومية، المعايير القومية للتعليم في مصر،المجلد الأول.
- نهاد الموسى (٢٠٠٣): الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، عمان، دار الشروق.
- نورالدين محمد عبد الجواد (١٩٩٣): مصطفى متولي، مهنة التعليم في دول الخليج العربية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): مشروع إعداد المعايير القومية، المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول.
- وفيق حلمي الأغا (٢٠٠٤): الصفات المهنية اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، المؤتمر العلمي السادس عشر"تكوين المعلم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، يوليو.
- Ham, Maryellen C & Others(1994): Differentiated Teacher Evaluation Equals Enhanced Student Learning, Gatlinburg TN, July.
- Lindsay, Alan W(1994): Institutional Performance in Higher Education The Efficiency Dimension, Review of Educational Research Summer Vol.52, No.z.
- Reid, Alan (1999): How does The Geography Teacher Contribute to Pupils Environmental Education , International Geographical Union , London .
- Kapyla, Markku (2000) An Environmental Education Program for Teacher in Finland, Journal of Env. Edu, Vol.32, No.2.
- Songer, B.(2002) "Research Towards an Expanded Understanding of Inquiry Science Beyond One Idealized Standard. School of Education", The University of Michigan, USA, May.
- Leib, S. (2002) Education Professional Standards Board, "EPSB", New Teacher Standards for Preparation and Certification".Kentuky Performance Standards, July.

توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين

د. نصر يوسف مقابله*
د. عاصم علي محمد أبو غزال**

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن علاقة توجهات الأهداف بطلب المساعدة الأكاديمي وفيما إذا كانت قوة هذه العلاقة تختلف باختلاف متغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من (٩٣٦) طالباً وطالبة، منهم (٢٩١) طالباً، و(٦٤٥) طالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العنقودية من جميع كليات جامعة اليرموك. استخدم في الدراسة مقياس توجهات الأهداف، ومقياس طلب المساعدة الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات التعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أن توجهات الأهداف الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين هي (إتقان)، ثم (أداء – تجنب). ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين توجه (أداء – إقدام) والاتجاهات نحو طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة، وعلاقة طردية بين توجه (إتقان) والاتجاهات نحو طلب المساعدة، وطلب المساعدة الوسيلي، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين توجه (إتقان) وكل من الوصمة الاجتماعية، وتجنب طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي، وعلاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مجال (أداء – تجنب) ومجالات طلب المساعدة الأكاديمي باستثناء مجال طلب المساعدة الوسيلي.

وكشفت نتائج الدراسة أيضا عن وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين توجه (إتقان – إقدام) والوصمة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

تم تفسير النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

* جامعة اليرموك- علم نفس تربوي
** مديرية التربية والتعليم-وزارة التربية والتعليم – الأردن. (asemabogazal@yahoo.com)

Goal Orientations and Its Relationship to Academic Help- Seekizng Among College Students

Abstract

This study aimed at investigating the relationship between goal orientations and academic help seeking, and finding out whether this relationship differs according to student gender or faculty among a sample of (936) undergraduate students (291 male, 645 female) selected using the cluster stratified random method from all faculties at Yarmouk University. Three scales were administered to measure goal orientations, academic help seeking, and learning strategies.

The results showed that the most common goal orientation was the mastery – approach orientation. The results also showed that the performance – approach orientation related positively to attitude to help-seeking, executive help-seeking, social stigma, and avoidance help- seeking and mastery approach orientation related positively to attitude to help-seeking and to instrumental help- seeking, but negatively to social stigma, avoidance help – seeking and executive help- seeking. Avoidance - performance orientation related positively to all academic help-seeking domains except instrumental help – seeking.

Significant differences were found in the strength of relationship between the mastery – approach and social stigma according to gender in favor of males.

المقدمة

يعد الارتقاء بالمستوى التعليمي للمتعلمين وضمن كافة المراحل التعليمية من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أو للمسؤولين عن العملية التعليمية التعلمية أو لأولياء الأمور، وفي مرحلة التعليم الجامعي يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية؛ حيث تقع على عاتقه مسؤولية التعلم بدرجة كبيرة نظرا لاختلاف بيئة التعلم في المرحلة الجامعية عن المرحلة المدرسية؛ إذ يعتمد تعلم الطالب وتحقيقه لأهداف التعليم على المجهود الذاتي الذي يبذله في محاولته لتطوير معارفه ومهاراته ويكون دور المعلم موجها ومرشدا له؛ فمتطلبات التعليم الجامعي تحدد أعباء ومهام كثيرة على الطلبة انجازها. وقد دفع هذا بالمختصين والتربويين للبحث عن الخصائص والقدرات والسمات الشخصية للمتعلم لتحديد مدى مساهمتها في تعلمه. ونظراً لتعدد هذه الخصائص والسمات والقدرات فمن المستحيل دراستها كاملة مجتمعة في آن واحد؛ لذلك يتم تناولها منفردة بهدف معرفة تأثيرها على سلوك المتعلم، ومن بين هذه المتغيرات توجهات الأهداف، وطلب المساعدة الأكاديمي، وفي ما يلي توضيح لهذه المتغيرات.

أولاً: توجهات الأهداف:

أدى اهتمام الباحثين والمختصين في علم النفس بمفهوم دافعية الإنجاز إلى ظهور منحى توجهات أهداف الإنجاز والتي ينظر إليها كقوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة؛ والذي يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز. وتعد نظرية توجهات الأهداف أو نظرية هدف الإنجاز إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي – المعرفي لتفسير الدافعية، وأصبحت تعد من أكثر مناحي البحث أهمية وتأثيرا في مجال دافعية الإنجاز، وأصبح لها دور كبير في مجال التعلم والتحصيل، وتم تناول تأثيرها على نواتج التعلم واستراتيجياته (رشوان، ٢٠٠٦).

ويشار إلى الأهداف كتطلعات مستقبلية يرغب المتعلمون في الوصول إليها ويسعون بجد لتحقيقها، وتتضمن مهمات، وأغراض، ومعايير يحاولون الوصول إليها، ويأملون تحقيقها، ومكاسب يجهدون من أجل تطويرها، والمحافظة عليها، كما تشكل قيما تحكم سلوك الأفراد والمجموعات (الزغول، ٢٠٠٦: ١١٦).

وتعرف ايمس Ames توجهات الأهداف بأنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانيات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها(Ames,1992).

أما هاراكيويكز، بارون واليوت (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998) فيعرفونها بأنها تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها، والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه، وتعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما.

وتتباين توجهات أهداف الطلاب نحو الإنجاز فيظهر البعض اهتماما كبيرا بعملية التعلم ذاتها ويعتبرونها ذات قيمة بحد ذاتها، بينما يظهر البعض الآخر اهتماما بالسعي للحصول على درجات مرتفعة وكسب النتائج النهائية للمهمة ذاتها، وأحكاما ملائمة على قدرات الفرد مقارنة بالآخرين (Dweck,1986).

وتظهر تأثيرات مختلفة للتوجه نحو هدف الإنجاز على مثابرة الطلاب واستجاباتهم للنقد؛ فالطالب الذي لديه توجه تعلمي يسعى لأداء مهمات جديدة، وإعادة النظر في القديم منها، ويتقبل النقد من الآخرين، أما الطالب الذي يكون لديه توجه نحو الأداء فيجد في أداء المهمات متعة أقل، ويعتبرها طريقة لخلق انطباعات حسنة في عيون الآخرين (Ames,1992).

وتصنف الدراسات التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز إلى اتجاهين:

الاتجاه الأول: ويشير إلى وجود نوعين من توجهات الأهداف هما أهداف التعلم مقابل أهداف الأداء، ويؤكد هذا الاتجاه أن الأفراد الذين يتبنون أهداف التعلم يسعون للعمل والمثابرة والانهماك بالذات بهدف زيادة مستوى كفاءتهم والتمكن من الموضوعات الجديدة، في حين يعمل الذين يتبنون أهداف الأداء على اكتساب أحكام فرضية عن كفاءتهم أو تجنب الأحكام السالبة للكفاءة. كما يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الأساس في أهداف التعلم أن الجهد والنتيجة يسهم كل منهما في الآخر (Ames,1992; Dweck,1986).

الاتجاه الثاني: ويشير إلى وجود ثلاثة أنواع من توجهات أهداف الإنجاز هي التمكن ويطلق عليها أيضا التعلم وتتمثل في الانهماك بالمهمة (الاتقان)، وأهداف الأنا (الأداء)، وأهداف تجنب العمل. ويؤكد هذا الاتجاه أن الطلاب الذين يتبنون أهداف التمكن هم أكثر اتزانا من الناحية الانفعالية، وأكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية، ويميلون للهدوء والارتباط بالواقع وعدم الاستسلام للعجز

والفشل، ويستخدمون أساليب تقوم على المشاركة والتفاعل مع الآخرين، في حين يتميز الطلاب الذين يتبنون أهداف الأنا بالقدرة المرتفعة من وجهة نظر الآخرين، أما ذوي التوجه نحو تجنب العمل فيمتازون باستخدام أساليب تعتمد على التجنب والابتعاد، والتنافس المطلق مع الآخرين من أقرانهم الذين يتوجهون نحو التمكن (الشربيني، ٢٠٠٣).

وأشار أصحاب نظريات توجهات الأهداف إلى أن أهداف الأداء هي أهداف مركبة تتكون من نزعتي الإقدام والإحجام، وتشير إلى إدراك الطلاب لخبرات التعلم باعتبارها فرصة للحصول على الدرجات والتفوق على الآخرين، ويحكم هؤلاء الطلاب على قدرتهم من خلال المقارنة بالآخرين. وتبنى اليوت Elliot هذه الفكرة ووسع المفهوم ليشمل ثلاث فئات هي: أهداف التمكن، أهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- إحجام (Elliot, 1999؛ الشربيني، ٢٠٠٣).

وقد وردت عدة تصنيفات لتوجهات الأهداف منها الثنائية والثلاثية والرباعية ولأغراض الدراسة الحالية اعتمد الباحث تصنيف اليوت وتشارش (Elliot & Charch,1997) اللذين صنفا توجهات أهداف الإنجاز في ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية أو الميول النفسية، وهي:

١. **أهداف الإتقان:** والتي يركز فيها الأفراد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة. وتوصف هذه الأهداف بأنها توجهات دافعية إقداميه ذات قيمة نفسية موجبة، كما أنها ترتبط إيجابيا بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
٢. **أهداف الأداء- الإقدام:** وفيها يركز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، وتوصف بأنها توجهات دافعية إقداميه ذات قيمة نفسية موجبة، كما أنها ترتبط إيجابيا بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
٣. **أهداف الأداء- تجنب:** ويميل الأفراد فيها إلى تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين؛ حيث يجاهد الفرد لتفادي اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الآخرين. وتوصف هذه الأهداف بأنها توجهات دافعية إحجاميه ذات قيمة نفسية سالبة، كما أنها ترتبط إيجابيا بقلق الاختبار وسلبيا بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

وافترض بينترتش (Pintrich, 2000) وجود بنية خاصة بأهداف الإتقان/ الإحجام تشير هذه البنية إلى تركيز الفرد على تجنب عدم إحراز الكفاءة المرجعية الذات أو المرجعية المهمة والتي تتمثل في تجنب عدم الفهم، أو تجنب فقدان مهارة سبق تعلمها، أو تجنب ترك المهمة دون إكمال. وبالتالي أصبح تصنيف توجهات الأهداف هو: أهداف الإتقان – الإقدام، أهداف الإتقان – الإحجام، أهداف الأداء – الإقدام، أهداف الأداء – الإحجام.

وتجدر الإشارة إلى أن توجهات الأهداف تؤثر في طريقة اختيار الطلاب لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الكفاءة في الأوضاع التحصيلية، وتمثل التوجه الدافعي في مواقف التحصيل المحددة والعامة. كما تؤثر على كيفية إدراك الفرد للجهد المبذول (الشربيني، ٢٠٠٣).

كما تؤثر توجهات أهداف الإنجاز على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية؛ حيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الانجازي، ووضع الأهداف الشخصية، وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة. ويمكن اعتبار كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة به؛ حيث يخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة. واختلاف توجهات أهداف الإنجاز يمكن أن يقود إلى اختلاف كيفية في الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية، وعند التركيز على أهداف الإتقان يكون الدافع داخليا بينما التركيز على أهداف الأداء يقود إلى دافعية خارجية تتمثل في التركيز على تحصيل الدرجات وإسعاد الآخرين أو الظهور بشكل أفضل منهم (Harackiewicz, et al., 1998).

ثانياً: طلب المساعدة الأكاديمي:

تعد استراتيجيات طلب المساعدة هامة وأساسية لنجاح عملية التعلم عندما تكون إدراكات ومعارف المتعلمين غير قادرة على حل المشكلات باستقلالية، فهي وسيلة فعالة للتأثير في السلوك وتوجيه الجهود نحو الأداء الأكاديمي، والتنبؤ بالمخرجات الأكاديمية الجيدة، وهي أيضا وسيلة تكيف هامة للحصول على نتائج مرضية للذات وللمجتمع، كما أنها استراتيجية فعالة في تكوين علاقات إنسانية سليمة بين الأفراد مما يؤدي إلى حل المشكلات وضمان تحقيق الأهداف وإنجاز الأعمال واتخاذ القرارات السليمة (الشربيني، ٢٠٠٣).

وتتباين النظرة إلى طلب المساعدة؛ حيث نجد من يعتبره طريقة للتملق والإطراء أو شكل من أشكال الاعتماد على الآخرين، في حين يراه البعض مكون من مكونات سلوك المواجهة أو مظهر من مظاهر الاستقلالية، بينما يراه البعض الآخر وسيلة من وسائل كثيرة تزيد من فاعلية إنجاز المهام.

ففي حين يشير نيومان (Newman, 1994) إلى طلب المساعدة بأنه استراتيجية يستخدمها ذوو الصعوبات الأكاديمية لاكتساب المعلومات والمهارات، يعرف الحسينان (٢٠١٠) طلب المساعدة بأنه البحث عن المساعدة الضرورية من الآخرين (الزملاء – المعلمين) والذي يهدف إلى زيادة التمكن والكفاءة.

وتعرفها زيمرمان (Zimmerman, 1990) بأنها طلب المتعلم المساعدة من الآخرين كالمدرسين والرفاق والخبراء، وكذلك الرجوع إلى المراجع والمصادر عندما يطلب منه مهمة أو أداء واجب ما.

ويشير ريان وبنترتش (Rayan & Pintrich, 1997) إلى أن طلب المساعدة هو القدرة على الاستفادة من الآخرين كمصادر للتوافق مع المواقف الصعبة والغامضة في عملية التعلم.

وتتضمن عملية طلب المساعدة مجموعة من المراحل، هي (Rayan, Pintrich & Midgley, 2001): الوعي بالحاجة لطلب المساعدة، اتخاذ قرار طلب المساعدة، تحديد المساعدين المحتمل الوصول إليهم، تنفيذ استراتيجيات الحصول على المساعدة، تقييم حادثة طلب المساعدة.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن أهم مرحلة من هذه المراحل هي مرحلة اتخاذ القرار بطلب المساعدة؛ حيث يضع الفرد بعين الاعتبار حاجته لطلب المساعدة، وأسباب طلبها، والدوافع التي تكمن وراءها، وتوافر المصادر وطبيعة مقدمي المساعدة، وبناءً على كل ما سبق يطلب المساعدة أو لايطلبها.

وقد حدد كارابينيك وناب (Karabenick & Knapp,1991) نوعين للبحث عن طلب المساعدة الأكاديمي هما:

١. **البحث عن طلب المساعدة الإجرائي:** وهو الذي يضع المسؤولية على الفرد الذي يقدم المساعدة الأكاديمية؛ حيث يقلل طلب المساعدة من الوقت والجهد المطلوبين لإكمال المهمة. ويتضمن هذا النوع طلب المساعدة من شخص آخر لإنجاز المهمة ويسعى لتعزيز أداء المتعلمين الحالي وليس تعلمهم طويل الأمد، كما يرتبط طلب المساعدة الإجرائي سلبيا بدافعية الطلبة الأكاديمية وتحصيلهم.

٢. **البحث عن طلب المساعدة الوسيلي**: وهو الذي يضع المسؤولية على الباحث عن المساعدة الأكاديمية؛ حيث يؤدي طلب السؤال بإشارة وصفية أو تفسير المبادئ إلى حلول المشكلات ويسمح بالاستقلالية لإكمال المهمة. ويتطلب هذا النوع طلب المساعدة بالقدر المطلوب فقط لتعلم إنهاء المهمة بنجاح، مما يزيد من تعلم الطالب، كما يرتبط طلب المساعدة الوسيلي ايجابيا بدافعية الطلبة الأكاديمية وتحصيلهم.

ويتأثر طلب المساعدة بمجموعة من العوامل التي تؤدي للسعي وراء طلب المساعدة أو الإحجام عنها، ومن هذه العوامل جنس الطالب وعمره واتجاهاته ومعتقداته نحو المساعدة (Newman, 1994; Nelson-Le Gall,1981).

وتعد استراتيجية طلب المساعدة من استراتيجيات التنظيم السلوكي التي يمكن أنْ تكون مفيدةً جدا للتعلم؛ حيث أنَّ الطلاب الجيدين والمنظمين ذاتياً يعرفون متى، ولماذا، وممن يطلبون المساعدة ؟. ولا تتضمن استراتيجية طلب المساعدة السلوك الخاص بالشخص، وإنما أيضا التحكم السياقي؛ لأنها تتضمن بالضرورة الحصول على المساعدة من الآخرين في البيئة، ومثل هذا يعد أيضا تفاعلاً اجتماعيا وبالتالي تعد هذه الاستراتيجية أيضا بمثابة استراتيجية لتنظيم بيئة التعلم الاجتماعي (Rayan & Pintrich, 1997).

ويجب ملاحظة أنه عند استخدام الطالب لاستراتيجية طلب المساعدة بهدف الحصول على المعلومات الصحيحة بسرعة وبأقل جهد فإن هذه الاستراتيجية في هذه الحالة تعد استراتيجية اعتمادية وليست تكيفية؛ حيث يقل في هذه الحالة معدل الفهم وبالتالي عدم حدوث التعلم على النحو المطلوب. وبالعكس تعد هذه الاستراتيجية استراتيجية تكيفية عندما يركِّز الطالب على التعّلم، ويطلب المساعدة للتغلب على بعض المشكلات أو الصعوبات التي تعوق حدوث التعّلم على النحو المطلوب (رشوان، ٢٠٠٦).

ويعود الفضل إلى نلسون- لي جال (Nelson- Le Gall, 1981) في تغيير نظرة التربويين لمفهوم طلب المساعدة من سلوك يشير إلى الاعتمادية أو الفشل إلى سلوك ناضج إيجابي يشير إلى كفاءة الفرد وفاعليته في التوافق مع الصعوبات الأكاديمية التي تواجهه.

وتشير العديد من الأبحاث إلى وجود أنواع معينة من الطلاب قادرين على تحديد فوائد طلب المساعدة في عملية التعلم. ويذكر ريان، هيكس وميدجلي (Rayan, Hicks, & Midgley,1997)

أن الطلاب الذين تكون أهدافهم التأكيد على الفهم والاستبصار واكتساب المهارات، وقيمتهم الذاتية تدل على تمكنهم من ذلك يرون طلب المساعدة استراتيجية إيجابية، أما الطلاب الذين يشعرون بالتهديد فيكون أداؤهم أقل من أداء أقرانهم ويلجؤون لاستخدام استراتيجيات غير فعالة مثل الانسحاب، والمثابرة غير الناجحة، وتعلم السلبية، وهؤلاء يجب توعيتهم بطرق طلب المساعدة وإيجابياتها وفعاليتها في تحقيق النجاح دون التقليل من قيمة الذات أو تغيير تعريف النجاح بالنسبة لهم.

وقد خلصت ماككومبس (McCombs, 2004) إلى مجموعة من الأسباب التي تكمن وراء رفض المساعدة من الآخرين عند بعض المتعلمين ومنها:

١. شعور المتعلمين أن المساعدة تهدد الإحساس بالكفاية الذاتية وقيمة الذات.
٢. اعتقاد المتعلمين بأن طلب المساعدة خطر على إحساسهم بالاستقلالية الذاتية والإرادة الذاتية؛ حيث يعتقدون في حالات معينة أن بإمكانهم التعلم أكثر في حال الإصرار على الاعتماد على ذواتهم.
٣. ربط الأهداف الأدائية وسعي المتعلمين لتحقيقها بقدراتهم الذاتية وليس بعوامل خارجية.
٤. اهتمام المتعلمين بترك انطباع جيد عند الآخرين أكثر من التفاعل معهم، وهم لا يميلون إلى أن يفهم سلوك طلب المساعدة على أنهم أغبياء ولا يستطيعون التعامل مع المهمات بنجاح.
٥. خشية المتعلمين من أن يواجه طلب المساعدة بالرفض والاستهجان من الآخرين.

ويقترح رايان (Rayan, 2001) أربعة أسباب لتجنب طلب المساعدة تتمثل فيما يلي: السمات الشخصية والدافعية، والفاعلية الذاتية والاجتماعية، والتحصيل وتوجهات الأهداف الاجتماعية، والسياق الصفي.

العلاقة بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة:

أشارت الدراسات السابقة والأدب النظري إلى وجود علاقة بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة، ومما أشار إليه الأدب النظري ما يلي:

تعد استراتيجية طلب المساعدة من الاستراتيجيات الفعالة التي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام؛ فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعلم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعدة من الآخرين بدلا من الانسحاب حتى يصل لنهاية العمل.

وتؤكد النتائج البحثية أن أهداف التمكن تنمي لدى الفرد مجموعة من العمليات والنواتج الايجابية مثل المثابرة، وامتلاك أنماط عزو تكيفية، ومعالجة عميقة للمعلومات، واستيعاب المهمة والسيطرة عليها، إضافة إلى الإبداع والدافعية الداخلية، والجهد واستراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء الدراسة، والاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات، وسلوك طلب المساعدة الملائم (Elliot, 1999).

كما تشير النتائج البحثية إلى أن أصحاب أهداف الأداء–الإقدام لا يتوقع منهم استخدام استراتيجية طلب المساعدة الأكاديمي حتى لو كانت هناك حاجة ماسة لذلك. وهذا الأثر السلبي لأهداف الأداء–الأقدام يمكن تفسيره في ضوء رغبة الفرد في ظهوره أفضل من الآخرين، وأنه يفوقهم في التفكير والكفاءة؛ مما يجعله يعزف عن استخدام هذه الاستراتيجية حتى لا يوحي للغير بأنه أقل منهم، وحتى عندما يستخدم هذه الاستراتيجية فإنه لا يستخدمها بغرض المساعدة على الإنجاز الأكاديمي ولكن بهدف الإيحاء بالتميز والتفوق، وبأنه دائم الاطلاع، ويتميز بحب العلم؛ لذلك كثيرا ما يتطرق أصحاب هذه الأهداف إلى أسئلة أو قضايا قد تبدو من وجهة نظر الآخرين غير منطقية أو غير مهمة.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة الشربيني (٢٠٠٣) التي هدفت للكشف عن الفروق بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في اتجاههم نحو طلب المساعدة، والكشف عن تأثير التخصص (أدبي، علمي، صناعي) في سلوك الطلاب نحو طلب المساعدة، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي أهداف الإنجاز(تعلم – أداء) في اتجاه سلوك البحث عن المساعدة. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) طالبا وطالبة منهم (٣٦) ذكور و(٢٤٣) إناث من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة المنصورة (علمي، أدبي، صناعي) للعام الجامعي ٢٠٠١/٢٠٠٢. استخدمت الباحثة مقياس أهداف الإنجاز، ومقياس اتجاه البحث عن المساعدة الذي قامت بإعداده وتطويره. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في هدف التوجه نحو التمكن لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في هدف التوجه نحو الأداء لصالح الاناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي أهداف الإنجاز (تعلم – أداء) في سلوك الإحجام عن طلب المساعدة وكذلك التهديد المدرك من طلب المساعدة لصالح ذوي هدف التوجه نحو الأداء، ووجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي أهداف الإنجاز (تعلم – أداء) في سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة لصالح ذوي هدف التوجه نحو التعلم.

كما يتفق أيضا مع نتائج دراسة محفوظ (١٩٩٣) والتي هدفت إلى معرفة الفروق في استراتيجية طلب المساعدة الأكاديمية في ضوء توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طالبات الجامعة قوامها (١٢٩) طالبة طبق عليهن استبيان النزعة لطلب المساعدة الأكاديمية واستبيان التوجه الدافعي التي قامت

الباحثة بإعدادها. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المرتفعات في أهداف الإتقان والطالبات المنخفضات في أهداف الإتقان في النزعة إلى طلب المساعدة الأكاديمية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المرتفعات والمنخفضات في أهداف الأداء في النزعة إلى طلب المساعدة الأكاديمية.

حيث تم التأكيد في الدراستين على وجود فروق بين أصحاب أهداف الإتقان وأصحاب أهداف الأداء من طلاب الجامعة في استراتيجية طلب المساعدة الأكاديمي لصالح أهداف الإتقان.

ويذكر بتلر ونيومان (Butler & Newman, 1995) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على أثر أهداف الإنجاز على سلوكيات واتجاه البحث عن المساعدة لدى عينة من (١٥٩) طالبا من طلبة الصفوف السادس حتى الثامن الأساسي، والتي استخدما فيها مقياس بتلر ونيومان لأهداف الإنجاز ومقياس سلوكيات واتجاه البحث عن المساعدة؛ أن الأفراد الذين يتبنون أهداف التوجه نحو التعلم يطلبون المساعدة أكثر بالمقارنة بالأفراد الذين يتبنون أهداف التوجه نحو الأداء, ومن ناحية أخرى ترتبط أهداف الإنجاز بسلوك طلب المساعدة التكيفي؛ حيث تؤكد الدراسات على أن التلاميذ المتوجهون نحو التعلم يميلون إلى استخدام عمليات استراتيجيه عميقة تنمي فهمهم وإدراكهم المعرفي, بينما التلاميذ المتوجهون للأداء أكثر استخداما لعمليات استراتيجيه بسيطة وسطحية, وتتشابه استراتيجيات طلب المساعدة مع عمق التجهيز والتناول المعرفي للمعلومات والتي تتطلب انهماكا نشطا و جهدا معرفيا لفهم وإدراك أحسن للمعلومات. وقد وُجد أيضا أن التوجه الداخلي يرتبط إيجابياً بطلب المساعدة عندما يقابل الفرد صعوبات في حل المشكلات, وفسر بتلر ونيومان (Butler & Newman) لجوء التلاميذ لطلب المساعدة أثناء حل المشكلات في ضوء شرط من شرطين هامين هما (التوجه للمهمة أو الارتباط بالقدرة)، ووُجد أن التلاميذ الذين يتوجهون نحو المهمة والتعلم بالمقارنة بالتلاميذ الذين يتوجهون نحو القدرة يرون أن طلب المساعدة دليل على القدرة المنخفضة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه ريان وبنترتش (Rayan & Pitrich, 1997) من وجود علاقة سلبية بين أهداف التوجه نحو التعلم وتجنب طلب المساعدة, وعلاقة إيجابية بين أهداف التوجه نحو الأداء وتجنب طلب المساعدة عندما يحتاجون ذلك, فالمتوجهون نحو التعلم يهتمون بالرغبة في التمكن ويعتقدون أن جهودهم تؤدي إلى التمكن, وبالتالي يرتبطون سلبيا مع تجنب طلب المساعدة عندما يحتاجون ذلك, وأن المتجهون للأداء ينظرون إلى التعلم ويدركونه كوسيلة, كما أن شعورهم بالإنجاز مشتق من تفوقهم على الآخرين, وتجنبهم للحكم السلبي على القدرة؛ أي أنهم مهتمون بتقييمات الآخرين لهم, وكيف تتم هذه التقييمات ومن هنا تظهر العلاقة الإيجابية بين التوجه نحو الأداء وتجنب طلب المساعدة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على عاملين مهمين يعتقد أنهما يؤثران على إتقان عملية التعلم، وبيان أثر كل منهما، أو بيان أثرهما مجتمعين في ذلك، ومن هذا المنطلق ولما لتوجهات الأهداف، وطلب المساعدة الأكاديمي من أهمية في التطور العلمي لدى الطلبة والذي سيؤثر على المخرجات التعليمية؛ فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى توجهات الأهداف بأشكاله المختلفة لدى طلبة الجامعة، وأسلوب طلب المساعدة لديهم للوقوف على مستويات الطلبة في الجامعة، ومن أجل العمل على توجيه أنظار الباحثين إلى الجوانب التي يجب الاهتمام بها وتنميتها والعوامل المؤثرة في مستوى توجهات الأهداف، وطلب المساعدة الأكاديمي.

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بكل من توجهات الأهداف، وأسلوب طلب المساعدة الأكاديمي؛ تبين للباحث عدم وجود دراسات قامت بدراسة هذه المفاهيم سابقة الذكر مجتمعة، وعلى وجه التحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما التوجه الهدفي الأكثر شيوعا لدى الطلبة الجامعيين؟

٢. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟

٣. هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين توجهات الأهداف وسلوك طلب المساعدة الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف كل من جنس الطالب أو الكلية؟

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية نظرية (علمية) وتطبيقية (عملية) على حد سواء إذ تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من حيث اعتبارها إضافة جديدة للدراسات العربية كونها من الدراسات الأوائل التي تبحث في علاقة توجهات أهداف الانجاز بطلب المساعدة الأكاديمي لدى طلبة التعليم الجامعي في ضوء متغيرات الجنس والكلية، مما يساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على معرفة توجهات أهداف الانجاز لدى الطلبة وأسلوب طلب المساعدة لديهم، وذلك يساعد على مراعاة هذه المتغيرات في طرق التدريس، وفي وسائل التقويم مما ينعكس أثرة على الطلبة.

في حين برزت **أهميتها التطبيقية** من حيث النتائج التي تم التوصل إليها في لفت نظر القائمين على تطوير التعليم وخصوصا التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية بأن يتم التركيز على هذه المتغيرات في التعليم الجامعي، حتى يستطيع المتعلم ممارسة هذه المتغيرات في تعلمه بصورة خاصة، وفي حياته الاجتماعية بصورة عامة.

كما وجدت أهمية أخرى للدراسة تنبثق من أدواتها؛ حيث قام الباحث بتطوير أداة لقياس طلب المساعدة الأكاديمية، والتي يتوقع أن تكون أداة فاعلة يستخدمها الباحثون والمدرسون بغرض الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وتحسين أداء الطلبة الأكاديمي.

التعريفات الإجرائية:

- **توجهات الأهداف**: وهي نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والادراكات والتفسيرات والوجدانات والتفضيلات والرغبات والاهتمامات والغايات التي تعمل على تحريك السلوك الانجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره إلى حين تحقيق الهدف، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في مقياس توجهات أهداف الانجاز الذي عربه الزغول (٢٠٠٦)، والذي يتضمن الأنواع التالية: الإتقان، وأداء – إقدام، وأداء – تجنب.

- **طلب المساعدة الأكاديمي**: وهو مجموعة من الأنماط السلوكية التي يقوم بها الفرد إما لطلب المساعدة، أو لتجنب طلب المساعدة لأداء المهمات المطلوبة منه بشكل جيد، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس طلب المساعدة الأكاديمي الذي قام الباحث ببنائه والذي يتضمن الأبعاد التالية:

١) الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمي: ويشير إلى التهديد المدرك والفوائد المرتبطة بطلب المساعدة.

٢) الوصمة الاجتماعية: وتشير إلى تدني تقدير الذات لدى الفرد الناتج إما عن شعوره بعدم القبول الاجتماعي أو عن تصنيفه لذاته كشخص غير مقبول اجتماعيا.

٣) تجنب طلب المساعدة: ويشير إلى تجنب الفرد لطلب المساعدة الأكاديمية عندما يحتاجها.

٤) طلب المساعدة الوسيلي: ويشير إلى البحث عن المساعدة الضرورية فقط بهدف تعلم أو إكمال مهمة بنجاح.

٥) طلب المساعدة التنفيذي: ويشير إلى طلب إنجاز المهمة الأكاديمية كاملة من الآخرين دون بذل الجهد.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في كافة كليات الجامعة (الإنسانية والعلمية) للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.
- اقتصرت أداة توجهات الأهداف على ثلاثة أبعاد هي إتقان – أقدام، إقدام – أداء، أقدام – تجنب.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٩٣٦) طالب وطالبة في جامعة اليرموك تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢؛ والبالغ عددهم (٢٩٨٢٩) طالبا وطالبة (١٧٠٩٣ إناث، و١٢٧٣٦ ذكور)، اختير(٥٥٧) طالبا وطالبة منهم من الكليات الإنسانية، و(٣٧٩) طالبا وطالبة من الكليات العلمية. وتم توزيع أدوات الدراسة على (١٠٧٠) طالبا وطالبة، استعيد منها (١٠٠٠) استبانة، وبعد التدقيق في الاستبيانات المرتجعة تم استبعاد (٤٤) استبيان ليصبح عدد الطلاب الذين استجابوا على أدوات الدراسة (٩٣٦) طالبا وطالبة. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية:

جدول(١):توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٩١	%٣١.١
	أنثى	٦٤٥	%٦٨.٩
الكلية	الكليات الإنسانية	٥٥٨	%٥٩.٦
	الكليات العلمية	٣٧٨	%٤٠.٤
المجموع		٩٣٦	%١٠٠.٠

أدوات الدراسة:

تحقيقا لهدف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

١.مقياس توجهات الأهداف

تم استخدام مقياس توجهات الأهداف الذي وضعه أصلا اليوت وتشيرش (Elliot & Charch,1997)، وعربه وكيفه للبيئة الأردنية الزغول (٢٠٠٦). ويتضمن المقياس ثلاثة مقاييس فرعية هي: مقياس أهداف التمكن، ومقياس أهداف أداء – إقدام، ومقياس أهداف أداء – تجنب، بواقع ست فقرات لكل منها.

صدق المقياس:

يستند هذا المقياس إلى إطار نظري من خلال إجراءات الصدق العاملي؛ إذ كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (٠.٤٠)، كما أن مقاييس توجهات الأهداف الثلاث

تمتعت بمعاملات ثبات تراوحت بين معتدلة ومرتفعة؛ حيث بلغ معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل كرونباخ الفا (٠.٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

وللتحقق من دلالات الصدق قام الزغول (٢٠٠٦) بترجمة هذا المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية؛ وعرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها، كما تم إجراء ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى الإنجليزية من قبل مختص آخر في اللغة الإنجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس. كما قام الزغول بإجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على بعض فقرات المقياس، وإضافة فقرتين على كل مقياس فرعي ليصبح عدد فقراته ثماني فقرات، وعدد الفقرات الكلى (٢٤) فقرة. وتم عرض المقياس بصورته الجديدة على خمسة مختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم لإبداء الرأي في مدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها، ورتبت فقرات المقاييس الفرعية الثلاث بطريقة عشوائية لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.

ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات المقياس قام الزغول (٢٠٠٦) بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت (٧٣) طالبا وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الثبات على كل فقرة ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه تلك الفقرة، وتم استبعاد أية فقرات لها معامل تمييز سالب أو منخفض (يقل عن ٠.٢٠). وبناء على هذا المحك تم استبعاد فقرة رقم (١٤) من مقياس أهداف تمكن فقط. وبعد حذف الفقرة المشار إليها تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للمقاييس الفرعية الثلاثة التي يتكون منها المقياس الكلي، وكانت معاملات ثباتها ٠.٨١؛ ٠.٨٧؛ ٠.٧٨ على التوالي؛ وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من التي توصل إليها صاحب المقياس الأصلي.

وتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٣) فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الثلاث على النحو التالي: مقياس أهداف – تمكن (٧) فقرات وتراوحت درجات المفحوصين عليه بين (٧-٣٥) درجة، مقياس أهداف – إقدام ومقياس أهداف – تجنب (٨) فقرات لكل منهما؛ وتراوحت درجات المفحوصين عليهما بين (٨-٤٠) درجة.

الصدق العاملي:

تم استخراج الصدق العاملي للمقياس بعد تطبيقه على عينة مؤلفة من (٣٣٧) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة؛ أخضعت درجاتهم للتحليل العاملي باستخدام أسلوب المحاور الأساسية (Principal Axis Factoring) والتدوير المائل؛ وأشارت نتائج هذا التحليل إلى أن المقياس يتكون من ثلاثة محاور ذات جذر كامن لكل منها (>١)، وفسر العامل الأول (٢٣.٨٩%) من التباين الكلي، كما فسر العامل الثاني (١٣.١١%) من التباين الكلي، أما العامل الثالث ففسر (٨.١%) من التباين الكلي؛ وبالتالي كان مجموع التباين المفسر(٤٥.١%) من التباين الكلي لدرجات المقياس.

ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه كل فقرة تم استخدام المحكات التالية: التوافق بين مضمون الفقرة ومضامين الفقرات التي تنتمي للعامل نفسه، أن تنتمي الفقرة للعامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع، وأن يبلغ معامل تشبع الفقرة على العامل ٠.٣٠ أو أعلى.

ونتيجة للتحليل العاملي تبين أن جميع الفقرات توفرت فيها هذه الشروط، وكانت الفقرات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٢) منتمية للعامل الأول وتدور مضامينها حول أهداف الأداء- إقدام، والفقرات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٦، ١٨، ٢١) فكانت منتمية للعامل الثاني وتدور مضامينها حول أهداف التمكن، أما الفقرات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣) فانتمت للعامل الثالث ودارت مضامينها حول أهداف الأداء – تجنب.

وتبين مما سبق أن البناء العاملي للدراسة جاء مطابقا له للمقياس في صورته الاصلية، حيث حافظت الفقرات على انتمائها للعوامل كما جاءت في المقياس الأصلي، كما جاءت جميع الفقرات حتى التي قام الزغول بإضافتها مصنفة وفق البناء النظري للمقياس.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (٢٣) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية: أوافق بشدة ولها (٥) درجات، أوافق ولها (٤) درجات، محايد وتأخذ (٣) درجات، لا أوافق ولها درجتان، ولا أوافق بشدة وتأخذ درجة واحدة، وقد تراوحت درجات المفحوصين على المقياس حسب المقاييس الفرعية كما يلي: مقياس أهداف تمكن ويتكون من (٧) فقرات وتتراوح الدرجات عليها بين أدنى درجة (٧) وأعلى درجة (٣٥)، أما مقياس أهداف أداء – إقدام ومقياس أهداف أداء – تجنب فيتكون كل منهما من (٨) فقرات وتتراوح الدرجات عليها بين أدنى درجة (٨) وأعلى درجة (٤٠).

وتم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى توجهات الأهداف لأفراد عينة الدراسة وفق المعيار التالي: المدى ٥-١=٤، قيمة المدى ٤/٣=١.٣٣، وبالتالي منخفض من (١-٢.٣٣)، ومتوسط من (٢.٣٤- ٣.٦٧)، ومرتفع من (٣.٦٨ فأكثر).

٢.مقياس طلب المساعدة الأكاديمي

قام الباحث بتطوير أداة لقياس طلب المساعدة الأكاديمي بالاستفادة من الأدب النظري في الموضوع مثل (محفوظ، ١٩٩٣؛ الشربيني، ٢٠٠٣؛ Nelson – Le Gall, 1981; Karabenick & Knapp, 1991; Newman, 1994; Butler & Newman, 1995; Rayan, & Pintrich, 1997;)، ومن المقاييس التي تم إعدادها في دراسات سابقة مثل (Pfohl, 2010; DeGuzman, 2008; Anthony & Artino, 2005)؛ حيث قام الباحث بتحديد أبعاد الأداة وصياغة الفقرات تحت كل بعد منها.

تكون المقياس بصورته الأولية من (٤٧) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي (الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمي، الوصمة العامة، الوصمة الخاصة، تجنب طلب المساعدة، طلب المساعدة الوسيلي، وطلب المساعدة التنفيذي)، واعتمد تدريج ليكرت الخماسي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جدا) لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث تم اعتماد الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في تصحيح فقرات المقياس، وعكسها للفقرات السالبة.

صدق المقياس:

أ)صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وأساليب التدريس لإبداء الرأي حول ملائمة الفقرات وكفايتها لكل بعد. وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق (٨٠%) من المحكمين على جدوى إجراءها للخروج بالأداة بصورتها النهائية الجاهزة للتطبيق؛ حيث تم بناء على ملاحظاتهم حذف الفقرة رقم (٢) من بعد الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمي، والفقرة (٦) من بعد الوصمة العامة، والفقرات (٦، ٨) من بعد الوصمة الخاصة، والفقرة (٥) من بعد طلب المساعدة الوسيلي. كما تمت إعادة صياغة مجموعة من الفقرات لتصبح أكثر سلامة لغويا وأكثر وضوحا من حيث المعنى.

ب)الصدق العاملي:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية على مقياس طلب المساعدة الأكاديمي، وبينت نتائج التحليل وجود (٤) عوامل كان الجذر الكامن (Eigenvalue) لكل منها (>١)، وتفسير لمجموعها (٣١.٨٠٣) من التباين. والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢):التحليل العاملي لمقياس طلب المساعدة

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٥.٣٢٣	١٢.٦٧٥	١٢.٦٧٥
٢	٢.٨٢٠	٦.٧١٤	١٩.٣٨٩
٣	٢.٧٠٧	٦.٤٤٥	٢٥.٨٣٣
٤	٢.٥٠٧	٥.٩٧٠	٣١.٨٠٣

وقد استخدم الباحث تحليل المكونات الرئيسة التي هي أحد الطرائق الشائعة الاستخدام في مجال التحليل العاملي، وإجراء عملية التدوير المتعامد في تحليل المكونات الأساسية للمتغيرات في عملية التحليل العاملي على اعتبار عدم الترابط بين متغيرات دراسته؛ بهدف تقليل أبعاد المشكلة المدروسة إلى مركبات اتجاهها يشير إلى تقدير المتجهات الذاتية، وأطوالها تشير إلى تقدير القيم الذاتية لمصفوفة التباين المشترك والتي بمساواتها يصبح شكل التبعثر متساوي الخصائص(كروي).

وتم الأخذ بعين الاعتبار معيار لقبول الفقرات هو معامل الارتباط ٠.٢٥ فأكثر. وبعد معاينة معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية تم حذف (٩) فقرات هي: (١، ٦، ١١،١٢) من بعد الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمي، و(٢٣،٢٦) من بعد الوصمة الخاصة، و(٢٨، ٣٣، ٣٤) من بعد تجنب طلب المساعدة، كما تم دمج بعدي الوصمة العامة والوصمة الخاصة وإعادة تسميتها بالوصمة الاجتماعية. وتم وضع بعد تجنب طلب المساعدة في بعد مستقل بناءاً على الأساس النظري وصدق المحتوى. وتم الخروج بالمقياس بصورته النهائية المكونة من (٣٣) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمي ويتضمن (٩) فقرة هي الفقرات (١-٩)، والوصمة الاجتماعية ويتضمن (١١) فقرات هي الفقرات (١٠-٢٠)، وتجنب طلب المساعدة ويتضمن (٥) فقرات هي الفقرات (٢١-٢٥)، وطلب المساعدة الوسيلي ويتضمن (٤) فقرات هي الفقرات (٢٦-٢٩)، وطلب المساعدة التنفيذي ويتضمن (٤) فقرات هي الفقرات (٣٠-٣٣).

ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع فقرات مجالات مقياس طلب المساعدة، وتبين أن قيمة معامل الثبات لمقياس طلب المساعدة الأكاديمية بلغت (٠.٧٩)، واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (٣) يوضح قيم معاملات الثبات (**كرونباخ الفا**) للأبعاد الفرعية لمقياس طلب المساعدة الأكاديمي:

جدول(٣):قيم معاملات الثبات (كرونباخ الفا) للأبعاد الفرعية لمقياس طلب المساعدة الأكاديمي

المقياس	الأبعاد الفرعية	معامل الثبات
طلب المساعدة	الاتجاهات نحو طلب المساعدة	٠.٨١
	الوصمة الاجتماعية	٠.٨٨
	تجنب طلب المساعدة	٠.٧٦
	طلب المساعدة الوسيلي	٠.٧٩
	طلب المساعدة التنفيذي	٠.٧٤
	الكلي	**٠.٧٩**

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (٣٣) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية: تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا ولها (٥) درجات، تنطبق علي بدرجة كبيرة ولها (٤) درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة وتأخذ (٣) درجات، تنطبق علي بدرجة قليلة ولها درجتان، تنطبق علي بدرجة قليلة جدا وتأخذ درجة واحدة، وتعكس الدرجات للفقرات السالبة، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين على المقياس بين (١٦٥-٣٣) درجات.

وتم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى توجهات الأهداف لأفراد عينة الدراسة وفق المعيار التالي: المدى ٥-١=٤ ، قيمة المدى ٤/٣=١.٣٣، وبالتالي منخفض من (٢.٣٣ فما دون)، ومتوسط من (٢.٣٤- ٣.٦٧)، ومرتفع من (٣.٦٨ فأكثر).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

١) تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.

٢) تطوير مقياس طلب المساعدة الأكاديمي والتحقق من دلالات صدقه ومؤشرات ثباته.

٣) تحديد مجتمع الدراسة وعينتها التي قام الباحث بإجراء الدراسة عليها.

٤) الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة البحث العلمي في جامعة اليرموك إلى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام لغايات الموافقة على تطبيق الدراسة على الطلبة.

٥) تطبيق مقاييس وأدوات الدراسة (مقياس توجهات الأهداف، مقياس طلب المساعدة الأكاديمي) على أفراد العينة.

٦) جمع البيانات وتحليلها إحصائيا وتفسيرها ومناقشتها.

٧) تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج.

متغيرات الدراسة:

١) **طلب المساعدة الاكاديمي**: وهو المتغير المستقل الرئيس في الدراسة، وتم قياسه من خلال المقياس الذي طوره الباحث، والذي تكون من (٣٣) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمي، الوصمة الاجتماعية، تجنب طلب المساعدة، طلب المساعدة الوسيلي، وطلب المساعدة التنفيذي، وتم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جدا) لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة حيث تم اعتماد الأوزان التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في تصحيح فقرات المقياس، وعكسها للفقرات السالبة.

٢) **توجهات الاهداف**: وهو المتغير الثاني في الدراسة، وتم قياسه من خلال مقياس توجهات الأهداف والذي وضعه أصلا اليوت وتشيرش (Elliot & Charch,1997)، وعربه وكيفه للبيئة الأردنية الزغول (٢٠٠٦). ويتضمن المقياس ثلاثة مقاييس فرعية هي: مقياس أهداف التمكن، ومقياس أهداف أداء – إقدام، ومقياس أهداف أداء – تجنب، بواقع ست فقرات لكل منها، وجميع هذه المقاييس ذات تدريج خماسي من نوع ليكرت، وتتراوح درجة المفحوص على كل منها بين ١ – ٥ كما يلي: أوافق بشدة ٥، أوافق ٤، محايد٣، لا اوافق٢، لا أوافق بشدة ١.

٣) **الجنس**: وهو المتغير الثالث في الدراسة والذي تم تناوله ضمن فئتين:

أ–فئة : الذكور

ب–فئة: الإناث

٤) **الكليات**: وهو المتغير الرابع في الدراسة والذي تم تناوله ضمن فئتين:

أ–فئة: الكليات العلمية.

ب–فئة الكليات الإنسانية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

- تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الأول من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- كما تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون.
- أما السؤال الثالث فتمت الإجابة عنه من خلال استخراج معاملات الارتباط، واختبار Z للعلامات العشوائية للمقارنة بين معاملي ارتباط مستقلين.

عرض النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: **"ما التوجه الهدفي الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعين؟"** تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجالات مقياس توجهات الأهداف، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول(٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجالات مقياس توجهات الأهداف

الرقم	المجال	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
١	أداء – إقدام	١.٢٢	٥.٠٠	٣.٦٩	٠.٧٢	٣	مرتفعة
٢	إتقان –إقدام	٢.١٤	٥.٠٠	٤.٢٢	٠.٥٩	١	مرتفعة
٣	أداء –تجنب	١.٠٠	٥.٠٠	٣.٧٢	٠.٦٢	٢	مرتفعة

يظهر من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس توجهات الأهداف تراوحت بين (٣.٦٩-٤.٢٢)؛ حيث كان أعلاها لمجال "إتقان –إقدام" بدرجة تقييم مرتفعة، تلاه مجال "أداء – تجنب" بدرجة تقييم مرتفعة، بينما جاء آخرا مجال "أداء – إقدام" وبدرجة تقييم مرتفعة أيضاً؛ وبالتالي فإن التوجه الهدفي الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين هو توجه (إتقان – إقدام).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: **"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمي**

لدى الطلبة الجامعين؟" تم استخراج معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين مجالات مقياس توجهات الأهداف ومقياس طلب المساعدة الأكاديمي ككل، والجدول(٥) يوضح ذلك؛ حيث يشير الجدول إلى وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين مجال (أداء – إقدام) وكل من (الاتجاهات نحو طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي، والوصمة الاجتماعية، وتجنب طلب المساعدة)؛ حيث كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً. كما يظهر وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين مجال (إتقان) وكل من (الاتجاهات نحو طلب المساعدة، وطلب المساعدة الوسيلي). وكذلك وجود علاقة عكسية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين مجال (إتقان) وكل من (الوصمة الاجتماعية، وتجنب طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي)؛ حيث كانت معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائياً. وأخيرا يظهر من الجدول وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين مجال (أداء – تجنب) ومجالات (الاتجاهات نحو طلب المساعدة، والوصمة الاجتماعية، وتجنب طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي)؛ حيث كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)؛ ووجود علاقة عكسية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين مجال (أداء – تجنب) و(طلب المساعدة الوسيلي) حيث كان معامل الارتباط سالب ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول(٥):معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات مقياس توجهات الأهداف ومجالات مقياس طلب المساعدة الأكاديمي

مجالات طلب المساعدة الأكاديمي		مجالات توجهات الأهداف		
		أداء – إقدام	إتقان –إقدام	أداء –تجنب
الاتجاهات نحو طلب المساعدة	معامل الارتباط	**٠.٨٤	**٠.٦١	**٠.٥٠
	الدلالة الإحصائية	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠
الوصمة الاجتماعية	معامل الارتباط	**٠.٨١	**-٠.٤٦	**٠.٤٩
	الدلالة الإحصائية	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠
تجنب طلب المساعدة	معامل الارتباط	**٠.٨١	**-٠.١٧	**٠.٤٩
	الدلالة الإحصائية	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠
طلب المساعدة الوسيلي	معامل الارتباط	٠.٠٧٢	**٠.٢٩	*-٠.٧٧
	الدلالة الإحصائية	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠
طلب المساعدة التنفيذي	معامل الارتباط	**٠.٨١	**-٠.٧٩	**٠.٤٩
	الدلالة الإحصائية	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).**

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: **"هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف الجنس أو**

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sqrt{\frac{1}{}}}$$

الكلية؟" تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات مقياس توجهات الأهداف وطلب المساعدة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية، واستخراج قيم (Z) بين معاملات الارتباط للمستويات لكل متغير على حدة، عن طريق المعادلة التالية:

حيث أن:

n1, n2: حجم كل من العينتين الأولى والثانية.

Z1: العلامة الفشرية المقابلة لمعامل الارتباط في العينة الأولى.

Z2: العلامة الفشرية المقابلة لمعامل الارتباط في العينة الثانية.

والجدولان (٦، ٧) يوضحان معاملات الارتباط بين مجالات مقياس توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمية تبعاً لمتغيري الجنس والكلية وقيم (Z) الفشرية والمحسوبة:

جدول(٦):معاملات الارتباط بين مجالات مقياس توجهات الأهداف ومجالات مقياس طلب المساعدة الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس وقيم (Z) الفشرية والمحسوبة***

طلب المساعدة الأكاديمية	الجنس	العدد	أداء – إقدام			إتقان –إقدام			أداء –تجنب		
			معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*	معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*	معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*
الاتجاهات نحو طلب المساعدة	ذكر	٢٩١	٠.٨٥**	١.٢٥٦	٠.٤٩	٠,٦٣**	٠.٧٤١	١.٧٩	٠.٥١**	٠.٥٦٣	٠.٣٨
	أنثى	٦٤٥	٠.٨٤**	١.٢٢١		٠.٥٨**	٠.٦٦٢		٠.٤٩**	٠.٥٣٦	
الوصمة الاجتماعية	ذكر	٢٩١	٠.٨٣**	١.١٨٨	٠.٨٥	-٠,٥٦**	٠.٦٣٣	٥.٠٢	٠.٤٩**	٠.٥٣٦	٠.١٨
	أنثى	٦٤٥	٠.٨١**	١.١٢٧		-٠,٣٩**	٠.٤١٢		٠.٤٨**	٠.٥٢٣	
تجنب طلب المساعدة	ذكر	٢٩١	٠.٨٢**	١.١٥٧	٠.٤٢	-٠.٢٢**	٠.٢٢٤	١.١٦	٠.٥٠**	٠.٥٤٩	٠.١٨
	أنثى	٦٤٥	٠.٨١**	١.١٢٧		-٠.١٤**	٠.١٤١		٠.٤٩**	٠.٥٣٦	
طلب المساعدة	ذكر	٢٩١	٠.١٧**	٠.١٧	١.٨١	٠.٣٥**	٠.٣٦٥	١.٣٩	-٠.٧٦**		٠.٠٠

طلب المساعدة الأكاديمية	الجنس	العدد	أداء – إقدام			إتقان –إقدام			أداء –تجنب		
			معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*	معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*	معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*
الوسيلي									*		
	أنثى	٦٤٥	٠.٠٩	٠.٠٩		*٠.٢٦*	٠.٢٦٦		-**٠.٧٦		
طلب المساعدة التنفيذي	ذكر	٢٩١	*٠.٨٢*	١.١٥٧	٠.٤٢	-*٠,٧٩*	١.٠٧١	١.١٦	*٠.٤٩*	٠.٥٣٦	٠.١٨
	أنثى	٦٤٥	*٠.٨١*	١.١٢٧		-*٠,٧٧*	١.٠٢٠		*٠.٤٨*	٠.٥٢٣	

* معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

**معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١).

***قيمة (Z) المعيارية (١.٩٧).

ويوضح الجدول (٧) معاملات الارتباط بين مجالات مقياس توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمية تبعاً لمتغير الكلية وقيم (Z) الفشرية والمحسوبة:

جدول(٧):معاملات الارتباط بين مجالات مقياس توجهات الأهداف ومجالات مقياس طلب المساعدة الأكاديمية تبعاً لمتغير الكلية وقيم (Z) الفشرية والمحسوبة***

طلب المساعدة الأكاديمية	الكلية	العدد	أداء – إقدام			إتقان –إقدام			أداء –تجنب		
			معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*	معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*	معامل الارتباط	Z الفشرية	Z المحسوبة*
الاتجاهات نحو طلب المساعدة	إنسانية	٥٥٨	**٠,٨٥	١.٢٥٦	١.١٦	**٠,٥٧	٠.٦٤٨	١.٥٠	**٠.٥١	٠.٥٦٣	٠.٩٠
	علمية	٣٧٨	**٠.٨٤	١.٢٣١		**٠,٦٠	٠.٦٩٣		**٠.٤٩	٠.٥٣٦	
الوصمة الاجتماعية	إنسانية	٥٥٨	**٠.٨٢	١.١٥٧	١.٩٣	**٠,٤٤-	٠.٤٧٢	٠.٤٠	**٠.٥٢	٠.٥٧٦	٠.٤٧
	علمية	٣٧٨	**٠.٨٠	١.٠٩٩		**٠,٤٣-	٠.٤٦٠		**٠.٥٣	٠.٥٩٠	
تجنب طلب المساعدة	إنسانية	٥٥٨	**٠.٨٢	١.١٥٧	١.٠	**-٠.١٧	٠.١٧٢	٠.٣٣	**٠.٥٠	٠.٥٤٩	٠.٨٧
	علمية	٣٧٨	**٠.٨١	١.١٢٧		-٠.١٨	٠.١٨٢		**٠.٤٨	٠.٥٢٣	
طلب المساعدة الوسيلي	إنسانية	٥٥٨	٠.٠٨	٠.٠٨	٠.٣٣	**٠.٣٨	٠.٣٨٨	٠.٧٣	**٠,٧٧-	١.٠٢٠	٠.٨٠
	علمية	٣٧٨	٠.٠٧	٠.٠٧		**٠.٣٠	٠.٣١٠		-**٠.٧٦	٠.٩٩٦	
طلب المساعدة التنفيذي	إنسانية	٥٥٨	**٠.٨١	١.١٢٧	٠.٩٣	**٠,٧٦-	٠.٩٩٦	٠.٨٠	**٠.٤٨	٠.٥٢٣	٠.٤٣
	علمية	٣٧٨	**٠.٨٠	١.٠٩٩		**٠,٧٧-	١.٠٢٠		**٠.٤٧	٠.٥١٠	

* معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

**معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١).

***قيمة (Z) المعيارية (١.٩٧).

ويظهر من جدول(٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة بين مجالات توجهات الأهداف ومجالات طلب المساعدة الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية؛ حيث كانت جميع قيم (Z) أقل من القيمة الحرجة (١.٩٧).

مناقشة النتائج:

أولاً) مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما التوجه الهدفي الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين؟"

أشارت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال إلى أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس توجهات الأهداف لدى الطلبة الجامعيين كانت جميعها مرتفعة؛ حيث كان أكثرها شيوعاً مجال "إتقان"،

تلاه مجال "أداء – تجنب"، وأخيرا جاء مجال "أداء – إقدام". ويشير ايمس (Ames,1992) أن توجهات الأهداف نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانيات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها.

ويعزو الباحث السبب في ارتفاع مستوى توجهات الأهداف لدى الطلبة جامعيين إلى السمات المميزة لطلبة الجامعة من رغبةٍ في إحراز الكفاءة والمحاولات الجادة لتطوير مهاراتهم المعرفية وإتقان المهام، وتقبل الفشل واعتباره دليلا على العمل الجاد، ورغبةٍ في المعرفة والتمكن وتنمية القدرة مما يساهم في تكوين أساس معرفي قوي لديهم، كما أنهم يندمجون في مجموعة من الأنماط السلوكية المعرفية بهدف ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وتوضيح وإعادة صياغة المعلومات وتفصيلها بشكل يسهل عملية تخزينها والاحتفاظ بها؛ فأهداف الإتقان تعكس أنماط تعلم توافقية تساعد الطلبة على إتقان التعلم الجديد واختيار الاستراتيجية المناسبة للتعلم، أما أهداف الأداء / تجنب فترتبط بنقص الثقة بالنفس ونقص المسؤولية الذاتية وعدم الاعتقاد بالعلاقة السببية بين الجهد ونواتج التعلم، كما ترتبط بالقلق والخوف من الفشل والشعور بتدني القدرة والتشتت والمعالجة السطحية للمعلومات ونقص الدافعية الداخلية وإخفاء المشاعر السلبية الأمر الذي يقلل من اعتماد الطلبة على ذواتهم في تحقيق أهدافهم. وفيما يتعلق بأهداف أداء/ إقدام فترتبط بكل المخرجات الإيجابية مثل المثابرة والحصول على الدرجات المرتفعة والأحكام المقبولة من الآخرين والسعي للدعم المستمر.

واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة (الزغول، ٢٠٠٦) بأن أكثر توجهات الأهداف شيوعا لدى طلبة الجامعة هي التوجه نحو الإتقان يليها التوجه نحو الأداء، ولم تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة.

ثانياً) مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟"

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين توجه أداء– إقدام والاتجاهات نحو طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي، وعلاقة طردية دالة إحصائياً بين توجه أداء– إقدام والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة، وعلاقة طردية دالة إحصائيا بين توجه إتقان– إقدام والاتجاهات نحو طلب المساعدة، وعلاقة سلبية بين توجه إتقان– إقدام من جهة والوصمة الاجتماعية

وتجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة أخرى، وعلاقة طردية دالة إحصائياً بين توجه إتقان– إقدام وطلب المساعدة الوسيلي. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة طردية بين توجه أداء– تجنب من جهة والاتجاهات نحو طلب المساعدة والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة أخرى، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين توجه أداء – تجنب وطلب المساعدة الوسيلي.

وفيما يخص العلاقة الطردية بين توجه أداء– إقدام والاتجاهات نحو طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي يبدو أن الطلبة ذوو توجه أداء–إقدام كالطلبة الآخرين ذوي توجهات الأهداف الأخرى (إتقان– إقدام، أداء– تجنب) لديهم اتجاهات طردية نحو طلب المساعدة، ويدركون الفوائد المترتبة على طلب المساعدة، إلا أن شكل المساعدة التي ينشدونها تختلف عن الطلبة ذوي التوجهات الهدفية الأخرى؛ إذ يسعون إلى طلب المساعدة التنفيذي والذي يتضمن الطلب من الآخرين إنجاز المهمة، وربما يقومون بذلك لكي يلقوا مسؤولية فشلهم على من يقدم المساعدة لهم؛ وبالتالي يحافظون على صورة إيجابية لذواتهم أمام الآخرين لاسيما وأنهم يعتبرون الأخطاء مؤشرات على الفشل (Midgley, Kaplan & Middelton, 2001)؛ مما قد يدفعهم نحو طلب المساعدة التنفيذي في حال مواجهتهم لتحديات وصعوبات أكاديمية.

وفيما يتعلق بالعلاقة الطردية بين أداء– إقدام من جهة والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة من جهة أخرى؛ يمكن تفسير هذه العلاقة بأن من يتبنى توجه أداء– إقدام يركز على نفسه وكفاءته من وجهة نظر الآخرين، ويشعر بالقلق حول كيفية تقييم الآخرين له، وتستخدم هذه التقييمات بناء على زيادة مخاوف الكفاءة المرتبطة بطلب المساعدة وزيادة تجنب طلب المساعدة على حد سواء (Newman, 1994).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Cheong, Pajares & Oberman, 2004) لوجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين أداء– إقدام من جهة والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة من جهة أخرى.

أما بالنسبة للعلاقة الطردية بين توجه إتقان والاتجاهات نحو طلب المساعدة، والعلاقة السلبية بين توجه إتقان من جهة والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة أخرى فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Cheong, et al., 2004) التي كشفت عن وجود علاقة طردية بين الأهداف المركزة على المهمة (إتقان) وفوائد طلب المساعدة (الاتجاهات نحو طلب

المساعدة)، وعلاقة سلبية بين الأهداف المركزة على المهمة وطلب المساعدة التنفيذي. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Nelson Le-Gall, 1981) والتي كشفت عن أن الطلبة ذوو توجه إتقان–إقدام يطلبون المساعدة الوسيلية وليس طلب المساعدة التنفيذية، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (Sakiz, 2011) والتي أكدت أن الطلبة ذوو توجه إتقان – إقدام يطلبون المساعدة الأكاديمية ولا يتجنبونها.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلبة ذوي توجه إتقان–إقدام يمتازون بالتصميم الذاتي والاعتماد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والفشل وتفضيل التحديات، وهم من ذوي الدافعية الذاتية للتعلم، ويقيمون أدائهم في ضوء ما يحققونه من تقدم، ويعتبرون الأخطاء جزءا مفيدا من عملية التعلم، ويرضون بأدائهم عندما يبذلون جهودا حتى وإن كانت النتيجة هي الفشل، وهم من ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة، وتقدير الذات المرتفع، والمستويات المنخفضة من التسويق الأكاديمي (Kaplan & Midgley, 1999; Sakiz, 2011). وبناء على ما تقدم يمكن القول أن الطالب الذي يمتاز بهذه السمات سيكون على الأرجح ممن يطلبون المساعدة الوسيلية؛ لما يتمتع به من دافعية ذاتية للتعلم وفاعلية ذاتية مرتفعة والرضا عن الأداء في حالة الفشل، مما سيجعلهم بمنأى عن تجنب طلب المساعدة وعدم خشيتهم مما سيقوله مدرسوهم وزملاؤهم الأمر الذي يحصنهم ضد تجنب طلب المساعدة والوصمة الاجتماعية.

وأما بالنسبة للعلاقة الطردية بين توجهات إتقان وطلب المساعدة الوسيلي فيمكن تفسيرها بأن الطلبة الذين يتبنون توجه إتقان– إقدام يمتازون بالتصميم الذاتي والاعتقاد بأهمية الجهد المبذول بالنجاح والفشل، والتفاعلية الذاتية المرتفعة والمثابرة والإصرار وتفضيل التحديات (Ames, 1992).وبناءً على ذلك يبدو منطقياً أن يطلبوا المساعدة الوسيلية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Cheong, et al., 2004) بوجود فروق دالة إحصائياً بين توجه (إتقان– إقدام) وطلب المساعدة الوسيلي.

أما العلاقة الطردية بين توجه إتقان– إقدام والاتجاهات نحو طلب المساعدة فيمكن تفسيرها استنادا إلى ما يتمتع به من يتبنى توجه إتقان— إقدام من سمات تبرز لديه إدراك الاتجاهات الطردية لطلب المساعدة وفوائده مثل الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو الآخرين (Kaplan, 2004)، والرغبة في التعاون مع الزملاء (Levy, Kaplan & Patrick, 2004).

وفيما يخص العلاقة الطردية بين توجه أداء – تجنب من جهة والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة أخرى، والعلاقة السلبية بين توجه أداء – تجنب وطلب

المساعدة الوسيلي؛ فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Cheong, et al., 2011) والتي كشفت عن علاقة سلبية بين توجه أداء – تجنب وطلب المساعدة الوسيلي، وعلاقة طردية بطلب المساعدة التنفيذي. وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Butler & Newman, 1995) والتي كشفت عن وجود علاقة طردية بين التوجه نحو الأنا والذي ينطبق على توجه أداء- تجنب وتجنب طلب المساعدة، كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة الشربيني (٢٠٠٣) والتي كشفت عن أن الطلبة ذوو التوجهات الأدائية أكثر إحجاما عن طلب المساعدة، وأكثر إدراكا للتهديد المدرك لطلب المساعدة (الوصمة الاجتماعية). ويمكن تفسير هذه النتائج إذا أمعنا النظر في سمات الطلبة ذوو توجه أداء – تجنب فهم من ذوي الفعالية الذاتية المتدينة والقلق والانحياز الأكاديمي المتدني وتقدير الذات المنخفض والمستويات المرتفعة من التسويف الأكاديمي (أبو غزال وآخرون، ٢٠١٢)، وعليه يبدو منطقيا القول بأن من لا يمتلك الاعتقاد بقدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية فعلى الأرجح أنه يبحث عن مساعدة تنفيذية وليست وسيلية، كما أن من يمتاز بتقدير الذات المنخفض والتحصيل الأكاديمي المتدني ويؤجل إنجاز مهماته الأكاديمية فعلى الأرجح أنه يحجم عن طلب المساعدة ويخشى الوصمة الاجتماعية، وبمعنى آخر فإن الحاجة لطلب المساعدة أكثر تهديدا للطلبة ذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض وذوي تقدير الذات المنخفض والفاعلية الذاتية المنخفضة، وهذا الأمر ينسجم مع تعريف توجه أداء – تجنب؛ إذ عرفه إليوت (Elliot, 1999) بأنه التركيز على محاولة تجنب الفشل. وبمعنى آخر يرغب من يتبنى أهداف أداء – تجنب في عدم إظهار قدراته المنخفضة وينهمك بمهماته الأكاديمية لهذه الغاية، وعلاوة على كل ما تقدم؛ يبدو منطقيا أن يرتبط توجه أداء – تجنب بتجنب طلب المساعدة والوصمة الاجتماعية وطلب المساعدة التنفيذي إذ تمثل هذه المفاهيم الأربعة سلوكا إحجاميا (تجنبيا) بكل ما تحمله الكلمة من معنى.

ثالثاً) مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: "هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين توجهات الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف الجنس أو الكلية؟"

أشارت نتائج حساب معاملات الارتباط بين مجالات مقياس توجهات الأهداف وطلب المساعدة تبعاً لمتغير الجنس، واستخراج قيم (Z) بين معاملات الارتباط للمستويات لمتغير الجنس إلى ما يلي:

١.وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة بين مجال توجه إتقان- إقدام والوصمة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث بلغ معامل الارتباط للذكور (٠.٦٣٣) بينما بلغ للإناث (٠.٤١٢).

ويعزو الباحث ذلك إلى الصورة النمطية السائدة في المجتمع والتي تتوقع من الذكور الكفاءة العالية والإنجاز المرتفع مقارنة بالإناث، وعليه يمكن القول أنه كلما ارتفع مستوى توجه الإتقان لديهم انخفضت الوصمة الاجتماعية بشكل واضح مما هو لدى الإناث.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من(Splan & Brooks, 2011 ,Williams & Takaku, 2011) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث/ إتقان.

٢.ولم تختلف قوة العلاقة بين مجالات مقياس توجهات الأهداف (أداء – إقدام) (إتقان –إقدام) (أداء –تجنب) ومجالات مقياس طلب المساعدة الأكاديمية الأخرى تبعاً لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) المعيارية (١.٩٧).

كما أشارت نتائج حساب معاملات الارتباط بين مجالات مقياس توجهات الأهداف وطلب المساعدة تبعاً لمتغير الكلية، واستخراج قيم (Z) بين معاملات الارتباط للمستويات لمتغير الكلية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة بين مجالات توجهات الأهداف ومجالات طلب المساعدة الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية، حيث كانت جميع قيم (Z) أقل من القيمة الحرجة (١.٩٧).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تشجيع المدرس الجامعي للطلبة ذوي توجه أداء–إقدام على طلب المساعدة الوسيلي؛ لا سيما وأن هذا الشكل من المساعدة يعكس التعلم الكفء والاستقلالية والمثابرة على إنجاز المهمات الأكاديمية.
- تشجيع الطلبة على تبني التوجهات الإتقانية في التعلم؛ لا سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة سلبية بين توجه إتقان – إقدام من جهة والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة أخرى.
- ضرورة تصميم برامج إرشادية وتوعوية تستهدف الطلبة ذوي توجه أداء – تجنب لتشجيعهم على طلب المساعدة الأكاديمية، وبيان دوره في تحقيق النجاح دون التقليل من قيمة الذات، وتعديل ما لديهم من معتقدات خاطئة حول ردود الفعل السلبية المترتبة على طلب المساعدة، وما يترتب على الشعور بالوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة من نتائج سلبية تهدد التكيف الآلي للطالب الجامعي وإنجازه الأكاديمي بشكل عام؛ لا سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة إيجابية بين توجه أداء – تجنب من جهة والوصمة الاجتماعية وتجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة أخرى.

((المراجع))

- أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (٢٠١٢). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية.
- الحسينان، ابراهيم. (٢٠١٠). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- رشوان، ربيع. (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز*. القاهرة : عالم الكتب.
- الزغول، رافع. (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،٢ (٣). ١١٥-١٢٧.
- الشربيني، هانم. (٢٠٠٣). اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*،٥٢ (٢).١٤١ – ١٧٥.

- محفوظ، سهير. (١٩٩٣). الفروق الفردية في التوجهات الدافعية وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي- دراسة استطلاعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية،١ (٥)*، ١٩٣- ٢٢٣.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology,84* (3), 261–271.

- Anthony, R. & Artino, J. (2005). *Review of The Motivated Strategies For Learning Questionnaire*. University of Connecticut.

- Butler, R. & Newman, O. (1995). Effects of Task and Ego Achievement Goals on Help-Seeking Behaviors and Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, *87* (2), 261-271.

- Cheong, Y., Pajares, F. & Oberman, P. (2004). Motivation and Academic Help–Seeking in High School Computer Science. *Computer Science Education,14* (1), 3 – 19.

- DeGuzman, P. (2008). *Effects of Help-Seeking in A Blended High School Biology Class*. A Dissertation Presented For The Doctor Degree in Education, University of Southern California.

- Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychology,41* (8), 1040 - 48.

- Elliot, A. & Charch, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,72*. 218 – 232.

- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance and Achievement Goals. *Educational Psychologist, 43* (3), 169-189.

- Harackiewicz, J., Barron, K. & Elliot, A. (1998). Rethinking Achievement Goals: When Are They Adaptive For College Student and Why? *Educational Psychologist, 33* (1), 1-21.

- Kaplan, A. (2004). Achievement Goals and Intergroup Relations. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds). *Advances in Research on Motivation and Achievement: Vol 13: Motivating Students, Improving Schools: The Legacy of Carol Midgley* (pp. 97- 136). United Kingdom: Elsevier.

- Kaplan, A. & Midgley, C. (1999). The Relationship Between Perceptions of The Classroom Goal Structure and Early Adolescents` Affect in School: The Mediating Role of Coping Strategies. *Learning and Individual Differences, 11 (3)*, 187-212.

- Karabenick, S. & Knapp, J. (1991). Relationship of Academic Help-Seeking to The Use of Learning Strategies and Other Instrumental

Achievement Behavior in College Students. *Journal of Educational Psychology,83* (2), 221-230.

- Levy, I., Kaplan, A. & Patrick, H. (2004). Early Adolescents' Achievement Goals, Social Status, and Attitudes Towards Cooperation With Peers. *Social Psychology of Education, 7*, 127-159.
- McCombs, B. (2004). *Understanding The Keys to Motivation to Learn*. Academy of The Arts. Retrieved From:
- http://www.orangeusd.k12.ca.us/yourba/motivation.htm.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 77-86.
- Nelson – Le Gall, S. (1981). Help-Seeking an Understudied Problem-Solving Skill in Children. *Developmental Review,1*, 224-246.
- Newman, R. (1994). *Adaptive Help-Seeking: A Strategy of Self-Regulated Learning*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pfohl, Anne. (2010). *Factors Influencing Help-Seeking Attitudes and Behavior in Counseling Trainees*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Pintrich, P. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology, 25* (1), 92-104.
- Rayan, A. & Pintrich, P. (1997). Should I Ask For Help? The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents` Help Seeking in Math Class. *Journal of Educational Psychology, 89* (2), 329-341.
- Rayan, A., Pintrich, P. & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in The Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Rayan, A. (2001). The Peer Group As A Context for The Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development, 7* (4), 1135-1150.
- Rayan, A., Hicks, L. & Midgley, C. (1997). Social Goals, Academic Goals and Avoiding Seeking Help in The Classroom. *Journal of Early Adolescence,17* (2), 152-171.
- Sakiz , G. (2011). Mastery and Performance Approach Goal Orientations in Relation to Academic Self – Efficacy Beliefs and Academic Help

Seeking Behaviors of College Students in Turkey. *Educational Research, 2* (2), 771 – 778.

- Splan, R., & Brooks, R. (2011). Resiliency and Achievement Goal Orientation Among Agricultural Students. *NACTA Journal, 1* (1), 31-38.
- Williams, D., & Takaku, S. (2011). Help-Seeking, Self-Efficacy, and Writing Performance Among College Students. *Journal of Writing Research, 3* (1), 1-18.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement. *Educational Psychology, 25*, 3-17.

رؤية مقترحة للإدارة المدرسية كمدخل لإصلاح التعليم

د.محمد إبراهيم ونيس*

ملخص:

تلعب الإدارة المدرسية دوراً فعال وأكيد من أجل النهوض والدفع بالعملية التعليمة إلى الإمام من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة ومتوازنة ومن خلال هذه الدراسة ثم التعرف على طبيعة العمل الإداري، الإدارة العامة والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والعلاقة التي تربط بينهما تم توضيح طبيعة عمل مدير المدرسة والسمات والشروط التى يجب ان يتمتع بها كذلك تم وضع مجموعة من الدلائل التى من شأنها تدل على النجاح العمل الإداري بالمدرسة وكذلك وتوضيح المعوقات الإدارية التي تعوق طبيعة عمل مدير المدرسة والتي يجب مراعاتها,. كما تتناول هذا الدراسة بإلقاء الضوء على ماهية الإدارة العامة والإدارة التعليمية ونوع العلاقة بينهما تم دراسة الإدارة المدرسية تعريفها أهميتها وظيفتها وأعضائها الصفات والسمات الشخصية التي ينبغي توافرها عند اختيار القيادة الإدارية وخصائص الإدارة المدرسية الناجحة وواجبات مدير المدرسة وتنظيم العمل المدرسي وتقويمه ومعوقات عمل الإدارة المدرسية وسمات الإدارة الناجحة واستخلاص النتائج التي حققتها تلك الدراسة ثم تقديم مقترح لتنظيم وتطوير الادارة المدرسية لكي تساهم في إصلاح التعليم في ليبيا.

* عضو هيئة تدريس -جامعة طرابلس ، كلية التربية، قصر بن غشير (abdo01968@yahoo.com)

Suggestive Vision for School Administration as an Entrance to Reform The Education

Abstract

School management play an effective role in promoting and pushing the educational process forward for comprehensive and balanced development of the pupil. Through this study the adminstative work, public and educational administration and school management has been identified and the relation which connect them. the nature of schools director work, and the attributes and conditions which should be available in the director. although many evidences has been put which signify the success of administrative work in the school and clarifying the administrative obstacles which stop the school director work.

This study shed light on the nature of public administration and educational management and the relation between them. It study the school administration its definition, its job, its members and the personality traits which should be available in choosing the administrative leadership. School management properties and school duties and organizing, evaluating the school work. and the obstacles to the work of school management and features of successful administration. Conclude the results which achieved by the study. Drafting a proposal to organize and develop the school management to contribute in education reform in libya

مقدمة الدراسة

تحتل قضية الادارة بشكل عام والادارة المدرسية بشكل خاص اهمية كبرى في التعليم العام خاصة في ظل التحديات المعاصرة التي تواجهها والمتمثلة في الثورة المعلوماتية، والتقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، واستخدام التكنولوجيا عالية في مختلف ميادين الادارة المدرسية مسايرة فى ذلك الحصول على منتج من الطلاب يتطلبه سوق العمل المحلى والعالمي بالإضافة الى التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العام والتي فرضت على تلك المؤسسات تطوير ادائها لوظائفها المختلفة لتحقيق معايير الجودة فى العملية التعليمية.

فعلى مستوى وظيفة التعليم الادارية اصبحت مطالبة بتخريج نوعية متميزة من الخريجين ذوى مواصفات وشروط محددة معترف بها عالميا بحيث يستطيع التعامل مع معطيات التقدم التكنولوجي واستيعاب المتغيرات الهائلة في كافة المجالات وتعد ثقة المدير بنفسه من اهم الدعائم الاساسية في نجاحه في مهنة الادارة بخاصة وفي الحياة العلمية و العملية عامة، إذ تدفع هذه الثقة صاحبها الى الاقدام بجرأة وحيوية في طرح افكاره وممارستها والدفاع عنها وتقديم الدليل على صحتها في العديد من الجوانب التربوية ومنها التخطيط للعملية التعليمية وتنفيذها واعداد الوسائل التعليمية المناسبة للمحتوى الملائم لمستوى الطلبة والمديرين والتقويم بمختلف مراحله بغية التأكد من تحقيق النتاجات التعليمية المرجوة بالإضافة الى قدرته على التواصل مع الطلبة واولياء امورهم وخدمة المجتمع المحلي وامتلاكه لمهارات الدراسة العلمي.(١)

ومع مطلع القرن الحالي اصبحت البشرية على اعتاب عصر جديد، تبدو بعض ملامحه واضحة من خلال سرعة وتيرة التغيير، وتفجر المعرفة الانسانية والتقدم المذهل في العلم وتطبيقاته وفي مجال تقنية المعلومات والفضاء الخارجي والتقنيات الحيوية البيولوجية وتقنيات الانتاج وتظهر بعض ملامحه الاخرى من خلال العولمة الادارية وما ينتج عنها من ازالة حواجز المسافات وتأثير ذلك على النظم التربوية، هذا فضلا عن التنافس المحموم على الموارد والاسواق وغيره من ثقافة هذا العصر التي تضع النظم التربوية والتعليمية بشكل عام ومؤسسات اعداد المدير بشكل خاص امام تحديات كبيرة.(٢) فالمدير هو عصب العملية التعليمية والتربوية واداة نجاحها ونوعية التعليم ومدى تحقيق الاهداف التربوية والارتقاء بمستوى اداء التلاميذ رهن بمستوى اداء المدير وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في اداء رسالته. الامر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفاتها واهدافها تولي الارتقاء بمستوى اداء المدير كل الاهتمام. ويكتسب هذا الامر اهمية فائقة في هذا العصر الذي يشهد سلسلة من المتغيرات والتطورات المعرفية والعلمية

والتكنولوجية بشكل لم يسبق له مثيل في اي حقبة سابقة من تاريخ البشرية حيث اضفى على دور المدير واجبات ومسئوليات ومهام جديدة جعلت عملية اعداد المدير لا تنتهي بمرحلة تخرجه وانما هي عملية مستمرة ومتجددة اثناء الخدمة. حيث اصبح التحدي الاكبر الذي يواجه المدير اثناء الخدمة يتمثل في مواكبة التغيرات والتطورات الحادثة في مجال التربية والتعليم والتي تثري جميع جوانب عملية التعليم والتعلم الامر الذي يجعل المدير في حاجة ماسة الى مهارات ومعارف متجددة لملاحقة الجديد في مجال التربية ولا يتحقق ذلك الا بتدريب المديرعلى سلسلة متكاملة وشاملة من برامج التنمية المهنية المستمرة التي تعتمد على التخطيط العلمي والتناسق المنهجي وترتبط بالمشكلات اليومية التي يواجهها المدير في عمله فضلا عن استثمارها للمستجدات في جوانب عملية التعليم والتعلم (٣).

ومع هذا فان برامج الادارة المدرسية وحدها غير كافية لمعلم القرن الحالي الذي يعايش عصر التحولات في شتى مجالات الحياة الامر الذي يتطلب ضرورة ان يحرص المدير على النمو الذاتي المتواصل ويتحول الى معلم يتعلم باستمرار ولتكن برامج التنمية المهنية منطلقات لتكوين مهارات جديدة لهذا النمو الذي لا غنى عنه للمدير ومن ثم يجب الاهتمام بضرورة امتلاك المدير لمهارات الادارة الالكترونية فى ظل معايير والجودة العالمية (٤).

ومن هنا بدا الاهتمام بتدريب المديرين والاداريين فأعداد المديرين الجدد على مفهوم التنمية المهنية المستدامة تدريبا متجددا مبنيا على الكفايات الوظيفية متوافقا مع تدرج المديرات الاداري في السلم الوظيفي ومعتمدا على رصد احتياجاته المهنية في تخصصه الاكاديمي او الاداري وذلك لرفع كفاءته في القيام بمتطلبات ادواره التي تتغير وفقا لمهام عمله ولتطوير مهنة التعليم وجعلها تواكب التطورات التي تشهدها ليبيا (٥).

مشكلة الدراسة:

تعد الإدارة الحديثة فهي تعمل علي توفير كل الظروف والإمكانيات اللازمة التي تعمل علي تحسين العملية التربوية وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة .وتقوم الإدارة الحديثة للمدرسة علي تنظيم وتنسيق وتحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة وإيجاد العلاقات الحسنة بين المدرسة والبيئة الخارجية عن طريق مجالس الآباء، و تكون علاقة الإدارة المدرسية بالطلاب بمدى إتقانهم للمواد الدراسية أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد في توجيه نموه

العقلي، والبدني، والروحي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، وكذلك لتحقيق الأهداف التربوية، والاجتماعية، وهي حجر الأساس في الإدارة المدرسية. (٥).

تقوم الإدارة المدرسية الابتدائية أو المدرسة الإعدادية والثانوية، وحتى التعليم العالي، في إشراكها في مسؤولية العمل المدرسي، سواء كان في الإدارة أو مع المعلمين .فعليهم أن يبذلوا جهدا كبيرا في تحفيز الطلبة على التحصيل الدراسي وإنجاز ما يطلب منهم من واجبات، وذلك بإيجاد برامج فعالة في الأداء والتدريس والممارسة وخلق روح الإبداع لديهم مما يولّد شعورا بالرغبة في أنجاز المهمات الدراسية، ويكون هذا التعاون من قبل إدارة المدرسة و المدرس.

كما تعاني الإدارة التربوية بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص ليبيا من وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي تحد من التطوير ومن أهم هذه المعوقات ما يلي:

١– قلة الإمكانيات المادية وقلة الحوافز المعنوية.

٢– مقاومة بعض مديري المدارس للتغير والتطوير الإداري والتربوي.

٣– سيادة الإدارة المركزية بشكل عام.

٤– إتباع سياسة " الترقيع الآلي" في جميع مراحل التعليم الأساسي.

٥– عدم قدرة معظم الإداريين على استخدام الأساليب العلمية الحديثة في الإدارة مثل التكنولوجيا الإدارية بشكل فعال.

٦– ضعف العلاقة بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.

ويتضح أسلوب الإدارة المدرسية في التعامل مع المعلمين والطلاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي, وبما أن الإدارة المدرسية القديمة الهدف الرئيسي منها هو التركيز حول المعرفة، والاهتمام بالجانب المعرفي, وأهملت الجوانب الإدارية العلمية والتطبيقية، والإدارة المدرسية الحديثة تقوم على شخصية الطالب، وتوجيه سلوكه، وتزويده بقدر مناسب من المعارف. ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع أن أصبحت هناك حاجة ماسة إلى إدارة مدرسية تتميز بالخبرة والكفاءة والمهارة والمعرفة والقدرة على تحمل المسئولية والتنبؤ للتكيف مع كل ما هو جديد ومتطور للقيام بإدارة مدرسية تكون علاقتها بالمعلمين والطلاب وتحصيلهم الدراسي على أكمل وجه ومواكبة للتقدم ال علمي الهائل في هذا المجال. ومن خلال دلك تبرز مشكلة البحث في النقاط التالية: (٦)

١– أسلوب الإدارة المدرسية في التعامل مع المعلمين.

٢– توضيح الفرق بين الإدارة المدرسية القديمة والحديثة.

٣– كيفية تعامل الإدارة المدرسية مع الطلاب.

٤– علاقة الإدارة المدرسية بالتحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة:

١– قد تساعد نتائج الدراسة الحالية مديري ومديرات المدارس في كيفية استثمار وتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بطريقة أكثر فاعلية، من أجل تطوير وتحسين أدائهم لإنجاز المهام الإدارية والفنية.

٢– قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في فتح مجال جديد لإجراء أبحاث أخرى حول أساليب تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على جميع مستويات الإدارة المدرسية.

٣– التنظيم والتنسيق للأعمال الفنية والإدارية وصولا إلى تحسين العلاقات بين العاملين بها.

٤– التخطيط والتفنيد والتقييم والتوجيه والإرشاد.

٥– إدارة حديثة مواكبة للعصر وتطوراتها .

أهداف الدراسة:

١ – التعرف على مفهوم الادارة المدرسية وانماطها مع استعراض لبرامج تطوير الادارة المدرسية؟

٢ – محاولة وضع تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة كمدخل لإصلاح التعليم

تساؤلات الدراسة :

١–ما مفهوم الادارة المدرسية وانماطها مع استعراض لبرامج تطوير الادارة المدرسية؟

٢–وضع تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة كمدخل لإصلاح التعليم ؟

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع المعلومات من عينة الدراسة وتبويبها وتحليلها

مصطلحات الدراسة:

تطوير أداء مدير المدرسة :

يعرف الباحث اجرائيا" هي تحسين الممارسات الادارية والتعليمية التي يقوم بها مدير المدرسة أثناء العملية التعليمية لتنظيم وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم

الإدارة المدرسية: يعرفها عمر حسن: "بأنها كل نشاط يتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليها وهيئات داخل المدرسة" (٧)

المعلم: يشير خالد أبو شعيرة: "بأن المعلم هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط بل يتعدى إلى دور أخر ألا وهوا التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين. فهو الأب والمربي ومصدر الحنان وتهذيب السلوك للمتعلمين" (٨)

الطالب: ويذكر خالد محمد أبو شعيرة: "أن الطالب هو محور العملية التربوية لأنه تقع عليه العملية التربوية ومن أجله أنشأت المدرسة, فأي نشاط تضعه المدرسة أو أي مؤسسة تربوية اجتماعية يعتمد أساسا على التلميذ". (٩)

أسلوب تعامل الإدارة المدرسية مع المعلمين اجرائيا::بأنه تكون العلاقة بين الإدارة والمعلمين علاقة جيدة من العمل والتعاون في ما بينهم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة، حيث يتعامل المدير مع المعلمين بتوزيع المقررات الدراسية عليهم، وكذلك تنظيم الجدول المدرسي وتوزيع حصص المواد المختلفة على اليوم الدراسي، وتقوم الإدارة المدرسية بمتابعة المعلمين وكيفية إعطائهم للمواد وتوصيل المعلومات لتلاميذ.

أسلوب تعامل الإدارة المدرسية مع الطلاب: إجرائيا: أنه يجب أن تتميز الإدارة المدرسية بالقيادة الديمقراطية بتعاملها مع الطلبة بكل محبة واحترام ومساعدة كل طالب على النمو الصحيح إلى أقصى درجة من النمو.

للإجابة عن التساؤل الاول والذى ينص على :ما مفهوم الادارة المدرسية وانماطها مع استعراض لبرامج تطوير الادارة المدرسية؟ وذلك من خلال عرض مايلى:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة:

لقد قامت هذه الدراسات على معرفة ما مدى المقارنة بين الإدارة المدرسية التقليدية والإدارة الشعبية في مرحلة التعليم الأساسي (الشق الأول المرحلة الإعدادية) ومرحلة الثانوية، وتحديد بعض المواجهات التي تواجه المعلين أثناء العمل .حيث تتلخص هذه الدراسات فيما يلي:

١- **دراسة الزهراني (١٩٩٣)**: بعنوان "مدى ممارسة مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الباحة لأساليب إدارة في ضوء الوظائف الإدارية" وكان هدف الدراسة التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس لأساليب الإدارة في الوظائف الإدارية. وكانت عينة الدراسة مديري هذه المدارس في منطقة الباحة. وكانت أهم النتائج:

- توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بممارستهم لجميع أساليب الإدارة في ضوء الوظائف الإدارية .
- توجد علاقة ارتباط قوية بين جميع اساليب الادارة، حيث تقوم بينها علاقات متبادلة فلايمكن الفصل بينها أثناء ممارستها من قبل مديري المدارس .

٢- **دراسة علون يحي (١٩٩٢)** بعنوان: "مقارنة بين الإدارة التقليدية المطبقة في المرحلة الإعدادية (الشق الأول من التعليم الأساسي) وبين الإدارة الشعبية المطبقة في المرحلة الثانوية" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب ومجالات الإدارة الشعبية في المدارس الثانوية وفشل الإدارة التقليدية في المدرسة الإعدادية و ما يشوب تطبيق هذا النمو من سلبيات. حيث تمت هذه المقارنة على ضوء إجابة (٤٣٠) معلما ومعلمة يعملون في المدارس الإعدادية، و(٢٤٠) معلما

ومعلمة في المدارس الثانوية ،و(٦٨٨)طالبا وطالبة في السنة النهائية من التعليم الثانوي وبين عمل الإداريين

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود نواحي إيجابية وأخرى سلبية في أداء كلتا الإدارتين التقليدية والشعبية لمهامها في المجالات الإدارية والتربوية والاجتماعية وإن الإدارة الشعبية فاقت الإدارة التقليدية في تنفيذ للأعمال والمسؤوليات التي تتضمنها المجالات موضع الدراسة.

٣- **دراسة مريم محمد ابراهيم الشرقاوي–(٢٠٠١)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، والتعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة في مصر، وتقديم تصور مقترح وبعض التوصيات لتحسين إدارة الجودة الشاملة ،والتوصل لبعض الإجراءات والآليات التي تصلح للتطبيق، واعتمدت الباحثة على منهج النظم، وأدوات الدراسة الاستبيان والمقابلة الشخصية، وشملت عينة الدراسة الميدانية (١٠٩) مدبراً ووكيلاً للمدرسة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أ- يعتبر مدخل إدارةٍ الجودة الشاملة مدخلاً إدارياً حديثاً يتفق إلى حد كبير مع الثقافة المصرية، لذا يجب العمل للاستفادة منه وتنميته.

ب- انخفاض الجودة في التعليم وتعاني المدارس من ظواهر مزعجةٍ.

جـ- فريق الإدارة المدرسية يجد صعوبة في فهم بعض الأدوات الإحصائية لإدارة الجودة الشاملة، وهناك فجوة بين الواقع

٤- **دراسة فوزي أبو عودة –(١٩٩٨)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في غزة، في ضوء متغيرات كل من نوع المدرسة والجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، استخدم لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبيان، وعينة الدراسة (٤٩) مديراً ومديرة، يمثل جميع أفراد المجتمع الأصلي وأيضاً (٢٣٤) معلماً يمثل (١٧%) من المجتمع الأصلي للمعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أ–ممارسة المديرين لمهامهم الفنية والإدارية بدرجة ما بين (متوسطة وعالية) من وجهة نظر المديرين، بينما يقدرها المعلمون بين (ضعيفة ومتوسطة).

ب–ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع

٥- دراسة نظمي أبو مصطفى– (١٩٩٨): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المعوقة لطرح القضايا التربوية على مديري المدارس الأساسية والثانوية والمعلمين العاملين معهم والمشرفين التربويين، وعلاقة ذلك بالتوافق الذاتي والنفسي والاجتماعي والنمو المهني، واستخدم لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبيانين أحدهما عن العوامل المعوقة لطرح القضايا التربوية، والآخر عن التوافق المهني للمعلم، ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

أ- أكثر المعوقات لطرح القضايا التربوية هي حسب الترتيب التالي:

– ضيق الوقت للمعلمين وبنسبة (٦٦%).

– ضيق الوقت للمديرين وانشغالهم بالأعمال الإدارية وبنسبة(٦٥%).

– ضيق وقت المشرف التربوي وبنسبة(٦١%).

– تسلط المديرين في تعاملهم وبنسبة (٦٠%).

ب– توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العوامل المعوقة لطرح القضايا التربوية وبين التوافق الذاتي والنفسي والاجتماعي والنمو المهني.

٦- **بالنور الدكالي بن قصودة –(١٩٩٥)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في ليبيا من جوانبه المختلفة، وتقديم تصور مقترح لتحسين وتطوير الأداء المتعلق بالمدير في الإدارة المدرسية الحديثة، ومنهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الميدانية (الاستبيان)، وشملت عينة الدراسة (١٣٢) مديراً ومديرةً، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي: إن مديري المدارس غير حريصين على الابتعاد عن الروتين الإداري الضيق.

أ-إن مديري المدارس لا يتابعون الجديد في مجالهم عن طريق الإطلاع وحضور المؤتمرات والندوات والدورات

ب-إن مديري المدارس لا يستخدمون التقنيات الإدارية في تسيير إدارة المدرسة مثل الحاسب

ج-لا توجد برامج أو أنشطة متنوعة تقوي الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

د-إن مديري المدارس غير حريصين على حسن استخدام الوقت وتنظيمه من أجل خطة العمل.

ثانياً:أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة :

١ . المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء العمل بالإدارة المدرسية.

٢ . المشاركة الفعلية من قبل المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي في إدارة المدرسة.

ثالثاً:اوجه التشابه بين الدراسات السابقة:

١ . وجود نواحي إيجابية وأخرى سلبية في أداء الإدارة المدرسية.

٢ . تنفيذها للأعمال والمسؤوليات التي تتضمن المجالات التربوية والإدارية.

٣ . تحديد دقيق لواجبات المعلمين وأدائهم وتحديد واجبات أولياء الأمور وكل من يعمل داخل الإدارة المدرسية.

٤ . الاعتماد على النشاطات التي يقوم بها فريق العمل سواء داخل أو خارج المدرسة من معلمين وأولياءأمور والمجتمع

اوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من حيث تحديد عناصر الإطار النظري من خلال التعرف على ما يلي:

أ- تحديد مهمات مدير المدرسة الإدارية والفنية بشكل عام.

ب- رصد المشكلات والصعوبات التي تواجه تطوير الإدارة المدرسية.

ج- تكوين إطار مرجعي نظري حول موضوع الدراسة الذي يشمل المتغيرين الرئيسين وهما الإدارة المدرسية، والأساليب الخاصة بذلك.

هـ- أهم الأساليب المتبعة في الإدارة المدرسية من قبل المدير أو الإداريين في الإدارة.

الإطار النظري:

بدأت ليبيا في تقديم التدريب والخدمات التعليمية للعاملين في المجال التعليمي وهم (المشرفين والمديرين ومدير المدرسة) وذلك لمساعدتهم في إعداد الخطط الإشراقية والمدرسية، ثم شرعت في خطة ثنائية لمدة سنتين لتدريب المشرفين التربويين والمديرين ومدير المدرسة علي تطوير المناهج وعملية التخطيط المدرسي لتطوير وتحسين أداء مدير المدرسة بشكل مستمر إلي تحسين وتطوير البرامج التعليمية بما ينسجم مع التطورات والمستجدات التربوية في مجال التعليم من اجل تحسين النمو والأداء للمخرجات التعليمية المرغوبة وهم فئة الطلاب، بالإضافة إلي توفير معلمين ذوي كفايات وقدرات عالية في التعليم والتعلم يتم تدريبهم وفق خطة تعليمية مدروسة علي مراحل تشرف علي إعدادها وتنفيذها مجموعة من المتخصصين ليكونوا هم النواة لتطبيق وتعميم هذا البرنامج التعليمي الجديد، بالإضافة إلي تطوير الخدمات والأنشطة المقدمة لعملية التعليم والتعلم، والاستفادة من خبرات وإمكانات المجتمع المحلي من خلال التعاون والمشاركة من اجل تحسين مستوي تحصيل الطلاب في كافة المجالات التعليمية المختلفة.

تطوير أداء الادارة المدرسية: هناك مجالات عديدة يمكن استخدامها من قبل الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية بصورة مباشرة في توجيه سلوك مدير المدرسة وتحسين أدائهم المدرسي والصفي بما ينعكس بالإيجاب علي تحسين العملية التعليمية بشكل عام وذلك من خلال توفير ما يلي(١٠):

١- الاهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين من خلال استخدام أساليب جديدة بناء علي حاجاتهم المهنية والإدارية والتي تأهلهم للعمل والحصول علي تعلم ذو معني وفعال ينعكس علي الطلاب، وذلك من خلال إعطاء مدير المدرسة المزيد من الحرية والديمقراطية لتطبيق أفكارهم الذاتية.

٢- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين بناء علي نشاطهم وخبراتهم وعملهم وقدراتهم، حتي يشعر مدير المدرسة بانتمائهم للمدرسة من خلال تبني تقنيات جديدة في التعلم، وهذا يتطلب سياسة تعليمية واضحة من قبل الإدارة التعليمية توفر لهم بيئة تعليمية ومناخ تعليمي مناسب لأدائهم.

٣- التعرف علي حاجات مدير المدرسة المهنية في عملية التدريس وتقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة لهم بناء علي هذه الحاجات من اجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مكونات المدرسة المادية والمعنوية بسهولة، وتسهم في تحقيق الأهداف المدرسية في أقل جهد وتكلفة ووقت.

وبالتالي فمدير المدرسة بحاجة إلي المزيد من العناية والرعاية والدراسة عن الأسباب التي تعيق نشاطهم من اجل التخلص منها وتدعيم المواقف الإيجابية وتعزيزها وتوفير كافة الإمكانات المادية والمعنوية التي تزيد هذا النشاط التعليمي، فالمدير له أدوار ومهمات ومسئوليات في العملية التعليمة وهذه الأدوار تتعلق بطبيعة عمله ومنها (١١):

١– المدير قائد تربوي قادر علي استخدام الدافعية، ويفهم دور الاستعداد في التعلم، ويخطط للمواقف التعليمية، ويتقن مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المدرسي.

٢– المدير قائد اجتماعي، يهتم بتوفير مناخ تعليمي مناسب، ويضبط نشاطات التفاعل بما يناسب نمو التلاميذ.

٣–المدير منشط للنمو الانفعالي السوي من خلال تقوية جوانب الضعف لدي المتعلمين، ويخفض من مستوي القلق والتوتر لدي المتعلمين، ويركز علي الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين ويساهم في تحسينها.

أولاً: ماهية الإدارة العامة: علم الإدارة العامة علم حديث العهد لم تبدأ دراساته بصورة منظمة الا من حوالى سنة ١٩٥٥م ولكنة قفز قفزات كبيرة عقب الحربيين العالميين الأولى والثانية" (١٢) فالإدارة لها دور مهم في تقديم المجتمع لان استخدامها يضمن الاستخدام السليم هو الأمثل لموارد المجتمع والاستفاذة من أحدث التطورات العلمية الحديثة في تطبيقها وتكيفها طبقاً لموارد وإمكانيات كل مجتمع. لقد وردت العديد من التعريفات الإدارة بمعناها العام:

١) تعريف فريدريك تايلر: (ان الإدارة تعني بالتحديد الدقيق لما يجب على الإفراد عمله ثم التأكدد من أنهم يؤودن هذه الإعمال بأحسن وأكفاء الطرق) ويفهم من هذا التعريف بأن الادارة عبارة: أنشطة مع موارد بشرية ومادية تعادل أهداف" (١٣). كما عرفها سيد الهواري تعني بأنها (تنفيذ الإعمال بواسطة الآخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتوجيه مجهوداتهم ورقابتها). كما تعرف الإدارة بمعناها العام على أنها نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف.

ثانياً:الإدارة التعليمية: تعرف الإدارة التعليمية بأنها العملية الخلاقة التي يمكن بمقتضاها توفير الموارد البشرية والمادية وتوجيه الاستفادة منها بما يحقق الأهداف التربوية تحقيقاً فعالاً في إطار مناخ تتوافر

فيه علاقات إنسانية مواتية وتعاون مثمر"(١٤) كما تعرف الإدارة التعليمية بأنها العملية التي يدارها نظام التعليم فى مجتمع ما وفق لايدولوجية وظروف السياسية والأقتصادية والاجتماعية لتحقيق اهداف المجتمع القومية من التعليم (١٥).

ثالثاً علاقة الإدارة التعليمية بالإدارة العامة: هناك أرتباط وتيق بين الإدارة التعليمية من جهة والإدارة العامة من جهة أخرى فالإدارة التعليمية تستخدم(١٦) وتطبق الكثير من مبادي وأساسيات وأساليب الإدارة لذلك تتفق الإدارة التعليمية مع الإدارة فى المبادي الأساسية أو الإطار العام ولكنها تختلف عنها في طبيعة التفاصيل ومجالات العمل. ان الإدارة التعليمية تعمل مع العنصر البشري ومن اجله مما يبرز أهمية التعامل والعلاقات الانسانية والفنية الروحية وتعد الادارة التعليمية من أهم مجالات الادارة لانها تتولى إدارة وتنظيم التعليم كما تعتبر العلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل ولانها تتفق مع الإدارة العامة.

رابعاً الإدارة المدرسية: يعتبر ميدان الإدارة المدرسية من الميادين الدراسات الحديثة وهي وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة. من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة متكاملة ومتوازنة وتعتبر الإدارة المدرسية جزء من الادارة التعليمية التى هى جزء أيضاً من الإدارة العامة والادارة المدرسية هى جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير لمدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسيين واداريين وغيرهم بغية تحقيق الاهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها.

فالمدرسة ماهي الا وسيلة لتنفيذ السياسة العامة للتعليم وهي الادارة الفعالة لتحقيق أهداف السياسة وهي أيضاً المصنع الذي تتبلورفيه العملية التعلمية والتربوية والادارة المدرسية هي الجهة المسئولة عن رسم خطط وتنفيذ البرامج الدراسية وأعدادها ومناقشة المناهج واقرار الفلسفة التعلمية واختيار الاساتذه وتوفير الوسائل المعينة على التدريس وتهيئة الجو العام فى المدرسة لك تتمكن العملية التربوية من تحقيق أهدافها بيسر وسهولة" (١٧).

خامساً: تعريف الإدارة المدرسية: يعرف الادارة المدرسية بأنها الكيفية التي تدار بها المدارس حتى يمكن تحقيق اهدافها من أجل إعداد اجيال ناشئة وفعالة لانفسهم ومجتمعهم (١٨).

كما تعرف بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين من الحقل التعليمي بغية تحقيق اللاهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع مايهدف اليه المجتمع لتربية ابنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة" (١٩)

سادساً: علاقة الإدارة التعليمية بالإدارة المدرسية: تعتبر العلاقة بين الإدارة التعليمية ولإدارة المدرسية علاقة الكل بالجزء ومن تم تستمد الادارة المدرسية مواصفاتها ومقوماتها ونجاحها من مواصفات ومقومات نجاح الادارة التعليمية. آما من حيث الاختصاصات والمسئوليات نجد ان الادارة التعليمية تعد مسئولة عن النظام التعليمي ككل على المستوى القومي وتتمثل هذه المسئولية فى رسم السياسة العامة للتعليم واختيار الإستراتيجية التربوية اللازمة لها مع وضع الخطط والبرامج التربوية الكفيلة بتنفيذ هذه السياسات.

سابعاً: أهمية الإدارة المدرسية: إنها ضرورة لكل مدرسة: إن الادارة المدرسية لازمة لكل جهد جماعي مهما كان هذا المستوي مسئولية جماعية وليست فردية. تنفيذ الاعمال بواسطة اخريين بتخطيط وتنظيم وتوجه ورقابه مجهوداهم (٢٠) الاستخدام الامثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها.

ثامناً: أهداف الإدارة المدرسية:.

١) بناء شخصية الطالب بناءاً علميا وعقلياً وجسمياً وتربوياً وتقافياً واجتماعياً ونفسياً.

٢) تنظيم وتنسيق الاعمال الفنية ولإدارية في المدرسة تنظيما يقصد به تحسين العلاقات بين العاملين بالمدرسة توفير النشاطات المدرسية التي تساعد الطالب على نمو شخصيته نمواُ اجتماعياً وتربوياً وثقافياً داخل المدرسة العمل على ايجاد العلاقات الحسنة بين المدرسة والبيئة الخارجية عن طريق مجالس الاباء ومدير المدرسة.

٣) وضع الخطط والبرامج التعليمية التي من شأنها تعمل على نموها و تطويرها مستقبلاً.

تاسعاً: وظيفة الإدارة المدرسية:.

١) إنها عملية أنسانية تهدف الى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة.

٢) وضع الموظف فى الوظيفة التي تتناسب مع قدراته ومهارته وخبراته ومؤهلاته الدراسية.

٣) توفير الظروف والامكانيات المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية .

٤) عن طريق الدورات التدريبية.٥) رعاية الموهيين وعلاج المتأخرين دراسياً.

٦) تقديم الخدمات الصحية لطلاب عن طريق برامج التوجيه والارشاد النفسي.

عاشراً: أنماط الإدارة المدرسية:

إن التنظيمات الإدارية واللوائح والقوانين والصلاحيات والأهداف العامة تتفق في الخطوط العريضة ولكن نمط الإدارة المدرسية لكي يكون وظيفياً لابد أن يختلف من مجتمع لأخر حسب فلسفة المجتمع وظروفه السياسية والاجتماعية والاقتصادية ومن مدرسة إلى أخري حسب طبيعة وظروف عمل كل مدرسة وعدد العاملين بها ونوعياتهم من حيث المؤهل والتدريب وحسب شخصية مدير المدرسة.

وانطلاقا من هذا المبدأ يتبين انه ليس للإدارة والمدرسين نمط معين تتبعه جميع المدارس وعليه يمكن تقسيم أنماط الإدارة المدرسية إلى ما يلي": (٢٠)

١- الإدارة التسلطية الفردية الاستبدادية المتحكمة الأوتوقراطية"

وفيها تتمركز الإدارة في يد مدير المدرسة دون سواه باعتباره قمة الجهاز الإداري المدرسي ومن سمات النمط ما يلي:

- إصدار التعليمات والأوامر الغامضة و انعدام الحوار والنقاش وخاصة في الأمور ذات الصلة بالعمل.
- عدم الاهتمام بعقد الاجتماعات الدورية مع العاملين للتشاور فيما يعود على العمل بالمنفعة

ومن المؤكد ان هذا النوع من الإدارة له تأثير سيئ على المجتمع المدرسي وبالنسبة من قلق وخوف التي تعوق سير العمل بالمدرسة.

٢- الإدارة الفوضوية المتساهلة: وفيها تفهم الديمقراطية على أنها مطلقة تتوفر للعاملين في المدرسة دون ضوابط أو حدود وبلك تنعدم السيطرة والرقابة على أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها ومن صفات هذا النمط مايلي :

- تخلى مدير المدرسة عن مسئولياته للعاملين دون أية ضوابط أوحدود ويترك الحبل على الغالب حيث كل فرد يتصرف حسب ما تمليه عليه أهوائه.
- عدم وجود توجيه حقيقي وفعال ولا رقابه الأمر الذي يجعل المدرسة لا تقوم بتحقيق اهدافها على أكمل وجه وهذا النمط قد يكون نادراً وقليلاً

٣- الإدارة الديمقراطية الشورية:أن هذا النمط الإداري يستمد سلطته من أعضاء التنظيم الإداري لأنه يؤمن بالعلاقات لإنسانية وجماعية القيادة ويحترم الأفراد ويقدر مواهبهم ويشاركهم في المسئولية عند صنع القراد ويتميز بالأتي:

- خلق نوع من المسئولية لذي المرؤوسين.
- الاخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاد القرار وتنفيذه.
- سيادة العلاقة الانسانية السليمة.
- عقد اجتماعات دورية مع العاملين مع ترك الحرية لإبداء الرأي والمناقشة في حرية كاملة الايمان بقيمة الفرد وكرامته وقدراته على العمل.
- شعور أعضاء الأسرة المدرسية بالرضاء.

ويتوفر هذا النمط من الإدارة حينما يكون على رأس الجهاز الإداري شخص كفؤ يدرك مفهوم الإدارة ومقومتها ويبدل الجهد في الاستفادة من قدرات كل شخص مشارك في الجهاز الإداري بالمؤسسة.

أحدى عشر: مدير المدرسة مفهومه صفاته و واجباته. (٢١)

أ) المدير هو الركن الأساسي الذي تقوم عليه كيان المدرسة والذي يعتبر المحرك لطاقتها وإمكانيتها البشرية والمادية والموجه الإداري والمنسق لهذه الطاقات لتحقيق الغايات التربوية التي تسعي المدرسة الى تحقيقها وانه الشخص المكلف بإدارتها والمتولي رئاستها وقيادتها من الناحية الرسمية وهو القائد المحلى الذي يقوم بتنفيذ السياسة التعليمة العامة للدولة عن طريق ما يحتاج له من موارد مالية وبشرية ويمكن تعريف مدير المدرسة على انه قائد تربوي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها طبيعة الأدوار التي يتوقع منه ممارستها في إدارته للمدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة.

ب) السمات الشخصية التي ينبغي توافرها عند اختيار القيادة الأدارية في مختلف مستوياتها وأهمها:.

١) أن يكون إنساناً سوياً مثقفاً ثقافة عامة عالية. أن يكون قد مارس التدريس بنجاح لعدة سنوات.

٢) ان يكون مرناً في تصرفاته يجمع بين الحزم واللين سريع البث في الأمر والشعور بالمسئولية.

٣) أن يتصف بالذكاء والحماس والعزم والتصميم والمثابرة والاتزان الباقة.

٤) ان يكون مثلاً يهتدي به في مظهره وسلوكه وتصرفاته وان يعطي المثل الأعلى في المواظبة على الحضور المبكر.

ج) واجبات مدير المدرسة:

أولاً الجانب الإداري: الإشراف الكامل على سير العمل اليومي بالمدرسة.

١) الإعداد للعام الدراسي الجديد والتخطيط له وفق السياسة التعليمية.

٢) متابعة العمل اليومي للفئات المتواجدة بالمدرسة مع الحرص على العادلة في توزيع العمل.

٣) الإلمام بالقوانين والقرارات الدراسية وللوائح والنشرات الصادرة من الإدارة التعليمية مع على التطبيق

ثانيا الجانب الفني:

١) الاطلاع على الكتب المقررات الدراسية والتأكد من صحتها وسلامتها من العيوب والأخطاء.

٢) الاطلاع على المناهج الدراسية والتأكد من تمشيها ومواكبتها مع واقع وفلسفة المجتمع وتطلعاته.

٣) متابعة تطبيق المناهج الدراسية وزيارة الفصول الدراسية.

٤) متابعة سجلات أعداد الدروس وإبداء الملاحظات حولها من حيث مطبقتها للخطة الدراسية العامة.

٥) الاهتمام بوسائل الإيضاح المعينة وتوفيرها.- الإشراف على سير الامتحانات والتأكد من سلامتها.والرعاية والاهتمام بالطلاب المتفوقين ودوى الاحتياجات الخاصة وتشجيعهم.

د) خصائص الإدارة المدرسية الناجحة .

١) أن يكون إدارة هادفة لا تعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة في تحقيق غاياتها بل تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم وتنظيم العمل وتحديد الاختصاصات والمسئوليات.

٢) أن تكون إدارة اجتماعية وهذا يعني بعيدة عن استبداد والتسلط وان تكون ديمقراطية.

٣) أن تكون إنسانية من خلال حسن معاملة الآخرين وتقديرهم ورفع الروح المعنوية لجميع الاعضاء.

٤) مواكبة الجديد في المجال التربوي والإداري لزيادة فاعلية الإدارة وتطويرها لتحقيق أهدافها التربوية .

الأنثى عشر: التنظيم العمل المدرسي وتقويمه

التنظيم المدرسي هو مجموعة من العمليات تهدف الى تحقيق أهداف المدرسة والتنظيم المدرسي الجيد فى إطار قيادة مدرسية جيدة يحقق أهداف المدرسة وحاجات العاملين فيها.

وهناك دلائل يمكن من خلالها التعرف على نوعية التنظيم المدرسي الجيد والناجح وهي:

١- دقة توزيع الأعمال على موظفي المدرسة. مواظبة العاملين بالمدرسة من مدرسيين وموظفين وطلاب. الردود على المكاتبات المدرسية أولاً بأول

٢- المستوي العلمي من خلال نتائج الامتحانات التى حققها الطلاب.

٣- مدى المشاركة في المناشط والمعارض والألعاب الرياضية والمسابقات التقافية والعلمية.

الثالث عشر: معوقات عمل الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية شأنها في ذلك شأن الإدارات الأخرى التي تعاني من معوقات كثيرة تحول بينها وبين تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية ولعل من أهم هذه المعوقات.

١. عدم تحديد أهداف المدرسة واختصاصات ومسئوليات هيئة الإدارة المدرسية بها.

٢. عدم فهم أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم المدرسية.

٣. عدم توافر الإمكانيات والموارد المادية والبشرية.

٤. عدم توفر القيادة المؤهلة والمدربة على طبيعة العمل المدرسي.

٥. تعصب بعض مديري المدارس لأرائهم وأهوائهم الشخصية وعدم وجودعلاقة إنسانية بين ألاعضاء

نتائج الدراسة التحليلية:

من خلال هده الدراسة لعمل مدير المدرسة كمدخل لإصلاح التعليم نستخلص النتائج التحليلية الاتية:

١-تتناول هذه الدراسة بالقاء الضوء على ماهية الإدارة العامة والإدارة التعليمية ونوع العلاقة بينهما ونظراً للدور الهام التي تقوم به الإدارة المدرسية فهيا تعتبر ذات أهمية بالغة بالنسبة للتلميذ ومدير المدرسة وجميع العاملين بها فهيا عنصراً اساسي من عناصر العملية التربوية.

٢- علم الإدارة العامة علم حديث له دور مهم في تقدم المجتمع وتطوره لآن استخدامها يضمن الاستخدام السليم للموارد.

٣- هناك ارتباط وتيق بين الادارة التعليمية من جهة والإدارة العامة من جهة أخرى.

٤- ميدان الإدارة المدرسية من ميادين الدراسات الحديثة وهي وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة.

٥- العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية علاقة الكل والجزء.

٦- تستمد الإدارة المدرسية موصفاتها ومقومات نجحها من مواصفات الإدارة التعليمية.

٧- الإدارة التعليمية مسئوله عن النظام التعليمي ككل على المستوى القومي فهيا المسئولة عن رسم السياسة العامة للتعليم واختيار الاستراتجيات التربوية اللازمة.

للإجابة عن التساؤل الثانى والذى ينص على "ما التصور المقترح لزيادة فاعلية الادارة المدرسية كمدخل لا صلاح التعليم؟ يحاول الباحث الاجابة عن كما يلى:

١- فلسفة التصور المقترح: ا انطلاقا من أهمية الادارة المدرسية بفاعلية ودوره في جودة العملية وإدراكا لخطورة التحديات المتنوعة التي تواجه المدير وتنعكس سلبا على مسيرة تطورهم، ووعيا بالإشكاليات المتجذرة في بنية الثقافة الليبية من إهمال للوقت وتفاعلاتها الجدلية مع التربية، وما ينتجه هذا التفاعل من أنماط وعى معيقة لمسيرة التنمية والتحديث في الدول الليبية، واستفادة من مؤشرات الخبرة المعاصرة في الاهتمام بالإدارة المدرسية علي كافة المستويات وتفعيلها بما يتلاءم مع توجهات وأهداف المجتمع، واقتناعا بفشل أي جهود إصلاحية أو تطويرية في منظومة العمل التربوي ما لم يسبقها إعداد نوعية من مدير المدرسة يمتلك من وضوح الرؤية، وسلامة الإدراك والمعتقدات، وإيجابية الاتجاه وخصائص الوعى التي تمكنه من الإسهام في تجاوز الواقع بأزماته وتكريس ثقافة التنمية, يمكن تحديد عدد من الملامح تعتبر قواعد أساسية ومبادئ ترتكز عليها الرؤية التطويرية لتنظيم الوقت لدي طلاب مدير المدرسة فيما يلي:

١) الوقت عامة من الموارد النادرة ذات الطبيعة الخاصة وهذا سبب أهميته.

٢) التدريس والإدارة وجهان لعملة واحدة يتكاملان لتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية.

٣) تصبح الادارة المدرسية الجيدة ممكنة نتيجة للنظام الجيد.

٤) الوقت الصفي أحد المنظومات الفرعية لإدارة الصف فن وعلم لا يجيده غير المؤهلين من مدير المدرسة.

٥) إن مدير المدرسة الجديد يحتاج إلى الوقوف على مبادئ الادارة المدرسية وإتقان مهاراتها .

٦) الادارة المدرسية المدرسي إدارة ذاتية تعتمد على شخصية مدير المدرسة.

وانطلاقاً من النظر إلى مستقبل أفضل للمعلم في ليبيا فإن الباحث يقترح عدة نقاط أساسية قد تسهم في تفعيل الوقت الدراسي للطالب، ومن أهمها:

- العمل على تطوير مؤسسات إعداد مدير المدرسة لتصبح خمس سنوات دراسية بدلاً من أربع سنوات بواقع عشر مستويات مع تقديم مناهج وبرامج متطورة تتلاءم مع متطلبات العصر الحديث ومن بينها تقديم برامج دراسية عن كيفية الادارة المدرسية والتحكم فيه.وذك كما هو معمول به في الدول المتقدمة.
- السماح للمناطق والمحافظات المختلفة بالمشاركة في تحديد بداية ونهاية اليوم الدراسي على حسب ظروفها
- تفعيل وقت عضو هيئة التدريس مع الطلاب دون الوقت الأكاديمي وذلك بتحديد أهداف هذا الوقت وكيفية استغلاله بالأنشطة المختلفة.
- محاولة الاستفادة القصوى من الوقت المخصص للنواحي الأكاديمية وذلك بتحديد أهداف المنهج وتوزيعه.
- توجيه الطلاب على استخدام سجل يومي لرصد سلوكياتهم ومهامهم اليومية والعمل على تحليل ما يرصد بهذا السجل وذلك للاستفادة من الوقت الذي يهدر في موضوع ما لا يحتاج إلى ذلك أو موضوع يحتاج إلى وقت أكبر مما سجله في سجله اليومي
- ضرورة مساهمة الطلاب في عملية تطوير العملية التعليمية وذلك بالسماح لهم بالمشاركة في وضع الأهداف والمشاركة في التخطيط للمناهج الدراسية.

- ضرورة تحديد اللقاءات والاجتماعات مسبقاً قبل بداية العام الدراسي في دليل (سجل) سنوي ويومي محدد فيه مواعيد وأماكن تلك الاجتماعات. كما يعد التنظيم المدرسي من العمليات التي تهدف إلى تحقيق أهداف المدرسة ولكي يساهموا في تطوير الإدارة المدرسية والتي من أهمها :

١)تحديد أهداف المدرسة واختصاصاتها تحديداً واضحاً وجلياً.

٢)تنظيم العمل المدرسي وذلك بتحديد الاختصاصات والمسؤوليات وتوزيعها علىا الاعضاء العاملين بها.

٣)توفي الامكانيات والموارد المالية والبشرية واستخدامها على أكمل وجه.

٤)مواكبة التطور في الفكر التربوي والإداري لزيادة فاعلية الإدارة.

٥)الاهتمام بالمناهج الدراسية وتطويرها باستخدام الأساليب والإستراتيجيات الحديثة في عملية التعلم.

٦)توفير القيادات المؤهلة والمدربة على طبيعة العمل المدرسي من خلال الدورات التأهيلية والتدريبية للمديرين.

٧)الاهتمام بالدورات التدريبية والتنشيطية التي من شأنها الرفع بمستوى مدير المدرسة.

٨)تهيئة المناخ الملائم لإقامة العلاقات الإنسانية ورفع الروح المعنوية لجميع أعضاء هيئة التدريس لكي يتحققوا بالشعور بالانتماء للمجتمع المدرسي.

٩)اتباع الاسلوب الديمقراطي الذي يسمح بمشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة باتخاذ وصنع القرار.

١٠)الاهتمام بالمبنى المدرسي والقيام بالصيانة ألازمة له.

التوصيات العامة:

١)اختيار مديري المدارس من المؤهلات والخبرات ذات الكفاءة العالية وفق شروط مقننة ومحدده.

٢)الاهتمام بالمناهج المدرسية والعمل على تطويرها ومراجعة الكتاب المدرسي بما يتناسب مع التطورات الحديثة توفير الإمكانيات المادية والبشرية والاهتمام بالمبنى المدرسي والعمل على صيانته.

٣)القيام بأعداد الدورات التأهيلية والتدريبية لمديري المدارس من اجل النهوض والرفع بمستوياتهم التعليمية خلق علاقة اجتماعية مرضية بين أعضاء هيئة التدريس بعيداً عن الاستبداد والتسلط والدكتاتورية.

٤)التعاون مع البيئة المحلية وتوثيق الصلة مع اولياء الامور عن طريق مجالس الإباء ومدير المدرسة.

((**المراجع**))

١) هشام بركات بشر حسين **'برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة** في مجال تدريب معلمي الرياضيات 'رسالة دكتوراه كلية البنات جامعة عين شمس ٢٠٠٥م.ص٨٢.

2) Trainers), Available At:ht.Web.(The E-Learning competency Framework for teacher and p:

www.oph.fi/attachment.asp/pa1.439.3739.7557.3840438405.38418.2007'p64

3) Bozeman, William Educational Technology:best practice From America's school.2nd Larchmont,ny.eye on education,1999

٤) حسن الباتع محمد عبد المعطي "**برنامج مقترح لتدريب المعيدين والمدرسين المساعدين بكلية التربية جامعة الاسكندرية على بعض استخدامات شبكة الانترنت وفقا لاحتياجاتهم التدريبية**" رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الاسكندرية ٢٠٠١م.

٥) . محمد جاسم محمد . سيكولوجية **الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام** مركز- دار النشر – دار الثقافة للنشر والتوزيع 'الطبعة الأولي سنة ٢٠٠٨م.

٦) . عمر حسن مسادة **بالإدارة المدرسية** ودورها في الإشراف التربوي"٢٠٠٣م" ص٣.

٧) خالد محمد أبو شعيرة . **مدخل علم التربية** ـ دار النشر مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع الطبعة الأولى –سنة ٢٠٠٩.

٨) خالد محمد أبو شعيرة . **مدخل علم التربية .** الطبعة الأولى دار النشر مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع- سنة ٢٠٠٩.

٩) خالد محمد أبو شعيرة . **مدخل علم التربية .** الطبعة الأولى دار النشر مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع – سنة ٢٠٠٩.

١٠) وهيب سمعان، **د. محمد منير موسى** . **الإدارة المدرسية الحديثة .** الطبعة الثانية سنة ١٩٨٥ . دار النشر دار العالم للكتب.

١١) سليمان محمد الضاوي: **مبادي على الادارة العامة** ، دار الفكر العربي القاهر، ١٩٦٢ ص ٣٤.

١٢) حس محمد إبراهيم حسان، **دراسة تقويمية لتطبيق اللامركزية في إدارة التعليم العام في مصر**، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة كلية التربية جامعة الأزهر ١٩٧٦ ص ١٤

١٤) خميرهارولدفوكس: **الإدارة المدرسية مبادؤها وعملياتها** ترجمة وهيبة سمعان واخرون، الانجلو المصرية بالقاهرة ١٩٦٤

١٥) عيسى صالح العجيلي، **مشكلة المدرسين فى الادارة التعليمية**، المنشآة العامة للنشر طرابلس، ١٩٨٢ ص٣٨.

١٦) محمد منير مرسي، الادارة التعليمية اصولها وتطبيقاتها كلية التربية عين شمس ١٩٧١ ص١١.

١٧) ختام اسمايل: دليل المدراء في الإدارة المدرسية دارة التقدم العلمي ص٢١.

١٨) سليمان عبدالرجمن الحقيل: الادارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في ليبيا العربية السعودية دار عالم الكتب الرياض

١٩) عبدا لغني عبود وأخرون : إدارة المدرسية الابتدائية القاهرة, دار المعارف ٢٠٠٨م.

٢٠) عبدالغني عبود وآخرون، **إدارة المدرسية الابتدائية ,مرجع سبق كره**، ص١٠١-٩٩.

٢١) **عبدالله السيد عبدالجواد "فلسفة الادارة التعليمية "القاهرة :دار المعارف "٢٠٠٣م.**

الخلايا الغلفانية الصديقة للبيئة والمنخفضة التكلفة

د. محمد علي حسن عمايرة*
د محمد عبد الرازق جدوع**

الملخص

هدفت الدراسه إلى تطوير نموذج جديد من الخلايا الغلفانية صغيرة الحجم وقليلة التكلفة وصديقة للبيئة. بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين حجم المحاليل وقيمة جهد الخلية الغلفانية الناتج وكذلك تحديد اثر تغير التركيز على جهد الخلية الغلفانية. وتم استخدام أسلاك النحاس والحديد المغلفن بالخارصين كأقطاب مع محاليل كبريتات النحاس المائية ($CuSO_4.5H_2O$) وكبريتات الخارصين المائية ($ZnSO_4.7H_2O$) معروفة التركيز. وبينت النتائج أن معدل جهد الخلية المتولد من الخلية الغلفانية الصغره هو ١.٠٨٣ فولت وذلك عندما كانت تراكيز المحاليل المستخدمة ١مول/لتر لكل منها. وبينت أيضاً أنه مع نقصان تراكيزالمحاليل المغموسه فيها أقطاب الخارصين والنحاس يؤدي إلى إنخفاض قيم جهد الخلية المتولد من الخلية الغلفانية بشكل واضح، حيث أن معدل جهد الخلية إنخفض من ١.٠٨٣ فولت إلى ٠.٧٨٦ فولت عندما انخفضت تراكيز $CuSO_4.5H_2O$ و$ZnSO_4.7H_2O$ من ١مول/لتر إلى ٠.٠٠١ مول/لتر لكلا المحلولين. أما بالنسبة لتكلفة هذه الخلية فكان هناك فرق واضح جداً في تكلفة عمل التجربة الواحدة فتكلفة التجربة الواحدة تكلف ٠.٠٦٤ دينار للخلية الغلفانية متناهية الصغر في حين أن تكلفة التجربة الواحدة للخلية الغلفانية التقليدية تساوي ١٠.٣٠ ديناراً وتكلفة المواد الكيميائية فقط ٣.٣٠ ديناراً مما يشكل فجوة كبيرة في التكاليف.وكذلك الخلية الغلفانية الجديدة صديقة للبيئة بنسبة وللإقتصاد بنسبة ٩٩.٥% وبنسبة تلوث صفر وبنسبة توفير للمياه ٩٩.٥%.

* المركز الريادي للطلبة المتفوقين للواء الكورة- إربد- الاردن (mohammadamayreh74@gmail.com)
** رئيس قسم امتحانات برامج التنمية المهنية - ومنسق حاضنة انتل للعلوم و الهندسة- وزارة تربية والتعليم الاردنية. (Mohammad.Aljdou@MOE.GOV.JO)

Small Scale, Low Cost, Environmentally Friendly Galvanic Cells

Abstract

This study aimed to develop a new model of galvanic cells, which are small scale, low coast and environmentally friendly and to study the effect of solution volumes and solution concentrations on the galvanic cell potential. Copper wires and galvanized nails were used as metal electrodes with known concentrations of $CuSO_4.5H_2O$ and $ZnSO_4.7H_2O$.The results showed that the average of generated potential of small scale galvanic cell was 1.083 volt when the solutions concentrations was 1M for each solution. Besides, as the concentration of $CuSO_4.5H_2O$ and $ZnSO_4.7H_2O$ decreased, the generated cell potential from the galvanic cell decreased clearly too, whereas the average of cell potential decreased from 1.083 to 0.786 volt when the concentration of $CuSO_4.5H_2O$ and $ZnSO_4.7H_2O$ decreased from 1M to 0.001M for each solution. On the other hand, regarding to the cost of the new cell, there is a clear difference in the cost of one experiment; the cost of one experiment is 0.13$ for the small scale galvanic cell, while 14.72$ for the traditional galvanic cell, which shows a big gap in the experiment cost. As well as the new galvanic cell is environmentally and economic by 99.5% with zero of pollutants and can save 99 % of water.

المقدمة

تعتبر قضايا البيئة من أهم المشاكل التي تعاني منها البشرية في العصر الحديث وذلك بعد الثورة الصناعية، فما نعانية من ظاهرة البيت الزجاجي والارتفاع المستمر على درجة حرارة سطح الارض وإزدياد نسبة غازات الدفيئة وتلوث المياه السطحية والجوفية والمطر الحضي والجفاف والمجاعات وقطع أشجار الغابات وأنقراض الكائنات الحية بكافة أنواعها دقت ناقوس الخصر حول ما يجب عمله بشكل فعلي للحد مما تواجه الارض من مخاطر، فلقد عقدت المؤتمرات الدولية والاقليمية والمحلية للحد من مشاكل البيئة ، وزادت التوعية حول قضايا البيئة وبدأت الدول بمحاولة الحد من الملوثات وإنتاج مواد صديقة للبيئة قابلة للتحلل والخسف الحيوي.

وبدأ الاهتمام يزداد حتى أصبح الفرد في مدرسته وبيته ومجتمعه يتوجب عليه أخلاقياً أن يكون سلوكه صديق للبيئية، فلقد أصبحت قضايا البيئة تطرح في مناهج الطلبة منذ الصفوف الاولى وذلك من أجل غرس الوعي لدى الطلبة بهذة القضية التي أصبحت تهدد حياته.

لقد بدأ العلماء كلٌ في مجاله بتطوير طرق ومواد تهدف للحد من إنتاج الملوثات البئية وحتى الوصول الى ما يعرف بمنع التلوث إن أمكن، وفي مجال الكيمياء ظهر في نهاية العقد الآخير ما يعرف بكيمياء النطاق الضيق برعاية منظمة الامم المتحدة للثقافة والعلوم (اليونسكو).حيث عقدت الورشات التعليمية في العديد من دول العالم لتطبيق آلية جديدة لتنفيذ التجارب المخبرية في المدارس تهدف بشكل أساسي الى الحد من كمية الملوثات الى أبعد حد ممكن.

و هذا يشير إلى أن هناك ثورة في تعليم الكيمياء قد بدأت. العمل التجريبي هو جزء مكمل لتعليم العلوم وهذا ما يمكن أن تحصل عليه عند سؤالك معلم أو معلمة علوم، وهناك مقولتان تعكسان توقع و رأي عالمي أنه "العمل التجريبي خاصية تعريفية للعلوم الطبيعية حيثما يجب أن يتضمن العمل التجريبي طلبة مشاركين نشطاء". والقول الثاني "الكيمياء بشكل أساسي موضوع تجريبي ... والتعليم في الكيمياء يجب أن يحوي مكون تجريبي متعذر إجتنابه" [١].

ورغم ذلك فإن الحقيقة في تعليم العلوم مختلفة بشكل كامل، ويمكن التعرف على ذلك من خلال سؤال أي معلم علوم أمين وصادق، والحقيقة المرعبة دائما سوف تكتشف. في غالبية غرف العلوم في المدارس لا يوجد هناك نشاطات عملية. في المجتمعات الغنية ربما تجد بدائل عملية؛ ولكن في المجتمعات الفقيرة سوف تجد كل شيء مدون على السبورة فقط، وكذلك فإن العمل التجريبي في هذه المجتمعات قديم

ورجعي التفكير ومتآكل وممتد حتى يتخرج الطلبة من المدرسة بخبرة عملية بسيطة وبفهم متواضع للعلوم[١].

ومن هنا فقد تم تحديد هذه المشكلة لعدة سنوات من خلال منظمة اليونسكو UNESCO وكذلك IUPAC-CTC (الاتحاد العالمي للكيمياء والكيمياء النظرية والكيمياء التطبيقية – مركز تعليم الكيمياء). عدد من المؤسسين أخذوا على عاتقهم للبدء بالبرنامج الدولي لكيمياء النطاق الضيق والذي بدأ في عام ١٩٩٦ وهدف إلى معالجة المشكلات من خلال تطوير طريقة ذات نطاق ضيق وتكلفة قليلة. ويعود ذلك للإعتقاد الواسع بأن العمل التجريبي هو جزء أساسي وضروري لتعليم الكيمياء[١].

ما هي كيمياء النطاق الضيق؟

هناك عدة تعريفات لهذا المفهوم منها:

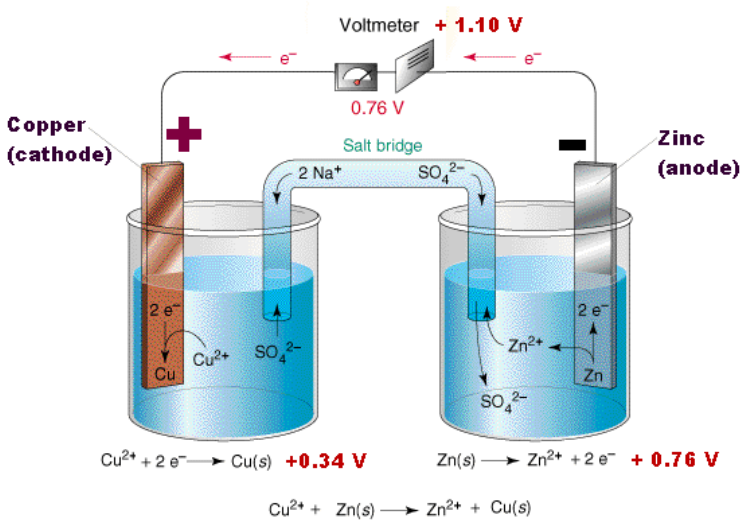
أن كيمياء النطاق الضيق ببساطة عملية تنفيذ وإجراء التجارب الكيميائية ضمن نطاق ضيق بشكل كبير[٢]. وهي أيضاً طريقة لتعليم التجارب الكيميائية المخبرية التقليدية بطريقة مثيرة وجذابة لكي تتكامل مع تقنيات التحليل الحديثة وتنفيذها حتى في الغرف الصفية وكذلك لكي تحسن وتقوي المناهج الدراسية التعليمية ورفع المعايير العلمية وهي عبارة عن طريقة لتعليم الكيمياء بعمل الكيمياء [٣]. وهي كذلك هي عبارة عن ابتكار منخفض التكلفة وآمن وموفر للوقت، قائم على حفظ نماذج تعليمية للكيمياء. وهي أيضا ليست منهاجا ولكنها طريقة مرنة جدا لتعليم الكيمياء في جميع المستويات بإستخدام مواد رخيصة ومواد بلاستيكية شائعة مثل المصاصات والكاسات البلاسنيكية والماصات التي تستخدم مرة واحدة وطبق بتري والسرنجات، وحتى لا يكون هناك فهم خاطىء فإن كيمياء النطاق الضيق تصف هيئة أو سلوك و أكثر مما تصف الحجم [٤].

ولقد تم تطبيق هذا المفوم في الكثير من دول العالم وعلى رأسها الولايات المتحدة الامريكية بحيث تشمل المدارس والمرحلة الدراسية الاولى في الجامعات.

وهناك الكثير من الاهداف التعليمية والبيئية التي يمكن تحقيقها من تطبيق هذا المفهوم في جميع المراحل التعليمية.

أهداف الدراسة:

ومن خلال إهتمامنا ببيئتنا وبتطوير العملية التعليمية في المدارس الاردنية والمشاركة في البحث والتطوير للتجارب التي تنفذ ضمن الأنشطة المقررة في مناهج فقد تم إختيار موضوع الخلايا الغلفانية والذي يعد من المواضيع الاساسية في منهاج الكيمياء المقرر للصف الثاني ثانوي العلمي وهذا الموضوع الذي نادراً ما تنفذ تجاربه للطلبة بسبب عدم توفر الوقت الكافي للذهاب للمختبر وإنشغال الطلبة والمعلمين بهم أنجاز المادة المقررة إستعداداً للإمتحانات وأحياناً عدم توفر المواد اللازمة للتنفيذ،ونظراً لكون موضوع الكيمياء الكهربائية يشكل موضوعاً اساسياً في الكتب الدراسية في المراحل الدراسية المدرسية الاساسية والثانوية وكون جميع البحوث العلمية الحديثة تركز على موضوع التكنولوجيا الخضراء والكيمياء الخضراء، فكان لابد أن يتم اعادة النظر في هذه التجارب وتطويرها بحيث نتعرف على طرق تنفيذ هذه التجارب بإسلوب علمي جديد وصديق للبيئة وقليل التكلفة، ويبين الشكل ١ حجم الخلية الغلفانية المقترح تنفيذها ضمن منهاج الكيمياء.



الشكل(١).خلية غلفانية $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$

أما أهم أهداف هذا البحث ما يلي:

- تطبيق كيمياء النطاق الضيق والكيمياء الخضراء
- تطوير خلايا غلفانية منخفضة التكلفة بشكل كبير
- دراسة أثر تقليل الحجم على مقدار فرق الجهد المتولد مقارنة بالقيمةالمعيارية العالمية
- دراسة أثر انخفاض التركيز في هذه الخلية المطورة مقارنة مع القيمة المعيارية العالمية
- التعرف على تفاعلات التأكسد والاختزال الحاصلة على الأقطاب
- حساب تكاليف تنفيذ التجربة حسب الظرف المعيارية لمجموع المدارس في لواء الكورة
- حساب كمية المياه التي يتم توفيرها وحساب كمية المحاليل التي تم توفيرها ولم يتم التخلص منها في البيئة.

المواد المطلوبة وخطوات العمل:

أما المواد المطلوبة فهي:

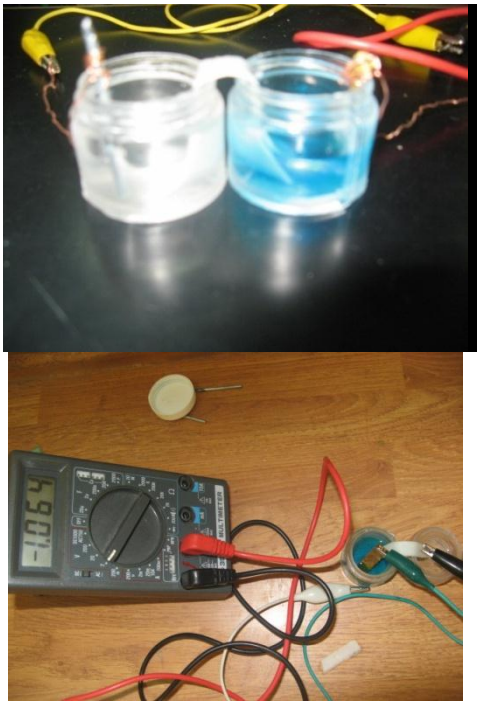
- أسلاك نحاس وحديد مغلفن.
- كبريتات النحاس المائية ($CuSO_4.5H_2O$).
- كبريتات الخارصين المائية ($ZnSO_4.7H_2O$).
- ورق سلفان أو أي غشاء شبه منفذ.
- Multimeter.

خطوات العمل:

تتضمن خطوات العمل تحضير محاليل كبريتات النحاس وكبريتات الخارصين بالتراكيز التالية: ١،٠.١،٠.٠١،٠.٠٠١ مول/لتر.

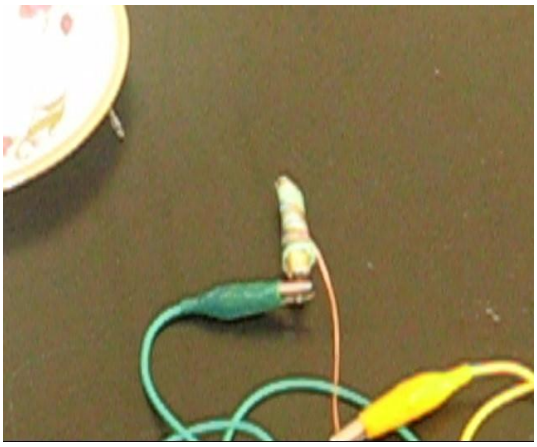
أما بالنسبة لبناء الخلايا الخلفانية فقد تم أولاً بناء الخلية الغلفانية المصغرة $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$ وذلك من خلال وضع ٥مل من كبريتات النحاس المائية بتركيز ١مول/لتر في قمع بلاستيكي ووضع ٥مل من كبريتات الخارصين المائية بتركيز ١مول/لتر في قمع

آخر ثم تم وصل محلولي هذين القمعين البلاستيكيين بجسر ملحي والذي هو عبارة عن ورقة فلترة منقوعة بمحلول كلوريد الصوديوم، ثم تم غمس شريحة من النحاس بعرض ٢سم في محلول كبريتات النحاس وغمس مسمار حديد مغلفن بالخارصين في محلول كبريتات الخارصين ثم توصيل قطبي هذه الخلية الكهروكيميائية المصغرة مع Multimeter كما في الشكل٢.



الشكل٢.خلية غلفانية مصغرة $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$

أما خطوات بناء خلية غلفانية مصغرة جداً $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$ فقد تمت من خلال وضع ١مل من كبريتات النحاس المائية بتركيز ١مول/لترفي صحن ونقع ورقة ترشيح فيه ووضع ١مل من كبريتات الخارصين المائية بتركيز ١مول/لتر في صحن آخر ونقع ورقة ترشيح أخرى فيه. ثم يحضر مسمار من الحديد المغلفن بالخارصين ويتم لف ورقة الترشيح المنقوعة بمحلول كبريتات الخارصين المائية وتلف حوله، ثم تلف بورق السلفان شبه المسامي وبعد ذلك يلف حولها ورقة الترشيح المنقوعة بمحلول كبريتات النحاس المائية وبعد ذلك يلف حولة ١٠ لفات من سلك النحاس غير المعزول، وبعد ذلك يتم توصيل طرف قطب الخارصين وطرف قطب النحاس مع مقياس فرق الجهد Multimeter كما في الشكل٣.



الشكل٣.خلية غلفانية متناهية الصغر $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$

وبعد ذلك تم تحضير خلايا غلفانية متناهية الصغر بنفس خطوات العمل و بالتراكيز التالية:

- $Zn|ZnSO_4(0.1M)||CuSO_4(0.1M)|Cu$
- $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(0.01M)|Cu$
- $Zn|ZnSO_4(0.001M)||CuSO_4(0.001M)|Cu$
- $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(0.01M)|Cu$
- $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(1M)|Cu$

النتائج والتعليقات:

يبين الجدول (١) نتائج حساب جهد الخلية لثلاث محاولات للخلية الغلفانية المصغرة وكما يبدو من النتيجة أن المعدل العام لجهد الخلية كان ١.٠٤١ فولت.

الجدول (١):.حساب جهد الخلية $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$ الغلفانية المصغرة

الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	١.٠٦	١.٠٥	١.٠٥
٥	١.٠٦	١.٠٤	١.٠٥
١٠	١.٠١	١.٠٤	١.٠٤
١٥	١.٠١	١.٠٤	١.٠٤
المعدل	١.٠٣٥	١.٠٤٣	١.٠٤٥

معدل جهد الخلية:١.٠٤١ فولت

فيما يبين الجدول ٢ نتائج حساب جهد الخلية لثلاث محاولات للخلية الغلفانية المصغرة وكما يبدو من النتيجة أن المعدل العام لجهد الخلية كان ١.٠٢٧ فولت.

الجدول (٢):.حساب جهد الخلية $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$ الغلفانية المصغرة

الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	١.٠٤٠	١.٠٤٠	١.٠٣٠
٥	١.٠٤٠	١.٠٤٠	١.٠٢٠
١٠	١.٠٣٠	١.٠٣٠	١.٠١٠
١٥	١.٠٢٠	١.٠٢٠	١.٠٠٠
المعدل	١.٠٣٣	١.٠٣٦	١.٠١٥

معدل جهد الخلية:١.٠٢٧ فولت

أما الجداول (٣ و٤ و٥) فتبين التغير في فرق الجهد مع خفض تركيز المحاليل المغموسه فيها أقطاب الخارصين والنحاس بنفس النسبة، حيث تبين هذه النتائج أن جهد الخلية ينخفض بشكل واضح مع نقصان تراكيز المحاليل.

الجدول (٣):.حساب جهد الخلية **$Zn|ZnSO_4(0.1M)||CuSO_4(0.1M)|Cu$ الغلفانية المصغرة**

الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	٠.٩٩٨	٠.٩٩٠	٠.٩٧٠
٥	٠.٩٩٨	٠.٩٨٤	٠.٩٤٠
١٠	٠.٩٩٦	٠.٩٨٧	٠.٩٧٠
١٥	٠.٩٩٤	٠.٩٩٢	٠.٩٧٠
المعدل	٠.٩٩٧	٠.٩٨٨	٠.٩٦٣

معدل جهد الخلية: ٠.٩٨٣فولت

الجدول (٤):.حساب جهد الخلية $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(0.01M)|Cu$ الغلفانية المصغرة

الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	٠.٩٣٠	٠.٩٣٠	٠.٩٤٠
٥	٠.٩٤٠	٠.٩٥٠	٠.٩٤٠
١٠	٠.٩٥٠	٠.٩٧٠	٠.٩٥٠
١٥	٠.٩٦٠	٠.٩٧٠	٠.٩٤٠
المعدل	٠.٩٤٥	٠.٩٥٥	٠.٩٤٣

معدل فرق الجهد: ٠.٩٤٨ فولت

الجدول (٥):.حساب جهد الخلية $Zn|ZnSO_4(0.001M)||CuSO_4(0.001M)|Cu$ الغلفانية المصغرة

الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	٠.٧٨٢	٠.٧٧٠	٠.٧٧٧
٥	٠.٧٧٨	٠.٧٨١	٠.٧٧٥
١٠	٠.٧٧٨	٠.٧٨٥	٧٦٩
١٥	٠.٧٧٥	٠.٧٩٦	٠.٧٦٠
المعدل	٠.٧٧٨	٠.٧٨٣	٠.٧٧٠

معدل جهد الخلية:٠.٧٧٧ فولت

أما الجدول (٦) فيبين تأثير خفض تركيز كبريتات الخارصين الى ٠.٠١ مول/لتر على الدافعية الكهربائية للخلية الغلفانية المصغرة، فحسب معادلة نيرنست ينبغي أن تزيد الدافعية الكهربائية ولكنها هنا ومن خلال التجارب الثلاث إنخفضت الدافعية بدلاً من أن تزداد.

الجدول (٦):.حساب جهد الخلية $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(1M)|Cu$ الغلفانية الصغيرة

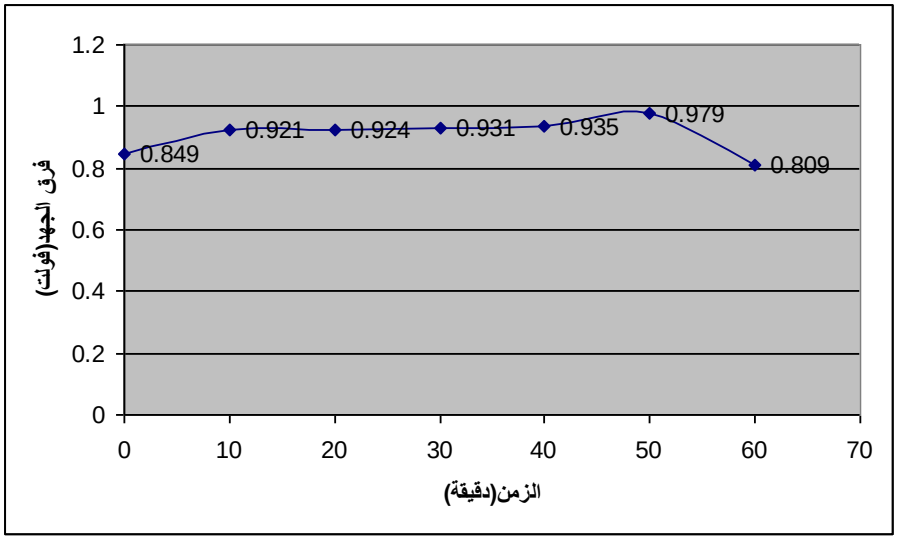
الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	٠.٨٤٩	٠.٩١١	٠.٨٦٥
٥	٠.٩١٢	٠.٩٤٠	٠.٨٧٠
١٠	٠.٩٢١	٠.٩٤٣	٠.٨٧٦
١٥	٠.٩٢٤	٠.٩٥٤	٠.٨٨٨
المعدل	٢٠.٩٠	٠.٩٣٧	٥٠.٨٧

معدل جهد الخلية:٠.٩٠٥ فولت

الجدول (٧) والشكل (٤) يبينان تغير جهد الخلية خلال ساعه للخلية $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(1M)|Cu$ وكما يبدو من النتائج نلاحظ أن هناك إستقرار اضح لقيم جهد الخلية خلال هذه الساعة.

الجدول (٧):.تغير جهد الخلية خلال ساعه للخلية $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(1M)|Cu$

الزمن(د)	٠	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠
جهد الخلية (فولت)	٠.٨٤٩	٠.٩٢١	٠.٩٢٤	٠.٩٣١	٠.٩٣٥	٠.٩٧٩	٠.٨٠٩



الشكل (٤):.تغير جهد الخلية خلال ساعه للخلية $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(1M)|Cu$

أما الجدول(٨) فيبين تأثير خفض تركيز كبريتات النحاس الى ٠.٠١مول/لتر على الدافعية الكهربائية للخلية الغلفانية المصغرة، فحسب معادلة نيرنست ينبغي أن تزيد تقل الكهربائية ولكنها هنا ومن خلال التجارب الثلاث إنخفضت الدافعية وهذا مطابقة لحسبات معادلة نيرنست كما سيبين لاحقاً.

الجدول(٨):.حساب جهد الخلية Zn|ZnSO4(1M)||CuSO4(0.01M)|Cu الغلفانية المصغرة

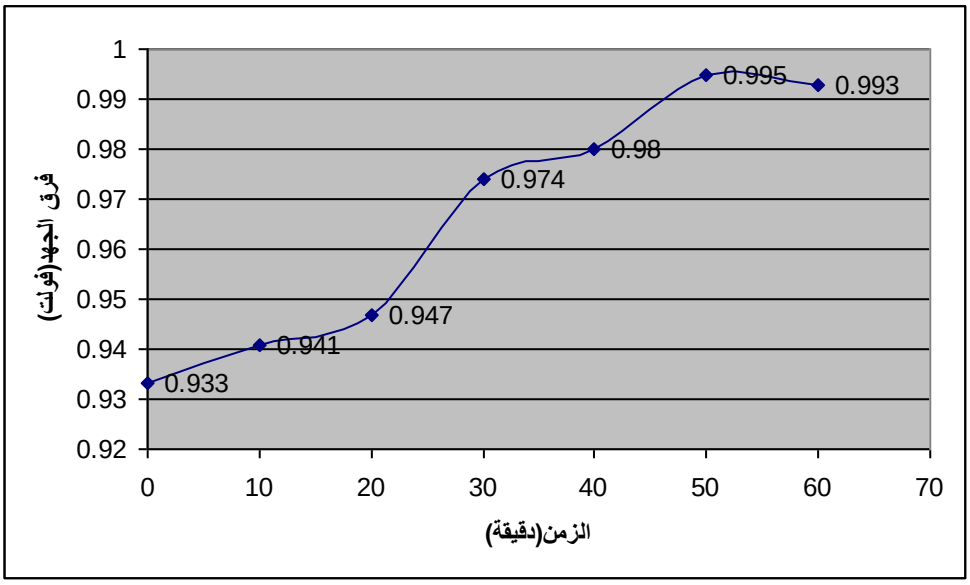
الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	٠.٩٣٣	١.٠٢٩	٠.٩٨٨
٥	٠.٩٣٧	١.٠٥٧	٠.٩٩٢
١٠	٠.٩٤١	١.٠٥٦	٠.٩٩٥
١٥	٠.٩٤٧	١.٠٥٤	٠.٩٩٨
المعدل	٠.٩٤٠	١.٠٤٩	٠.٩٩٣

معدل جهد الخلية:٠.٩٤٤ فولت

الجدول(٩) والشكل(٥) يبينان تغير فرق الجهد خلال ساعه للخلية الغلفانية المصغرة **$Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(0.01M)|Cu$** وكما يبدو من النتائج نلاحظ أن هناك إستقرار واضح لقيم جهد الخلية خلال هذه الساعة ومن خلال حساب معدل الخلية خلال هذه الساعة نجده يساوي **٠.٩٦٦ فولت** وهومطابق للقيمة الحسابية لفرق الجهد المحسوبة من معادلة نيرنست بالمقارنة مع القيمة المعيارية لجهد الخلية الغلفانية المصغرة. يبين الشكل تزايد طفيف في جهد الخلية خلال مدة التجربة فقد تزايدت قيمة جهد الخلية من ٠.٩٣٣ فولت إلى ٠.٩٩٣فولت وربما يعزى ذلك إلى تسارع حدوث تفاعلات التأكسد والاختزال فقد يكون سطح الخارصين مغطى بطبقة من الاكسيد التي تبطئ تفاعل التأكسد والإختزال في البداية.

الجدول (٩):.تغير جهد الخلية خلال ساعه للخلية $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(0.01M)|Cu$

الزمن(د)	٠	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠
جهد الخلية (فولت)	٠.٩٣٣	٠.٩٤١	٠.٩٤٧	٠.٩٧٤	٠.٩٨٠	٠.٩٩٥	٠.٩٩٣



الشكل (٥):.تغير جهد الخلية خلال ساعه لخلية $Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(0.01M)|Cu$

يبين الجدول(١٠) ملخص لقيم فرق الجهد الناتجة من الخلية المطورة مقارنة بالخلية الغلفانية المعيارية.

الجدول(١٠): ملخص يحتوي مقارنة لقيم جهد الخلية الناتجة من الخلية المطورة مقارنة بالخلية الغلفانية المعيارية.

نوع الخلية الغلفانية	تركيز $CuSO_4$ (مول/لتر)	تركيز $ZnSO_4$ (مول/لتر)	حجم محلول $CuSO_4$ (مل)	حجم محلول $ZnSO_4$ (مل)	جهد الخلية (فولت)	نسبة جهد الخلية مقارنة بالقيمة المعيارية	نسبة التوفير في حجم المحاليل
الخلية الغلفانية المعيارية	١	١	٢٠٠	٢٠٠	١.١٠	%١٠٠	٠
الخلية الغلفانية المصغرة	١	١	٥	٥	١.٠٤١	%٩٤.٦٤	%٩٥
الخلية الغلفانية المصغرة	١	١	١	١	١.٠٢٧	%٩٣.٣٦	%٩٩.٥
الخلية الغلفانية المصغرة	٠.١	٠.١	١	١	٠.٩٨٣	%٨٩.٦٣	%٩٩.٥
الخلية الغلفانية المصغرة	٠.٠١	٠.٠١	١	١	٠.٩٤٨	%٨٦.١٨	%٩٩.٥
الخلية الغلفانية المصغرة	٠.٠٠١	٠.٠٠١	١	١	٠.٧٧٧	%٧٠.٦٤	%٩٩.٥

مـــن خـــلال هـــذه النتـــائج نلاحـــظ أن الخليـــة الغلفانيـــة المصـــغرة **$Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$** تنتج ٩٤.٦٤% من قيمة فرق الجهد المعياري وبنسبة تـوفير في كميـة المحاليـل المسـتهلكه تصـل الى ٩٥%، أمـا الخليـة الغلفانيـة المصـغرة **$Zn|ZnSO_4(1M)||CuSO_4(1M)|Cu$** فتولد ٩٣.٣٦% من قيمة جهد الخلية الغلفانية المعيارية وبنسبة توفير من المحاليل تصل الى ٩٩.٥%.أما باقي الخلايا الغلفانية متناهية الصغر والتي تناقص فيها تركيز المحاليل فنجد أن مقدار جهد الخلية المتولد من هذه الخلايا قد تناقص بشكل تدريجي كما هو مبين في الجدول(١٠) رغم أنه حسب معادلة نيرنست يفترض أن لا يؤثر ذلك على مقدار جهد الخلية المتولد وخاصة عند تساوي تراكيز المحاليل كما يبين الجدول(١٠).

أما الجدول(١١) فيبين مقارنة بين قيم جهد الخلية التي تم الحصول عليها عملياً مع القيم التي تم حسابها نظرياً من خلال معادلة نيرنست المبينة في المعادلة

$$E_{cell} = E^{\circ}_{cell} - \frac{0.0592\ V}{n}\log Q$$

حيث تمثل E_{cell} جهد الخلية عند تغيير التركيز فيما تمثل E°_{cell} جهد الخلية عند الظروف المعيارية وn تمثل عدد الإلكترونات المفقودة أو المكتسبة في التفاعل وتمل Qحاصل قسمة تراز المواد الناتجة على تراكيز المواد المتفاعلة.

وتم إعتماد قيمة جهد الخلية الغلفانية المصغرة (E°_{cell}) كقيمة لجهد الخلية المعياري وذلك عند حسابه عند الظروف المعيارية من تركيز ١مول/لتر ودرجة حرارة ٢٥°س.

الجدول (١١) فيبين مقارنة بين قيم جهد الخلية التي تم الحصول عليها عملياً مع القيم التي تم حسابها نظرياً من خلال معادلة نيرنست.

تركيز$CuSO_4$ (مول/لتر)	تركيز$ZnSO_4$ (مول/لتر)	جهد الخلية (فولت) E_{cell} حسب معادلة نيرنست	جهد الخلية (فولت) E_{cell} من التجربة
١.٠	١.٠	١.٠٢٧	١.٠٢٧
٠.١	٠.١	١.٠٢٧	٠.٩٨٣
٠.٠١	٠.٠١	١.٠٢٧	٠.٩٤٨
٠.٠٠١	٠.٠٠١	١.٠٢٧	٠.٧٧٧
٠.٠١	١.٠	٠.٩٦٨	٠.٩٤٤
١.٠	٠.٠١	٠.٠٨٦	٠.٩٠٥

*بعد العديد من المحاولات لتطبيق معادلة نيرنست على هذه التراكيز لم نوفق ببناء خلية غلقانية مصغرة جداً تزيد القوة الدافعة الكهربائية من خلال تخفيض تركيز محلول كبريتات الخارصين إلى ٠.٠٠١مول/لتر، ولذلك تم اللجوء إلى بناء خلية غلفانية مصغرة لهذه التجربة وكانت نتائج ثلاث محاولات كما يبين الجدول(١٢).

الجدول(١٢):.حساب جهد الخلية $Zn|ZnSO_4(0.01M)||CuSO_4(1M)|Cu$ الغلفانية المصغرة

الزمن(د)	محاولة(١)	محاولة(٢)	محاولة(٣)
٠	١.٠٦٠	١.٠٦٥	١.٠٧٩
٥	١.٠٦٤	١.٠٤٦	١.٠٧٩
١٠	١.٠٦٥	١.٠٦٠	١.٠٨٠
١٥	١.٠٤٨	١.٠٥٦	١.٠٧٢
المعدل	١.٠٥٩	١.٠٥٨	١.٠٧٨

معدل فرق الجهد:١.٠٦٥ فولت

ومن الجدول(١١) نجد أن قيمة $E°_{cell}$ للخلية الغلفانية المصغرة تساوي ١.٠٤١ بينما E_{cell} عندما يكون تركيز $ZnSO_4$ يساوي ٠.٠٠١مول/لتر تساوي ١.٠٦٥ وهي أعلى من$E°_{cell}$ ب٠.٠٢٤ فولت مما يعني أن الدافعية الكهربائية قد زادت وهي قيمة قريبة جدا من القيمة المحسوبة من خلال معادلة نيرنست والبالغة ١.١ فولت بإعتماد قيمة $E°_{cell}$ تساوي ١.٠٤١ فولت.

فبعد أن برهنت الحسابات الكيميائية والتجارب العملية نجاح هذا النموذج المطور جداً من الخلايا الغلفانية فلم يعد هناك حاجة لبناء الخلايا الغلفانية الكبيرة بنفس الطريقة الواردة في كتاب الطلبة المقرر للصف الثاني ثانوي العلمي وفي الكثير من المواقع التعيمية المتواجدة على الشبكة العنكبوتية.

ولتطبيق هذا المشروع عبر المملكة وتقديمه كمشروع لوزارة التربية نوصي بتطبيقه، فقد تم أختيار لواء الكورة كعينة تجريبية، فبناءً على المعلومات التي تم الحصول عليها من قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة فإن عدد شعب الصف الثاني ثانوي العلمي في اللواء هو ٣١ شعبة منها ١٧ شعبة من الذكور و١٤ شعبة من الإناث وعلى فرض أن المتوسط العددي لكل شعبة ٢٥ طالب فإنه اذا أردنا تنفيذ نشاط بناء الخلايا الغلفانية للطلبة على شكل مجموعات فإنه أذا توافرت جميع الامكانيات نحتاج الى تنفيذ ٥ تجارب في كل صف، ولذلك ل٣١ شعبة نحتاج تنفيذ ١٥٥ تجربة وبناء على ذلك نحتاج إلى المواد التالية كما هو مبين في الجدول (١٣).

الجدول (١٣): تكاليف تنفيذ تجارب الخلايا الغلفانية بوضعها الطبيعي المقترح تنفيذه في المناهج الأردنية.

المادة	الكمية للتجربة الواحدة	التكلفة(دينار)	الكمية لـ١٥٥ تجربة	التكلفة(دينار)
$CuSO_4.5H_2O$	٥٠غرام	٠.٨	٧.٧٥كيلوغرام	١٢٤.٠
$ZnSO_4.7H_2O$	٥٧.٥غرام	٢.٣	٨.٩١٢كيلوغرام	٣٥٦.٥
قطب نحاس	قطب نحاس واحد	١	١٥٥ قطب	١٥٥.٠
قطب خارصين	قطب خارصين واحد	١	١٥٥قطب	١٥٥.٠
قنطرة ملحية	قنطرة ملحيةواحدة	١	١٥٥ قنطرة	١٥٥.٠
كأس زجاجي ٢٥٠مل	٢	٤	٣١٠ كأس	٦٢٠.٠
NaCl للقنطرة الملحية	٥غرام	٠.٢	٧٧٥غرام	٣١.٠
		المجموع:١٠.٣٠		المجموع: ١٥٦٥.٥دينار

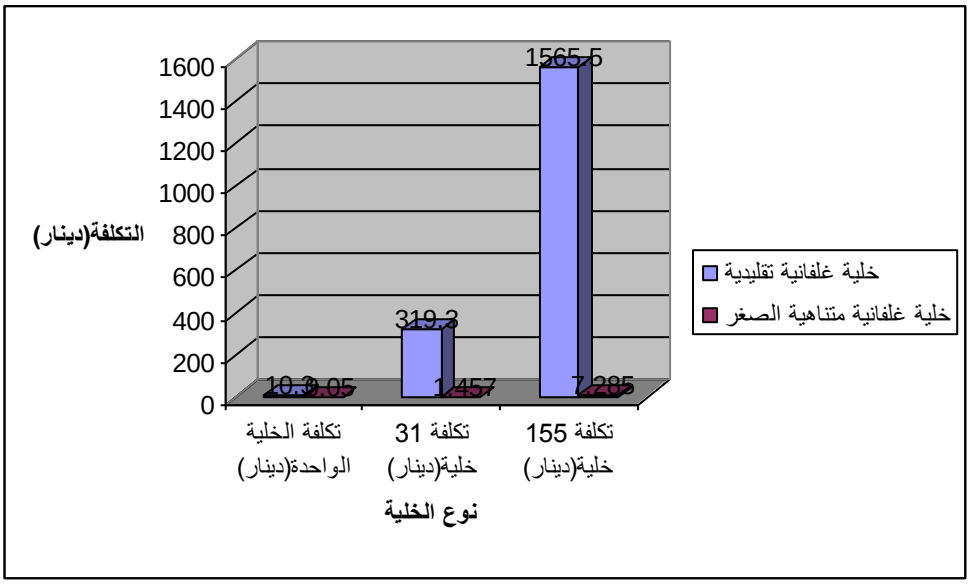
*تكاليف هذه المواد تم الحصول عليها من مؤسسة الحياة للمواد العلمية– إربد– الأردن

الجدول (١٤): تكاليف تنفيذ تجارب الخلايا الغلفانية متناهية الصغر.

المادة	الكمية للتجربة الواحدة	التكلفة(دينار)	الكمية لـ١٥٥ تجربة	التكلفة(دينار)
$CuSO_4.5H_2O$	٠.٢٥غرام	٠.٠٠٤	٣٨.٧٥غرام	٠.١٥٥
$ZnSO_4.7H_2O$	٠.٥٧٥غرام	٠.٠٢٣	٨٩.١٢٥غرام	٢.٠٥
قطب نحاس	سلك نحاس بطول ١٠سم	٠.٠١	١٥٥٠سم	١.٥٥
قطب خارصين	مسمار مغلفن بالخارصين	٠.٠١	١٥٥مسمار	١.٥٥
ورق ترشيح	ورقة واحدة	٠.٠١	١٥٥ ورقة	١.٥٥
		المجموع:٠.٠٥٧		المجموع: ٦.٨٥٥ دينار

الجدول(١٥): مقارنةتكاليف تنفيذ تجارب الخلايا الغلفانية متناهية الصغر مع الخلايا الغلفانية التقليدية.

نوع الخلية	تكلفة الخلية الواحدة(دينار)	تكلفة ٣١ خلية(دينار)	تكلفة ١٥٥ خلية(دينار)
خلية غلفانية تقليدية	١٠.٣٠	٣١٩.٣	١٥٦٥.٥
خلية غلفانيةمصغرة	٠.٠٥٧	١.٧٦٧	٦.٨٥٥



الشكل(٦): مقارنةتكاليف تنفيذ تجارب الخلايا الغلفانية المصغرةمع الخلايا الغلفانية التقليدية.

يبين الجدول(١٤) والشكل(٦) أن هناك فرق واضح جداً في تكلفة عمل التجربة الواحدة فالتكلفة الواحدة تكلف ٠.٠٥٧ دينار للخلية الغلفانية المصغرة في حين أن تكلفة التجربة الواحدة للخلية الغلفانية التقليدية تساوي ١٠.٣٠ ديناراً وتكلفة المواد الكيميائية فقط ٣.٣٠ ديناراً مما يشكل فجوة كبيرة في التكاليف.

الجدول(١٥): مقارنة بين الخلايا الغلفانية التقليدية والمطورة متناهية الصغر

وجه المقارنة	الخلية الغلفانية التقليدية	الخلية الغلفانية متناهية الصغر	النسبة (%)
حجم المحاليل المستهلكة	٤١٠.٠مل	٢.٠مل	٠.٠٠٤٩
التكلفة	١٠.٣٠ دينار	٠.٠٥ دينار	٠.٠٠٤٨٥
حجم المحاليل الواجب التخلص منها	٤١٠.٠ مل	٠.٠ مل	٠.٠٠
حجم التوفير في المياه	٠.٠	٤٠٨مل	٩٩.٥

يبين الجدول (١٥) أن الخلية الغلفانية الجديدة صديقة للبيئة بنسبة ٩٩.٥% وصديقة للإقتصاد بنسبة ٩٩.٥% وبنسبة تلوث صفر وبنسبة توفير للمياه ٩٩.٥%.

التوصيات:

من خلال النتائج التجريبية وحسابات الجدوى الاقتصادية نجد أن هذا المشروع يستحق التطبيق لما يحققه من الكثير من الأهداف العلمية والتعليمية والبيئية والاقتصادية، فمن خلال إختزال حجم الخلية الغلفانية بهذا الشكل الكبير نكون قد حققنا تطويراً في حجم الخلية الغلفانية المطلوب تنفيذها كتجربة في مناهج الطلبة للمرحلة الثانوية وبدون تأثير واضح على فرق جهد هذه الخلية، فقد تم المحافظة على جهد الخلية بنسبة ٩٤% تقريباً من القيمة المعيارية العالمية، وكذلك نجد أن جميع الأقطاب المستخدمة من مواد البيئة مما يشير إلى أنه تم الإستغناء بشكل تام عن الحاجة لشراء مثل هذه الأقطاب من قبل المدارس بالإضافة إلى أنه تم إختزال حجم المحاليل المستخدمة في التجربة بشكل هائل، ولم يعد هناك أي حاجة لإستخدام الكؤوس الزجاجية والقنطرة الملحية، أما من الناحية البيئية فقد تم النجاح بتطبيق مبدأ التجارب الخضراء الصديقة للبيئة وكذلك تطبيق مبدأ منع التلوث بشكل فعال جداً، وكذلك سهولة تطبيق هذا المشروع في أي مكان، فلم يعد هناك حاجة إلى الذهاب إلى مختبر الكيمياء لتنفيذ هذه التجربة وإنما تنفذ في الغرفة الصفية ولمجموعات عديدة وبتكاليف زهيدة جداً.

((المراجع))

- J.D Bradley, UNESCO/IUPAC-CTC Global Program in Microchemistry, Pure Appl.Chem.,Vol.73,No.7, pp.1215-1219,2001.
- John.Engler, Russell J.Harding, Delta College, Small-Scale Chemistry, Case Study, Michigan Department of Environmental Quality,May 2000#9824.
- Education Programs Teacher Training, Small-Scale Chemistry, Florida Division, Midwest research Institute-Florida Division, www.mriresearch.org.
- Small-Scale Chemistry:An Innovation Approach to Teaching Traditional Chemistry-2001 Workshope,www.csmate.colostate.edu/

فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تدريس العلوم فى اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية وبعض مهارات التفكير البصرى-المكانى لدى التلاميذ المعوقين سمعياً

أ. د. عمر سيد خليل*
أ د. محمود سيد أبو ناجى**
د.عبد الله محمد الأنور***
أ.شيماء محمد عبد العزيز

ملخص

هدفت الدراسة الى: التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تدريس العلوم فى اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية وبعض مهارات التفكير البصرى- المكانى لدى التلاميذ المعوقين سمعياً.

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تكونت من ٢٤ تلميذ وتلميذة بمدرسة الامل الابتدائية للصم بنين بأسيوط، ومدرسة الامل الابتدائية للصم بنات كمجموعة الجريبية والثانية تكونت من ٢٤ تلميذ وتلميذة بمدرسة الأمل الأبتدائية للصم بنين بأسيوط، ومدرسة الأمل الأبتدائية للصم بنات بأسيوط كمجموعة ضابطة.

١- تم استخدام الأدوات التالية استبانة لاستطلاع رأى المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وأساتذة الكيمياء والفيزياء والجولوجيا والنبات بكلية العلوم حول أهم الموضوعات المناسبة لتلاميذ المعوقين سمعياً بوحدتى "الكائن الحى" والقوة والطاقة، ودليل المعلم، وكتيب التلميذ، كما تم استخدام أدوات قياس وهى: اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية، واختبار مهارات التفكير البصرى المكانى.

وتم النوصل الى النتائج التالية:

- اكتب النتائج أن التعلم البصرى فاعلية فى اكتياب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية عند (٠.٠١).

* أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم-عميد كلية التربية – جامعة أسيوط سابقاً.
** أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة أسيوط.
*** أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد كلية التربية- جامعة أسيوط

- أكدت النتائج أن التعلم البصرى فاعلية فى اكتساب مهارات التفكير البصرى المكانى عند (٠.٠١).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ فى اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية واختبار مهارات التفكير البصرى المكانى وكانت قيمة معامل الارتباط "ر" عند مستوى (٠.٠١) هى (٠.٥٤٥).

The Effectiveness of A Visual Learning Based Program in Science Teaching in Hearing Impaired Pupils' Acquisition of Instructional Diagram, Picture Reading and Some Visual- Spatial Thinking Skills

Abstract:

The present study aimed to: recognizing tee effect of using visual learning in science learning acquisition of instructional diagram, picture reading and some visual- spatial thinking skills.

Sample consisted of: one groups 48 students from ALAMAL primery school 24 female and male students as an experimental group.

The following instruments were used:

1- A questionnaire to recognize the option of specialists in curricula and professors of chemistry in the faculty of scienece, concerning the validlty of verbal significance of the objects that are included in the unit of "Human being", "Force and Energy" units, student book tools, tools of measuring has been used which is instructional Diagram, picture reading skills test, visual- spatial thinking skills test.

The result showed that:

- Visual learning had effectivness in acquiring instructional Diagram, picture reading skills test at the level (0.01).
- Visual learning had effectivness in acquiring visual-spatial thinking skills test. at the level (0.01).

- There's positive co-relation between students scores in instructional Diagram, picture reading skills test and visual- spatial thinking skills test. The mean score value (R) at the level of (0.01) is (0.545)

مقدمة: -

إن الإنسان هو صنع الله منذ بدء الخليقة، فقد خلق البشر بقدرات وإمكانات مختلفة تعينهم على أمور الحياة، ومنهم من قد ابتلى بابتلاءات مختلفة من الله عز وجل وقد تعددت أشكال هذا الابتلاء (الإعاقة) فنجد من البشر فئة تعانى من إعاقة فى حاسة الإبصار، وأخرى تعانى من إعاقة فى حاسة السمع، أو تكون الإعاقة فى النواح والقدرات العقلية بل ومنهم من تشمل إعاقته اثنين أو أكثر من هذه الإعاقات.

والإعاقة السمعية غالبا ما تقود إلى إعاقات قى الكلام وفجوات فى الاتصال، فالإعاقة السمعية قد تؤثر على استخدام التلميذ للمعينات التعليمية المتاحة بالمدارس ومنها المناهج الدراسية، فطبيعة المناهج المقدمة لا تراعى طبيعة المعوقين سمعياً من حيث النمو اللغوى والمعرفى والجسمى، وتؤثر بالتالى فى التحصيل الأكاديمى لذا ينبغى الاستعانة ببرامج ومعالجات تعليمية حديثة تتلائم مع طبيعة المعوقين سمعياً وتتيح لهم مزيدا من الحرية التعليمية.

ويعد التعلم البصرى مدخل للتعلم يهتم بتنمية الثقافة البصرية أى التعامل مع الرسومات والمخططات التعليمية كأدوات لتوضيح الافكار وتوسيع الادراك البصرى والتركيز على اللغة البصرية فى التعامل مع المواد التعليمية وذلك من خلال المراحل التالية:

- ✓ التهيئة وجذب انتباه التلاميذ لموضوع الدرس.
- ✓ طرح المهمة أو النشاط البصرى عن طريق مشاهدة الصور والرسوم التعليمية بكتيب التلميذ.
- ✓ استخدام الاتصال الكلى مع النمذجة.
- ✓ التقويم.

وقد اتفق بعض المهتمين بتدريس العلوم على أن التعلم البصرى يهتم بتقديم المعرفة العلمية على أساس التفكير، وتنظيم المعلومات، واستخدام مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية ويمكن إبراز أهمية استخدام التعلم البصرى فى تعلم العلوم كما فى دراسة (H.Allen Brizee,2003:1)، ودراسة "جميلة كامل عبد الحميد"، (٢٠٠٦، ٢٧) ودراسة "نائلة نجيب الخزندار- أ. حسن ريحى مهدى" (٢٠٠٦، ٦)، ودراسة " Inrive Clarke,lll, Therese . Flaerty and Michael Yankey, (2006

(224- 220," ودراسة (2010,1) "Bilie" ودراسة (P.wilhelas,M.Vaa Klink" 2007,97)" ودراسة Mayer, R.E, Heiser, J. and Lonns, S.2003,187)، (187, 2006) "Kimberly B. Moor"، ودراسة "محمد على" (٢٠٠٣، ١٤٥) فى أنه يساعد التلاميذ على:

١–إدراك طبيعة ودور المفاهيم ،والعلاقة بينها كما فى أذهانهم،أو فى الموضوع الذى يدرسونه.

٢–استخراج مفاهيم معينة من المادة المكتوبة أو الصور والرسوم، وأن يحددوا العلاقة بين هذه المفاهيم.

٣–تذكر الصور البصرية من خلال المخططات وخرائط المفاهيم كطريقة بصرية لتمثيل المفاهيم والعلاقات بينها.

٤– يصبح أكثر خبرة فى استخدام التلميحات البصرية والألوان.

ويمكن أن يساعد المعوقين سمعيا استخدام المعلم لبعض أدوات التعلم البصرى فى التدريس، وقد استخدمت الدراسة الحالية فى إعداد برنامج فى العلوم باستخدام ادوات التعلم البصرى (Robert crow (Wey-Shiuan Hwang. 1999:1)،و(Stephan Frazier, Moria Swygert, 2003 :2 المختلفة مثل:

- خرائط المفاهيم .
- الصور التعليمية.
- الرسوم التعليمية.

وخرائط المفاهيم هى تكنيك لتقديم أو بناء المعرفة البصرية فى صورة مخططات بصرية توضح النماذج والعلاقات الداخلية والعلاقات المعتمدة على بعضها البعض، وعرض المفاهيم بالنقاط أو الدوائر، وعرض العلاقات بين هذه المفاهيم بالأسهم وقد يتخذ هذا التكنيك أحد ثلاث صور: علاقى أو تصنيفى،أو تسلسلى (Andrew M.Grant. 1998 24) و(عبد العزيز طلبه عبد الحميد . ٢٠٠٣: ٣٦٥).

وفيما يلى أمثلة على أستخدام أدوات التعلم البصرى فى الدراسة الحالية :

وقد استخدمت الدراسة الحالية الخرائط التالية (Robert crow ,Stephan Frazier, Moria Swygert, 2003: 5-11):

أ- خريطة المفاهيم التتابعية (المتسلسلة)

ب- خريطة المفاهيم البصرية

ج- خريطة المفاهيم الهرمية

مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية:

والمهارة تعنى القدرة على أداء عمل معين مع الاقتصاد فى الوقت والجهد والتكاليف، وقد تزداد مستقبلا بسبب النمو المتسارع فى المعرفة، كما أن الحقائق والمعلومات التى يتعلمها التلاميذ فى المدرسة سرعان ما تصبح عرضة للنسيان أو تتحول بمرور الوقت إلى معلومات قديمة أو تقل قيمتها النسبية بينما المهارات تعد آليات للتعلم سيفيد منها التلميذ طوال حياته (عاطف سعيد محمد، ٢٠٠٢: ٧٦٤).

وتعرف **مهارات قراءة الصوروالرسومات التعليمية** بأنها مهارات تمكن التلميذ من ملاحظة ووصف محتوى الصورة من خلال المادة.ومنها الصور الفوتوغرافية والمرسومة وهى إما ملونة أو عادية (أبيض وأسود) ومنها المعتمة أو الشفافة وهى بدورها توجد فى عدة أشكال منها الشرائح، والصور الثابتة وتعبر الصور عن الظواهر الطبيعية أو الظواهر البشرية أو الاثنين معاً (صلاح الدين عرفة محمود،٢٠٠٣: ٥٩)، كما تعرف بأنها: قدرة المتعلم على قراءة الشكل البصرى العلمى، وتحويل اللغة البصرية الذى يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية ، واستخلاص المعلومات منه ولها عدة مستويات، منها: التعرف والوصف والتحليل والربط والتفسير واستخلاص المعانى (رجب السيد عبد الحميد الميهى، ٢٠٠٣: ١٦). وأكد كلا من "Andr zej Pronobis,Luo jie, Barbara Caputo".(2010:1081) و("P.wilhelas,M.Vaa Klink" (2007:86) و"وليد يوسف ووائل أحمد راضى سعيد"، (٢٠٠٦: ٨٦١) و"محمد متولى قنديل رمضان"، (١٩٨٩: ٢٠) و"عواطف محمد محمد حسانين"، (١٩٩٦: ٤٠) على تنمية التفكير وإنماء قدرة المتعلم على رؤية العلاقات بين الأشياء نفسها، وعلى رؤية الجزئيات فى إطار كلى متكامل، ويمكن توضيح **مهارا ت قراءة الصور**والرسومات التعليمية طبقا لذلك كما يلى:

- التعرف
- الاستدعاء اللفظى
- الوصف
- التفسير
- المقارنة البصرية
- تسلسل الأشياء وترتيبها

ويعد الاستدعاء والتعرف من مقاييس القدرة على التذكر، كما يشتركان فى أنهما يعتمدان على الخبرة السابقة، إلا أن الاستدعاء يختلف عن التعرف كما فى دراسة (Andr zej Pronobis,Luo jie, Barbara Caputo. (2010,1080"، ودراسة " Hans p. Op de Beeck and Chris. (2009,28)" ودراسة "السيد عبد الحميد سليمان"، (٢٠٠٨، ٣٠٢ – ٣٠٣)، ودراسة "مجدى عزيز ابراهيم"، (٢٠٠٣، ٩٨١) فى أن:

- التعرف يبدأ من الموضوع المتعرف عليه ، بينما الاستدعاء ينتهى بالموضوع المستدعى، ولكن فى التعرف يثير الموضوع المتعرف عليه الموضوع نفسه.
- التعرف أسهل من الاستدعاء وذلك لما يأتى:

أ- فى التعرف توجد المثير أو المثيرات الأصلية التى على أساسها تكونت هذه الخبرات مما يجعل عملية التعرف أسهل فى تناولها ، أما الاستدعاء فهو عكس ذلك.

ب- أننا فى الاستدعاء نعتمد على الصورة الذهنية بينما فى التعرف فإنه لا حاجة لهذه الصورة الذهنية لأن الموضوع ماثل أمامنا.

وبناء على ما سبق يمكن توضيح أن الصور والرسومات التعليمية هى مجموعة من الوسائل البصرية التى تستخدم لتوضيح بعض المفاهيم المجردة للتلميذ، ولكنها أقل تمثيلا للواقع من الخبرات المباشرة أو المعدلة السابقة الذكر. كما يستخدمها المعلم لتعرف وترتيب وإجراء مقارنات بين الأحداث المختلفة. وبالتالى فإن إكساب التلاميذ لمهارات القراءة البصرية (قراءة الصور والرسوم التعليمية) من شأنها أن تساهم فى تحسين القراءة اللفظية فقد يختار التلاميذ بعض الصور ويقومون بترتيبها فى تتابع منطقى، ثم

يختارون عناوين معبرة عنها، والقيام بمثل هذا العمل يدفع التلاميذ إلى استخدام أسلوبهم فى التعبير واختيار كلمات مقتبسة من مصادر متعددة، بحيث تزيد فى إيضاح معنى الصورة والقصد منها.

خصائص الصور والرسومات التعليمية الغريب زاهر، إقبال بهبهانى (١٩٩٩: ٢٤٨- ٢٥٩)، ويستخدم التلميذ الصور والرسومات التعليمية كأدوات ذات بعدين أثناء اللعب حيث تتميز الصوروالرسومات التعليمية بما يلى:

١- استخدامها فى جميع مجالات المنهج .

٢- سهولة إعدادها أو توفيرها وسهولة استخدامها.

٣- قلة التكاليف والجهد فى إعدادها وأنها مصدر للمعلومات .

٤- تعتمد على منظومة من العلاقات

لذا لكى نعمل على تنمية الرسومات التعليمية لدى التلاميذ فيجب على المعلم ألا يكتفى بنسخ ما يرسمه على السبورة من رسومات أو مخططات ولكن عليه أن يبنى هذه المخططات بصورة تدريجية مع التلاميذ خطوة بخطوة مع المناقشة أثناء الرسم أو تجميع شكل ما. حتى يمكن تنمية هذه الرسومات التعليمية بطريقة صحيحة لدى التلاميذ.

التفكير البصرى- المكانى:

والتفكير البصرى – المكانى يقدم للتلاميذ طريقة مرئية لعرض وشرح ما يفكرون فيه. وهذا العرض الخارجى للأفكار يمكن أن يدعم نمو مهارات التفكير البصرى – المكانى، فيعطى التلاميذ القدرة على الانتباه والإدراك والتمييز البصرى لما يعرض عليهم من معلومات (Cornerstone ,2006:1) حيث يمكن تقديم المعلومات وشرحها باستخدام الصور واللغة أكثر من استخدام اللغة فقط (Tim n. Hoffler. Helmut Prechtl.C laudia Nerdel 2010:1) و(على عبد المنعم،١٩٩٦: ١٣٢)، ونظراً لأن التفكير يعكس سلسلة من النشاطات العقلية التى يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وحيث إن القدرات التفكيرية بعامة موجودة عند الأفراد بنسب متفاوتة، فأنه من المهم أن يتم التدريب عليها فى سنوات مبكرة، لأن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعى وحده، ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، وإنما يجب أن

يكون هناك تعليم منتظم وتمرين عملى متتابع (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤ :٧٦٥)، على هذا يمكن استنتاج **خصائص التفكير البصرى المكانى** فيما يلى:

١. نمط من أنماط التفكير الذى يعتمد على استخدام حاسة البصر فى استثارة العقل بمثيرات بصرية.

٢. يهتم بتنمية العديد من المهارات البصرية فى التفكير كالمهارات الحركية ومهارات الإدراك البصرى، ومهارات التفكير بالصور .

٣. يهتم بمساعدة التلاميذ على إدراك التماثل، والاختلاف واكتشاف نمط تسلسل الأعداد والأرقام، والأحداث المقدمة بصورة بصرية.

٤. يساعد فى تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات والتحليل والنقد.

والمعوقين سمعيا اللذين لا يقدرون على استعمال اللغة المنطوقة يستطيعون القيام بمهمات ذهنية كثيرة تتطلب أنواعا مختلفة من العمليات الذهنية البسيطة منها والمعقدة, هم فى هذه الحالة لا يختلفون عن الأفراد العاديين الذين يستعملون اللغة المنطوقة فى التواصل ومنهم: (Ramanujan) وكان عالم بلغة الرياضيات بارع، عرّف أكثر من ٣٠٠٠ صيغة بدون إثباتها خطوة بخطوة كما هو الحال فى الصورة التقليدية لإثبات البراهين (World's greatest encyclodictional mancapedia., 2006:2) وحالة هيلين كلير Helen Keller الأمريكية الصماء البكماء الكفيفة تعد مثالاً صارخا على أنه ربما لا حاجة للغة اللفظية فى عملية التفكير، فالأفكار لدى العاديين تترجم إلى ألفاظ مسموعة ولدى المعوقين سمعيا تترجم إلى إشارات مرئية .وعمليات التفكير لدى المعوق سمعيا تنمو قبل تعلم اللغة، وهناك من يرى أن التفكير لدى المعوق سمعيا ينمو بشكل مستقل عن **اللغة** فالإشارات التى يستخدمها المعوق سمعيا، تمر أولا على العقل قبل أن تعبر الفكرة عن نفسها، وهو ما يفسر مستوى الأداء العقلى المرتفع لدى بعض التلاميذ المعوقين سمعيا (حسنى الجبالى، ٢٠٠٥: ٢٤).

لذا سنحاول فيما يلى توضيح **مهارات التفكير البصرى – المكانى** التى تساعد على التعلم البصرى والتى حاولت الدراسة الحالية الأهتمام بإظهارها وهى:

- **التمييز البصرى Visual Discrimination**
- **الإغلاق البصرى Visual Closure**

- **التحليل والتركيب البصرى Visual bilding and Anlisize**
- **إدراك العلاقات المكانية Preception Spatial relations**
- **التحرك البصرى Visual Traking**

ومن هنا كانت هناك حاجة لاستخدام الصور والرسومات التعليمية كأحد أدوات التعلم البصرى فى تدريس موضوعات العلوم بما يتناسب مع الإعاقة السمعية لهؤلاء التلاميذ وتنمية العديد من المهارات كتنمية مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية التى أصبحت محيطة بنا فى هذا العصر فى كل المجالات ومهارات التفكير البصرى – المكانى والتى تثرى الخبرات عند عرض الموضوعات، كى تستشعر هذه الفئة أهمية مادة العلوم وتعمل على الربط بينها وبين ما يرونه فى البيئة المحيطة من إبداعات الخالق فى خلقه للكون من شمس وأرض – نبات وحيوان وما سخره له من ماء وهواء،..... فى منظومة تعمل كل منها لخدمة الآخر بل وتستشعر قدرته تعالى فى خلقه للمعوقين على اختلاف إعاقتهم.

مشكلة الدراسة:

يواجه التلميذ المعوق سمعياً أثناء دراسة العلوم مشكلات متعددة ومتنوعة منها: فترات التركيز القصيرة للتلميذ أثناء النشاط، انخفاض التحصيل الدراسى، ومحدودية الرصيد اللغوى، وصعوبات تعلم ناجمة عن طبيعة الإعاقة، وطرائق التدريس التقليدية التى لا تراعى الفروق الفردية بين المعوقين سمعيا بسبب اختلاف الظروف التى حدثت فيها الإعاقة وقد اتضح ذلك من دراسات مثل: دراسة "محمود سيد أبوناجى"، (٢٠٠٣، ٥)، ودراسة "عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى"، (٢٠٠٢، ٩)، ودراسة "خليل رضوان خليل، وعبد الرازق سويلم همام"، (٢٠٠١، ٦)، ودراسة إميلى صادق وكريمان بدير، (٢٠٠٠، ٣)، ودراسة "حمدى عبد العظيم محمد، (١٩٩٩، ٨). ولعل من أهم هذه المشكلات تعليم التلاميذ المعوقين سمعياً الموضوعات نفسها المقررة على التلاميذ العاديين وبنفس طرائق التدريس دون إعادة صياغة أو تطوير لهذه المقررات أو استخدام وسائل تكنولوجية تناسب وطبيعة إعاقتهم كما أنها لا تعكس التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة اللازمة لإعداد المعوقين سمعيا للاندماج والتعايش فى مجتمع علمى وتكنولوجى متطور.

كما أن هناك العديد من الصعاب والمشكلات التربوية سواء فى المحتوى أو فى الطرائق المستخدمة فى توصيل المعلومات وأساليب التواصل. ومن هذه المشكلات: أن أهداف مناهج العلوم للمعوقين سمعيا لا تتناسب مع طبيعة هذه الفئة، فهى مجرد تكرار لأهداف مناهج العلوم للعاديين، وينطبق

ذلك أيضاً على موضوعات محتوى منهج العلوم الذى يقدم للتلاميذ المعوقين سمعياً، حيث أنها تخلو من مواقف تعالج مشكلات وثيقة الصلة بالحياة اليومية .ترتب على ذلك أن طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المستخدمة فى تدريس العلوم لا تتناسب مع طبيعة المعوقين سمعياً، وتأتى أساليب التقويم المستخدمة بحيث لا تتناسب أيضاً مع طبيعة هؤلاء التلاميذ المعوقين سمعياً.

أى أن اهتمام تدريس العلوم للمعوقين سمعياً لا يزال منصب على المحتوى الدراسى بالدرجة الأولى، وهذا المحتوى لا يتناسب وطبيعة الإعاقة السمعية، فما يقدم للتلاميذ العاديين من مقررات دراسية نفسه يقدم للمعوقين سمعياً، دون تقديم معينات بصرية من صور ورسوم تعين التلميذ على فهم المحتوى. وعلى الرغم من أهمية الصور والرسومات التعليمية فى الكتب المدرسية، إلا أنه من الملاحظ أن هذه الرسومات لا تحظى بالاهتمام الكافى من قِبل المعلمين مثلما هو الحال بالنسبة للنصوص اللفظية التى تتضمنها هذه الكتب.

وقد لوحظ من خلال فحص دفاتر العلوم الخاصة بالفصل، وأيضاً الخاصة بالواجب المنزلى لتلاميذ مدرستى الأمل الابتدائية بأسيوط الإهمال الواضح للرسومات التوضيحية، فالبيانات غير واضحة وبعضها مكتوبة خطأ ويرسم التلاميذ بنفس قلم الكتابة وهو القلم الجاف، وبالتالى لا يتمكن التلميذ من تعديل الأخطاء التى قد تظهر أثناء الرسم، بالإضافة إلى أن الأشارات التى يستخدمها بعض المدرسين إشارات بدائية وغير متناسبة مع الأسلوب العلمى لتقديم المادة العلمية.

ومن خلال ملاحظة بعض المعلمين أثناء الشرح، وجد أن هناك إعتماد كلى على استخدام لغة الإشارة،وقراءة الشفاه فى توضيح وتبسيط المعلومات ولا يستخدمون لغة الهجاء الإصبعى بالصف السادس الإبتدائى وهى تعتبر الأبجدية العربية لهذه الفئة فى التعلم فنسوا الهجاء الأصبعى لكثير من الحروف وهذا له تأثيره فى تعلم التلاميذ للمفاهيم والمصطلحات العلمية فى مادة العلوم. ونادراً ما يقومون بالرسم على السبورة، فضلاً عن عدم معرفتهم بالمعايير الصحيحة التى تؤدى إلى دقة الرسوم التوضيحية ،ولا يستخدمون المعينات البصرية المصممة على أساس علمى من حيث الرسومات أو كتابة إشارات توضيحية للمعنى أوهجاء إصبعى وإنما لوحة بسيطة مع عدم مراعاة استخدام الألوان التى تثير انتباه التلاميذ وتعبر عن كل جزء أو مفهوم بها، ولكن يجتهدون فى ذلك من وجهة نظرهم .بالإضافة إلى أنه لا يوجد ضمن مقررات العلوم أو مقررات طرائق التدريس التى يدرسها الطلاب المعلمين بكلية التربية ما يؤدى إلى تنمية مهارات الرسم العلمى بشكل مقصود أو تنمية مهارات قراءة الصور والرسومات التوضيحية. وتتفق ملاحظات الباحثة لمعلمى العلوم أثناء تدريسهم بمدرسة الأمل مع ما توصل إليه (Billie eilam and

(YEAL poyas. 2010.5. و(P.wilhelas,M.Vaa Klink.2007.86) و(إبراهيم عباس الزهيرى، ٢٠٠٣،٧٧) و(رجب السيد عبد الحميد، ١٩٩٧، ٩)، و(كمال زيتون، ١٩٩٤، ٥٥)، و(محمد عطية خميس، ١٩٩٣، ٦) من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الرسم العلمى وقراءة الصور.

كما لوحظ بالاطلاع على الدراسات السابقة أن هناك قلة منها التى اهتمت باستخدام مداخل تدريسية فى تدريس العلوم للمعوقين سمعياً مثل: دراسة (Miner & other, 2001 ,3) وقد ركز على المعلم وأهميته فى التدريس الفعّال للتلميذ المعوق سمعياً، حيث أنه يجب أن يتحدث بصوت واضح وبطئ حتى يستطيع التلاميذ قراءة الشفاه كذلك يجب أن يكون مواجها للتلاميذ فى الفصل ويتجنب الجمل والعبارات الطويلة، و ينوع ويستخدم وسائل إيضاح بشكل فعّال ويستخدم الأنشطة التى يشارك فيها تلاميذه. بينما أكدت دراسة (Bickman &workman, 1995,8) على أهمية استخدام الوسائل المرئية والعمل الجماعى فى تدريس العلوم للمعوقين سمعياً، ودراسة (Stefanish & other, 1995:88) التى تناولت أهمية استخدام العروض العلمية ودراسة (سهام السيد، ١٩٩١: ٩) والتى أكدت على أهمية استخدام الأنشطة المعملية وأثرها على تنمية التحصيل والاتجاهات العلمية للمعوق سمعياً، كما أكدت دراسة (Horten & Katz- Kasell, 1991:7) على أهمية استخدام برامج العلوم المتكاملة مع المعوقين سمعياً.

ومن خلال زيارة مدرسة الأمل للصم بأسيوط لوحظ أن معظم المعلمين مازالوا يستخدمون الطريقة المعتادة فى التدريس وهى لغة الإشارة مع إهمالهم للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، وأجمع مدرسى العلوم على أن هناك ضعفاً واضحاً فى التحصيل الدراسى لتلاميذ الصف السادس الإبتدائى فى بعض المواد منها العلوم لما تشتمل عليه من مفاهيم مجردة، وحقائق وعدم تقديم الموضوعات بصورة تتناسب وتعاملات التلاميذ المعوقين سمعيا اليومية واتصالهم بغيرهم وبالبيئة المحيطة بهم، مما دعا إلى القيام بعمل دراسة استكشافية لتعرف واقع تعليم العلوم بمدارس الأمل بأسيوط، وقد كانت نتائجها كما يلى:

١- أجمع المعلمون بنسبة ١٠٠٪أن دروس العلوم المقررة على التلاميذ العاديين نفسها المقررة على المعوقين سمعياً وهو ما لا يتناسب وطبيعة الإعاقة السمعية.

٢- أجمع المعلمون بنسبة ١٠٠٪ أن طريقة التدريس المستخدمة الطريقة المعتادة وهى التلقين عن طريق الشفاه والإشارة دون مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٣- أجمع المعلمون بنسبة ١٠٠٪أن طرق التقويم والقياس المستخدمة نفسها المستخدمة مع التلاميذ العاديين، حتى أن الأسئلة تكتب لهم على السبورة، ويقومون بنقلها كما هى (ينسخوها)، دون مراعاة محدودية اللغة لديهم، مما يحتم ضرورة الدراسة عن أساليب تقويم تناسب طبيعة الإعاقة لديهم.

٤- أجمع المعلمون بنسبة ٨٠ ٪ أنه لا تتاح للتلاميذ الفرصة المناسبة من خلال تدريس مادة العلوم للتعبير عن مدى فهمهم لهذه الموضوعات بالرسم أو أنشطة فنية إبداعية تتناسب وطبيعة الموضوعات الخاصة بمادة العلوم.

٥- كما أشار المعلمون بنسبة ١٠٠٪ إلى وجود أجهزة كمبيوتر بالمدرسة ولكن لا توجد لديهم برمجيات تعليمية يمكن أن تصلح للتلاميذ الصم فضلا عن افتقارهم لمهارات تشغيل الكمبيوتر واستخدامه .

٦- كما لوحظ ندرة استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة الفنية عند تعليم العلوم للمعوقين سمعياً والتى تساعدهم على التعبير عما تم فهمه من موضوعات بصورة تطبيقية.

٧- وبالرغم إن وحدتى"الكائن الحى" و"القوة والطاقة" المتضمنتين بكتاب العلوم للصف السادس للمعوقين سمعياً بالفصل الدراسى الثانى بحاجة إلى توضيح الرسوم والمصطلحات بصورة تتناسب وظروف إعاقة التلاميذ إلا أن الكتاب المدرسى لا يراعى ذلك. مما دعا الى تعرف مدى تضمين كتاب العلوم بالصف السادس الإبتدائى لأساليب التعلم البصرى حيث أتضح أن الصور والرسومات التعليمية المستخدمة فيها: قليلة جدا، وغير واضحة، وغير المتناسبة فى حجمها مع النص الذى توضحه، كما أنها لا تراعى تنظيم الأفكار وترتيبها.

كما تم تحليل محتوى وحدتى "الكائن الحى" و"القوة والطاقة" بإعداد قائمة تحليل للأسئلة المصورة بحيث تسمح هذه القائمة بتسجيل بيانات كاملة عن مصدر الأسئلة المصورة (أنشطة الكتاب المدرسى وأسئلة الكتاب المدرسى)، وأعداد هذه الأسئلة ويوجد أمام أعداد هذه الأسئلة مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية، إذ لا يتطلب الأمر من القائم بعملية التحليل إلا أن يضع علامة (√) فى الخانة التى تعبر عن المستوى الذى يقيسه كل سؤال من الأسئلة المصورة التى خضعت للتحليل. وكان التحليل من نتائج أن (٦٣) من الأسئلة المصورة بوحدتى "الكائن الحى" و"القوة والطاقة" بكتاب العلوم للصف السادس الأبتدائى المعوقين سمعياً تقيس قدرة التلميذ على أدنى مهارات قراءة الصور والرسومات

التعليمية وهى: مستوى التعرف حيث أن (٢٤) سؤال بنسبة ٣٨٪ تقيس القدرة على التعرف، وأن (٣) أسئلة بنسبة مئوية قدرها ٤.٧٪ تقيس قدرة التلاميذ على الأستدعاء غير اللفظى، وأن (٢٢) سؤال بنسبة تقيس القدرة على التفسير، و(٢) من الأسئلة بنسبة ٣.١ ٪ تقيس القدرة على التصنيف، و(٩) أسئلة بنسبة تقيس القدرة على الوصف، و(٣) أسئلة بنسبة ٤.٧٪ تقيس القدرة على المقارنة، كما يتضح أيضا أن الأسئلة المصورة بالوحدتين قد خلت من مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية التى تقيس الترتيب ولعل هذه النتيجة تمثل أحد العوامل التى يمكن أن نفسر فى ضوئها عدم اهتمام المعلمين بالرسومات والصور التعليمية حيث أن طبيعة الرسوم والصور التعليمية ومستوى الأسئلة التى تتناولها هى التى توجههم فى تعاملهم مع الصور والرسومات التعليمية.

كما يتبين من نتائج تحليل الأسئلة المصورة – عينة الدراسة – أن نسبة قليلة من هذه الأسئلة تركز على الاستدعاء غير اللفظى الذى يتطلب من التلاميذ تحديد الأجزاء غير الموجودة فى الرسم وتكملتها ،أو اكتشاف الأخطاء الموجودة فى الرسم وتصحيحها ،وهى نسبة قليلة لا تتفق مع طبيعة الأسئلة وما تتناوله من صور ورسومات تعليمية كما أنها أظهرت عدم التوازن بين كل من الأسئلة المصورة التى تتطلب من التلاميذ استدعاء لفظى والأسئلة المصورة التى تتطلب من التلاميذ استدعاء غير لفظى وهذه النتيجة تشير إلى أن الرسومات والصور التعليمية كشكل من أشكال اللغة البصرية ما زالت دون الأهتمام المطلوب الذى يتفق والامكانات والمميزات التى تتمتع بها هذه الصور والرسومات والتى لم تستثمر بعد بالدرجة المطلوبة فى عمليتى التعليم والتعلم، وعلى ذلك، فقد ظهرت الحاجة إلى توجه الدراسة الحالية إلى الأهتمام بالتعلم البصرى فى تدريس العلوم للمعوقين سمعيا فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى وتحددت مشكلة الدراسة كالتالى: "ما فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تدريس العلوم فى اكتساب مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية وبعض مهارات التفكير البصرى–المكانى لدى التلاميذ المعوقين سمعياً".

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تعلم العلوم فى اكتساب مهارات قراءة الصور لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعيا؟.

٢- ما الفروق بين مستوى اكتساب البنين و البنات لمهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية بعد تطبيق البرنامج؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تعلم العلوم فى اكتساب مهارات التفكير البصرى – المكانى لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعيا؟

٤- ما الفروق بين مستوى اكتساب البنين و البنات لمهارات التفكير البصرى – المكانى بعد تطبيق البرنامج؟

٥- قياس العلاقة الإرتباطية بين درجات التلاميذ عينة الدراسة فى القياس البعدى لاختبار قراءة الصوروالرسومات التعليمية ،واختبار التفكير البصرى – المكانى لدى التلاميذ المعوقين سمعياً؟

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التعلم البصرى:

ولغرض الدراسة يعرف التعلم البصرى إجرائياً بأنه: "مدخل للتعليم والتعلم يهدف إلى توظيف القدرات البصرية المكانية لدى التلاميذ/ المعوقين سمعياً عن طريق قيام التلميذ بقراءة وتفسير المعلومات الممثلة بصرياً، وترجمة ما بداخلها باستخدام اللغة البصرية سواء كانت اشارات، هجاء إصبعى، خرائط مفاهيم، صور، ورسومات تعليمية وبشكل يتم فيه الربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة الموجودة فى البنية المعرفية للتلميذ، وباستخدام استراتيجيات توظف الوسائط البصرية مثل الصور والرسومات التعليمية والبازل pazzl والألغاز المصورة كطريقة لتحقيق هذا الربط.

ثانياً: قراءة الصور والرسوم التعليمية:

ويعرف إجرائياً بأنه:القدرة على تعرف الصور والرسومات التعليمية ودراسة مكوناتها وترتيبها وتصنيفها، واستدعاء هذه المكونات وما يرتبط بها من معلومات، والتعامل معها ووصف وتفسير ما بها

بغرض فهم ما تحمله من معان، وأفكار، وعلاقات، ومشكلات فى سياقات بصرية مختلفة، وبغرض ترجمة المعلومات بصرياً.

ثالثاً:التفكير البصرى– المكانى:

ويعرف إجرائياً بأنه: القدرة إحداث التكامل بين القدرة البصرية والقدرة المكانية عند دراسة موضوعات العلوم وذلك من خلال القدرة على التمييز البصرى وإدراك العلاقات المكانية بين وداخل الصور والرسوم التعليمية وإدراك الأشياء الناقصة داخل الصور والرسومات التعليمية مع اللتدريب على التآذر البصرى الحركى.

رابعاً: المعوقين سمعياً (Hearing Impaired):

ويعرف المعوقين سمعياً إجرائياً طبقا للدراسة الحالية بأنهم "التلاميذ الذين يعانون من فقدان سمعى يزيد عن ٩٠ ديسبل بطريقة تؤثر على التواصل معهم عن طريق السمع واستخدام اللغة البصرية فى التواصل.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف:

١- فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تدريس العلوم فى تنمية بعض مهارات قراءة الصوروالرسومات التعليمية لدى المعوقين سمعياً بالصف السادس الإبتدائى.

٢- فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تعلم العلوم فى اكتساب مهارات التفكير البصرى – المكانى لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعيا.

٣- تدريب التلاميذ المعوقين سمعياً على استخدام الصور والرسومات التعليمة فى دراستهم للعلوم.

٤- قياس العلاقة الإرتباطية بين درجات التلاميذ عينة الدراسة فى القياس البعدى لاختبار قراءة الصور والرسومات التعليمية ، واختبار التفكير البصرى – المكانى.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فى أنها قد تسهم فى:

١- تزويد مصممى ومخططى برامج المعوقين سمعياً بتصور مقترح لتدريس العلوم بالصف السادس بالمرحلة الأبتدائية.

٢- التأكيد على إمكانية توفير ظروف للتعلم البصرى للتلاميذ المعوقين سمعياً.

٣- إمكانية تدريب معلمى التلاميذ المعوقين سمعياً على استخدام أساليب تدريس تتناسب مع طبيعة هؤلاء المعوقين سمعياً.

٤- إمكانية تدريب المعوقين سمعياً على استخدام الرسوم التعليمة فى دراستهم للعلوم.

٥- إمكانية إستخدام الصور والرسومات التعليمية بكتب العلوم المدرسية بصورة تتناسب مع طبيعة التلاميذ المعوقين سمعياً.

٦- إلقاء الضوء على إمكانية تنمية التفكير البصرى – المكانى لدى التلاميذ المعوقين سمعياً بالمرحلة الأبتدائية .

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بما يلى:

١- المحتوى العلمى لوحدتى "الكائن الحى" و"القوة والطاقة" بكتاب العلوم للصف السادس الإبتدائى للمعوقين سمعيا بما يتتناسب مع إعاقتهم، وقد اختيرت هاتين الوحدتين لأهميتهما الحيوية فى مجال دراسة العلوم.

٢- مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية التالية "التعرف، والوصف، والاستدعاء اللفظى، والتصنيف، والتفسير، والترتيب، والمقارنة، والاستدعاء غير اللفظى، وحل المشكلة"

٣- مهارات التفكير البصرى – المكانى التالية: "التمييز البصرى، التحرك البصرى، الاغلاق البصرى، ادراك العلاقات المكانية".

٤- تلاميذ المرحلة الابتدائية المعوقين سمعيا بالصف السادس بمدرستى الأمل للبنين والبنات بأسيوط.

فروض الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمت صياغة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بنين وبنات بعد تطبيق البرنامج فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار مهارات قراءة الصوروالرسومات التعليمية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعدياً فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى – المكانى.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بنين وبنات بعد تطبيق البرنامج فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى – المكانى.

٥- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لأختبارى مهارات قراءة الصوروالرسومات التعليمية ، والتفكير البصرى – المكانى.

مجموعة الدراسة:

تمثلت مجموعة الدراسة التجريبية فى (٢٤) تلميذ وتلميذة (١٢) من البنين و(١٢) من البنات بالصف السادس الإبتدائى بمدرستى الأمل للبنين و البنات بأسيوط، والضابطة فى (٢٤) تلميذ وتلميذة (١٢) من البنين و(١٢) من البنات بالصف السادس الإبتدائى بمدرستى الأمل للبنين والبنات بأسيوط.

أدوات الدراسة:

اولا: المواد التعليمية

١- دليل المعلم.

٢- كتيب التلميذ.

ثانياً : أدوات القياس:

١- اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية.

٢- اختبار مهارات التفكير البصرى - المكانى.

إجراءات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة واثبات مدى صحة الفروض، فقد اتبعت الإجراءات التالية:

أولا: دراسة نظرية حول:

- التعلم البصرى.
- مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية.
- التفكير البصرى - المكانى.

ثانياً: الدراسة التجريبية وفقا للخطوات التالية:

١. تحليل محتوى وحدتى "الكائن الحى" و"القوة والطاقة" بغرض تعرف الصور والرسومات المتضمنة بها ومدى مناسبتهما للمحتوى وللمعوقين سمعياً.

٢. إعداد قائمة بمهارات قراءة الصور والرسومات النعليمية وعرضها على السادة المحكمين بغرض تعديلها والتوصل إلى الصورة النهائية لها.

٣. إعداد قائمة بمهارات التفكير البصرى- المكانى وفقاً للمحتوى ثم عرضها على المحكمين وتعديلها فى ضوء آرائهم والتوصل إلى الصورة النهائية لها.

٤. إعادة صياغة محتوى وحدتى "الكائن الحى" و"القوة والطاقة" والمتضمنتين بكتاب العلوم المعد من قبل الوزارة باستخدام التعلم البصرى لتدريسها للمعوقين سمعياً.

٥. عرض وحدتى "الكائن الحى" و"القوة والطاقة" بعد صياغتهما على مجموعة من المحكمين لإجراء ما تراه مناسباً من تعديلات، وبذلك يتم توصل إلى البرنامج المقترح والإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

٦. إعداد أداتا القياس (أدوات الدراسة) وهما:

- اختبار لقياس مهارات قراءة الصوروالرسومات التعليمية والتأكد من صدقه وثباته.
- اختبار لقياس مهارات التفكير البصرى-المكانى فى الوحدتين والتأكد من صدقه وثباته

٧. تحديد مجموعة الدراسة من تلاميذ مدارس الأمل بأسيوط .

٨. التطبيق القبلى لأدوات الدراسة على عينة الدراسة لتحديد مستواهم الأبتدائى قبل بحث الوحدتين.

٩. تدريس الوحدتين المصاغتين باستخدام التعلم البصرى للمجموعة التجريبية.

١٠. التطبيق البعدى لأدوات الدراسة على عينة الدراسة لتعرف مستوى تقدمهم بعد التدريس.

١١. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، ثم تفسيرها وبذلك يمكن الإجابة عن أسئلة الدراسة.

١٢. تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة فى ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة :

اولاً: فاعلية التعلم البصرى فى تعلم العلوم فى اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعياً:

للأجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذى ينص على "ما فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تعلم العلوم فى اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعياً؟ تم التحقق من صحة الفروض التالية:

١- الفرض الأول من فروض الدراسة، وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار مهارات قراءة الصور".

وفيما يلى وصف للنتائج الخاصة بهذا الفرض

جدول(١): قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المجموعة التجريبية فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية قبل وبعد التجربة على اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية

المهارات	قبلى		بعدى ن (٢٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
التعرف	٢.٩١٧	١.٦٤٢٩	٨.١٦٦٧	٠.٩١٦٨	١٧.٧١٢	دالة عند ٠.٠١
الوصف	٣.٢٩٨٧	٠.٨٠٦٥	٥.٨٣٣٣	٠.٣٠٨٧	١٤.٠١٩	
الاستدعاء اللفظى	٠.١٦٦٧	٠.٨١٥٤	٦.٣٣٣٣	٠.٨١٦٥	٣٤.٨٠٠	
التصنيف	١.٦٢٥٠	١.٢٠٩١	٧.٣٧٥٠	١.٤٦٨٩	١٥.٢٤٨	
التفسير	٣.٣٣٣٣	٠.٨٦٨١	٧.١٦٦٧	٠.٨٦٨١	١٦.٦٢٩	
حل المشكلة	١.٥٩٨٣	٠.٧٥٠٦	٣.١٢٥٠	٠.٨٥٠٢	٤.٤٨٦	
الترتيب	٢.٥٨٣٣	١.٥٥٨١	٧.٢٩١٧	١.٠٤١٧	١٣.٧٢٥	
المقارنة	٢.٧٠٨٣	٠.٩٥٤٦	٩.٠٠٠٠	٠.٧٢٢٣	٢٦.٧٦٥	
استدعاء غير لفظى	٢.٢٩٨٣	٠.٩٧٧١	٨.٠٠٠٠	١.١٠٣٤	١٩.٦٤٩	
كلى	٢٠.٧٩١٧	٤.٥٠٢٣	٦٢.٢٩١٧	٤.٥٧٩٢	٤١.٥٧٥	

يتضح من الجدول (١) السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة التجريبية على اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية قبل التجربة وبعدها لصالح التطبيق البعدى.

- تحسن قراءة الصور والرسوم التعليمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بنين وبنات فى الاختبار البعدى فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار قراءة الصور والرسوم التعليمية.
- ولبيان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (التعلم البصرى كمتغير مستقل) على اكتساب تلاميذ مجموعة الدراسة لمهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية كمتغير تابع تم حساب مربع إيتا لكل محمور والاختبار ككل كما يتضح من الجدول (٢) التالى:

جدول (٢): قيمة مربع إيتا وقيمة (d) المقابلة لبيان قوة تأثير التعلم البصرى فى اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

محاور الاختبار	قيمة (ت)	قيمة(ت٢)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	قوة التأثير
التعرف	١٧.٧١٢	٣١٣.٧	٠.٩٣	٧.٤٢	كبيرة
الوصف	١٤.٠١٩	١٩٦.٥	٠.٨٩	٥.٧	كبيرة
الاستدعاء اللفظى	٣٤.٨٠٠	١٢١١.٠٤	٠.٩٨	١٤.٨	كبيرة
التصنيف	١٥.٢٤٨	٢٣٢.٥	٠.٩١	٦.٥	كبيرة
التفسير	١٦.٦٢٩	٢٧٧.٠٣	٠.٩٣	٧.١٢	كبيرة
حل المشكلة	٤.٤٨٦	٢٠.١٢٤	٠.٤٨		كبيرة
الترتيب	١٣.٧٢٥	١٨٨.٣٨	٠.٨٩٥	٥.٨٦	كبيرة
المقارنة	٢٦.٧٦٥	٧١٦.٣٧	٠.٩٧	١١.٤	كبيرة
استدعاء غير لفظى	١٩.٦٤٩	٣٨٦.٠٨	٠.٩٥	٨.٤	كبيرة
الدرجة الكلية للاختبار	٤١.٥٧٥	١٧٢.٤٨	٠.٩٩	١٧.٨	كبيرة

من جدول (٢) السابق يتضح قوة تأثير التعلم البصرى فى اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية، حيث كانت قيمة (η^2)= (٠.٩٩) وهى تقابل قيمة (d)= (١.٩٦) وهى قيمة عالية تشير إلى تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل على المتغير التابع.

أثر كبير للتعلم البصرى فى تنمية مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية لدى نلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأنه أثناء التدريس بالتعلم البصرى يمارس التلاميذ مهارات التعرف والوصف والاستدعاء اللفظى، والتصنيف والمقارنة والترتيب وهو ما يتفق مع دراسة (جمال الدين توفيق يونس عبد الهادى، ٣٠٠٣:٣٠) ودراسة (عواطف محمد محمد حسانين، ١٩٩٦).

ولتوضيح الفاعلية فقد تم حساب نسبة الكسب المعدل حيث كان متوسط درجات التلاميذ فى القياس القبلى ٢٠.٧٩١٧ ومتوسط درجاتهم فى القياس البعدى ٦٢.٢٩١٧ والنهاية العظمى للاختبار ٦٧ فإن نسبة الكسب المعدل هى ١.٥٢ وهى أعلى من النسبة التى حددها بلاك (١.٢) مما يدل على ارتفاع نسبة التلاميذ الذين استفادوا وحققوا المستوى المطلوب من اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية، مما يؤكد فاعلية التعلم البصرى فى تدريس العلوم واكتساب هذه المهارات.

فهل هناك فروق جوهرية بين متوسطات درجات التلاميذ المعوقين سمعياً أفراد العينة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية بعد التجربة؟ الجدول (٣) التالى يبين ذلك:

جدول (٣): قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار قراءة الصور والرسوم التعليمية فى التطبيق البعدى

المهارات	المجموعة التجريبية بعدى ن(٢٤)		المجموعة الضابطة بعدى ن (٢٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
التعرف	١.٨٦٦٧	٠.٩١٦٨٠	٤.١٢٥٠	١.٤٥٤٠	٢.٦	دالة عند ٠.٠١
الوصف	٥.٨٣٣٣	٠.٣٨٠٧٣	٣.٠٨٣٣	١.٠١٨٠	١١	
الاستدعاء اللفظى	٦.٣٣٣	٠.٨١٦٥	٠.٥٠٠٠	٠.٦٥٩٤	٢٣.٠٣	
التصنيف	٧.٣٧٥٠	١.٤٦٨٩	٣.٠٨٣٣	٠.٥٢٩٩	١٤.٥	
التفسير	٧.١٦٦٧	٠.٨٦٨١	٣.٣٧٥٠	١.١٧٢٦	١٢.٧٢٤	
حل المشكلة	٣.١٢٥٠	٠.٨٥٠٢	١.٤٤١٦٧	٠.٧٧٥٥	٦.٤٢	
الترتيب	٧.٢٩١٧	١.٠٤١٧	٢.١٦٦٧	١.٢٣٩٤	١٦.٣	
المقارنة	٩.٠٠٠٠	٠.٧٢٢٣	٣.١٢٥٠	١.٢٦١٩	١٩.٩٨	
استدعاء غير لفظى	٨.٠٠٠٠	١.١٠٣٤	٢.٦٢٥٠	٠.٨٧٥٤	٥.٧٥	
كلى	٦٢.٢٩١٧	٤.٥٧٢٩	٢٢.٥٠٠٠	٤.٥٦٣٢	٦٢.٨	

للاختبار أكبر من قيمتها الجدولية، الأمر الذى يشير إلى أن هذه الفروق ترجع إلى تأثير المعالجة التجريبية (التعلم البصرى فى التدريس) مما يؤكد ما للتدريس بالتعلم البصرى من فاعلية فى اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وبذلك لم تثبت صحة هذا الفرض.

ثانياً: تحديد الفروق بين مستوى اكتساب البنين والبنات لمهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية بعد تطبيق البرنامج لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعياً:

للإجابة على السؤال الثانى من أسئلة الدراسة وهو "ما الفرق بين مستوى اكتساب البنين والبنات لمهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية بعد تطبيق البرنامج؟" وتم التحقق من صحة الفرض الثانى،وفيما يلى عرضا لما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

٤– مناقشة الفرض الثانى من فروض الدراسة والذى ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بنين وبنات بعد تطبيق البرنامج فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية " تم حساب قيم "Z" للفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بنين وبنات، كما فى جدول (٤) التالى:

جدول(٤): اختبار ويلكوكسون لمقارنة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد مجموعة الدراسة التجريبية اختبار قراءة الصور والرسوم التعليمية قبل تطبيق البرنامج للذكور والإناث ن(١٢)

المهارات	السلبية للذكور/الإناث		الإيجابية للذكور/ الإناث		قيمةz	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التعرف	٦.٨٨	٥٥.٠٠	٣.٦٧	١١.٠٠	١.٩٧٤	غير داله
الوصف	٣.٥٠	٧.٠٠	٥.٤٣	٣٨.٠٠	١.٨٠٧	غير داله
الاستدعاء اللفظى	٥.٥٠	٢٢.٠٠	٣.٥٠	١٤.٠٠	٠.٥٨٥	غير داله
التصنيف	٧.٠٠	٣٥.٠٠	٦.١٤	٤٣.٠٠	٠.٣١٩	غير داله
التفسير	٣.٦٧	٢٢.٠٠	٧.٠٠	١٤.٠٠	٠.٥٦٤	غير داله
حل المشكلة	٢.٥٠	٢.٥٠	٤.٢٥	٢٥.٥٠	١.٩٩٤	غير داله
الترتيب	٦.٧٥	٥٤.٠٠	٦.٠٠	٢٤.٠٠	١.١٩٨	غير داله
المقارنة	٥.٩٠	٢٩.٥٠	٣.٨٨	١٥.٠٠	٠.٨٤٠	غير داله
استدعاء غير لفظى	٦.٨٦	٤٨.٠٠	٤.٥٠	١٨.٠٠	١.٣٩٣	غير داله
كلى	٦.١١	٥٥.٠٠	٧.٦٧	٢٣.٠٠	١.٢٥٧	غير داله

ويتضح من الجدول السابق (٤): أن نسب اختبار "Z" للتلاميذ فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات فى التطبيق البعدى.

ثالثاً: تحديد فاعلية التعلم البصرى فى تعلم العلوم فى مهارات التفكير البصرى المكانى لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعياً:

وللإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو "ما فاعلية برنامج قائم على التعلم البصرى فى تدريس العلوم فى اكتساب مهارات التفكير البصرى- المكانى لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعياً؟" تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة، وفيما يلى عرضا لما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

مناقشة الفرض الثالث من فروض الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعدياً فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى- المكانى. وفيما يلى وصف للنتائج الخاصة بهذا الفرض:

فهل هناك فروق جوهرية بين متوسطات درجات التلاميذ المعوقين سمعياً أفراد العينة التجريبية على اختبار التفكير البصرى المكانى بعد التجربة؟ الجدول (٥) التالى يبين ذلك:

جدول (٥): قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية قبل وبعد التجربة على اختبار التفكير البصرى المكانى

المهارات	المجموعة التجريبية بعدى ن(٢٤)		المجموعة الضابطة بعدى ن (٢٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
تمييز بصرى	٧.٥٤١	٣.٣٢٢٩	١٦.١٢٥٠	٢.٤١٩	١٠.٤٥٨	دالة عند ٠.٠١
إدراك الكلمات	٩.٠٤١٧	٣.٧٨١٩	١٤.٤١٦٧	٣.١٨٨٥	٦.٤٦٤	
علاقات مكانية	٣.٤٥٨	٣.١٦٢٠	١٤.٠٨٨٣	٢.٦٠٣٠	١٥.٠٩١	
تحرك بصرى	٦.٥٠٠٠	٣.٢٥٧١	١٣.١٢٥٠	١.٨٣٥٢	٩.٨٥٢	
إغلاق بصرى	٥.٥٠٠٠	١.٩٧٨١	٤٢.٧٩١٧	٣٠.٧٠٧٦	٦.٠٤٦	
كلى	٣٢.٠٤١٧	٨.٥٢٨٦	٧٢.٦٦٦٧	٨.٢٤٤٥	٢٥.٧٩١	

يتضح من الجدول السابق (٥) ما يلى:

- تحسن مهارات التفكير البصرى المكانى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبار البعدى فى كل محور وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى المكانى.
- ولبيان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (التعلم البصرى كمتغير مستقل) على اكتساب تلاميذ مجموعة الدراسة لمهارات التفكير البصرى المكانى كمتغير تابع تم حساب مربع إيتا لكل مهارة والاختبار ككل كما يتضح من الجدول (٦) التالى:

جدول (٦): قيمة مربع إيتا وقيمة (d) المقابلة لبيان قوة تأثير التعلم البصرى فى اكتساب مهارات التفكير البصرى المكانى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

محاور الاختبار	قيمة (ت)	قيمة(ت٢)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	قوة التأثير
التمييز بصرى	١٠.٤٥٨	١٠٩.٣٧	٠.٨٣	٤.٤	كبيرة
إدراك الكلمات	٦.٤٦٤	٤١.٨	٠.٦٦	٢.٨	كبيرة
إدراك العلاقات المكانية	١٥.٠٩١	٢٢٧.٧٤	٠.٩١٢	٦.٤	كبيرة
التحرك بصرى	٩.٨٥٢	٩٧.٠٦٢	٠.٨٢	٤.٣	كبيرة
الإغلاق بصرى	٦.٠٤٦	٣٦.٥٥	٠.٦٢	٢.٦	كبيرة
الدرجة الكلية للاختبار	٢٥.٧٩١	٦٦٥.١٨	٠.٩٧	١١.٤	كبيرة

من جدول(٦) السابق يتضح: قوة تأثير التعلم البصرى فى اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات التفكير البصرى المكانى، حيث قيمة (η^2)= (٠.٩٧) وهى تقابل قيمة (d)=(١١.٤) وهى

قيمة عالية تشير إلى تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل على المتغير التابع، ويكمن تفسير ذلك بأنه أثناء التدريس بالتعلم البصرى يمارس التلاميذ هذه المهارات وبالتالى ثبت عدم تحقق هذا الفرض الصغرى.

- ولتوضيح الفاعلية فقد تم حساب نسبة الكسب المعدل حيث كان متوسط درجات التلاميذ القياس القبلى ٣٢.٠٤١٧ ومتوسط درجات التلاميذ فى القياس البعدى ٧٢.٦٦٦٧ والنهاية العظمى للاختبار ٨٥ فإن نسبة الكسب المعدل هى ١.٣ وهى أعلى من النسبة التى حددها بلاك مما يدل على ارتفاع نسبة التلاميذ الذين استفادوا وحققوا المستوى المطلوب من اكتساب مهارات التفكير البصرى- المكانى، مما يؤكد فاعلية التعلم البصرى فى اكتساب هذه المهارات.

فهل هناك فروق جوهرية بين متوسطات درجات التلاميذ المعوقين سمعياً أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير البصرى المكانى بعد التجربة؟ الجدول(٧) التالى يبين ذلك:

جدول(٧): قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى المكانى (ن= ٢٤)

المهارات	المجموعة الضابطة ن(٢٤)		المجموعة التجريبية ن (٢٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
تمييز بصرى	١٠.٦٦٦٧	٣.١٣٠٠	١٦.١٢٥	٢.٤١٩	٦.٦١٢	دالة عند ٠.٠١
إدراك الكلمات	١١.٠٠٠	٣.١٦٢٣	١٤.٤١٦٧	٣.١٨٨٥	٣.٦٥	
علاقات مكانية	٣.٧٥٠٠	٣.٦٨٦٠	١٤.٠٨٨٣	٣.٦٠٣٠	١٠.٩٨٨	
تحرك بصرى	٨.٦٦٦٧	٣.٢٧٩٣	١٣.١٢٥٠	١.٨٢٥٢	٥.٦٩٤	
إغلاق بصرى	٦.٠٤١٧	٣.٤٧٠١	٤٢.٧٩١٧	٣٠.٧٠٧٦	٥.٧٠	
كلى	٤٠.١٢٢	١٢.٧٧٦٧	٧٢.٦٦٦٧	٨.٢٤٤٥	٣.١٧	

ويتضح من جدول(٧) السابق أن:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ مجموعة الدراسة فى اختبار التفكير البصرى المكانى عند مستوى ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة فى كل مهارة، وفى الدرجة الكلية للاختبار أكبر من قيمتها الجدولية، الأمر الذى يشير إلى أن هذه الفروق ترجع إلى تأثير المعالجة التجريبية (اتلعلم البصرى فى التدريس) وبذلك لم يتحقق هذا الفرض الصفرى.

رابعاً: تحديد الفروق بين مستوى اكتساب البنين والبنات لمهارات التفكير البصرى المكانى لدى تلاميذ الصف السادس المعوقين سمعياً:

وللإجابة عن السؤال التالى من أسئلة الدراسة "ما الفروق بين مستوى اكتساب البنين والبنات لمهارات التفكير البصرى المكانى بعد تطبيق البرنامج؟ تم التحقق من صحة الفروض التالية:

- مناقشة الفرض الرابع من فروض الدراسة: للتحقق من صحة الفرض الرابع والذى ينص على "لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بنين وبنات بعد تطبيق البرنامج فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى- المكانى". تم حساب قيم "Z" للفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بنين وبنات فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى المكانى قبل التجربة وجاءت النتائج كما فى جدول (٨) التالى:

جدول(٨): اختبار ويلكوكسون لمقارنة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار التفكير البصرى المكانى قبل تطبيق البرنامج للذكوروالإناث ن(١٢)

المهارات	السلبية للذكور/ الإناث		الايجابية للذكور/ الإناث		قيمةz	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
تمييز بصرى	٠.٠٠	٠.٠٠	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٢.٦٧٠	غير دالة عند ٠.٠١
إدراك بصرى	٤.٣٣	١٣.٠٠	٧.٢٢	٦٥.٠٠	٢.٠٤٤	
علاقات	٣.٥٠	٧.٠٠	٦.٠٠	٤٨.٠٠	٢.٦٧٠	
تحرك بصرى	٥.٣٨	٢١.٥٠	٧.٦٩	٥٦.٥٠	١.٣٨٥	
إغلاق بصرى	٤.١٧	١٢.٥٠	٦.٥٠	٥٣.٥٠	١.٣٨٥	
كلى	١.٧٥	٣.٥٠	٧.٤٥	٧٤.٥٠	١.٣٨٣٦	

طبقاً للجدول السابق (٨): تم حساب قيم "Z" للفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بنين وبنات فى كل مهارة وفى الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى المكانى قبل التجربة

فهل هناك فروق عند حساب نسب "Z" بين البنين والبنات بعد التجربة على اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية؟ الجدول (٩) التالى يوضح ذلك:

جدول (٩): اختبار ويلكوكسون لمقارنة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية اختبار التفكير المكانى البصرى بعد تطبيق البرنامج للذكور والإناث ن(١٢)

الأبعاد	السلبية للذكور/ الإناث		الايجابية للذكور/ الإناث		قيمةz	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
تمييز بصرى	٥.٥٦	٤٤.٥٠	٥.٢٥	١٠.٥٠	١.٧٥٧-	غير دالة عند ٠.٠١
إدراك بصرى	٨.٥٠	٥١.٠٠	٤.٥٠	٢٧.٠٠	٠.٥٩٠-	
علاقات	٧.٠٠	٣٥.٠٠	٦.٢٥	٥٥.٠٠	٠.٧٦٧-	
تحرك بصرى	٤.٥٠	١٨.٠٠	٦.٨٦	٤٨.٠٠	١.٣٤٢-	
إغلاق بصرى	١١.٠٠	١١.٠٠	٦.٠٩	٦٧.٠٠	٢.١٩٧-	

كلى	٥.٤٣	٣٨.٠٠	٨.٠٠	٤٠.٠٠	-٠.٠٧٩	

ويتضح من الجدول السابق (٩):أنه تم التحقق من أن حساب نسب اختبار "Z" للتلاميذ قى التطبيق البعدى لاختبار التفكير البصرى المكانى عد وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات وهذا يدل على أن للتعلم البصرى دور فى تعلم مهارات التفكير البصرى المكانى مما لم يحقق هذا الفرض الصغرى.

سادساً: تعرف العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ عينة الدراسة فى القياس البعدى لاختبار قراءة الصور والرسوم التعليمية، واختبار التفكير البصرى المكانى:

مناقشة الفرض الحادى عشر من فروض الدراسة:

كما تم التحقق من صحة الفرض الحادى عشر والذى ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبارى مهارات قراءة الصور، والتفكير البصرى المكانى" بحساب معامل الارتباط كما بجدول (١٠) التالى:

جدول(١٠): معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى اختبار قراءة الصور ودرجاتهم فى اختبار التفكير البصرى المكانى بعديا (ن=٢٤)

المجموعة	درجات	قيمة ٠.٠	مستوى الدلالة
مجموعة الدراسة	اختبار التفكير البصرى والبعدى	٠.٥٦٤	دالة عند المستوى ٠.٠١
	اختبار قراءة الصور البعدى		

وكما يتضح من الجدول السابق (١٠) هناك ارتباط بدرجة ثقة عالية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات التلاميذ فى اختبار التفكير البصرى المكانى البعدى ودرجاتهم فى اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية البعدى، كما يتضح من النتائج صحة هذا الفرض حيث وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ فى اختبار التفكير البصرى المكانى ودرجاتهم فى اختبار قراءة الصور والرسوم التعليمية، وقيمة معامل الارتباط بطريقة سبيرمان ٠.٥٦٤ عند مستوى دلالة ٠.٠١ ما يدل على أن تنمية مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية يقوى ويساعد فى اكتساب مهارات التفكير البصرى المكانى والعكس بالعكس كما أن كلاهما يساعد بدرجة كبيرة فى تنمية الادراك البصرى.

٦-توصيات الدراسة :

فى ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بأن :

١– ضرورة اهتمام مصممى المناهج والمعلمين بمهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية عند تدريس العلوم .

٢– تصميم وبناء استراتيجية تهدف إلى إكساب مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية للمعوقين سمعيا

٣– أن يكون للمعلمين دور فى دفع وحث التلاميذ المعوقين سمعيا على الاهتمام بالرسومات التعليمية وقراءتها وفحصها.

٤– زيادة نسبة الأسئلة المصورة فى الكتب المدرسية والامتحانات.

٥– أن تتيح برامج إعداد المعلمين بصفة عامة ومعلمى الفئات الخاصة بصفة خاصة بكليات التربية ما يلى :

أ– التدريب على مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية على مستويات مختلفة من خلال مقررات مواد التخصص ، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية.

ب–التدريب على صياغة أسئلة مصورة تتناول مهارات قراءة الصور والرسومات التعليمية، وتقس مستويات عقلية عليا من خلال دروس التربية العملى ومناهج طرق التدريس.

ج– تعرف جوانب الثقافة البصرية المختلفة.

٦– أن يكون هناك فرصة أثناء إعداد الطالب المعلم للتعرف على مهارات قراءة الصوروالرسومات لديه وتنمية مهارات الرسم العلمى ومحاولة تنمية مهارات التفكير البصرى المكانى حتى يعمل على توصيل المفاهيم للتلاميذ فيما بعد بطريقة علمية.

٧–مقترحات الدراسة :

وامتدادا لفكرة الدراسة الحالية يقترح إجراء البحوث والدراسات التالية :

– دراسة تستهدف تجريب فعالية (التعلم البصرى) فى تدريس فروع العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء.

– دراسة تستهدف تجريب (التعلم البصرى) على الطلاب المعلمين فى مقرر طرق التدريس.

– دراسة أثر استخدام التعلم البصرى على تنمية مهارات التفكير البصرى المكانى لدى طلبة المراحل الأخرى.

((مراجع))

- **إبراهيم عباس الزهيرى** . (**٢٠٠٣**) . **تربية المعوقين والموهوبين ونظم تعليمهم** إطار فلسفى وخبرات عالمية . القاهرة : دار الفكر العربى .
- **أمل السيد أحمد الطاهر** .(**٢٠٠٦**). "العلاقة بين التكوين المكانى للصور الثابتة والمتحركة فى برامج الوسائل المتعددة والتحصيل الدراسى" . رسالة ماجستير. كلية التربية.جامعة حلوان .
- **أمير ابراهيم القرشى** .(**٢٠٠٥**). " متطلبات الدمج الشامل للتلاميذ المعوقين سمعياً فى مدارس وفصول التعليم العام ". **المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر** من ١٣ – **١٤ مارس** . **ص ص ١٧ – ١٠٠.**
- **أميرة عبد الحميد حسن الجابرى** .(**٢٠٠٥**). "العلاقة بين كثافة العناصر فى الرسومات التوضيحية وخلفياتها ونمو الإدراك البصرى للمفاهيم البيئية لدى أطفال ما قبل المدرسة ". رسالة ماجستير. كلية التربية.جامعة حلوان.
- **إميلى صادق ، وكريمان بدير** . **٢٠٠٠** . **تنمية المهارات اللغوية للطفل** . القاهرة : عالم الكتب.
- **جميلة كامل عبد الحميد** .(**٢٠٠٦**). "فعالية برنامج مقترح باستخدام الصور الفائقة على تنمية تحصيل تلاميذ المرحلة الأبتدائية واكسابهم بعض مهارات التامل مع الحاسب .
- **حسنى الجبالى حسنى**.(**٢٠٠٥**). **الكفيف والمعوق سمعيابين الأضطهاد والعظمة** . سلسلة أصحاب الحقوق الخاصة (١) القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- **حمدى عبد العظيم محمد البنا** . (**١٩٩٩**) . " فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم للالتلاميذ المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية " .**مجلة كلية التربية** – جامعة المنصورة – ع ٤١ . سبتمبر ص ص ٣– ٣٧.
- **خالد محمد عبد الرحمن عسيرى**.(**١٤٢٤**). **الأصم بين الإعاقة والإرادة** . الطائف.
- **خليل رضون خليل سليمان ،عبد الرازق سويلم همام** .(**٢٠٠١**). " فعالية استراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم " . **مجلة الدراسة فى التربية وعلم النفس** . ع٣ . مج ١٤ . يناير . ص ص ١٧٩ – ٢٠٣. دار الفكر العربى
- **رجب السيد عبد الحميد الميهى** .(**١٩٩٧**). "فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة فى تنمية مهارات الرسم العلمى لدى الالتلاميذ المعلمين". **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**.كلية التربية– جامعة حلوان. ع١.مج٣.يناير .
- **رجب السيد عبد الحميد الميهى** .(**٢٠٠٣**). "أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية فى نموذج تدريسى مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية والتفكير الابتكارى فى العلوم لدى التلاميذ المرحلة الثانوية ذوو مركز التحكم الداخلى والخارجى ". **مجلة التربية العلمية** الجمعية المصرية للتربية العلمية . ع٣. مج٦ . ص ص ١– ٤٤.

- **١الغريب زاهر ، و اقبال البهبهانى،(١٩٩٩). تكنولوجيا التعليم** .ط٢ . نظرة مستقبلية. دار الكتاب الحديث.

- **سهام السيد صالح . (١٩٩١)** " أثر استخدام الأنشطة المعملية على تحصيل الالتلاميذ الصم والبكم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى العلوم واتجاهاتهم نحو العلم " رسالة ماجستير كلية التربية . جامعة المنوفية .

- **السيد عبد الحميد سليمان السيد .(٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية** . القاهرة : عالم الكتب.

- **سيد عبد الرحيم محمد .(٢٠٠٤).** "فعالية برنامج كمبيوترى لتدريس الرياضيات على التحصيل وبعض جوانب التفكير البصرى و الأتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى التلاميذ المعوقين سمعيا بالصف الأول الإعدادى ". رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة المنيا .

- **صلاح الدين عرفة محمود .(٢٠٠٣).**" أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية فى الدراسات الأجتماعية لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع والصف الخامس الأبتدائى وميولهم نحو المادة". **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** .مج٨. ع٥. مايو .

- **صلاح الدين منتصر .(٢٠٠٥).**" رؤية مستقبلية لتربية الحواس من خلال تعليم الفنون – مدخلا لرعاية الموهوبين ". **المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر** من ١٣ – ١٤ مارس . ص ص ٤٨١ – ٥٢٣.

- **عاطف محمد سعيد عبد الله .(٢٠٠٢).** " فعالية وحدة مقترحة لتنية مهارات قراءة الصور والرسوم المرتبطة بادراسات الأجتماعية لدى التلاميذ المرحلة الأعدادية .**المؤتمر العلمى الرابع عشر فى ضوء مفهوم الأداء** . ٢٤ – ٢٥يوليو . دار الضيافة جامعة عين شمس .المجلد الثانى ص ص ٧٨٩- ٨٣٠.

- **عبد العزيز طلبة عبدالحميد . (٢٠٠٣).** "فعالية التدريس باستخدام استرتيجية خرائط المفاهيم وبمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط فى إكساب الالتلاميذ المعلمين بعض المفاهيم المرتبطة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم وتنمية وعيهم بهذه المستحدثات ". **المؤتمر العلمى الخامس عشر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة** . ٢١- ٢٢ يوليو . مج ١. دار الضيافة عين شمس .

- **عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى .(٢٠٠٢).** "مراحل النمو العقلى (المعرفى) لدى عينة سعودية من التلاميذ الصم والعاديين (بحث مقارنة طبقاً لجان بياجيه) ". **مجلة كلية التربية الخاصة** .ع١. ص ص ٤١ – ١٠٤.

- **عبد الله الحمدان ، ويوسف القريونى وعبد العزيز مصطفى السرطاوى .(٤ ١٩٩).** "مشروع قانون للمعوقين فى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ". **مجلة جامعة الملك سعود** م٦ . العلوم التربوية والدراسات الأسلامية (٢). ص ص ٣٣٥ – ٣٥٨ .

- **عبد المسيح سمعان عبد المسيح** .(**٢٠٠٤**)."فعالية برنامج لتنمية التنور البيئى لدى معلمى العلوم بالمرحلة الأعدادية ، وإمكانية التنبؤ بسلوكهم البيئى" . **مجلة التربية العلمية** . مج ٧. ع ٢. يوليو ص ص ١٢١ – ١٦٧.
- **عبد المطلب أمين القريطى**.(**١٩٩٦**). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة** . القاهرة: دار الفكر العربى.
- **عدنان يوسف العتوم** .(**٢٠٠٤**). **علم نفس المعرفى النظرية والتطبيق** . دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **عطيات محمد يس إبراهيم**.**٢٠١١**. " أثر استخدام شبكات التفكير البصرى فى تدريس العلوم على التحصيل الدراسى وتنمية مهارات التفكير التأملى لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية" . **مجلة التربية العلمية** . الجمعية المصرية للتربية العلمية.مج ١٤. ع ١. يناير. ١٠٣– ١٤١.
- **على أحمد سيد ، ومحمد رياض أحمد عبد الحليم** .(**٢٠٠٦**). " فعالية تكنولوجيا الواقع الافتراضى فى تحسين التفكير الاستقرائى وبعض القدرات المكانية لدى التلاميذ ذوى الإعاقة السمعية بمدينة أسيوط " . **مجلة كلية التربية** . المجلد الثانى والعشرون . ع٢ . يوليو . ص ص ٤٧٢– ٥٤٢.
- **على حمزة أبو غرارة** .(**١٩٩١**). "تأثير التدريبات البصرية على الفهم وسرعة قراءة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ". **مجلة جامعة الملك سعود** .الأداب .مجلد٣ عمارة شئون المكتبات ص ١٣٩.
- **على محمد عبد المنعم** .(**١٩٩٦**). **المستحدثات التكنولوجية فى مجال التعليم .. طبيعتها وخصائصها**. القاهرة: دار الفكر العربى.
- **كمال عبد الحميد زيتون** .(**١٩٩٤**). "الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم استراتيجية حديثة لما وراء العمليات المعرفية" . **تكنولوجيا التعليم** . مج٤ . الكتاب الثالث . صيف .
- **كوثر حسين كوجاك** .(**١٩٩٧**). **اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس** . القاهرة : عالم الكتب.
- **مجدى عزيز إبراهيم** .(**٢٠٠٣**).**موسوعة التدريس** . الجزء الثالث(ح–ع) . دارؤ التفسير للنشر والتوزيع.
- **محمد عطية خميس** .(**١٩٩٣**). " مستويات قراءة الصور لدى التلاميذ من ٤– ١٠ سنوات ، والعوامل المؤثرة فيها "
- **مجلة تكنولوجيا التعليم** . عدد خاص عن المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم – ج٢ . مج ٢. ٣٥–ربيع **محمد على كامل** .(**١٩٩٩**). **لغة الإشارة للقائمين على رعاية الصم** . القاهرة: النهضة المصرية.
- **محمد كشاش** .(**٢٠٠٦**). **"قراءة** الصورة فى الكتاب المعلمى الكفاية النظرية والأداء التطبيقى ". **التربية**. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم . ص ص ١٠٢– ١٣١

- **محمد متولى قنديل رمضان**.(**١٩٨٩**). "تأثير استخدام اللعب المجسمة والمصورات والرسومات على مهارات المقارنة البصرية لدى أطفال ما قبل الدراسة". **تربية دمياط**. ع١١. مجلد ١. ص ص ٢٢٣- ٢٣٧.

- **محمود سيد أبوناجى** .(**٢٠٠٣**). "أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولجى فى تعليم العلوم على تحصيل التلاميذ الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه". **مجلة كلية التربية**– جامعة أسيوط . المجلد التاسع عشر. ع١ ص ص ١٩٧ – ٢٢٨.

- **نائلة نجيب الخزندار– أ. حسن ربحى مهدى**.(**٢٠٠٦**)."فاعلية موقع إلكترونى على التفكير البصرى والمنظومى لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى ".**المؤتمر العلمى الثامن عشر – مناهج التعليم وبناء الأنسان العربى**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.٢٥-٢٦ يوليو. المجلد الثانى. ص ص ٦٢١- ٦٤٥.

- **وليد يوسف ووائل أحمد راضى سعيد** .(**٢٠٠٦**)." تطوير برنامج للتذوق الفنى لتنمية الثقافة البصرية وفق متطلبات إعداد طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان ، وقياس فعاليته" . **مؤتمر المعلوماتية ومنظومة التعليم**. **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية** . ٥-٦ يولبو . ص ص ٨٤٣- ٨٧٧.

- **Andr zej Pronobis,Luo jie, Barbara Caputo. (2010).**the more you learn,the lessyou store :Memory-controlled incremental SVM for visual place recognition . Image and Vision Computing 28. Pp1080-1097.

- **Andrew M.Grant.(1998) .**Verbal and Visual Learning of Science Terminology by High School Bioogy Students. Degree of Doctor of Philosophy. May.

- **Billie eilam*and YEAL poyas. 2010.p**.External Visual Representations in Science Learning : The Case of Relations amomng System Components. International. Journal of Science Education .Aprial. pp 1-32.

- **Brickman . B. & workman , S. (1995)** ."Enhancing the learning environment for deaf students in the science classroom". Journal of science for persons with disabilities. Vol 3 . n 1. pp40- 43**.**

- **Cornerstone: Visual Thinking.** available at:

  http://www.logo.com/cat/view/cornerstone-visual-thinking.html

- **E.Barbara Klemm& Marie K. Iding . (1997).** Exploring the use of Leaning Logs in an Elemenatry Science Methods Class . http : //www.ed.psu.edu./ci/journals/7pap31.htm**.**

- **Fenna van Nest & Jan de lange,(2007),** Mathematics Education and Neurosciences Relating Spatial Structures to the Development of

spatial Sense. The Montane Mathematics Enthusiast, Issu 1551-3440,vol4:pp210 – 229.

- **Get Ready For School Disclaimer.(2005).** What is visual perception?**.**
- **H.Allen Brizee. (2003).** Teching Visual Literacy And Dcoument Design in First - year Composition . Master of Arts in English **.**
- **Hans p. Op de Beeck and Chris.(2009**), Baker.The neurl basis of visual object learning.Trends in Cognitive Sciences . vol .14 No1.27 nov. Pp.22-30
- **Harry G. Lange, Mary Laporta Hupper, D. nise A. Monte, Scheifele. (2007).** "A Study of Technical Signs in Science Implications for Lexical Database Development" . 66 Journal of Deaf studies and Deaf Education 12: 1 winter . pp 66- 79**.**
- **Horten, L . B . & Katz – Kaseff, M. .(1991).** " Super signing circus" Perspectives in Educational and Deafness . Vol 10. n 1 . pp 16 – 18**http://www. Getreadyforschool.com/orderphp.**
- **Irvine Clarke,lll,Theresa B. Flaherty and Michael Yankey, (2008).** "Teaching the Visual Learner: The Use of Visual Summaries in Marketing Education ". Journal of Marketing Education . SAGE Publications . pp 218-226 **.**
- **Jukka hyona*.(2010).**The use of eye movements in the study of multimedia learning . Learning and Instruction 20. Pp 172- 176.
- **Mayer, R.E, Heiser, J. and Lonns, S.(2003).** Cognitive Constrraints on multimedia Learning : When presenting more material resultes in less under standing . Journal of Educational psychology. Pp 187 – 198.
- **Michael Farrell . (2005).** Special education Needs : A Resource for Practitiners. Paul Chapman Publishing.
- **Miner, D. L. Nieman, R. , Swanson, A. B. & Woods, M. (2001).**"teaching chemistry for students with disabilities : A Manual for high schools, colleges and graduate programs . 4th edition . The American Chemical Society .
- **Morino Institute.(2001).** Learning planning guides and teaching techniques plus activities and projects for working with youth and technology. Education Development center.

- **P.wilhelas*,M.Vaa Klink*.(2007).**Validity of the Rey Visual Design Learning Test in Primary and Secondary School Children.Child neuropsychology.13.Aprial. 86-98
- **Stefanich , G. P. , Eglston, D. & Judy , E. (1995). "** Improving scinence instruction for students with disabilities". Science Association for Perspons with Disabilits , Cedar Falls , IA
- **Tim n. Hoffler. Helmut Prechtl.C laudia Nerdel .(2010).**The influence of visual cognitive style when learning from instructional animations and static pictures.Learning and Individual differences.8 March.Pp1-5.
- **Wey-Shiuan Hwang. (1999).** Visual Learning and Its Application to Sensorimotor Actions . Doctor of Philosophy. Michigan State university.
- **World's greatest encyclodictionalman.eapedia.(2006).** Answers.com http://www.answers.com/topic/visual-thinking**.**
- **Yufei Zha*.Yuan Yang.duyan B.(2010).**Graph- based transductive iearning for robuts visual tracking .pattern Recognition

توليد الكهرباء من الصبر

د.محمد عبد الرازق جدوع*
د. محمد علي حسن عمايرة**

الملخص

كان الهدف من البحث دراسة قدرة قطع من الواح ساق الصبر على توليد الكهرباء والمدة الزمنية التي يمكن لعدد من قطع الصبر الاستمرار في تزويد مصباح LED بتيار كاف لإستمرار توهجه وكذلك مراقبة التغيرات في فرق الجهد وشدة التيار مع الزمن، وكذلك تقييم إمكانية توليد الكهرباء من شجرة الصبر مباشرة،بالإضافة إلى تطوير مصباح أخضر يستخدم الصبر وعصارته.

بأستخدام أقطاب Cu/Mg، تم إختبار إختلافات فروق الجهد وشدة التيار لست قطع من االصبر موصولة على التوالي، وكذلك لست خلايا كهروكيميائية من مستخلص الصبر. بالإضافة إلى إختبار إمكانية توليد الكهرباء من نبتة الصبر مباشرة.

بينت النتائج أن فرق الجهد لست خلايا موصولة على التوالي قد إنخفض من ٩.١٠ فولت في بداية التجربة إلى ٧.٣٥ بعد ١٠٢ ساعة بنسبة إنخفاض ١٦%، بينما إنخفض التيار بنسبة ٦٧% بعد ٢٤ ساعة. بالإضافة إلى ذلك فلقد كانت نتائج فروق الجهد المتولده من شجرة الصبر مباشرة مساوية لتلك المتولدة من قطع الصبر. أما بالنسبة لبطارية مستخلص الصبر فقد ولدت ٨.٦٤ مل واط ولمدة ٦ ساعات متواصلة.

أثبتت النتائج إمكانية توليد الكهرباء من قطع الصبر ومن شجرة الصبر ومن مستخلص الصبر. وكذلك قابليته للتطبيق كمصدر رخيص للطاقة المتجددة.

* رئيس قسم امتحانات برامج التنمية المهنية ومنسق جائزة انتل للعلوم والهندسة وزارة تربية والتعليم الاردنية
Mohammad.Aljdou@MOE.GOV.JO)
** المركز الريادي للطلبة المتفوقين للواء الكورة- إربد- الاردن (mohammadamayreh74@gmail.com)

Generating Electricity From Cactus (Opuntia)

Abstract

This study aimed to generate electricity from cutting pieces of cactus plate and determine how long the LED lamp can light up continuously as well as monitoring voltage and current variations with time, Beside estimating the ability of generate electricity from cactus tree directly and developing green lamps using cactus and its extract.

By using Cu/Mg electrodes variations of generated potential and current were examined for 6 pieces of cactus pieces connected in series as well as 6 electrochemical cells of cactus extract. In addition, the ability of generating electricity directly from Cactus tree was examined by using the same of metal electrodes.

The results showed that the potential difference of the 6 pieces connected in series decreased from 9.10 volt at the beginning of the experiment to 7.35 after 102 hour with 16% of decrement, whereas the current decreased by 67% after 24 h. In addition the generated potential difference values from cactus tree plates directly were equal to the values of the isolated pieces. Also the cactus' extract battery was generated 8.64 mW for 6 hours.

The study proved the ability of generating electricity from cutting cactus pieces, trees, and cactus' extract. Beside the viability as a new inexpensive renewable energy resource.

المقدمة

في عام ١٧٩١ اكتشف العالم غلفاني الكهرباء في أعصاب الضفدع خلال عملية التشريح, لقد اعتقد أن الكهرباء ذات أصل حيواني وتوجد فقط في الأنسجة الحية[١]. بعد ذلك بعدة سنوات اكتشف العالم فولتا أن الكهرباء يمكن أن تنتج من مواد غير حية، وقد قام ببناء بطارية بسيطة منتجة للكهرباء باستخدام قطع صغيرة من النحاس والخارصين وقطعة من الملابس مغمورة في محلول حمضي[١].

تلعب الكهرباء دور أساسي في حياتنا وتعد الكيمياء الكهربائية موضوع أساسي في تدريس الكيمياء.[١] تزود البطاريات أنواع عديدة من الأجهزة بالكهرباء من المصابيح كهربائية إلى الروبوتات وأجهزة الكمبيوتر والأقمار الصناعية والسيارات.وما زال الكثير من المبتكرون والباحثون مستمرون في تحسين البطاريات وتصميم بطاريات تدوم لمدة أطول وصديقة للبيئة[٢].

تستهلك الطاقة في كل أنحاء العالم، ولكن بشكل خاص فإن استهلاك الطاقة في الدول الصناعية في ازدياد مضطرد.ففي المملكة المتحدة فإن ٩٧% من الطاقة المستهلكة تأتي من مصادر غير متجددة[٣]. الاستخدام الحالي لمصادر الطاقة التي تعتمد مصادر الطاقة الغير المتجددة لا يحتمل، بسبب تأثير انبعاث غاز ثاني أكسيد الكربون على المناخ العالمي[٣]. تقليل الطلب على مصادر الطاقة غير المتجددة هو الحل بالإضافة إلى تطوير مصادر الطاقة المتجددة.كل مصادر الطاقة تأتي بعواقب وكوارث بيئية بسبب التغيرات المناخية الناتجة من انبعاث غازات الدفيئة الناتجة من احتراق الوقود الاحفوري. لذلك كان لا بد من بناء السدود والحواجز المائية من أجل توليد الكهرباء بإلاضافة إلى استغلال طاقة الرياح في المناطق المفتوحة،لكن هذه المصادر يجب موازنتها باتجاه الحاجة إلى تطوير مصادر طاقة منخفضة الكربون قابلة للتطبيق اقتصاديا وكذلك آمنة[٣].

هل يمكن للفواكه أن تولد الكهرباء؟

معظم الفواكه قادرة على توصيل التيار الكهربائي بسبب احتوائها على الماء وما فيه من مواد ذائبة.تعتمد القدرة على التوصيل على كمية الماء الموجودة في الفواكه وما يذوب فيها.معظم الفواكه تحوي بعض الأحماض التي تكون الايونات الحرة التي تسمح بتدفق الكهرباء، لذلك فإن الفواكه الحمضية ذات قدرة عالية على توصيل الكهرباء ويعود ذلك إلى انخفاض مقاومتها، الليمون والحمضيات عبارة عن فواكه حمضية تحتوي على حمض الستريك الذي يعمل كموصل جيد[٤].

الحموض العضوية؟

الأحماض العضوية ذات أهمية عالية في النباتات، وخلال عمليات تكون الفواكه فإن هذه الأحماض موجودة خلال نمو الثمرة ونضوجها بشكل تام، عصائر الفواكه ذات درجة حموضة منخفضة بسبب احتوائها على نسبة عالية من الحموض العضوية ويتفاوت محتوى عصائر الفواكه من الأحماض فعصير الأجاص يحتوي على ٠.٢% فيما يحتوي عصير الليمون٠.٨%، أما أهم الأحماض الموجودة في الفواكه فهي تتضمن حمض الستريك والماليك والتارتريك[٥].

حمض الستريك

يعد حمض الستريك من الأحماض العضوية الضعيفة وهو مادة حافضة طبيعية ويستخدم أيضا لاعطاءالطعم الحمضي للأغذية والعصائر.وفي الكيمياء الحيوية يعد حمض الستريك حمض مهم في الحالة الوسطية لحلقة حمض الستريك ويمكن أن يستخدم كمادة للتنظيف وكعامل مضاد للأكسدة وكمادة للتزييت [٦].

يوجد حمض الستريك في الفواكه والخضار بكميات ليست بالقليلة وخاصة بالحمضيات فمحتوى الحمضيات من الحمض حوالي ٨% من وزنها الجاف ويتراوح تركيز حمض الستريك من ٠.٠٣ مول/لتر في البرتقال والغريب فروق إلى ٠.٠٣% في الليمون والحمضيات[٦]. ويعد حمض الستريك واحد من مجموعة من المركبات التي تنتج خلال أكسدة الدهون والبروتينات والكربوهيدرات إلى ثاني أكسيد الكربون والماء في أجسام الكائنات الحية[٦].

وتعد هذه السلسلة من التفاعلات الكيميائية هي أساس كل تفاعلات عمليات الايض وهي مصدر ثلثي الطاقة المشتقة من الأغذية في الكائنات المتطورة. وهذه التفاعلات تعرف بعدة أسماء منها حلقة حمض الستريك وحلقة كربس وحلقة الحمض الكربوكسيلي الثلاثي[٦].

بطاريات النبات

العديد من التجارب تم إجرائها لتوليد الطاقة الكهربائية من الخضروات والفواكه. أيريكا ليندستورم أجرت تجربتها التي كانت تهدف لمعرفة أي أنواع الفواكه يمكن أن تضيء مصباح وأي أنواع الفواكه يمكن أن تضيء لمدة أطول.حيث تم استخدام أقطاب من النحاس والخارصين وجهاز الملتيميتر،وتكونت عينات النبات من (Sunkist lemons, Texas Rio Star grapefruit,hot

house tomatoes,Kiwis,and California Navel oranges).بعد العديد من التجارب اكتشفت أنه لايمكن إضاءة المصباح من أي عينة من العينات المدروسة بسبب المقاومة العلية للمصباح ولا تنتج الفواكه تيار كاف[٧].

بناء بطارية الليمون من التجارب المقررة في كثير من كتب العلوم المدرسية.حيث تتكون البطاريات من قطبين مغموسين في وسط حمضي حيث يعمل النحاس والخارصين كأقطاب في حين يعمل حمض الستريك كوسط حمضي، والبطاريات من هذا النوع غير قادرة على تشغيل مولد أو إضاءة مصباح ولكنها قادرة على جعل مصابيح LED تتوهج [٨،٩]،وكذلك تم إستخدام البطاطا مع أقطاب النحاس والخارصين كبطارية[١٠،١١].

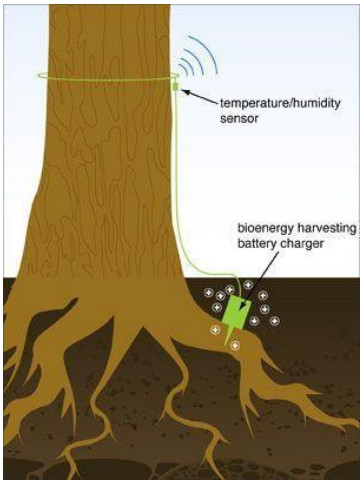
تم إجراء دراسة في المركز الريادي للطلبة المتفوقين في لواء الكورة في محافظة اربد الاردنية لفحص إمكانية توليد الكهرباء من الفواكه والخضروات والحبوب والأغصان والسيقان والأوراق.وبرهنت الدراسة أن جميع العينات المدروسة قادرة على توليد الكهرباء بنسب تتفاوت من عينة إلى أخرى[١٢].

الشكل(١).أول بطارية كلوروفيل العضوية في العالم

وفي دراسة متقدمة أخرى تمكن الدكتورProfessor Chungpin Hovering Liao من جامعة National Formosa University في تايون من إنتاج أول بطارية كلوروفيل عضوية في العالم، ويمكن استخدام أي سائل في البطارية حتى الماء والبول لكي تعمل وهي لا تحتاج لمدة طويلة حتى تترطب البطارية وتبدأ بالعمل فعشرة ثواني بعد حقنها بالسائل كافية لكي تبدأ بالعمل[١٣].

باحثون من معهد Massachusetts Institute of Technology (MIT) عملوا على استخدام الطاقة المتولدة من الشجر لتزويد شبكة من المجسات التي تعمل لمنع انتشار الحرائق بالطاقة

الكافية لكي تعمل، وتعتمد الفكرة على استخدام الطاقة الحيوية من الشجر لتزويد مجسات درجة الحرارة والرطوبة بالطاقة الكافية والتي تزود دائرة حماية الغابات في الولايات المتحدة الأمريكية بحالة وظروف الغابة[١٤].لغاية الآن ما زالت محطات الطقس هذه تعمل بواسطة البطاريات ومنتشرة في كافة أجزاء الغابة مما يجعل عملية تبديل البطاريات مكلفة وعملية جمع المعلومات صعبة، وتملك دائرة حماية الغابات ٢٠٠٠ محطة طقس أوتوماتيكية منتشرة في الغابات الأمريكية[١٥].



الشكل٢.شاحن بطارية الطاقة الحيوية

يهدف نظام المجسات الجديد لحل هذه المشكلة من خلال النقر خلال الشجرة كمصدر ذاتي للتزود بالطاقة، وكل مجس مجهز ببطارية تشحن ببطء من خلال توليد الطاقة من الشجر[١٤]، وهذا النظام يمكن مجسات الرطوبة والحرارة من العمل على إرسال أربعة إشارات لاسلكية يوميا أو في نفس وقت حدوث الحرائق [١٤].

Christopher J. Love وآخرون درسوا مصدر الاختلاف في فرق الجهد الناتج بين الجزء الخشبي من شجرة Ficus benjamina المزروعة في وعاء بلاستيكي وتربتها. وسجلت النتائج فرق جهد بين 50–200 mV بين الساق الخشبي والتربة في بيئة معزولة عن المجال المغناطيسي بواسطة Faraday-caged، وبالإضافة إلى فرق الجهد بين أفرع مقطوعة والتربة ومحاليل ايونات لها قيم PHمختلفة وباستخدام أقطاب البلاتين المتطابقة وجدوا أنه ليس هناك أي علاقة بين فرق الجهد والزمن والإضاءة وتدفق العصارة وارتفاع القطب والتركيب ألايوني للتربة وافترضوا أنه ليس هناك أي علاقة مباشرة بين بين عدم التشابه البسيط بين تفاعلات التأكسد والاختزال للفلزات أو نشاط عملية النتح لدى النبات وبدل ذلك كان

هناك علاقة واضحة بين فرق الجهد اختلاف قيم PH بين الساق الخشبي والتربة، لذلك عزوا فرق الجهد إلى تركيز الخلية الحيوي والذي تكون بفعل عمليات الاتزان. في التطبيقات العملية المقتَرَحة حسب هذه النتائجِ بعد مراقبة تغييراتِ pH مثل التنوع الواسع في الشواحن البطيئة الموضوعة في نفس المكان وذو طاقة منخفضة وثابتة، يضمن ذلك كاشفاتِ نارِ الغابةِ؛ المحسّسات البيئية والتي قللت الحاجة إلى استبدال البطاريات بشكل دائم. وبشكل ملفت للنظر تم دراسة تدفق الايونات خلال دوائر صغيرة كمصدر للكهرباء بمستوى الميكروواط قابل للتطبيق[١٦].

أهداف الدراسة :

بسبب الاهتمام المتزايد حاليا في إيجاد مصادر طاقة متجددة بسبب الزيادة العالمية في أسعار النفط والذي انعكس بتأثيراته السلبية على الدول الصناعية والنامية، بالإضافة إلى التلوث البيئي الناتج من حرق الوقود الاحفوري والتي تعد من المشاكل التي تؤرق العالم.جميع دول العالم تحاول حل مشكلة فاتورة النفط وتقليل التلوث البيئي في محاولة لضبط الاحترار العالمي والحد من آثاره السلبية من خلال البحث عن مصادر طاقة بديلة مثل طاقة الرياح والطاقة النووية وغيرها.

يعاني الاردن من ارتفاع فاتورة النفط والذي يعد من الأسباب المحفزة الرئيسية للبحث عن مصادر طاقة بديلة، وعلى اساس سعر النفط ٧٠ دولارا للبرميل ومعدل استهلاك مئة الف برميل في اليوم, فتكلفة الفاتورة في اليوم الواحد تصل الى ٧ ملايين دولارأي ٢٤٠٠ مليون دولار سنويا، بعبارة اخرى زاد الاستهلاك ٣٠ مرة والسعر حوالي ٤٠ مرة فزادت الفاتورة ١٢٠٠ مره خلال الخمسين سنة الماضية[١٧].

وفي دراسة أولية سبقت هذا البحث، تم اختبار إمكانية توليد الكهرباء من الخضروات والفواكه والأوراق والأفرع والسيقان والبذور، وكان من الواضح أن قطعة من ساق الصبر تولد فرق جهد قريب من ١ فولت .هذه النتيجة المثيرة شجعتني للاستمرار في إجراء المزيد من التجارب لدراسة إمكاني توليد الكهرباء من ساق الصبر للأسباب التالية: (١) إمكانية نمو الصبر في أي مكان في الاردن أو العالم وحتى في الأراضي الجافة والصحاري، (٢) معدل النمو العالي، (٣) تحدث عملية التمثيل الضوئي في جميع أجزاء النبات والتي تجعله من السهل توصيل الأقطاب مع الأجزاء السفلية من النبته، (٤) الاعتماد على حمض الستريك وغيرة من الأحماض التي تنتج خلال عملية التمثيل الضوئي والتي تجعله مختلف عن بطارية البطاطا والليمون وبطاريات الحمضيات الأخرى.

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. استخدام نبات الصبر كمصدر طاقة متجددة بسبب قدرته على تحمل درجات الحرارة العالية والجفاف والذي يميز مناخ الصحراء الاردنية.

٢. تحديد المدة الزمنية لإضاءة مصباح LED مع فرق جهد وتيار شبه ثابت.

٣. أيجاد تطبيقات محتملة للكهرباء المتولدة من الصبر.

٤. تقييم تكلفة هذا المصدر الجديد للطاقة.

التجربة العملية:

جمع العينات

تم جمع عينات الصبر من منطقة كفرعوان في اربد من شمال الاردن في الفترة الواقعة بين كانون الثاني وآذار من عام ٢٠٠٩.وجميع العينات جمعت من حديقة منزلية حمراء التربة.

الشكل(٣): نبات الصبر

المواد وخطوات التجربة

تم استخدام أقطاب من النحاس على شكل شريط وكذلك أقطاب من المغنيسيوم على شكل شريط ومسامير مغلفنة بالإضافة إلى قطع من الصبر و ملليتميتر ومصابيحLED ٣&٥ملم.

لمقارنة فرق الجهد المتولد من قطع الصبر باستخدام أقطاب مختلفة من النحاس والمغنيسيوم والمسامير المغلفنة، تم تقطيع لوح الصبر إلى قطع بأبعاد ~٤×٤سم، وبعد ذلك تم غمس شريط النحاس والمسمار المغلفن في قطع الصبر لمسافة ٢سم ومن ثم تم توصيل الأقطاب الى جهاز المللتيميتربإستخدام

الأسلاك.تم تسجيل القرآءآت كل ٥ دقائق ولمدة ١٥ دقيقة وتم أعادة التجربة ثلاث مرات لزيادة الدقة.تم إعادة التجربة السابقة باستخدام أقطاب من النحاس والمغنيسيوم.

لتحديد تأثير حجم قطعة الصبر على مقدار فرق الجهد المتولد تم تنفيذ التجربة التالية:

٢. باستخدام لوح صبر كامل وأقطاب من النحاس والمغنيسيوم تم غرس الأقطاب لمسافة٢سم في لوح الصبر ومن ثم تم توصيل الأقطاب إلى جهاز المللتيميتر.

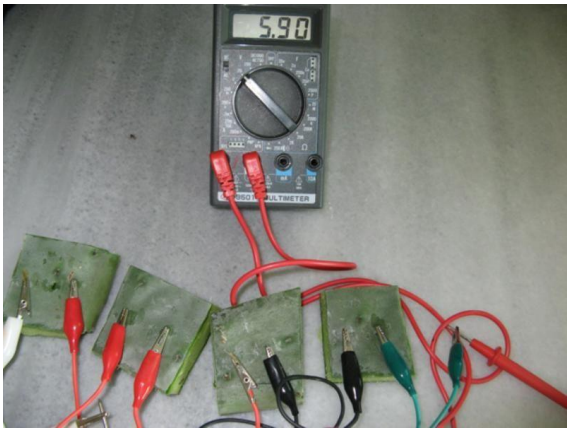
٣. تم تقطيع لوح الصبر إلى قطعتين متساويتين ومن ثم غرس فيها أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم ومن ثم تم توصيل هذه الأقطاب مع جهاز المللتيميتر.

٤. تم تقطيع لوح الصبر إلى أربع قطع متساوية الأبعاد(~٤×٤سم) ومن ثم غرست فيها أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم ومن ثم تم توصيل هذه الأقطاب مع جهاز المللتيميتر.

لتحديد تأثير حجم القطب على قيمة فرق الجهد المتولد تم استخدام ثلاثة أقطاب نحاس مختلفة الحجم (~٢×٤سم،١×٤سم، وسلك من النحاس، ومن ثم غرست فيها أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم ومن ثم تم توصيل هذه الأقطاب مع جهاز المللتيميتر.

لتحديد العدد المناسب من قطع الصبر اللازم لجعل مصابيح LED ذات حجم ٣&٥ملم تضيء، تم تقطيع لوح الصبر إلى قطع من حجم~٤×٤سم ومن ثم تم غرس أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم في قطع الصبر وبعد ذلك تم توصيل الأقطاب إلى المصابيح باستخدام الأسلاك، تم إعادة التجربة بتغيير عدد قطع الصبر الموصولة على التوالي من١ إلى ٦.

لتحديد قيمة فرق الجهد المتولد من أربعة قطع موصولة على التوالي ثم تم تقطيع لوح الصبر إلى أربع قطع من حجم~٤×٤سم ومن ثم تم غرس أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم، تم توصيل القطع الأربعة إلى بعضها البعض بحيث يوصل قطب الناس إلى قطب المغنيسيوم وهكذا وبعد ذلك يتم توصيل قطبي النحاس والمغنيسيوم الطرفيين إلى جهاز المللتيميتر كما في الشكل(٤).



الشكل(٤).فرق الجهد لأربعة قطع من الصبر موصولة على التوالي

لتحديد قيمة فرق الجهد المتولد من ثماني قطع موصولة على التوالي ثم تم تقطيع لوح الصبر إلى ثمان قطع من حجم~٤×٤سم ومن ثم تم غرس أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم، تم توصيل القطع الأربعة إلى بعضها البعض بحيث يوصل قطب الناس إلى قطب المغنيسيوم وهكذا وبعد ذلك يتم توصيل قطبي النحاس والمغنيسيوم الطرفيين إلى جهاز المللتيميتر.

لتحديد قيمة فرق الجهد المتولد من ١٣ قطعة موصولة على التوالي ثم تم تقطيع لوح الصبر إلى ١٣ قطعة من حجم~٤×٤سم ومن ثم تم غرس أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم، تم توصيل القطع الأربعة إلى بعضها البعض بحيث يوصل قطب الناس إلى قطب المغنيسيوم وهكذا وبعد ذلك يتم توصيل قطبي النحاس والمغنيسيوم الطرفيين إلى جهاز المللتيميتر، تم تسجيل مقدار التغير في فرق الجهد خلال ٤٠ ساعة.

لتحديد التغير في قيمة التيار مع الزمن من ١٣ قطعة موصولة على تم تقطيع ١٣ قطعة من حجم~٤×٤سم ومن ثم تم غرس أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم، تم توصيل القطع الأربعة إلى بعضها البعض بحيث يوصل قطب الناس إلى قطب المغنيسيوم وهكذا وبعد ذلك يتم توصيل قطبي النحاس والمغنيسيوم الطرفيين إلى جهاز المللتيميتر والمصباح LEDعلى التوالي، تم تسجيل مقدار التغير في التيار خلال ٤٠ ساعة.

لتحديد المدة الزمنية التي يستمر فيها المصباح بالاستمرار في الإضاءة بعد ٤٠ ساعة من الإضاءة المستمرة بالإضافة لتحديد التغير في فرق الهد والتيار بعد ٤٠ ساعة. تم تقطيع لوح الصبر إلى ٦

قطع متساوية الحجم (~٤×٤سم)، ومن ثم تم غرس أقطاب النحاس والمغنيسيوم لمسافة ٢سم، وباستخدام الأسلاك تم توصيل ٦ قطع من الصبر على التوالي مع جهاز المللتيميتر والمصباح لتسجيل قيم التيار وعند تسجيل قيم فرق الجهد يتم إزالة المصباح، ولوحظ استمرار المصباح في الإضاءة لمدة زادت عن أربعة أيام (١٠٠ ساعة).

لتحديد فرق الجهد المتولد مباشرة من ألواح الصبر الموجودة على شجرة الصبر تم استخدام أقطاب مختلفة من النحاس والمغنيسيوم والمسامير المغلفنة، وتم اختيار ألواح صبر متوسطة العمل ليست حديثة ومن ثم تم غرس أقطاب النحاس والمسامير المغلفنة لمسافة ٢ سم وتم توصيل الأقطاب مع جهاز المللتيميتر وتم تسجيل القرآءآت كل ٥ دقائق ولمدة ١٥ دقيقة وتم إعادة التجربة ثلاث مرات، وبعد ذلك تم إعادة التجربة باستخدام أقطاب من النحاس والمغنيسيوم.

النتائج والتعليق

من خلال التجارب التي أجريت على نبات الصبر من أجل توليد الكهرباء منه تم جمع البيانات والنتائج التالية

الجدول(١): يبين تأثير استخدام أقطاب مختلفة على قيم فرق الجهد المتولد.

Kind of electrodes	Voltage average of 1st trial (volt)	Voltage average of 2nd trial (volt)	Voltage average of 3rd trial (volt)
Cu/Fe	1.015	0.997	0.972
Cu/Mg	1.570	1.65	1.710

من خلال حساب معدل فرق الجهد لخلية الصبر التي تستخدم أقطاب الحديد المغلفن والنحاس كان هذا المعدل يساوي ٠.٩٩٥ فولت أما معدل فرق الجهد من استخدام أقطاب النحاس والمغنيسيوم فكان ١.٦٤ فولت. ويبدو جليا أن استخدام أقطاب النحاس والمغنيسيوم تحسن من قيمة فرق الجهد بنسبة ٣٩%.

أما تأثير حجم قطعة الصبر على مقدار فرق الجهد المتولد فهو مبين في الجدول(٢)، حيث يظهر أنه ليس هناك أي تأثير لحجم قطعة الصبر على مقدار فرق الجهد المتولد.

الجدول(٢):. تأثير حجم قطعة الصبر على مقدار فرق الجهد المتولد

Cactus piece size	Voltage of 1st trial	Voltage of 2nd trial	Voltage of 3rd trial	Voltage average (volt)	SD
One full plate	1.550	1.492	1.534	1.525	0.030
Half plate	1.520	٨1.52	٥1.46	1.504	0.034
~ 4 × 4 cm	1.502	1.503	1.556	1.520	0.031

أما تأثير حجم القطب على مقدار فرق الجهد المتولد فهو مبين في الجدول(٣)، حيث يظهر أنه ليس هناك إي تأثير لحجم القطب على مقدار فرق الجهد المتولد رغم استخدام سلك النحاس كقطب.

الجدول(٣): تأثير حجم القطب على مقدار فرق الجهد المتولد

Copper electrode size	Magnesium electrode	Voltage of 1st trial	Voltage of 2nd trial	Voltage of 3rd trial	Voltage average (volt)	SD
Copper wire	Magnesium stripe	1.464	1.513	1.556	1.511	0.046
1 cm width of copper stripe	Magnesium stripe	1.472	1.518	1.474	1.488	0.026
2 cm width of copper stripe	Magnesium stripe	1.555	1.495	1.503	1.518	0.033

من خلال التجارب التي هدفت إلى تحديد عدد قطع الصبر الكافية لجعل مصابيح LED من حجم ٣&٥ ملم تضيء، وكما تبين النتائج في جدول(٤) أن قطعة صبر واحده كافية لإضاءة مصباح LED ذو حجم ٥ملم بينما كان قطعتين من الصبر موصولتين على التوالي كافيتين لإضاءة مصباح LED ذو حجم ٥ملم. وهذا يعود إلى حجم المصباح حيث أنه بزيادة حجم المصباح تزداد المقاومة، وبالإضافة إلى ذلك فإن زيادة عدد قطع الصبر تزيد من قيم فرق الجهد المتولد والتيار وكذلك تزيد من شدة إضاءة المصباح.

الجدول(٤): العلاقة بين عدد قطع الصبر وإضاءة مصباح LED

Cactus pieces Number	Voltage (v)	Current (μA) of 3mm LED lamp	Current (μA) of 5mm LED lamp
1	1.57	2.5	-
2	3.03	104.5	38.5
3	4.55	160.0	110.0
4	5.91	220.0	174.2
5	7.45	260.0	207.0
6	9.10	292.0	247.0

بعد توصيل أربعة من قطع الصبر التي تعمل كخلايا كهروكيميائية بعد غمس أقطاب النحاس والمغنيسيوم فيها، كان مقدار فرق الجهد المتولد كافٍ لإضاءة مصباح LED أبيض اللون ذو حجم ٤ ملم. معدل فروق الجهد خلال ١٥ دقيقة مبينة في الجدول(٥).

الجدول(٥): معدلات فروق الجهد لأربعة قطع من الصبر موصولة على التوالي باستخدام أقطاب النحاس والمغنيسيوم.

Trial No.	1st	2nd	3rd
Potential differences averages	6.73	6.02	5.71

معدل فروق الجهد لثلاثة محاولات كان يساوي ٦.١٥ فولت. ولتحديد أهمية استخدام أقطاب النحاس والمغنيسيوم تم إعادة التجربة باستخدام أقطاب من المسامير المغلفنة والنحاس باستخدام ٨ قطع من الصبر موصولة على التوالي. حيث يبين الجدول ٦ نتائج فروق الجهد.

الجدول(٦): معدلات فروق الجهد ل٨ قطع من الصبر موصولة على التوالي باستخدام أقطاب النحاس والمسامير المغلفنة.

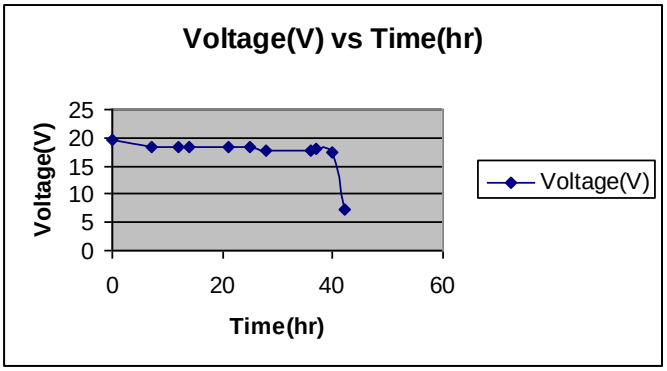
Trial No.	1st	2nd	3rd
Potential differences averages	6.73	6.81	6.73

يبين الجدول(٦) معدل فروق الجهد لثلاث محاولات والتي كانت تساوي ٦.٧٦. ومن خلال مقارنة فرق الجهد المتولد من ٤ قطع موصولة على التوالي باستخدام أقطاب المغنيسيوم والنحاس مع فرق الجهد المتولد من توصيل ٨ قطع من الصبر الموصولة على التوالي والمستخدم فيها النحاس والحديد المغلفن كأقطاب وجد أن فرق الجهد المتولد من الثمان قطع يزيد ب ٠.٦١ فولت فقط عل الرغم من مضاعفة عدد قطع الصبر.

الجدول(٧): فرق الجهد ل١٣ قطعة من الصبر موصولة على التوالي

Time (hr)	0	7	12	14	21	25	28	36	37	40	42
Voltage (V)	19.50	18.50	18.30	18.34	18.24	18.36	17.76	17.80	18.00	17.34	7.15

لدراسة طول المدة الزمنية التي يستمر فيها المصباح LED بالإضاءة وكذلك ثبات فرق الجهد خلال تلك الفترة تم تنفيذ التجربة بتوصيل ١٣ قطعة من الصبر على التوالي وكما تبين البيانات الموجودة في الجدول ٧ والشكل ٥ أن هناك شبه ثبات في فرق الجهد خلال ٤٠ ساعة الأولى إلا أن شريط المغنيسيوم قد تآكل مما قلل من قيمة فرق الجهد إلى ٧.١٥ فولت.

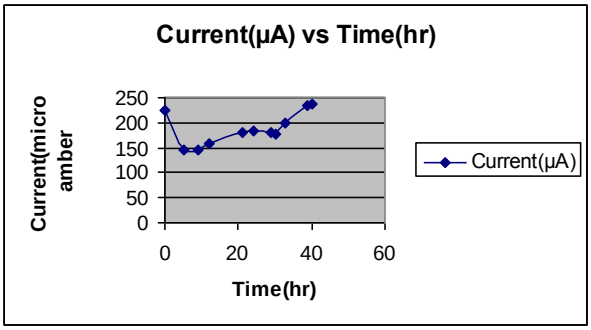


الشكل(٥): العلاقة بين فرق الجهد والزمن ل١٣ قطعة من الصبر

تم دراسة ثبات شدة التيار الكهربائي من خلال توصيل ثلاثة عشر قطعة من الصبر على التوالي . الجدول (٥) والشكل (٦) يبينان قيم شدة التيار الكهربائي خلال أربعين ساعة.

الجدول(٨): قيم شدة التيار الكهربائي خلال ٤٠ ساعة

Time (h)	0	5	9	12	21	24	29	30	33	39	40
Current (µA)	225	145	147	157	180	183	180	176	200	233	238



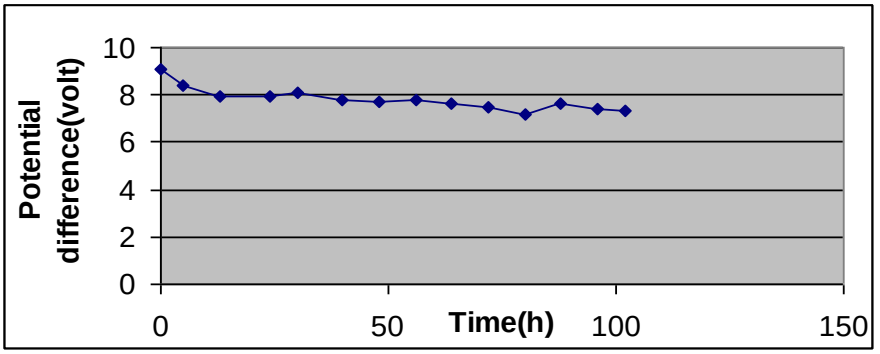
الشكل(٦): العلاقة بين التيار والزمن لثلاث عشرة قطعة من الصبر

الجدول(٨) والشكل(٦) يبينان تناقص قيم التيار خلال الخمس ساعات الاولى ولكن بعد ذلك عاودت قي التيار إلى الارتفاع إلى أن وصلت إلى ٢٣٨ ميكروامبير والتي هي أعلى من قيمة شدة التيار عند البداية وربما يعود سبب انخفاض شدة التيار في البداية إلى وجود طبقة اوكسيد المغنيسيوم التي تعيق حركة الايونات إلا أنه بعد ذلك بقيت قيمة شدة التيار شبه ثابتة من الخمس ساعات الأولى حتى الوصول إلى الزمن ٣٠ ساعة.

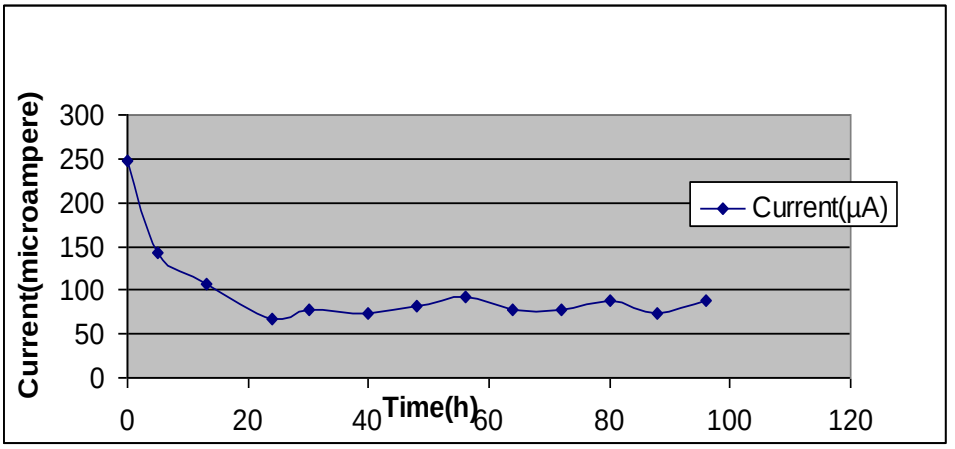
الجدول(٩) والأشكال(٧ و٨) تبين العلاقة بين شدة التيار وفرق الجهد مع الزمن لستة قطع من الصبر موصولة على التوالي لمدة ١٠٢ ساعة، وكان الهدف من هذه التجربة دراسة استقرار فرق الجهد وشدة التيار بعد أربعين ساعة كما هو مبين في الجداول(٧و٨) وكذلك لتحديد أطول مدة زمنية ممكنة تبقي مصباح LED مستمر بالإضاءة بشكل جيد.وقد بينت النتائج أن قيم فرق الجهد قد تناقصت من ٩.١٠ فولت في بدابة التجربة إلى ٧.٣٥ فولت بعد ١٠٢ ساعة بنسبة تناقص حوالي ١٦% بينما تناقصت قيمة شدة التيار بنسبة ٦٧% بعد ١٠٢ ساعة.

الجدول(٩): العلاقة بين فرق الجهد والتيار مع الزمن

Time (h)	Potential difference(volt)	Current (μA)
0	9.10	247.0
5	8.38	143.0
13	7.92	108.0
24	7.94	67.0
30	8.10	78.5
40	7.75	73.6
48	7.73	81.0
56	7.79	93.10
64	7.60	78.0
72	7.51	77.30
80	7.14	87.20
88	7.65	73.50
96	7.40	87.60
102	7.35	80.5



الشكل(٧): العلاقة بين فرق الجهد والزمن لستة قطع من الصبر موصولة على التوالي



الشكل(٨): العلاقة بين شدة التيار والزمن لستة قطع موصولة على التوالي

الجدول(١٠) يبين تأثير استخدام أقطاب مختلفة على فرق الجهد المتولد مباشرة من ألواح الصبر وهي على الشجرة الأم مباشرة، حيث كان من الملاحظ أن قيم فروق الجهد الناتجة من استخدام أقطاب من النحاس والمغنيسيوم مقاربة بشكل كبير لقيم فروق الجهد لقطع الصبر المفصولة عن الشجرة الأم، بينما قيم فروق الجهد عند استخدام أقطاب من النحاس والمسامير المغلفنة كانت أقل مما هي عليه لقطع الصبر المفصولة عن الشجرة الأم.

الجدول(١٠): تأثير إستخدام أقطاب مختلفة على قيم فروق الجهد المتولدة من ألواح الصبر وهي على الشجرة الأم

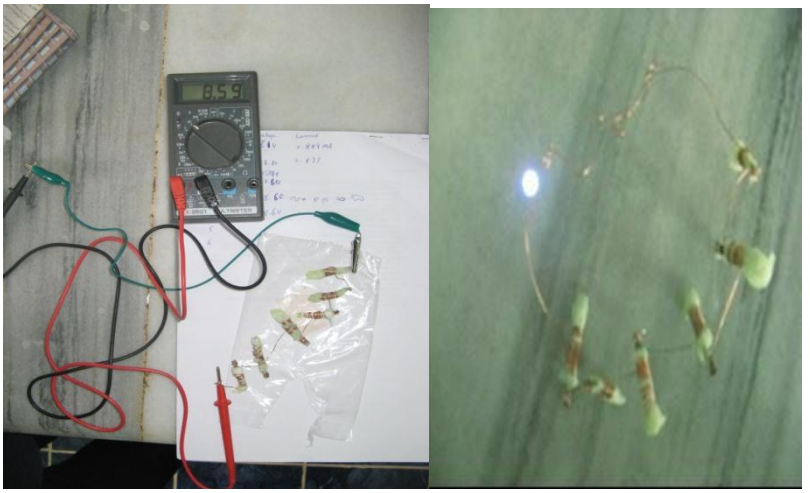
Kind of electrodes	Voltage average of 1st trial	Voltage average of 2nd trial	Voltage average of 3rd trial	SD
Cu/Fe	0.818	0.7423	0.825	0.046
Cu/Mg	1.568	1.628	1.543	0.044

وهذه البيانات تبين أنه يمكن تطبيق التجربة المطبقة على قطع الصبر المفصولة عن الشجرة الأم على ألواح الصبر وهي متصلة مع الشجرة الأم.

يبين الشكل(٨) بطارية الصبر المطورة والتي تولد الكهرباء لمدةطويلة تزيد عن اسبوعين (٣٣٦ ساعة) مع إضاءة مستمرة لمصباح LED حيث تكون التصميم الجديد من أقطاب المغنيسيوم الأكثر سمكاً وتم عزل قطع الصبر الموصولة على التوالي في علبة من البلاستك.

الشكل(٩):.الشكل المطور من بطارية الصبر والذي يستخدم فيه عبوتين من البلاستيك التي تحوي عدداً من قطع الصبر الموصولة على التوالي بإستخدام أقطاب المغنيسيوم والنحاس.

وفي شكل آخر مطور لبطارية الصبر كما في الشكل(١٠) والذي يستطيع إضاءة مصباح LED بشكل مشع. هذا التصميم تم بناءه من نفس الأقطاب حيث تم إستخدام مستخلص الصبر بدلاً من قطع الصبر كما هو موضح في خطوات العمل، ولهذه التطبيقات مستقبل واعد في مصابيح الطوارئ والمصابيح المكتبيه وغيرها من التطبيقات.



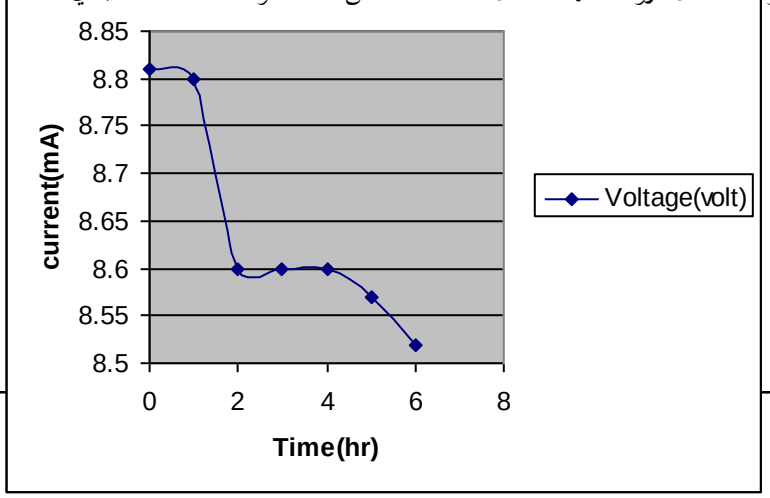
الشكل(١٠): الشكل المطور من بطارية مستخلص الصبر

الجداول(١١ و١٢) تبين قيم فرق الجهد وشدة التيار ل ٦ خلايا كهروكيميائية موصولة على التوالي وتستخدم عصارة الصبر.

الجدول(١١): تغيرات فرق الجهد مع الزمن ل ٦ خلايا كهروكيميائية من مستخلص الصبر موصولة على التوالي.

Time(hr)	0	1	2	3	4	5	6
Voltage(volt)	8.81	8.80	8.60	8.60	8.60	8.57	8.52

وكان معدل فروق الجهد خلال ٦ ساعات من غمسه واحدة لهذه الخلايا في مستخلص عصارة الصبر ٨.٦٤

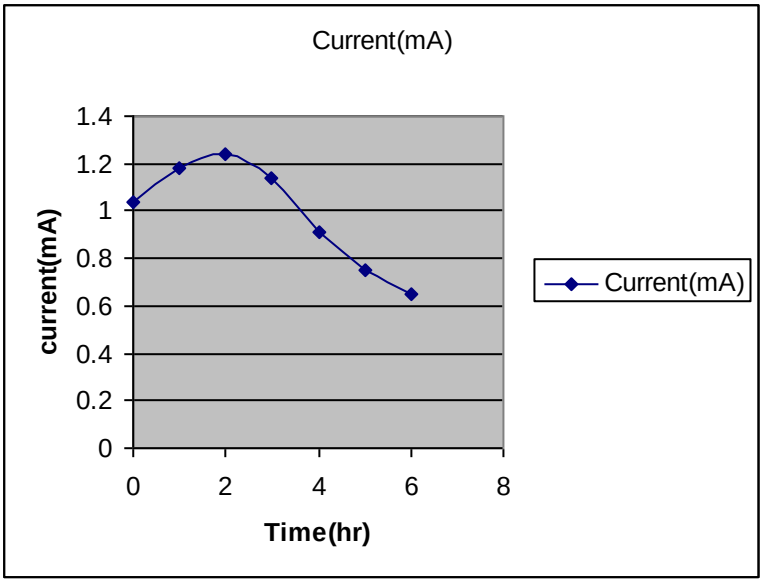


الشكل(١١):.إختلافات فرق الجهد ل٦ خلايا مستخلص عصارة الصبر الكهروكيميائية والموصولة على التوالي

الجدول(١٢): إختلافات شدة التيار ل٦ خلايا مستخلص عصارة الصبر الكهروكيميائية والموصولة على التوالي

Time(hr)	0	1	2	3	4	5	6
Current(mA)	1.04	1.18	1.24	1.14	0.91	0.75	0.65

وكان معدل شدة التيارخلال ٦ ساعات من غمسه واحدة لهذه الخلايا في مستخلص عصارة الصبر ١ مل أمبير



الشكل(١١):.إختلافات شدة التيارل٦ خلايا مستخلص عصارة الصبر الكهروكيميائية والموصولة على التوالي

ولقد ولدت هذه الخلايا الست الموصولة على التوالي ٨.٦٤ ملواط ولمدة ٦ ساعات متواصلة ومن غمسة واحدة في مستخلص عصلرة الصبر

أفضل أنواع المصابيح التي يجب أن تستخدم في مثل هذه البطاريات هي مصابيح LED عالية السطوع والتي تملك عدسات محدبة تسمح بتدفق الضوء في كافة الاتجاهات وليس فقط في اتجاه LED

، لذلك يجب اختيار المصابيح التي تشع اللون الأبيض وبالإضافة إلى ذلك فإن سطوح مصباح LED العالي يعني مقاومة قليلة.

التعليق

أثبتت التجارب أن استخدام أقطاب من النحاس والمغنيسيوم تحسن فرق الجهد المتولد بنسبة تقارب ٥٠%، بالإضافة إلى أن استخدام أقطاب من النحاس والمغنيسيوم تقلل من عدد قطع الصبر المستخدمة بنسبة ٤٠%. وكذلك بينت نتائج التجارب أنه لا تأثير لحجم وعدد قطع الصبر على مقدار فرق الجهد المتولد.أما بالنسبة لعلاقة كل من فرق الجهد وشدة التيار مع الزمن فقد أثبتت التجارب إمكانية توليد فرق جهد عالي وشبه مستقر لمدة تزيد عن أربعة أيام، وكان من الملاحظ انخفاض قيم شدة التيار خلال ١٠٠ ساعة رغم أن شدة إضاءة مصباح LED جيدة جداً، ولا يزال موضوع شدة التيار وثباته ورفع قيمته يحتاج المزيد من البحث ولا سيما في التطبيقات خارج المنزل. بينما يمكن لقطع الصبر ومستخلص عصارة الصبر أن يكون ذو قيمة قريباً بسبب إنخفاض تكاليف المواد الأولية وسهولة التطبيق وفترة الإضاءة الطويلة ومقدار شدة التيار العالية لبطارية عصارة الصبر (١مل أمبير). الإلكترونات تتدفق من المصعد للمهبط عبر الأسلاك. وتتولد الكهرباء هنا بنفس طريقة الخلية الفولتية.

والسبب الرئيسي لوجود الأحماض في عصارة الصبر هو أن حلقة كربس تنتج أحماض الستريك والماليك بالإضافة لبعض الأحماض الاخرى.

أما كيمياء هذه البطارية والتفاعلات الحاصلة على الأقطاب فهي تشمل التفاعلات الحاصلة على المصعد والمهبط، أما تفاعلات المصعد(القطب الموجب:Anode) فهي كما يلي:

اختزال جزيئات الماء

$$H_2 + 2OH^- \longrightarrow 2H_2O + 2e$$

حيث يؤدي تكون أيونات الهيدروكسيد الى تحول الوسط المحيط بقطب المغنيسيوم إلى وسط قاعدي يؤدي إلى تآكل قطب المغنيسيوم وتكوين هيدروكسيد المغنيسيوم كما في المعادلة:

$$Mg + 2OH^- \longrightarrow Mg(OH)_2 + 2e$$

أما التفاعل الحاصل على المهبط (القطب السالب:Cathode) فهو: تكون أكسيد النحاس CuO ودليل ذلك الطبقه السوداء التي تتكون على قطب النحاس نتيجة تأكسد النحاس بفعل غاز الأكسجين المحيط بالمهبط والذي يكسب الإلكترونات القادمة من المصعد.

التوصيات:

يمكن استخدام الكهرباء المتولدة من الصبر بشكل ناجح في:

١. ضوء المكاتب والذي يحتاج ما بين ٣-٩ مصباح LED.

٢. إضاءة الشوارع والطرق الخارجية من خلال زراعة نبات الصبر وتوصيل تفرعات الصبر على التوالي لتوليد فرق جهد كافي لإضاءة عدد غير محدود من مصابيح LED.

٣. إضاءة الحدائق العامة من الأشجار مباشرة.

وبجانب هذه التطبيقات العملية المفترضة نوصي بالتطبيقات التالية أيضاً: أضاءة المناظر الطبيعية،وإضاءة الأمن والحدائق العامة وطرق التسلق والمشي على الإقدام، وإضاءة أجهزة المراقبة والمجسات وإشارات المرور وأضواء الشوارع بالإضافة إلى إمكانية استخدامه في تطبيقات عسكرية[18،19]. أذا كان هذا البحث مثمر فيمكن أن نرى في المستقبل الأشجار تزرع بجانب كراجات ومواقف السيارات مع فتحة لشحن السيارات الكهربائية[19].

((المراجع))

1. Experiments in electrochemistry, **http://www.funsci.com,Giorgio Carboni, January 1998,Translated by G.L. Stuart.**
2. http://www.alternative-energy-resources.net/hydroelectricity.html
3. Biomass as a renewable energy source, www.recp.org.uk.
4. Fruit Power, www.seed.slb.com.
5. Majour organic acids in fruits,Gallander James, The science workbook,Student research projects in food –agriculture-natural resource,1985 edition, College of agriculture, Ohio state university
6. Citric acid cycle,https://www.wekipedia.com.
7. The Electric Fruit, Erika Lindstrom,

https://www.autopenhosting.org/lemon/ElectricFruits.pdf

8. www.scienceproject.com

9. Lemon Battery,http://hilaroad.com/camp/projects.html

10. Potato Power,

http://cosmology.berkeley.edu/Education/DEMDS/potato_power/home.html

11. Potato clock,

http://chemistry.about.com/od/demonestrationsexperiments/ss/potatoclock.htm.

12. Generating electricity fromVegetables,Fruit, Plant Leaves, Stems,Branches, and Seeds. Al-Kourah Pioneer center for Gifted and Talented Students, Mohammad Amayreh,02/2009

13. https://cleantechnica.com/2008/10/31/ world-first-chlorophyll-organic-battery-runs-on-any-liquid/, World's First Chlorophyll Organic Battery Runs on Any Liquid, Chungpin Hovering Liao, National Formosa University

14. Fighting forest fires tree power

,http://www.inhabitat.com/2008/09/25/fighting-forest-fires-tree-power

15. http:// greensolutions mag.com

16. Source of Sustained Voltage Difference between the Xylem of a Potted Ficus benjaminaTree and Its Soli,Christopher J.Love, Shugugan Zhang, Andreas Mershin,PloS one, www.plosone.org, Volume 3, issue 8, 2008.

17. http://www.mubasher.info/ASE/market/marketwatch.aspx,2009

18. http://www.sitnews.org,Elecrical/2006/03/07/ tree, Energy for free, Solon Economou

19. http://environment.blogspot.com/2006/03/tree-power.html

الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون و سبل تطويرها

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلىالكشفعنالممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون وسبل تطويرها ,إذ تكون مجتمع الدراسة من (١٨٣٣) معلما ومعلمة, وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) معلما ومعلمة, وطور لذلك أداتين علميتين هما الاستبانة والمقابلات, خضعت إلى إجراءات الصدق و الثبات لتكون أداتين صادقتين لتحقيق أهدافهما, وتكونت الاستبانة من (٤١) فقرة توزعت على خمسة مجالات.

ولتحليل النتائج, استعملت التقنيات الإحصائية التي تعالج أسألتها ومتغيراتها, وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- كشفت نتائج الدراسة أن الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون متوسطة.
- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الممارسات القيادية كما يدركها المعلمون تبعالمتغير جنس المعلمو لصالح الذكور.
- كما دلت النتائج عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي للمعلم.

Leadership Practices as Perceived Teachers and Ways of Developing

Abstract:

This study aimed for shedding the light on theleadership practicesas perceived teachers and ways of developing from the teachers and ways of correcting it,the study populations constituted from (1833) female and male teachers, but the study sample constituted from (274) male and female teachers .upon that the research developed two instruments questionnaire and an interview.

That were verified and reliable, it constituted from (41) items that were distributed on five scales.

To analyze the results , I used the statistical techniques that deals with the question and its variables, so that it was able to shed the light on the following result:

- The results also leadership practices as perceived teachers are middle.
- The results also demonstrated significant difference with leadership practicesfor the teacher gender variable and for the male benefit.
- The study results showed that there aren't statistical differences due to the teachers' qualifications.

مقدمة:

شهد الاردن في السنوات الأخيرة عملية مراجعة و تطوير شامل لجميع عناصر النظام التربوي ومدخلاته لتمكن من اعطاء مخرجات تواكب طموحات هذا الوضع و تطلعاته و تلبي حاجات انسانه ورغباته. وجاءت القيادة المدرسية في مقدمة الفعاليات التربوية التي ينبغي ان تحظى باهتمام بالغ لاهمية دورها في العملية التربوية تخطيطا وتنفيذا. (**الطراونة, ٢٠٠٠**).

وقد اصبحت المدرسة واصبح التعليم من اهم وسائل الشعوب والامم النامية في ابراز شخصيتها وتحقيق تطلعاتها في التقدم والحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية. وقدرة المدرسة على القيام بالدور الموكل اليها في ميدان التربية والتعليم هو رهن بقيادتها ومدى توفر العناصر القيادية فيها. (**الزيات , ٢٠٠٩**).

والقيادة ترتبط بانشاء علاقات شراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال تفعيل دور المجالس المدرسية لتحقيق تواصل فعال مع اولياء الامور والمجتمع المحلي ومؤسساته.(robenson,2007) فالقيادة التعليمية في المدرسة أساس النجاح والتميز، وهي العنصر الرئيس للتغيير وتحسين الفاعلية في أجواء المدرسة، وفي نفوس الهيئة التدريسية، والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.

كما أن القيادة التعليمية المدرسية تتحمل مسؤولية قيادة التغيير نحو الأفضل والتقدم سواء كان ذلك في سياسات المدرسة وأنظمتها ومناهجها أو في رفع كفايات وقدرات جميع العاملين في المدرسة من معلمين وموظفين وطلبة، من هنا فلا بد من التركيز على مستويات عليا للإعداد القيادي لجميع مستويات الإدارة التربوية والتي من أهمها الإدارة المدرسية. كي تتمكن من الانطلاق في إدارتها من المنطلق القيادي للمؤسسة التربوية دون الاكتفاء بالمنطلق الإداري (وزارة التربية ,٢٠١٤) فالقيادة: فن معاملة الطبيعة البشرية أو فن التأثير في السلوك البشري؛ لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحتوائهم. ومن الناحية النفسية هي: فن تعديل السلوك؛ ليسير في الاتجاه المرغوب. وهي علم أيضا تحتاج إلى دراسة خاصة وبحث عميق في نواحي العلوم الإنسانية كعلم دراسة الإنسان وعلم النفس وعلم الاجتماع (احمد، ١٩٩٧). ولذلك حضيت القيادة باهتمام المجتمعات البشرية منذ أقدم العصور، إدراكالأهميتها في تحقيق آمال وتطلعات الجماعة، حتى وصل الأمر ببعضها إلى النظر إلى نظرة تقديس وتأليه (عبد الرحيم، ١٩٩٦).

لقد تغير دور القادة التربويين بشكل جذري خاصة في البلدان التي تخطو خطوات رائدة في تطوير أنظمتها التربوية، ومنها الأردن والتي تركز على إعداد جيل واعد لتمكينه من العيش في ظل معرفة متطورة تمكنهم أن يكون فرداً منتجاً مساهماً بشكل إيجابي في بناء مجتمعه، وهذا لا يمكن تحقيقه دون أن يرافقه تطوير في الأدوار التربوية ولعب أدوارٍ مهمةٍ تتعدى أسوار مؤسساتهم التربوية، وعليه فلا بد لهذه

المؤسسات التربوية من أن تتمتع بخصائص فاعلة تمكنها من لعب أدوار مهمة تنعكس على تحصيل الطلبةوسلوكاتهم. (**وزارة التربية ,٢٠١٤**).

والقيادة التربوية ليست وظيفة ينظر فيها القائد الى الجهاز التعليمي والفني والاداري كما انها ليست وظيفة روتينية جل اهتمامها تسيير امور المدرسة بل هي تجاوز لما سبق كونها عملية تركز على علاقات انسانية وعلى زيادة الانتاجية من اجل تحقيق اهداف المؤسسة وكونها تتعلق بالتاثير في اعضاء هيئة التدريس والاداريين والطلبة في المدرسة. (**الشبول ,٢٠٠٦**).

وتعد الممارسات القيادية احد اهم الاساسات الرئيسية لفعاليات الادارة. (1991,hoy) فالقيادة التربوية تعنى بتوجيه الافراد نحو تحقيق الاهداف المنشودة ضمن عملياتها المختلفة كالتخطيط والتنظيم والتوجيه واتخاذ القرارات (الخطيب, ٢٠٠١). فالقيادة نشاط ديناميكي يؤثر في الجهاز الاداري حيث انه ينقله من الحالة الاستاتيكية الراكدة, الى الحالة الديناميكية المتحركة (الطويل, ١٩٩٧).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الحاجة الماسة إليها في الحقل التربوي وذلك لأسباب كثيرة منها:

أولاً:امكانية استفادة المدارس الثانوية ومديراتها من نتائج هذه الدراسة لتطوير ادوارها مما ينعكس ايجابا على المعلمين والطلبة وتحقيق الاهداف التربوية.

ثانياً: يمكن استخدام نتائج الدراسة كمعايير لتقييم الممارسات القيادية لمدير المدرسة، كما يؤمل إن تكون هذه الدراسة ذات فائدة للقائمين على تنفيذ برامج تدريب المديرين في أثناء الخدمة. وهي بالتالي تسهم في تحقيق هدف من أهداف التطوير التربوي المتعلق بإعداد قادة تربويين قادرين على التحسين والتطوير في واقع المدرسة التربوية.

ثالثاً: الاسهام في اثراء البحوث التربوية في مجال القيادة المدرسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بينت الدراسات ان قيادة المدير الضعيفة كانت من اكثر الأسباب التي ادت الى ترك المعلمين لمهنتهم وان سلوك المدير الناجح والفاعل يحفز المعلمين والطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية كما لاحظ المهتمون في وزارة التربية والتعليم ان ارتباط المعلمين بمهنتهم بدأ يضعف بالأضافة الى تدني مستوى تحصيل الطلبة, وقد يعود هذا الى ضعف المدير وقيادته التربوية. وتتحدد مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن الممارسات القيادية لمديري المدارس الحكومية في تربية بني كنانة كما يتصورها المعلمون وسبل تطويرها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ – ما درجة الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون ؟

٢ – هل تختلف إدراكات المعلمين للممارسات القيادية باختلاف الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) ؟

٣ – هل تختلف إدراكات المعلمين للممارسات القيادية باختلاف المؤهل العلمي (أعلى من بكالوريوس، بكالوريوس فما دون) للمعلمعند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) ؟

٤ – ما هي سبل تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون ؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى معرفة الممارسات القيادية لمديري المدارس في تربية بنيكنانة كما يتصورها المعلمون .
- الكشف عن تصورات المعلمين للممارسات القيادية باختلاف الجنس والمؤهل العلمي .
- الكشف عن سبل تطوير الممارسات القيادية كما يتصورها المعلمون .

محددات الدراسة:

١ – تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية تربية بني كنانة للعام الدراسي ٢٠١٣– ٢٠١٤.

٢ – تقتصر الدراسة الميدانية على مسح آراء عينة الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

الممارسات القيادية: هو السلوك الغالب الذي يمارسه مديرو ومديرات المدارس الثانوية اثناء تعاملهم مع المعلمين والطلبة والجهاز الاداري والمجتمع المحلي التي تعكسها الدرجة الكلية لاجابات افراد العينة على فقرات استبيان يصف درجة الممارسات القيادية لمديري المدارس.

مديرية تربية بني كنانة :إحدى مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية والواقعة شمال محافظة اربد.

الدراسات السابقة:

كما اجرى شوشان (٢٠٠٩) دراسة هدفت الى معرفة تحديد العلاقة بين النمط القيادي للمديريين لدى الاساتذة, وعلا قته بدافعية الانجاز, و خلصت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين النمط القيادي البيروقراطي لمديري الثانويات ودافعية الانجاز لدى الاساتذة, وارتباط سالب وذي دلالة احصائية بين النمط القيادي الديكتاتوري والتساهلي مع دافعية الانجاز.

واجرى ابو تينة واخرون(٢٠٠٨) دراسة هدفت الى معرفة ممارسة مديري المدارس في محافظة البلقاء لنموذج ليثورد وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم, وتوصلت الدراسة ان المديرين يمارسون القيادة بدرجة متوسطة.

وفي دراسة أجراها الكعبي(٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وبينت الدراسة إنأكثر المجالات ممارسة من قبل مديري المدارس فيما يتعلق بتفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة كان رعاية الطلبة ومتابعتهم سلوكياً وعملياً، ثم الآباء والمعلمين، وأن اقل المجالات كانت البرامج التثقيفية.

وفي دراسة اجراها الشبول(٢٠٠٦) هدفت الى التعرف على السلوك القيادي التعليمي لدى مديري المدارس الثانوية واهميته في النمو المهني للمعلمين وقد بينت نتائجها ان درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للسلوك القيادي جاءت بدرجة متوسطة كما اظهرت نتائجها اهمية السلوكات القيادية التعليمية في النمو المهني للمعلمين بدرجة كبيرة.

أجرى لوموناكو **Lomonaco** (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين انماط القيادة في مدارس ولاية جورجيا الأمريكية وعملية التفاعل بين الإدارة والموظفين. أظهرت النتائج إن نمط القيادة

الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية كان الأكثر شيوعاً من الإنتاجية ،وان نمط القيادة الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية كان الأكثر شيوعا من الإنتاجية، وأن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية كان له آثار ايجابية في عملية التفاعل بين الإدارة والمعلمين.

أجرى جلتشرت **Gilchrst** (١٩٨٩) بدراسة استهدفت ثلاث مدارس ممتازة موزعة على ثلاث ولايات أمريكية، وأشارت نتائجها إلى إن الأسباب التي جعلت هذه المدارس تحتل مرتبة مميزة، هو تميز مديريها الذين يعملون على توفير مناخ تنظيمي ملائم، ويتحلّون بشخصية قيادية فاعلة، ويشركون أولياء الأمور في التخطيط لسياسة المدرسة، ويسهمون في تحسين البيئة المحلية، ولديهم مجموعة من وسائل الاتصال الهادفة، ويبدون اهتماماً واضحاً بالمعلمين في المدرسة.

اجرى الطوالبة (١٩٨٢) دراسة حول انماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية في الاردن, واثرها على العلاقة بين الادارة والمعلمين, حيث دلت نتائجها ان الانماط الادارية السائدة هي الموجهة نحو العمل والاعتبارية بشكل كبير, وان الانماط الاكثر فعالية هي الموجهة نحو العلاقات الانسانية, وتلك الانماط الموجهة نحو العمل والعلاقات معا.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يتبين مما سبق أن الدراسات السابقة قد تناولت الممارسات القيادية بصورة عامة وبينت أهميتها ودورها البارز في تحقيق أهداف المدرسة، واستغلال الموارد المتاحة، وتنسيق الجهود المختلفة، وتمكين الجماعة من المشاركة في رسم سياسة المدرسة. وفي نهاية المطاف وفي حدود اطلاع الباحث من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة فانه يتضح بجلاء عدم وجود دراسة تتناول الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون, كما ان هذه الدراسة تعتمد على اداتين هما الاستبانة والاداة الثانية هي المقابلات وذلك بهدف تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس.

اجراءات الدراسة الميدانية:

منهجية الدراسة: اعتمد الباحث على مناهج البحث الكمي والنوعي لتحقيق أهداف الدراسة فقد، استخدم المنهج الوصفي كأحد تصاميم البحث الكمي بوصفه الأسلوب الأنسب لهذه الدراسة. كما استخدم الباحث منهج المقابلات أحد تصاميم البحث النوعي للتعرف إلى المقترحات من وجهة نظر المعلمين والطلبة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية بني كنانة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ والبالغ عددهم (١٨٣٣) معلماً ومعلمة، ويظهر الجدول(١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول(١):توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة

عينة الدراسة	المتغيرات المستقلة	الفئات	التكرار
المعلمون	الجنس	ذكور	٧٥٣
		إناث	١٠٨٠
	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	١٣٧٠
		أعلى من بكالوريوس	٤٦٣
	المجموع		١٨٣٣

عيّنة الدراسة:

أما عينة الدراسة فقد بلغ مجموع أفرادها (٢٧٤) معلماً ومعلمة. ولقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية ويظهر الجدول(٢) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول(٢):توزيع أفراد العينة تبعاًلمتغيرات الدراسة

عينة الدراسة	المتغيرات المستقلة	الفئات	التكرار	النسبة
المعلمون	الجنس	ذكور	١١٣	%٥١.٣
		إناث	١٦١	%٥٨.٨
	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	٢٠٤	%٧٤.٤
		أعلى من بكالوريوس	٦٩	%٥٢.٦
	المجموع		٢٧٤	%١٠٠

أداتا الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على أداتين:

الأداة الأولى:

وهي إستبانة للكشف عن درجة الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون. تكونت أداة الدراسة من قسمين، الأول: يتضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، والقسم الثاني تضمن فقرات لقياس درجة الممارسات القيادية كما يدركها المعلمون، وقام الباحث بتطوير استبانه في ضوء ما جاء في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٦٥) فقرة، وبعد تحكيم الاستبانة أصبحت (٤١) فقرة موزعه على خمسة مجالات. وقد تم وضع مقياس ليكرت الخماسي التدريج لتقدير درجة الممارسات

القيادية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وغطت هذه الفقرات خمسة مجالات للممارسات القيادية كما يدركها المعلمون والجدول(٣) يوضح فقرات الاستبانة موزعه على المجالات الخمسة.

جدول(٣):توزيع فقرات الاستبانة على المجالات الخمسة للممارسات القيادية لمديري المدارس

الرقم	المجال	عدد الفقرات
١	مجال المجتمع المحلي	٧
٢	المجال الفني	٩
٣	مجال الأنشطة المدرسية	٨
٤	مجال العلاقات الإنسانية	٨
٥	المجال الإداري	٩
	المجموع	٤١

صدق الأداة :لقد عرضت الأداة بصورتها الأولية التي كانت تتكون من (٦٥) فقرة، على مجموعه من ذوي الاختصاص والاهتمام في مجال التربية، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعه البلقاء التطبيقية، وجامعه آل البيت، ومن المختصين وأصحاب الخبرة في وزارة التربية والتعليم. ولقد طلب الباحث منهم إبداء آرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لموضوع الدراسة، ومدى انتمائها للمجال الذي وضعت تحته، ومدى سلامة اللغة والصياغة، وأية مقترحات أو تعديلات أخرى مناسبة. وبناء على ملاحظات ومقترحات المحكمين تم تعديل ودمج وحذف وإضافة بعض الفقرات، حيث أصبحت (٤١) فقرة موزعه على خمسة مجالات.

ثبات الأداة:

لاختبار ثبات الأداة قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة مكوّنة من (٣٠) معلماً ومعلمة، من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة الاختبار على نفس أفراد العينة وتم حساب معامل الارتباط بيرسون في مرّتي التطبيق. إضافة إلى ذلك تم فحص الاتساق الداخلي بين الفقرات بتطبيق معادلة كورنباخ ألفا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، والنتائج في الجدول(٤).

جدول(٤):معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) والإعادة (بيرسون) لكل مجال من مجالات الأداة

رقم المجال	المجال	معالم ثبات الارتباط	معامل ثبات كرونباخ ألفا
١	المجمع المحلي	٠.٨٧	٠.٨٣
٢	الفني	٠.٨٥	٠.٨٢
٣	الأنشطة المدرسية	٠.٨٦	٠.٨٣
٤	العلاقات الإنسانية	٠.٩٠	٠.٩١
٥	الإداري	٠.٨٩	٠.٨٦
	الأداة ككل	٠.٩٢	٠.٩٣

الأداة الثانية :

قام الباحث باستخدام مقابلات مع عينة من معلمي ومعلمات في مديرية تربية بني كنانة، للإجابة عن السؤال التالي وهو: ما سبل تطوير الممارسات القيادية لمدير مدارس كما يدركها المعلمون ومن أجل الإجابة على هذا السؤال، تم إجراء مقابلات مع عدد من المعلمين والمعلمات وطلاب وطالبات المرحلة الثانوية وقد بلغ عددهم (٣٠) فرداً وقد تم توجيه السؤال التالي لهم:

ما سبل تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس؟

صدق المحتوى للمقابلة

ولمعرفة آراء المحكمين في سؤال المقابلة تم عرض السؤال على مجموعة من المحكمين للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم، حيث لم يبدوا أية تعديلات أو إضافة عليه.

ثبات أداة المقابلة

للتحقق من ثبات أداة المقابلة قام الباحث بعرض محتوى مقابلات مكونة من ثمانية مقابلات أجريت على معلمي ومعلمات في المرحلة الأولى، على زميل آخر لديه القدرة على تحليل المحتوى بكفاءة نوعية، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث والزميل، حيث بلغت نسبة الاتفاق بينهما (٩٤%)، مما يشير إلى حيادية الباحث وعدم تحيزه أثناء تحليل محتوى المقابلات.

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

١ – **المتغيرات الوسيطة وتضم:**

أ – الجنس للمعلمين وله فئتان: (ذكر، أنثى).

ب – المؤهل العلمي للمعلمين وله مستويان: (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس).

٢ – المتغير المستقل الرئيسي: درجة الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون.

٣– المتغير التابع: سبل التطوير.

المعالجة الإحصائية:تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية SPSS في معالجة البيانات حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الدراسة وللأداة ككل, واستخدام تحليل التباين المتعدد لكل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي

ولتحديد درجة الممارسات القيادية لمديري المدارس، استخدم الباحث المعيار الآتي لتفسير إجابات أفراد عينة الدراسة:

- من 1 – أقل 1.8 درجة قليلة جدًا.
- من 1.8 – أقل 2.6 درجة قليلة.
- من 2.6 – أقل 3.4 درجة متوسطة.
- من 3.4 – أقل 4.2 درجة كبيرة.
- من 4.2 – أقل 5 درجة كبيرة جدًا.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات القيادية كما يدركها المعلمون، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات القيادية كما يدركها المعلمون مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للأداة ككل

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	31	يوفر أجواء ودية بين المعلمين و يحتفظ بعلاقات طيبة معهم	4.35	0.96	كبيرة
2	38	يطبق القوانين و الأنظمة و التعليمات الصادرة من الوزارة	4.20	1.00	كبيرة
3	35	يعمل على حفظ النظام في المدرسة	4.17	1.03	كبيرة
4	23	يكرم طلاب الأنشطة المدرسية في نهاية العام	4.13	1.05	كبيرة
5	18	يعطي الحرية الكاملة للطلاب لممارسة هواياتهم للأنشطة المدرسية	4.12	1.10	كبيرة
6	37	يستخدم الحزم و الجدية في المواقف التي تتطلب ذلك	4.10	1.12	كبيرة
7	40	يشرف على سير الامتحانات المدرسية	8.08	1.09	كبيرة
8	39	يتاكد من تنفيذ المنهاج داخل المدرسة	4.07	1.13	كبيرة
9	26	يسارع في تقديم المساعدة لمن يطلبها من المعلمين و الطلاب و اولياء الامور	4.01	1.10	كبيرة
10	33	يحدد الاهداف و يرسم الخطط لتحقيقها	4.00	1.23	كبيرة
11	34	يزور المعلمين في صفوفهم بانتظام	3.75	1.30	كبيرة
12	22	يوفر الامن و السلامة اثناء ممارسة الطلاب للانشطة المدرسية	3.71	1.12	كبيرة
13	30	يتقبل اراء المعلمين بروح طيبة	3.69	1.25	كبيرة
14	2	يشجع الاباء على حضور اجتماعات مجلس الاباء و المعلمين	3.63	1.05	كبيرة
15	25	يشجع المعلمين الجدد و ياخذبايديهم	3.61	1.12	كبيرة
16	36	يعقد اجتماعات دورية مع المعلمين لمتابعة سير العمل	3.60	1.29	كبيرة
17	11	يتابع تنفيذ القرار المتخذ بنفسه	3.59	1.33	كبيرة
17	28	يحل المشكلات بين المعلمين باسلوب ارشادي	3.59	1.17	كبيرة
19	32	يتجنب التهديد بالعقوبات او التلويح بها	3.58	1.33	كبيرة
20	24	يصدر مجلات و نشرات و صحف تهتم بالانشطة المدرسية	3.56	1.10	كبيرة
21	19	يشارك الطلاب بالانشطة المدرسية	3.49	1.28	كبيرة
22	21	يذلل المشكلات و الصعوبات التي تعترض الانشطة المدرسية	3.41	1.22	متوسطة
23	3	يسعى لتوفير الفرص للاباء كي ياخذو دورا ناشطا في حياة المدرسة	3.39	1.20	متوسطة
24	17	يخصص جزء من الميزانية لسد متطلبات الانشطة المدرسية	3.35	1.42	متوسطة
25	27	يجعل مكتبه مكانا لاستقبال شكاوى التلاميذ و الترحاب بهم	3.33	1.20	متوسطة
26	1	يتصل مع اولياء الامور كلما دعت الحاجة لذلك	3.30	1.16	متوسطة
27	29	يحترم امكانات المعلمين و يراعي الفروق الفردية بينهم	3.29	1.24	متوسطة
28	4	يبلغ اولياء الامور عن الوضع الدراسي لابنائهم بانتظام	3.09	1.29	متوسطة
29	20	يساعد في اقامة معارض فنية داخل المدرسة و خارجها	3.08	1.20	متوسطة
30	14	يشارك المعلمين في اتخاذ القرار المتعلق بشؤون المدرسة	3.06	1.19	متوسطة
31	8	يرجع عن القرار اذا دعت الحاجة الى ذلك	3.03	1.14	متوسطة
32	12	يفضل اتباع الاسلوب العلمي في التفكير لحل اي مشكلة	2.99	1.41	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
33	16	يتنبأ بالمشكلات المتوقع حدوثها و يعالجها	2.94	1.35	متوسطة
34	7	يجعل المدرسة تشارك في نشاطات المجتمع المحلي	2.86	1.21	متوسطة
35	10	يستفيد من البحوث و الدراسات الجديدة في مجال عمله	2.65	1.35	متوسطة
36	9	يستخدم تكنولوجيا التعليم في المدارس	2.64	1.35	متوسطة
37	5	يتقبل المشاركة الفاعلة من اولياء الامور في حل مشكلات المدرسة	2.63	1.30	متوسطة
38	15	يبحث مع المعلمين حاجاتهم التدريبية	2.60	1.30	متوسطة
39	41	يراعي الموضوعية و العدالة في تقييم المعلمين	2.45	1.48	قليلة
40	6	يضع امكانات المدرسة في خدمة المجتمع المحلي	2.15	1.39	قليلة
41	13	يشجع تبادل الزيارات الصفية	2.14	1.26	قليلة

- يلاحظ من الجدول(٥) أن المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسات القيادية كما يدركها المعلمون تراوحت ما بين (٢.١٥) و(٤.٣٥) وهي تقابل تقديرات بين قليلة وكبيرة، حيث أن إدراك المعلمون للممارسات القيادية على (٢١) فقرة من أصل (٤١) فقرة بدرجة كبيرة، تتراوح متوسطاتها ما بين (٣.٤٩) و(٤.٣٥)، وتشكل (٥١.٢%) من فقرات الأداة.
- كما أنهم يدركون (١٧) فقرة بدرجة تقدير متوسطة، تتراوح متوسطاتها ما بين (٢.٦٠) و(٣.٤١)، وهي تمثل (٤١.٥%) من فقرات الأداة، كما أنهم يدركون (٣) فقرات بدرجة قليلة، تتراوح متوسطاتها ما بين (٢.١٥) و(٢.٤٥) وهي تمثل (٧.٣%) من فقرات الأداة.
- وأن الفقرات التي يدركها المعلمون بدرجة تقدير كبيرة، هي التي تقابل الرتب من (١-٢١)، في حين أن الفقرات التي يدركها المعلمون للممارسات القيادية بدرجة متوسطة هي الفقرات التي تقابل الرتب من (٢٢-٣٨)، أما الفقرات التي يدركها المعلمون للممارسات القيادية بدرجة قليلة هي الفقرات التي تقابل الرتب من (٣٩-٤١) ولمعرفتها انظر الجدول(٥).
- أما الفقرات الثلاث الأولى التي يدرك فيها المعلمون للممارسات القيادية بدرجة كبيرة هي: ذوات الأرقام ٣١، ٣٨، ٣٥ وتقابل (٣١) (يوفر اجواء ودية بين المعلمين و يحتفظ بعلاقات طيبة معهم). و(٣٨) (ينفذ القوانين و الانظمة والتعليمات الصادرة من الوزارة). و(٣٥) (يعمل على حفظ النظام في المدرسة).
- أما الفقرات الثلاث الأولى التي يدرك فيها المعلمون الممارسات القيادية بدرجة متوسطة هي: ذوات الأرقام ٢٢، ٢٣، ٢٤ وتقابل نصوص (٢٢) (يذلل المشكلات و الصعوبات التي تعترض الانشطة المدرسية). و(٢٣) (يسعى لتوفير الفرص للاباء كي ياخذوا دورا ناشطا في حياة المدرسة). و(٢٤) (يخصص جزء من الميزانية لسد متطلبات الانشطة المدرسية).

- أما الفقرات الثلاث الأولى التي يدرك فيها المعلمون الممارسات القيادية بدرجة قليلة، هي ذوات الأرقام ٤١، ٦، ١٣ وتقابل نصوص (٤١) (يراعي الموضوعية و العدالة في تقييم المعلمين). و(٦) (يضع امكانات المدرسة في خدمة المجتمع المحلي).
- و(١٣) (يشجع تبادل الزيارات الصفية بين افراد هيئة التدريس).
- ولرؤية الأداة في إطار مجالاتها ينظم الباحث الجدول التالي:
- **جدول (٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات القياديةكما يدركها المعلمون مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وحسب مجالاتها**

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	الاداري	3.82	0.70	كبيرة
2	4	العلاقات الانسانية	3.68	0.61	كبيرة
3	3	الانشطة المدرسية	3.61	0.66	كبيرة
4	1	المجتمع المحلي	3.01	0.65	متوسطة
5	2	الفني	2.85	0.81	متوسطة
		الأداة ككل	3.40	0.50	متوسطة

- يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٨٥-٣.٨٢)، حيث جاء المجال الأداري في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٨٢) وبدرجة كبيرة، تلاه في المرتبة الثانية مجالالعلاقات الانسانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٨) وبدرجة كبيرة، تلاه في المرتبة الثالثة مجال الانشطة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦١) وبدرجة كبيرة، تلاه في المرتبة الرابعة مجال المجتمع المحلي، بمتوسط حسابي (٣.٠١) وبدرجة متوسطة، بينما جاء المجال الفني في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٥) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٤٠) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني و الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٠٥) في درجة الممارسات القياديةتعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي للمعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات القياديةحسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي للمعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٧):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات القيادية حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي للمعلمين

المجال	الجنس				المؤهل			
	ذكر		أنثى		أعلى من بكالوريوس		بكالوريوس فما دون	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجتمع المحلي	3.26	0.55	2.75	0.65	3.23	0.63	2.83	0.61
الفني	3.14	0.71	2.56	0.84	3.12	0.73	2.61	0.81
الانشطة المدرسية	3.77	0.61	3.45	0.71	3.55	0.68	3.65	0.72
العلاقات الانسانية	3.83	0.62	3.53	0.68	3.77	0.65	3.61	0.67
الاداري	3.99	0.68	3.66	0.80	3.82	0.73	3.84	0.78
الأداة ككل	3.73	0.43	3.07	0.55	3.63	0.50	3.18	0.52

يبين الجدول(٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات القيادية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والمؤهل العلمي للمعلمين، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات جدول(٨) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول(٩).

جدول(٨):تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثرالجنس والمؤهل العلمي للمعلمين على مجالات درجة الممارسات القيادية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=141. ح=001.	المجتمع المحلي	2.030	1	2.030	5.485	.020
	الفني	2.774	1	2.774	4.623	.033
	الأنشطة المدرسية	9.186	1	9.186	20.533	.000
	العلاقات الانسانية	3.042	1	3.042	7.183	.008
	الإداري	4.735	1	4.735	8.508	.004
المؤهل العلمي هوتلنج=969. ح=418.	المجتمع المحلي	.448	1	.448	1.211	.273
	الفني	2.913	1	1.913	3.187	.076
	الأنشطة المدرسية	.006	1	.006	.014	.907
	العلاقات الانسانية	.462	1	.462	1.091	.298
	الإداري	.149	1	.149	.267	.606
الخطأ	المجتمع المحلي	59.946	271	.370		
	الفني	97.225	271	.600		
	الأنشطة المدرسية	72.472	271	.447		
	العلاقات الانسانية	68.612	271	.424		
	الإداري	90.160	271	.557		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	المجتمع المحلي	62.727	273			
	الفني	02.6191	273			
	الأنشطة المدرسية	81.765	273			
	العلاقات الانسانية	72.501	273			
	الإداري	94.904	273			

يتبين من الجدول(٨) الآتي:-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات. وجاءت الفروق لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات.

جدول(٩):تحليل التباين الثنائي لأثرالجنس والمؤهل العلمي للمعلمين على درجة الممارسات القيادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	4.073	1	4.073	6.760١	.000
المؤهل	.203	1	.203	.835	.362
الخطأ	39.372	271	.243		
الكلي	43.971	271			

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ١٦.٧٦٠ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٠٠٠. وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف ٠.٨٣٥ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٣٦٢.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما سبل تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم مقابلة ثلاثين معلما و معلمة في المدارس الحكومية في تربية بني كنانة التي شملتها الدراسة، وتم طرح السؤال التالي عليهم:

ما سبل تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون؟

بعد تحليل مضمون المقابلات التي تم إجراؤها مع المعلمين (ن=٣٠)، الجدول(١٠) يبين استجابات أفراد عينة المقابلة

جدول(١٠):الحلول المقترحة لتطوير الممارسات القيادية لمديري الدارس كما يدرها المعلمون مرتبة حسب تكرارها

الحلول المقترحة لتطوير الممارسات القيادية في المجتمع المحلي	التكرار	النسبة%
٢- فتح ابواب المدرسة ووضع امكانياتها تحت تصرف المجتمع المحلي.	24	%80
٧- دعوة اولياء الامور للمشاركة في حل مشكلات المدرسة .	19	%63.3
١٠- تبليغ اولياء الامور عن وضع ابنائهم الدراسي .	16	%53.3
الحلول المقترحة لتطوير الممارسات القيادية في المجال الفني		
١-تعيين مدراء المدارس حسب الكفاءات العلمية	25	%83.3
٢-اتخاذ القرار المناسب بناء على معلومات و حقائق	23	%76.6
٨- عمل جدول بين المعلمين لتشجيع الزيارات الصفية بينهم	18	%60.0
الحلول المقترحة لتطوير الممارسات القيادية في الانشطة المدرسية		
٣-تخصيص جزء من الميزانية للانشطة المدرسية	22	%73.3
١١- ازالة الصعوبات و المشاكل التي تعترض الانشطة المدرسية	15	%50.0
١٢- تشجيع طلاب المدرسة للمشاركة بالانشطة المدرسية	13	%43.3
الحلول المقترحة لتطوير الممارسات القيادية في مجال العلاقات الانسانية		
٥- استقبال الطلاب و الاستماع لمطالبهم	21	%70.0
٩- تجنب التهديد بالتقرير السنوي للمعلمين	17	%56.6
١٠- تفهم مشاكل المعلمين و مراعاة ظروفهم	16	%53.3
الحلول المقترحة لتطوير الممارسات القيادية في المجال الاداري		
٦- مراعاة العدالة في تقييم المعلمين	20	%66.6
١٣- اشراك المعلمين في اتخاذ القرار	11	%36.6

يبين الجدول(١٠) أن أفراد عينة الدراسة التي تم مقابلتهم، قد اقترحوا عدة اقتراحات لتطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس، وقد جاء في المرتبة الأولى بتكرار (٢٥) وبنسبة مئوية مقدارها (٨٣.٣%) المقترح "تعيين مدراء المدارس حسب الكفاءات العلمية". وجاء المقترح "فتح ابواب المدرسة ووضع امكاناتها تحت تصرف المجتمع المحلي" بالمرتبة الثانية بتكرار مقداره (٢٤) وبنسبة مئوية مقدراها (٨٠.٠%). أما المقترح "اتخاذ القرار المناسب بناء على معلومات وحقائق" فقد جاء بالمرتبة الثالثة بتكرار مقداره (٢٣) ونسبة مئوية مقدارها (٧٦.٦%). والمقترح "تخصيص جزء من الميزانية للانشطة المدرسية" فقد جاء بالمرتبة الرابعة وبتكرار مقداره (٢٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٧٣.٣%).أما المقترح الأخير "اشراك المعلمين في اتخاذ القرار" فقد جاء بالمرتبة الأخيرة وبتكرار مقداره (١١) وبنسبة مئوية مقدارها (٣٦.٦%).

مناقشة النتائج:

مناقشة السؤال الأول: ما درجة الممارسات القيادية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون؟

أشارت النتائج الى ان درجة الممارسات القيادية كانت متوسطة و يمكن ان يعزى ذلك الى ان النظرة الى القيادة مازالت لا تشكل نسبة عالية من الفلسفة الفكرية التربوية وغالبا ما يتم اختيار الاداري التربوي ضمن معايير واعتبارات لا تستند في مضمونها على ان القيادة علم وفن.

كما اشارت النتائج ان المجال الاداري قد حصل على الرتبة الاولى وبدرجة كبيرة ويمكن ان يعزى ذلك الى عدة اسباب منها حرص وزارة التربية والتعليم على تامين الأجواء المريحة للاداريين بحيث توفر لهم الشعور بالامن الوضيفي مما يؤدي ذلك الى اداء اعمالهم بفعالية, هذا من ناحية ومن ناحية اخرى حرص المدراء على تنفيذ ما يطلب منهم بدقة متناهية خوفا من نيل عقوبة ادارية. وأشارت النتائج ان مجال العلاقات الانسانية قد حصل على الرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة ويمكن ان يعزى ذلك الى ان المدير يريد ان يظهر المدرسة بصورة طيبة من خلال كسب رضا المعلمين لتثبيته وترقيته في السلم الاداري ومن ناحية ثانية تحول نظرة مديري المدارس نحو المعلمين بحيث اصبح تركيزهم ينصب على ايجاد علاقات انسانية حسنة بين المدير والمعلمين من اجل اثارة دافعيتهم نحو العمل من جهة وكسر الحواجز بين المدير والمعلمين من جهة اخرى.

اما مجال الأنشطة المدرسية فقد حصل على الرتبة الثالثة وبدرجة كبيرة ويعزى ذلك الى حرص مديري المدارس لامتصاص وتفريغ الطاقات الزائدة للطلاب من خلال الانشطة المدرسية المختلفة .اما مجال المجتمع المحلي فقد جاء في المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة ويمكن ان يعزى ذلك الى عدم ادراك مديري المدارس باهمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي, وان وظيفة المدرسة تعليمية فقط. واخيرا جاء المجال الفني بالمرتبة الخامسة والاخيرة وبدرجة متوسطة ويمكن ان يعزى ذلك الى ان تعيين مديري المدارس يتم حسب المحسوبية والواسطة دون التقييد بالاسس والمعايير العلمية.

مناقشة النتائج للسؤال الثاني: هل تختلف ادراكات المعلمين للممارسات القيادية لمديري المدارس باختلاف الجنس؟

اشارت النتائج ان هناك اثر للجنس في جميع مجالات الدراسةو في الاداة ككل, وكانت النتائج لصالح الذكور ويمكن ان يعزى ذلك الى امتلاك الذكور لقدرات مختلفة نوعا ما عن الاناث, بالاضافة الى

عدة متغيرات سيكولوجية وفيسيولوجية عند المرأة, مما يعطي افضلية للرجل على المرأة في مجال القيادة التربوية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل تختلف ادراكات المعلمين للممارسات القيادية لمديري المدارس باختلاف المؤهل العلمي؟

تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للمؤهل العلمي مما يؤكد ان وجهات النظر بين المستويين متقاربة مما يعزى بان جميع المعلمين لديهم الكفاءة العلمية والتدريبية لمعرفة سلوك مديرهم.

مناقشة النتائج للسؤال الرابع: ماهي سبل تطوير الممارسات القيادية كما يدركها المعلمون ؟

لقد قدم المعلمون عدة اقتراحات لتطوير الممارسات القيادية لدى مديري المدارس وهذه المقترحات جاءت بناء على الخبرة التي يتمتع بها المعلمون, وهي مقترحات واضحة وقابلة للتطبيق, ولكنها بحاجة الى دعم ومثابرة من وزارة التربية والتعليم وكافة الجهات العاملة في التعليم العام والخاص. ولو نظرنا الى بعض المقترحات التي قدمت لوجدنا ان العديد من المقترحات قد تم الاجماع عليها بنسبة عالية, فالمقترح رقم(١) "تعيين مدراء المدارس حسب الكفاءات العلمية"قد حصل على نسبة مئوية (٨٣.٣%) وهذا يدل على ان هناك نسبة كبيرة من المعلمين على اجماع من عدم تعيين مديري المدارس حسب الكفاءات العلمية.

اما المقترح الثاني "فتح ابواب المدرسة ووضع امكاناتها تحت تصرف المجتمع المحلي" فقد حصل على نسبة مئوية مقدارها (٨٠%) وهذا يدل على ان هناك فجوة كبيرة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر الكثير من المعلمين.

وانني ارى كباحث ان هذه الحلول المقدمة من قبل المعلمين, تحمل الفائدة الكثيرة, اذا ما تم الاخذ بها من كافة العاملين في مجال التربية والتعليم.

التوصيات:

أضهر المعلمون ان الممارسات القيادية لمديري المدارس كانت بدرجة متوسطة, لذا فان الباحث يوصي المسؤولين في وزارة التربية عامة ومديرية تربية بني كنانةخاصة بما يلي:

١-اعتماد معايير موضوعية وعلمية عند تعيين مديري المدارس.

٢– اعادة هيكلة الادارات المدرسية بحيث تاخذ بالاعتبار الاهداف الحقيقية التي انشات من اجلها فالقيادة تحتاج الى مؤهلات متخصصة وقادرة على رسم الخطط لاستثمار طاقات العاملين وتوجيهها بشكل ايجابي وفعال.

٣–العمل على تطوير برامج نمو مهني لتنمية الكفايات الفنية و القيادية لمديري المدارس.

٤–الاستفادة من الحلول المقترحة للمعلمين لتطوير الممارسات القيادية عند مديري المدارس.

٥–اجراء المزيد من الدراسات في مديريات اخرى في وزارة التربية والتعليم.

٦–الاهتمام بالدراسات الحديثة في مجال القيادة التربوية وتزويد المديرين باحدث النشرات في هذا المجال.

((المراجع))

- ابو تينة, عبد الله واخرون .(٢٠٠٨). **درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليثورد وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم**,دراسات, العلوم التربوية, العدد ٣٥, مجلد ١.
- احمد, ابراهيم احمد. (١٩٩٧). **نحو تطوير الادارة المدرسية, دراسات نظرية وميدانية**, مكتبة المعارف الحديثة .
- الخطيب, احمد, .(٢٠٠١). **الادارة الجامعية – دراسات حديثة**, مؤسسة عمارة للدراسات الجامعية للنشر و التوزيع.
- الزيات, اكرم .(٢٠٠٩). **الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, اربد.
- الشبول, سهير .(٢٠٠٦). **السلوك القيادي التعليمي لدى مديري المدارس الثانوية واهميته في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم** , رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك ,اربد.
- الطراونة, خليف .(٢٠٠٠). **تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك**, مؤتة للبحوث و الدراسات , العدد ١٥ ,المجلد ٣.
- الطوالبة, محمد.(١٩٨٢). **أنماط السلوك القيادي لمديري المدرسة الثانوية وأثرها في العلاقة بين الادارة والمعلمين و تصور المعلمين بفاعلية الادارة في الأردن**.رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك ,اربد.
- الطويل , هاني عبد الرحمن. (١٩٩٧) . **الادارة التربوية و السلوك المنظمي** , الطبعة الثانية , دار وائل للنشر و التوزيع , عمان .

- شوشان, عمار. (٢٠٠٩). **النمط القيادي لمديري الثانويات و علاقته بدافعية الانجاز لدى الاساتذة** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الحاج , الجزائر.
- عبد الرحيم, زهير محمد علي. (١٩٩٦). **انماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الاساسية في محافظة اربد و علاقتها بالرضى الوظيفي للمعلمين, من وجهة نظر المعلمين**, رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك, اربد.
- الكعبي, حامد علي حامد. (٢٠٠٧). **درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تفعيل العلاقة بين الاسرة والمدرسة في دولة الامارات العربية** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك ,اربد.
- وزارة التربية و التعليم الاردنية .(٢٠١٤). **ورشة عمل بعنوان تطوير المدرسة و المديرية**, مديرية تربية بني كنانة.
- Hoy ,w&miskel, c. (1991). **EducationalAdmininsration Theory Research and practice**. New York , MGraw – Hill.
- Gilchrist, Roberts. (1989). "Effective schools: three case studies of excellence" **National Educational Service**, Bloomington in Indiana E.D340796.
- Lomonaco,C. (1996). "The Relationship between leadership stylesof Georgia elementary school principals and selectedvariables" **Dissertation Abstracts International**, GeorgiaSouthern University , A 57 (09) ,p.3768 .
- Robenson , M J, (2007**) The impact of the leadership on student outcomes making sence of the evidence research conference** , 2007 , available . www.hbr.org

تقييم المهارات الإدارية لدى مديري المدارس وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات من وجهة نظر المعلمين

د. خلود علي مسلم الحوامدة*

ملخص

هدفت الدراسة تقييم المهارات الإدارية لدى مديري المدارس الأردنيين وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلما ومعلمة يعملون في مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق استجابوا لاستبانة تقييم المهارات الإدارية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الفكرية جاءت في المرتبة الأولى، ثم المهارات الإنسانية، ثم المهارات الذاتية ، وجاءت المهارات الفنية في المرتبة. وأظهرت النتائج تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق تعزى لمتغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المهارات الإدارية، مديرو المدارس، المعلمين، محافظة المفرق.

* مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق محافظة المفرق ، قسم التعليم العام، ، المملكة الأردنية الهاشمية.

Evaluating The Administrative Skills Of Jordanian School Principals and Its Relationship With Several Variables as Perceived By Teachers.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the administrative skills of Jordanian school principals and its relationship with several variables as perceived by teachers. The sample of the study consisted of (70) male and female teachers working in Mafraq metropolitan educational district responded to administrative skills questionnaire. The findings showed that there are several administrative skills such as intellectual, humanitarian, self and technical skills, as intellectual skills came in the first rank followed by humanitarian skills then self skills and technical skills in the last rank. Moreover, findings showed statistical differences in the means and standard deviations of administrative skills of principals as perceived by teacher attributed to differences in gender, age, experience and scientific qualification. Based on the findings the researcher presented several recommendations.

***Key Words*:** Administrative skills, School principals, Teachers, Mafraq governorate

الإطار العام للدراسة

مقدمة

فرض التقدم العلمي المعاصر على رجال التربية مسؤولية كبرى في بناء التربية على أسس سليمة، تُساعد على تحقيق الأهداف المستجدة باختيار الطرق والأساليب المناسبة وتحديد الأولويات، ومتابعة تطبيق المناهج والبرامج، وتقويمها، تمهيداً لعملية تواكب ركب التقدم الشامل في جميع نواحي الحياة. فالتطوير عنصر أساسي من عناصر التنمية الشاملة في أي مجتمع من المجتمعات، إذ لا قيمة لأي تطوير لا يخدم حاجات المجتمع وخططه التنموية، كما أن تحدد حاجات الفرد أصبحت تنبع من التغير السريع الذي تمر به تلك المجتمعات، و التعليم هو أهم وسيلة لبناء الأفراد ومواجهة متغيرات وتحديات المستقبل كما أنه هو البداية الحقيقية للتقدم، وأن جميع الدول التي تقدمت جاء تقدمها ونهضتها من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياساتها.

وقد أشار وتُعد الإدارة المدرسية تُعد من الركائز الأساسية في العملية التربوية، حيث أنها تهدف إلى تنظيم جميع عناصر العملية التربوية، وتوجيهها بغية تحقيق الأهداف المنشودة والمتمثلة في تحسين نوعية الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للطلبة، لذا فإن مسؤولية مدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً تعني بالدرجة الأولى إدراكه حاجات المدرسة بوصفها مجتمعاً تربوياً متكاملاً، وإدراك حاجات الطلبة كأعضاء في هذا المجتمع التفاعلي[i].

وتمثل الإدارة المدرسية جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة المتكونة من المدير، ومساعديه والمدرسين، والإداريين، والفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها وبما يتمشي مع ما السياسات التربوية العامة[ii]، ويتفق دوجلاس وجونسون (Douglas & Johnson, 2010) مع هذا الرأي بالقول ان الإدارة المدرسية ممثلة بمدير المدرسة تمثل مجموعه من الجهود المنظمة التي يقوم بها أفراد داخل إطار واحد وهو المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة والتي تنعكس آثارها على المجتمع[iii].

وتعتبر الإدارة المدرسية الجهة المسؤولة عن رسم خطط وتنفيذ البرامج المدرسية وإعدادها، ومناقشة المناهج الدراسية وإقرار الفلسفة التعليمية واختيار الأساتذة وتوفير الوسائل المعينة على التدريس وتهيئة الجو العام في المدرسة، ولكي تتمكن العملية التربوية من تحقيق أهدافها بيسر وسهولة[iv].

ونظراً لأن الإدارة المدرسية هي الإدارة المباشرة المسؤولة عن تنمية قدرات المتعلم، فلا شك أن المديرين يجب أن يمتلكوا مجموعة من المهارات الإدارية التي تتمشى مع هذا الوضع، ومن أبرز صفات أعضاء الإدارة المدرسية، المعرفة الجيدة بخصائص النمو، والمعرفة الجيدة بالوضع النفسي للمتعلم، والإلمام الجيد بطرق التدريس، والإلمام الجيد بأساليب التعامل السليم مع المتعلم في المراحل التعليمية المتعددة، والتأكيد على أهمية الفروق الفردية، والتأكيد على أهمية الدراسات النفسية والاجتماعية، والتأكيد على أهمية أن التربية كل معقد وليست مهمة بسيطة كما يتصورها بعض الناس، إضافة إلى التحلي بدرجة كافية من الصبر والتحمل، والقدرة على التباين في التعامل لما تتطلبه ظروف المتعلمين[v]، إن التربوية المنشودة، ذلك أن من مهام مدير المدرسة العمل على تحسين العملية التعليمية وتطويرها والقيام بالمهام المتعلقة بالشؤون الإدارية والتقنية وخدمة المجتمع[vi].

وفي الأردن سعت وزارة التربية والتعليم إلى تبديل وتعديل برامجها المطروحة لتطوير التعليم والارتقاء به لرفع مستوى الخدمة لأبناء هذا الوطن وأحداث نقله نوعية واضحة في الاقتصاد الأردني، كما سعت الوزارة جاهدة إلى الاهتمام بتطوير التعليم والارتقاء به من خلال الاهتمام بدور المدير وإكسابه المهارات الإدارية المختلفة كي يكون قادراً على ممارسة عمله، وهذا تأكيد واضح على أهمية دور مدير المدرسة الفعال ومسؤوليته اتجاه مدرسته وقدرته على خدمة مجتمعه من، وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة التي هدفت تقييم المهارات الإدارية لمدير المدرسة الأردني باعتباره حجر الزاوية في الإدارة المدرسية ووسيلتها الأقدر في تحقيق الأهداف المنشودة[vii].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من الاتجاه الجديد لدور المدرسة وأهميتها كوحدة أساسية في بناء المجتمع وتطوره، لم يعد المدير مجرد مطبق للنظام، ولا مجرد قائم على حفظ الأثاث أو مراقبه الواجبات المدرسية، بل تعدى ذلك وأصبح قائداً للمدرسة، ومالكاً للمهارات الأساسية ومتعمقاً بخلفية علمية وكفاءة ومقدرة إدارية، كما أصبح قادراً على التغيير والتحسين في التنظيم المدرسي، واعياً بالأهداف، وأصبح نجاح المدرسة إذا تجاوزنا النشاط متوقفاً على كفاءته الإدارية[viii]، وقد نال موضوع المهارات الإدارية اهتمام الباحثين على المستويين العربي والعالمي، حيث أجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع[ix][x]؛ ولكن هناك ندرة في البحوث والدراسات على المستوى المحلي التي تناولت المهارات الإدارية وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات المتنوعة، مثل: الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والجهة التعليمية التابع

لها. ومن خلال عمل الباحثة في وزارة التربية والتعليم لاحظت أن هناك تدني في المهارات الإدارية لدى المديرين؛ لذا قامت الباحثة بهذه الدراسة لمعالجة هذه المشكلة. وتحديداً تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١.ما المهارات الإدارية لدى مديري المدارس الأردنيين في محافظة المفرق؟

٢.ما مستوى المهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟

٣.هل تختلف المهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق باختلاف متغير الجنس، العمر، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص، الجهة التعليمية التابع لها؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تعد هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة حول المهارات الإدارية لمديري المدارس على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية، والتي تستمد أهميتها من أهمية موضوع المهارات الإدارية الذي يعد من أبرز وأهم مواضيع الإدارة التربوية الحديثة والفاعلة.
- التوصل إلى مقياس مناسب للوقوف على المهارات الإدارية لدى مديري المدارس، التي تعتبر الخطوة الأولى لمساعدة المدراء في تحسين المهارات الإدارية لدى مديري لمساعدتهم على القيام بواجباتهم في المدارس.
- تقديم بيانات ومعلومات تكشف عن مدى امتلاك المدراء المهارات الإدارية وعلاقتها بالجنس، والسن، وعدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والجهة التعليمية التابع لها؛ من خلال تحليلها لنتائج البحث الميداني ووضعها في خدمة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة حول تقييم المهارات الإدارية لدى مديري المدارس، لكن الباحثة قسمتها إلى قسمين:

الدراسات العربية

أجرى كلخ (٢٠٠٠) دراسة هدفت تحديد الأهمية النسبية للمقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بمحافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) عضوا، وبينت نتائج الدراسة أن المقومات الشخصية حصلت المقومات على وزن نسبي قدره (٩١%) وهو أعلى من الوزن النسبي للمقومات المهنية وقدره (٨٧%)، وأن بعد القدوة الحسنة حصل على أعلى وزن نسبي في كل المقومات والمهنية وقدره (٩٤%) ويليه البعد الذاتي في المقومات الشخصية بوزن نسبي قدره (٩٣%) ثم الإبداع في المقومات المهنية بوزن نسبي قدره (٨٧%) ثم البعد الاجتماعي بوزن نسبي قدره (٨٦%) ويليه بعد الاتصال وقد حصل على أدنى وزن نسبي قدره (٨٥%)، وبينت النتائج أيضا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أعضاء الهيئة التدريسية للأهمية النسبية للمقومات الشخصية والمهنية تعزى إلى متغيرات الدراسة[xi].

قام شرف (٢٠٠٢) دراسة هدفت تقويم دور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا كمشرف فني وإداري مقيم في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة على (٢٤٠) معلما ومعلمة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبناء استبانة مكونة من (٨٢) فقرة، وقد بينت النتائج أن المعلمين والمديرين والمشرفين يقدرون درجة الأداء للأدوار الإدارية والفنية لمديري المدارس بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا بأنها عالية الأداء تجاه الشؤون الإدارية والمالية، ومتوسط الأداء تجاه التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس، والتخطيط والاتصال وتنمية العلاقات الإنسانية واتخاذ القرار، وأنها ضعيفة الأداء تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمنهاج الدراسي، ويقدر المشرفون التربويون على حدة درجة الأداء للأدوار الإدارية والفنية لمديري مرحلة التعليم الأساسي الدنيا بأنها متوسطة الأداء تجاه الشؤون الإدارية والمالية وضعيفة الأداء في بقية المجالات كل على حدة[xii].

قامت شرير (٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف على الأدوار المتوقعة التي يجب أن يقوم بها مديرو المدارس الثانوية بمحافظة غزة ومقارنتها بالأدوار الواقعية التي يقوم بها مديرو المدارس الثانوية للتعرف على مدى التشابه والاختلاف بين هذه الأدوار ولتحديد الفجوة بين الإدارة الواقعية والإدارة المتوقعة للمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) مديرا ومديرة، و(٩٦) معلما ومعلمة، و(٢٦) من القيادات التربوية العليا، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة مكونة من (٨٠) فقرة موزعة على عشرة مستويات، وبينت نتائج الدراسة أن هناك ضعف في تدريب المديرين

بمحافظة غزة خاصة فيما يتعلق بدورهم تجاه المنهاج في التعرف على أهدافه وكيفية تحسينه وتطويره، ضعف التأهيل التربوي لدى مديري المدارس الثانوية لذا فهم يركزون على الشؤون الإدارية والمالية وإهمال الجوانب الأخرى التي تؤدي إلى التحسين التربوي، وأكدت الدراسة أن مستوى كفاءة المديرين في الممارسات ذات الأهمية الكبيرة في تحسين العملية التعليمية أو في من مستوى كفاءتهم في الممارسات الأقل أهمية[xiii].

وأجرى الوريكات (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البلقاء في الأردن لواجباتهم المهنية من وجهة نظر معلمي تلك المدارس. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البلقاء في الأردن لواجباتهم المهنية كانت عالية. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لواجباتهم المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في ثلاثة مجالات هي: إدارة شؤون الطلاب، وإدارة الشؤون المالية، والاهتمام بالمجتمع المحلي. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لواجباتهم المهنية على مجالات الأداء ككل تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة[xiv].

وقام عبد العال (٢٠٠٩) بإجراء دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى معرفة واقع الإبداع الإداري لإدارات المدارس الابتدائية بمنطقة حائل، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد إستبانة وزعت على مديري المرحلة الابتدائية والحاضرين إلى دورة التدريب بكلية التربية جامعة حائل. وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثل المجتمع الأصلي من خلال توزيع الإستبانة على أفراد المجتمع وهم مديري ووكلاء المدارس الابتدائية بمنطقة حائل والملتحقين بدورة مديري التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة حائل، وتم توزيع٥٢ استبانة تم استرجاع ٥٠ إستبانة صالحة للتحليل. أظهرت نتائج الدراسة أن إدارات المدارس الابتدائية بمنطقة حائل تطبق عناصر وجوانب الإبداع الإداري وبدرجة عالية، كما بينت نتائج الدراسة إن أهم المعوقات التي تحد من الإبداع الإداري لدى إدارات هذه المدارس كان متمثلا في ضغوطات العمل ونقص الحوافز المقدمة للمبدعين بشكل عام، ولتطبيق الإبداع الإداري بشكل فاعل فإن الحاجة تتطلب تدريب مديري تلك المدارس على استيعاب التكنولوجيا وتقنيات الاتصال المتطورة، وزيادة منح الحوافز المعنوية والمادية للمبدعين، وتشجيع العمل الجماعي وتطوير عملية صنع القرار الإداري بما يشجع الإبداع الإداري لدى إدارات هذه المدارس[xv].

الدراسات الاجنبية

أجرى فولى (Foley, 2005) دراسة هدفت اختبار مهارات القيادة المكتسبة قبل دخول الكلية لطلاب السنة الأولى، وكذلك اختبار الاختلافات في العرق والجنس بثمانية مقاييس واضحة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) مشتركا من تصنيفات جنسية وعرقية متنوعة من طلاب السنة الأولى للمؤسسة في الولايات المتحدة، وبينت نتائج الدراسة أن متوسط المشتركين في البحث سجل مستوى عال في مهارات القيادة في المقاييس الثمانية، عملا بأنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين المشتركين بسبب الاختلاف في العرق، بينما الاختلافات بسبب الجنس وجدت في مقاييس وسائل التقنية، كما بينت النتائج تأثيرات التداخل والتفاعل بين الجنس والعرق اكتشفت أيضا في مقاييس التقنية[xvi].

هدفت دراسة كيلتشوكو (Kelechukwu, 2011) إلى استقصاء المهارات والمهام الإدارية المنوطة بمديري المدارس الثانوية الخاصة في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (٦١٦) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الثانوية الخاصة في عدة مدن نيجيرية استجابوا على استبانة مكونة من (٣٥) فقرة. وقد أظهرت النتائج أن المديرين يمتلكون المهارات الإدارية بدرجة متوسطة حيث جاءت المهارات الفكرية أولاً ثم المهارات المالية والإدارية اليومية ثانياً، بينما حلت المهارات الشخصية في المرتبة الأخيرة. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد عينة الدراسة حول مهارات المدير الإدارية وحول المهام التي يتوجب عليه تنفيذها يومياً في المدرسة[xvii].

وأجرى اولتونجي و فيستوس وايهنولا (Olatunji, Festus & Ehinola, 2011) دراسة هدفت للكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات حول المهارات القيادية لدى مديري المدارس في ولاية أندو، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلماً ومعلمة من (٢٠) مدرسة حكومية وخاصة استجابوا لاستبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على المهارات الإدارية والعلاقات مع المجتمع والمهارات الفنية. وقد أظهرت النتائج أن مهارات المديرين كانت متوسطة وخصوصا في المجال الإداري والفني، بينما جاءت مهارات العلاقات المجتمعية في المرتبة الأخيرة. وبينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات المعلمين للمهارات القيادية المفترضة لدى مدير المدرسة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ونوع المدرسة[xviii].

وهدفت دراسة بولانلي (Bolanle, 2013) لتحديد المهارات القيادية الفعالة لدى مدير المدرسة الحكومية الثانوية بحسب تصورات المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١٥٤) مديراً و(٧٧٠) معلماً استجابوا لاستبانة تم إعدادها خصيصاً لغايات تحقيق هدف الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير بحسب تصورات المعلمين تمثلت في: المهارات العقلية، ثم المهارات

الإدارية، ثم المهارات الشخصية. أما المديرون فقرروا أن المهارات الإدارية يجب أن تكون أولاً ثم المهارات الفنية وأخيراً المهارات الشخصية[xix].

ملخص الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذوات العلاقة بموضوع الدراسة يلاحظ ما يلي:

إتفاق الدراسات العربية والاجنبية على ضرورة امتلاك مدير المدرسة لمجموعة من المهارات الإدارية التي تعينه في عمله، وأظهرت الدراسات السابقة ندرة في تقييم مهارات إدارية معينة مثل المهارات الفكرية والانسانية وبخاصة في البيئة المحلية الأردنية.

وخلاصة القول فقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في أنها أضاءت بعض جوانب موضوع دراستها، مما حدا بها إلى تناول ما تم الاختلاف عليه أو ما لم تتطرق له الدراسات السابقة، واستطاعت الباحثة من خلال الدراسات السابقة تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد الهدف المقصود من ورائها، واستطاعا تكييف أداة الدراسة لتوافق غرضها ومجتمعها، كما استطاعت من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وضع الفرضيات واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.

مصطلحات الدراسة:

المهارة: "القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة ودقة وإتقان وفق سلسة من الحركات أو الإجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي يقومك بها شخص معين وعدد من الأشخاص في أثناء سعيهم لتحقيق هدف أو نتاج معين أو أداء مهمة ما"[xx] (قطامي وقطامي، ٢٠٠١: ١١).

المهارات الإدارية على أنها: هي الدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة، على مقياس المهارات الإدارية، الذي تم بناؤه لأغراض هذه الدراسة.

مديرو المدارس: هم الأفراد الذين يتولون مسؤولية القيادة التربوية في المدارس الحكومية التابعة لتربية قصبة المفرق في محافظة المفرق، بناءاً على سمات وقدرات معينة يمتلكونها تؤهلهم لتولي هذه المسؤولية، وذلك وفق خطاب رسمي من مدير التربية والتعليم.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على وجهات نظر معلمي المدارس الحكومية التابعة لتربية قصبة المفرق في محافظة المفرق حول المهارات الإدارية لدى مديري المدارس في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

تصميم الدراسة:

تم استخدام الاسلوب الاحصائي الوصفي، واعتمد في الدراسة نوعين من المتغيرات، هي: مستقلة، وتابعة، كما هو موضح في الآتي:

أولا: المتغيرات المستقلة:

المتغيرات المستقلة ستة، هي:

- الجنس، وله فئتان، هما: ذكر، وأنثى.
- السن، وله فئات، هي: ٣٥ فأقل، و٣٦- ٥٠، و٥١ فأعلى.
- عدد سنوات الخدمة، وله فئات، هي: ٥ فأقل، و٦- ١٠، و١١فأكثر.
- المؤهل العلمي، وله فئات، هي: بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه.

ثانيا: المتغيرات التابعة

تناولت الدراسة الحالية مجموعة من المتغيرات، هي:

١. المهارات الذاتية.
٢. المهارات الفنية.
٣. المهارات الإنسانية. ٤. المهارات الفكرية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس التابعة لمحافظة المفرق، والبالغ عددهم (٢٤٢٢) معلما ومعلمة، منهم (١٠٥٧) معلما، و(١٢٦٥) معلمة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، حيث تم اختيار عينة من (٧٠) معلماً ومعلمة (٤٢ معلماً) و(٢٨) معلمة تم اختيارهم قصدياً لتيسر وصول الباحثة إليهم، ولاستعداد إدارة المدارس والمعلمين لتسهيل المهمة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة.

جدول(١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٤٢	٦٠.٠
	أنثى	٢٨	٤٠.٠
العمر	40فما دن	١٨	٢٥.٧
	أكثر من ٤٠	٥٢	٧٤.٣
عدد سنوات الخدمة	10فأقل	٢١	٣٠.٠
	أكثر من ١٠	٤٩	٧٠.٠
المؤهل العلمي	دبلوم عال	٥١	٧٢.٩
	دراسات عليا	١٩	٢٧.١
Total		٧٠	١٠٠.٠

أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد استبانة بهدف الكشف عن مستوى المهارات الإدارية لدى مديري مدارس محافظة المفرق اعتمادا على ما ورد في الدراسات السابقة والكشف عن العلاقة بين المهارات الإدارية وبعض المتغيرات، واشتملت على جزأين: يتضمن الجزء الأول المتغيرات الديمغرافية للمستجيب، بينما اشتمل الجزء الثاني على على (٤) مهارات إدارية بهدف تحديدها لدى مدراء المدارس، وصممت الاستبانة على طريقة ليكرت، حيث إنه تم تقسيم درجة الموافقة إلى خمسة مستويات، هي: كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا.

وتقسم هذه المهارات كالآتي:

١. **المهارات الذاتية:** يهتم بمظهره الخارجي، ويحتفظ بالحيوية والنشاط، ويواجه المواقف المختلفة بمرونة ذهنية، ويتقبل الأفكار الجديدة، ويحلل البيانات بدقة، ويواجه الأزمات بهدوء، ويتحمل الجهد الأكبر لإنجاز العمل، ويتقبل النقد من المعلمين، ويوفق بين الحزم واللين في معاملة المعلمين، ويتكلم بصوت واضح، وينتقي الألفاظ المناسبة، ويعبر عن رأيه بشكل واضح، ويستطيع إقناع المعلمين بأهمية العمل المدرسي، ويسيطر على أعصابه في أوقات الخطر، ويتخذ قراراته دون تردد، ويستخدم مهارات التواصل غير اللفظي.

٢. **المهارات الفنية:** يستخدم الأسلوب العلمي في التفكير، ويشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، ويتابع تنفيذ القرارات المتخذة، ويضع استراتيجيات لمعالجة المشكلات المتوقعة، ويعمل على تلبية حاجات المعلمين التدريبية، يحرص على تفويض السلطات للمعلمين، ويساعد المعلمين على تنمية أنفسهم مهنيا، ويعمل على تطوير تعليم وتعلم الطلبة، ويشارك المعلمين في بناء الخطط

العلاجية للطلبة، ويوزع المسؤوليات على المعلمين في المدرسة، ويحرص على إجراء الدراسات التربوية، ويستطيع إيجاد وسائل جديدة لمواجهة المواقف المتوقعة، ولديه القدرة على اختيار أفضل الأساليب لانجاز الأعمال، ويشرف على الأنشطة اللاصفية، ويصدر التعليمات للمعلمين بصورة موضوعية.

٣. **المهارات الإنسانية**: يوفر مناخ تعليمي بين المعلمين والمتعلمين، وينمي القيم الإيجابية لدى المعلمين والمتعلمين، ويساعد المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم، ويشجع المعلمين على إبداء رأيهم، ويؤكد على الحرية الشخصية للمعلمين، ويتجنب التهديد بالعقوبات للمعلمين، ويلتقي التهديد بالعقوبات للمعلمين، ويلتقي مع الطلبة للتعرف على قضاياهم، ويوفر الدعم المعنوي والنفسي للمعلمين، ويحرص على إبراز العناصر القيادية بين المعلمين، ويقيم علاقات طيبة مع المجتمع المحلي، ويراعي رغبات المعلمين عند توزيع المعلمين عند توزيع المهام المدرسية، وينمي علاقات مبنية على المودة بين المعلمين، ويعمل على تحقيق التكامل بين المعلمين في المدرسة، ويعمل على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين، ويتخذ القرارات المناسبة للعمل، ويحفز المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات، ويستثير جهود المعلمين لتحسين الأداء، ويحفز المعلمين على الاهتمام بالعمل، ويستطيع تحديد مدة انجاز الأعمال الإدارية، ويوزع أعمال اللجان بين المعلمين في المدرسة، ويتقيد بالأنظمة والقوانين والتعليمات الصادرة من الوزارة، ويتابع السجلات المدرسية المختلفة، ويشرف على النظام في طابور الصباح، ويهتم بنظافة مرافق المدرسة، ويساهم في المحافظة على المبنى المدرسي، ويهتم بتوفير وسائل السلامة في المختبرات، وينظم وقته حسب المهام والأولويات، ويقوم بتعبئة التقارير الفترية والفصلية والسنوية، ويشجع المعلمين على استخدام الوسائط المتعددة.

٤. **المهارات الفكرية**: يحدد المشكلات التي تواجه المعلمين، ويخصص الوقت الكافي لمواجهة المشكلة وحلها، ويقترح بدائل متعددة لحل المشكلات، ويستثمر الأفكار المرتدة من المسؤولين، ويستثمر الأفكار المرتدة من المعلمين، ويعرض أفكاره بطريقة علمية منظمة، ولديه مهارة إقناع المسؤولين والمعلمين، ويستطيع إدراك الموقف كوحدة متكاملة، ويربط بين أهداف المدرسة والإجراءات المتبعة فيها، ويتروى في إصدار الأحكام، ويقدم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، ويتخذ القرارات بطريقة منهجية تخضع لأسس علمية، ولديه ملكة الخيال الإبداعي، ويبتكر أفكارا جديدة، ولديه القدرة على الاستماع للمعلمين والمتعلمين.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قامت الباحثة بعرضها على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في عدة جامعات أردنية، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم من خلال الإضافة والتعديل والحذف.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (١٥)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم(٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول(٢):معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المهارات الذاتية	٠.٨٧	٠.٨٣
المهارات الفنية	٠.٨٨	٠.٨٦
المهارات الإنسانية	٠.٨٤	٠.٨٤
المهارات الفكرية	٠.٨٦	٠.٨٧
الدرجة الكلية	٠.٨٧	٠.٩٢

عرض النتائج ومناقشتها

نستعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة تبعاً للمجالات المتعددة التي تضمنتها أداة الدراسة، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما المهارات الإدارية لمديري الدارس؟

توصلت الباحثة من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة إلى مجموعة من المهارات الإدارية، هي: المهارات الفكرية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الذاتية، والمهارات الفنية، كما توصلت إلى أن هذه المهارات تتفرع إلى مجموعة من المهارات، كما في الجدول الآتي:

المهارات الذاتية	يهتم بمظهره الخارجي، ويحتفظ بالحيوية والنشاط، ويواجه المواقف المختلفة بمرونة ذهنية، ويتقبل الأفكار الجديدة، ويحلل البيانات بدقة، ويواجه الأزمات بهدوء، ويتحمل الجهد الأكبر لإنجاز العمل، ويتقبل النقد من المعلمين، ويوفق بين الحزم واللين في معاملة المعلمين، ويتكلم بصوت واضح، وينتقي الألفاظ المناسبة، ويعبر عن رأيه بشكل واضح، ويستطيع إقناع المعلمين بأهمية العمل المدرسي، ويسيطر على أعصابه في أوقات الخطر، ويتخذ قراراته دون تردد، ويستخدم مهارات التواصل غير اللفظي.
المهارات الفنية	يستخدم الأسلوب العلمي في التفكير، ويشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، ويتابع تنفيذ القرارات المتخذة، ويضع استراتيجيات لمعالجة المشكلات المتوقعة، ويعمل على تلبية حاجات المعلمين التدريبية، ويحرص على تفويض السلطات للمعلمين، ويساعد المعلمين على تنمية أنفسهم مهنيا، ويعمل على تطوير تعليم وتعلم الطلبة، ويشارك المعلمين في بناء الخطط العلاجية للطلبة، ويوزع المسؤوليات على المعلمين في المدرسة، ويحرص على إجراء الدراسات لتربوية، ويستطيع إيجاد وسائل جديدة لمواجهة المواقف المتوقعة، ولديه القدرة على اختيار أفضل الأساليب لانجاز الأعمال، ويشرف على الأنشطة اللاصفية، ويصدر التعليمات للمعلمين بصورة موضوعية.
المهارات الإنسانية	يوفر مناخ تعليمي بين المعلمين والمتعلمين، وينمي القيم الإيجابية لدى المعلمين والمتعلمين، ويساعد المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم، ويشجع المعلمين على إبداء رأيهم، ويؤكد على الحرية الشخصية للمعلمين، ويتجنب التهديد بالعقوبات للمعلمين، ويلتقي التهديد بالعقوبات للمعلمين، ويلتقي مع الطلبة للتعرف على قضاياهم، ويوفر الدعم المعنوي والنفسي للمعلمين، ويحرص على إبراز العناصر القيادية بين المعلمين، ويقيم علاقات طيبة مع المجتمع المحلي، ويراعي رغبات المعلمين عند توزيع المعلمين عند توزيع المهام المدرسية، وينمي علاقات مبنية على المودة بين المعلمين، ويعمل على تحقيق التكامل بين المعلمين في المدرسة، ويعمل على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين، ويتخذ القرارات المناسبة للعمل، ويحفز المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات، ويستثير جهود المعلمين لتحسين الأداء، ويحفز المعلمين على الاهتمام بالعمل، ويستطيع تحديد مدة انجاز الأعمال الإدارية، ويوزع أعمال اللجان بين المعلمين في المدرسة، ويتقيد بالأنظمة والقوانين والتعليمات الصادرة من الوزارة، ويتابع السجلات المدرسية المختلفة، ويشرف على النظام في طابور الصباح، ويهتم بنظافة مرافق المدرسة، ويساهم في المحافظة على المبنى المدرسي، ويهتم بتوفير وسائل السلامة في المختبرات، وينظم وقته حسب المهام والأولويات، ويقوم بتعبئة التقارير الفترية والفصلية والسنوية، ويشجع المعلمين على استخدام الوسائط المتعددة

المهارات الفكرية	يحدد المشكلات التي تواجه المعلمين، ويخصص الوقت الكافي لمواجهة المشكلة وحلها، ويقترح بدائل متعددة لحل المشكلات، ويستثمر الأفكار المرتدة من المسؤولين، ويستثمر الأفكار المرتدة من المعلمين، ويعرض أفكاره بطريقة علمية منظمة، ولديه مهارة إقناع المسؤولين والمعلمين، ويستطيع إدراك الموقف كوحدة متكاملة، ويربط بين أهداف المدرسة والإجراءات المتبعة فيها، ويتروى في إصدار الأحكام، ويقدم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، ويتخذ القرارات بطريقة منهجية تخضع لأسس علمية، ولديه ملكة الخيال الإبداعي، ويبتكر أفكارا جديدة، ولديه القدرة على الاستماع للمعلمين والمتعلمين

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيلتشوكو (Kelechukwu, 2011) التي أظهرت أن المهارات الفكرية جاءت أولاً ثم المهارات المالية والإدارية اليومية ثانياً، بينما حلت المهارات الشخصية في المرتبة الأخيرة. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد عينة الدراسة حول مهارات المدير الإدارية وحول المهام التي يتوجب عليه تنفيذها يومياً في المدرسة. بينما تختلف عن نتيجة دؤاسة الوريكات (٢٠٠٦) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البلقاء في الأردن لواجباتهم المهنية كانت عالية. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لواجباتهم المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في ثلاثة مجالات هي: إدارة شؤون الطلاب، وإدارة الشؤون المالية، والاهتمام بالمجتمع المحلي. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لواجباتهم المهنية على مجالات الأداء ككل تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة. وربما يعود ذلك لاقتصار هذه الدراسة على الجانب المهني للمدير فقط.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى المهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	**المهارات الفكرية**	٣.٨١	٠.٤١	مرتفع
٢	٣	**المهارات الإنسانية**	٣.٥١	٠.٢٥	متوسط
٣	١	**المهارات الذاتية**	٣.٤٤	٠.٣١	متوسط
٤	٢	**المهارات الفنية**	٣.٢٩	٠.٢٩	متوسط
		الدرجة الكلية	٣.٥١	٠.٢٢	متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣.٢٩-٣.٨١)، حيث جاءت المهارات الفكرية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٨١) وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاها في المرتبة الثانية المهارات الإنسانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥١) وبدرجة تقدير متوسطة، تلاها في المرتبة الثالثة المهارات الذاتية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٤)، بينما جاءت المهارات الفنية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٥١). بدرجة تقدير متوسطة.

وتبدو هذه النتيجة مبررة فمدير المدرسة يجب أن يمتلك ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإدارة المدرسية تلعب دوراً مهماً في نجاح العمل المدرسي، وتحقيق الأهداف المدرسية التي تسعى إليها الإدارة التربوية العليا، فالمدير والناجح يدرك أن العمل المدرسي يقوم على منظومة قيمية تشتمل على قيم الحوار والنقاش والحرية في التعبير وتقبل الرأي واحترام الرأي الأخر والتعاون والعمل الجماعي وغيرها من القيم الإنسانية، ويدرك بأنه مسؤول عن إشراك المعلمين في رسم الخطط المدرسية، وتحديد الأهداف واتخاذ القرارات، وإتاحة الفرص أمامهم لممارسة أعمالهم ونشاطاتهم وفق تخصصاتهم وقدراتهم الخاصة، ويشجعهم على الشعور بأنهم يمتلكون زمام الأمور، ويشجعهم على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي، وبالتالي عليه ان يمتلك الذكاء الانفعالي والقدرة على القيادة، كما أنه يجب أن يستطيع إدراك الموقف كوحدة متكاملة، ويربط بين أهداف المدرسة والإجراءات المتبعة فيها، ويتروى في إصدار الأحكام، ويقدم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، ويتخذ القرارات بطريقة منهجية تخضع لأسس علمية، ولديه ملكة الخيال الإبداعي، ويبتكر أفكارا جديدة، ولديه القدرة على الاستماع للمعلمين والمتعلمين.

وفيما يتعلق بالمهارات الإنسانية تعتقد الباحثة أن حصول مجال "المهارات الإنسانية" على المرتبة الثانية يدل على اهتمام مدراء المدارس الثانوية الحكومية التابعة لتربية قصبة المفرق بهذا الجانب من وجهة نظر المعلمين فيها، علما بأن المهارات الإنسانية والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة تعتبر من أبرز وأهم الأدوار التي ينبغي أن تتصف بها الإدارة الإبداعية الناجحة والتي تدل على نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، فالمعلم هو مفتاح نجاح الطالب وعليه تقع مسؤولية إعداده وتنشئته وتعديل سلوكه وتوجيهه وتشكيل شخصيته، لذا فإن الإدارة العصرية والناجحة والتي تسعى لتحقيق أهدافها لا بد وأن تدرك أن إيجاد علاقات اجتماعية وإنسانية طيبة تقوم على أسس من الاحترام والتقدير والحوار والمناقشة والتعبير عن الرأي واحترام الرأي والرأي الآخر مع المعلمين تساعد على بث روح الإبداع فيهم، وتخلق لديهم الشعور بالمسؤولية والرغبة في الإنجاز والإبداع والابتكار، وبالتالي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية.

أما المهارات الفنية ورغم أنها جاءت بالمرتبة الأخير إلا أنها جاءت بدرجة تقدير متوسطة تعبر عن عدم رضا المعلمين عنها وعن عدم اهتمام مدير المدرسة في محافظة المفرق بالأسلوب العلمي في التفكير واتخاذ القرار، إضافة إلى عدم إشراك المعلمين في القرارات، وهذا لا يلبي حاجاتهم الشخصية والمهنية. كما أن مركزية عملية التدريب والتنمية المهنية المتبعة في وزارة التربية والتعليم تحد من قدرة مدير المدرسة على تنفيذ مهامه الفنية وبالتالي عدم وضوح المهارات الفنية التي يمتلكها في ذهن المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اولتونجي و فيستوس وايهنولا Olatunji, Festus & (Ehinola, 2011) التي أظهرت أن مهارات المديرين كانت متوسطة وخصوصا في المجال الإداري والفني، بينما جاءت مهارات العلاقات المجتمعية في المرتبة الأخيرة. وبينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات المعلمين للمهارات القيادية المفترضة لدى مدير المدرسة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ونوع المدرسة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: "هل تختلف المهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق باختلاف متغير الجنس، العمر، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق باختلاف متغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول(٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق باختلاف متغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي

			المهارات الذاتية	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	المهارات الفكرية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	3.49	3.29	3.54	3.82	3.53
		ع	.32	.33	.27	.37	.23
	أنثى	س	3.37	3.30	3.47	3.80	3.48
		ع	.29	.22	.23	.47	.20
العمر	40فما دن	س	3.39	3.20	3.51	3.79	3.48
		ع	.29	.29	.19	.37	.17
	أكثر من ٤٠	س	3.46	3.32	3.51	3.82	3.52
		ع	.32	.29	.27	.42	.24
عدد سنوات الخدمة	اقل من ١٠	س	3.47	3.22	3.54	3.77	3.51
		ع	.28	.24	.23	.36	.16
	أكثر من ١٠	س	3.43	3.33	3.50	3.83	3.52
		ع	.33	.31	.27	.43	.24
المؤهل العلمي	دبلوم عال	س	3.42	3.26	3.51	3.81	3.50
		ع	.31	.28	.26	.41	.21
	دراسات عليا	س	3.50	3.39	3.51	3.82	3.54
		ع	.32	.31	.25	.42	.25

س= المتوسط الحسابي، ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول(٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على المجالات جدول(٥) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل جدول(٦).

جدول(٥):تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي على المهارات الإدارية الفرعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	المهارات الذاتية	.233	1	.233	2.426	.124
هوتلنج=073.	المهارات الفنية	.009	1	.009	.101	.751
ح=353.	المهارات الإنسانية	.091	1	.091	1.370	.246
	المهارات الفكرية	.004	1	.004	.025	.875
العمر	المهارات الذاتية	.145	1	.145	1.510	.224
ويلكس=038.	المهارات الفنية	.038	1	.038	.445	.507
ح=668.	المهارات الإنسانية	.010	1	.010	.153	.697
	المهارات الفكرية	.003	1	.003	.015	.902
سنوات الخدمة	المهارات الذاتية	.214	1	.214	2.225	.141
ويلكس=085.	المهارات الفنية	.009	1	.009	.103	.750
ح=272.	المهارات الإنسانية	.036	1	.036	.533	.468
	المهارات الفكرية	.041	1	.041	.233	.631
المؤهل العلمي	المهارات الذاتية	.101	1	.101	1.050	.309
ويلكس=034.	المهارات الفنية	.094	1	.094	1.100	.298
ح=721.	المهارات الإنسانية	.000	1	.000	.004	.950
	المهارات الفكرية	.001	1	.001	.004	.948
الخطأ	المهارات الذاتية	6.238	65	.096		
	المهارات الفنية	5.536	65	.085		
	المهارات الإنسانية	4.331	65	.067		
	المهارات الفكرية	11.463	65	.176		
الكلي	المهارات الذاتية	6.806	69			
	المهارات الفنية	5.861	69			
	المهارات الإنسانية	4.458	69			
	المهارات الفكرية	11.517	69			

يتبين من الجدول(٥) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المهارات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر العمر في جميع المهارات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المهارات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المهارات.

جدول(٦):تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي على المهارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.046	1	.046	.915	.342
العمر	.022	1	.022	.432	.513
عدد سنوات الخدمة	.013	1	.013	.253	.617
المؤهل العلمي	.016	1	.016	.324	.571
الخطأ	3.301	65	.051		
الكلي	3.398	69			

يتبين من الجدول (٦) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٠.٩١٥ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٣٤٢.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف ٠.٤٣٢ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٥١٣.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة ف ٠.٢٥٣ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٦١٧.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف ٠.٣٢٤ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٥٧١.

يتضح من نتيجة هذا السؤال عدم وجود فروق دالة إحصائيا في آراء المعلمين والمعلمات حول المهارات الإدارية التي يمتلكها مدير المدرسة الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، وتعتقد الباحث أن ذلك يعود إلى طبيعة الأعمال التي يمارسها المديرون والتي تتسم في مجملها بالروتين والتشابه وتنفيذ الأوامر الرسمية الصادرة عن مديرية التربية، وهذا لا يعطي للمدير الفرصة لممارسة المهارات التي يمتلكها، وبالتالي لا ينعكس ذلك على رأي المعلم أو المعلمة بها بسبب غموضها وتداخلها الواضح في واجبات المدير وأعماله داخل المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اولتونجي و فيستوس وايهنولا Olatunji, Festus & (Ehinola, 2011) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات المعلمين للمهارات القيادية المفترضة لدى مدير المدرسة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ونوع المدرسة. بينما تختلف عن نتيجة دراسة دراسة

بولانلي (Bolanle, 2013) التي بينت أن المهارات التي يجب أن يمتلكها المدير بحسب تصورات المعلمين تمثلت في: المهارات العقلية، ثم المهارات الإدارية، ثم المهارات الشخصية. أما المديرون فقرروا أن المهارات الإدارية يجب أن تكون أولاً ثم المهارات الفنية وأخيراً المهارات الشخصية، وربما يعود ذلك لاختلاف طبيعة مجتمع الدراسة وعينتها

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالآتي:

- إطلاع مديري المدارس على كل ما يستجد من أمور في مجال الإدارة المدرسية وعمل دورات تدريبية وورش عمل للمديرين في مجال الإدارة التربوية وإعطائهم المزيد من الصلاحيات التي تتناسب مع حجم المهام الملقاة عليهم
- تشجيع الزيارات التبادلية بين مدارس المديرية الواحدة وبين مدارس المديريات وعمل تؤأمة بينها.
- التنسيق بين وزارة التربية والجامعات والمراكز التربوية للاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية والدراسات المتعلقة بالإدارة المدرسية والمدرسة الفاعلة والاستعانة بخبراء تربويين واستشارتهم في المشكلات التي تعترض العملية التربوية.
- إن إجراء مراجعة شاملة لأهداف وغايات المدرسة، أمر في غاية الأهمية وذلك حتى تتمكن من تحديد الرؤية المستقبلية، رؤية جديدة للإدارة، واضحة ومحددة، داخل المدرسة، أصبحت مسألة مهمة وضرورية لديمومة عملها.
- ضرورة الاهتمام بدراسة المشكلات وحلها التي تواجه مديري المدارس من خلال النظرة الشمولية للأشياء والتي تأخذ بعين الاعتبار الفرص والمخاطر التي تواجه المدرسة ومدى قوة المدرسة وضعفها، فالنظرة الموضوعية في حل المشكلات يعزز القدرة التنافسية للمدرسة.
- ضرورة أن تنظر إدارة المدرسة إلى العاملين على أنهم أصل، ولهم دور فعال وحيوي في تحقيق أهداف المدرسة.

((المراجع))

(i) عطيوي، جودت، (٢٠٠٤)، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، ص٥.

(ii) Short, C. (2005). Competence Re-examined For School Principles Nation wide. NY: McGraw hall Inc.

(iii) Douglas, J. Rex & Johnson, M. (٢٠١٠**). Principals Training Needs**. Boston: The free Press.

(iv) مساد، عمر حسن، (٢٠٠٥)، **الإدارة المدرسية**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص٣٥.

(v) Bugene C. (2000). **A national Survey of the Beginning teacher**. New York : Holt Press.

(vi) ربيع، هادي، (٢٠٠٦)، **المدير المدرسي الناجح**، ط١، مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ص٢١.

(vii)ابداح، نبيل. (٢٠٠٧). **دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في تنمية الإبداع لدى معلميهم في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

(viii)Dawdle, J. (٢٠٠٧). The Knowledge and Skills Required of Effective School Administration as Perceived by Elementary School Principals Within the State of Alabama. Ed.D, University of Alabama. **Dissertation Abstracts International, 41**(3), P334.

(ix)Dahil. J. (2009). The Role of the Middle School Principals in South Perceived by the Principals and assistant Principals in South Carolina. EDD, South Carolina University, Dissertation Abstract International, 58 (8), AB23/43.

(x)Wfry, R. (2006). The Relationship between Principals innovative style And teachers perception of Principals Effectiveness, **Dissertation Abstract International. 456** (07). P. 3100.

(xi)كلخ، محمد. (٢٠٠٠). **المقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية بمحافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

(xii)شرف، مروان. (٢٠٠٢). **دراسة تقويمية لدور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا كمشرف فني وإداري مقيم في المدارس الحكومية بمحافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

([xiii])شرير، رندة. (٢٠٠٥). الأدوار المتوقعة لمديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة غزة. **بحث في مؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر**، ٤٣٦- ٤٦٠، الجامعة الإسلامية، غزة.

([xiv])الوريكات، جمال، (٢٠٠٦)، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البلقاء في الأردن لواجباتهم المهنية كما يراها معلمو تلك المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية لدراسات العليا، عمان: الأردن.

([xv])عبد العال، عنتر. (٢٠٠٩).واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة حائل، ١**(١): ٢-٣٤.

([xvi])Foley, A. (2005). Leadership Skills of First-Year Students, **Master of Arts In Education Department of educational And Policy studies**, Blacksburg, Virginia.

([xvii])Kelechukwu, N. (2011). Analysis of Administrative Roles of Principals in Private secondary Schools in ABA Education Zone of Abia State. **Continental Journal of Education, 4**(1):18-27.

([xviii])Olatunji, A., Festus, A., & Ehinola. G. (2011). Teachers' Perception of Principals' Leadership Effectiveness in Public and Private secondary Schools in Ondo State. **Global Journal of Management and Business Research, 11**(12): 2-7.

([xix])Bolanle, A. (2013).Principals' Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of South Western Nigeria.**World Journal of Education,3** (5): 26-33

([xx]) قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص١١.