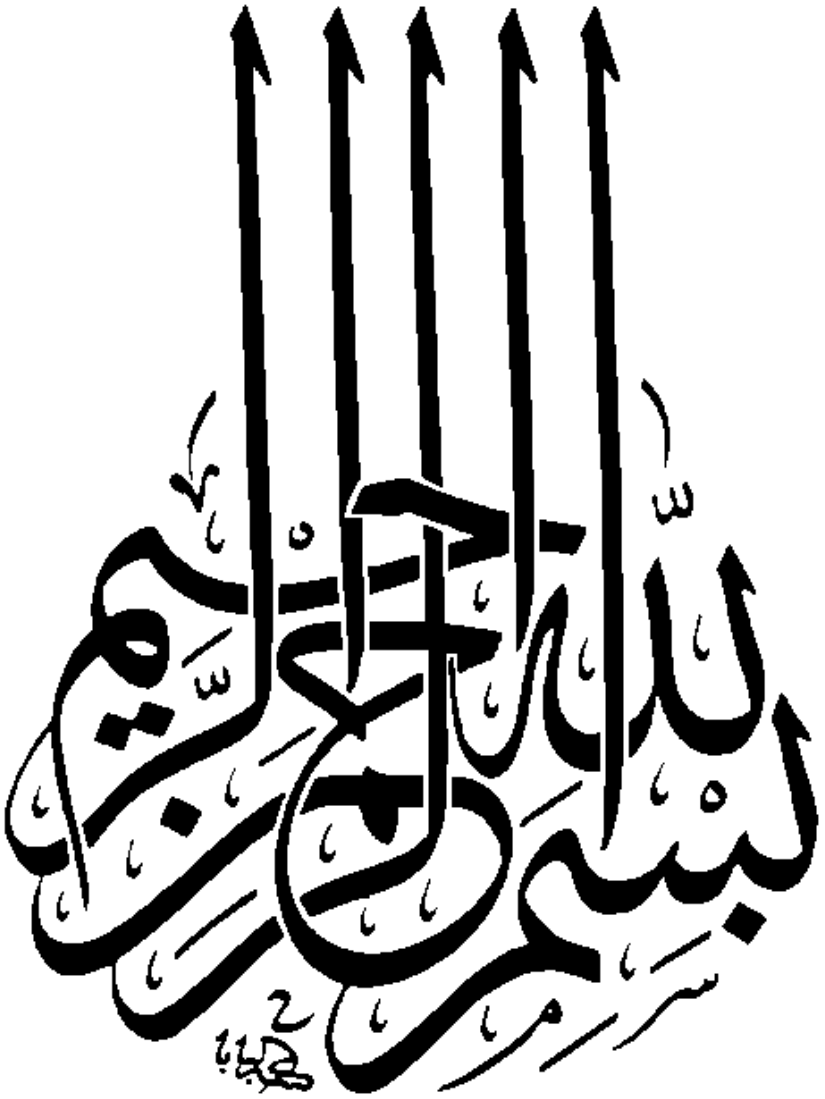
دراسات في
التعليم العالي

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر عن

مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة أسيوط

العدد الرابع
يناير ٢٠١٣


بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

يسرنى أن أقدم للباحثين والمهتمين بتطوير التعليم الجامعى هذا العدد من مجلة "دراسات فى التعليم العالى" التى تتضمن العديد من البحوث والدراسات العلمية الجادة فى مختلف المجالات والتى أرى أنها توصلت إلى نتائج علمية تسهم إلى حد كبير فى تطوير المعرفة العلمية وترقيتها بما يعود بالفائدة على تطوير مؤسساتنا التعليمية، وقيادة التغيير بما يحقق أهداف التعليم الجامعى، ويحقق التغيير المنشود لمنظومة التعليم التى تتواكب مع متغيرات العصر ومقوماته بحيث تؤدى الى جودة التعليم وتحقيق أهداف ثورة ٢٥ يناير.

ويسرنا أن نتلقى من السادة القراء والباحثين المهتمين بتطوير التعليم الجامعى مقترحاتهم وآراءهم لتحقيق المزيد من التطوير والتحسين، كما لا يفوتنى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أ.د/ مصطفى محمد كمال رئيس الجامعة لدعمه المتواصل للمركز وكذلك الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والسادة المحكمين للبحوث وإلى كل من ساهم فى إخراج هذا العدد.

والله نسأل أن يوفقنا إلى سواء السبيل

مدير المركز ورئيس التحرير

أ.د.عمر سيد خليل

هيئة تحرير المجلة

- أ.د.عمر سيد خليل — رئيس التحرير
- أ.د.محمد عبدالعظيم طلب — مدير التحرير
- أ.د.عبدالتواب عبداللاه عبد التواب — محرر
- أ.د.صلاح الدين حسين الشريف — محرر
- أ.د. محمد أبو زهاد أبو زيد — محرر
- أ. شيماء سيد أحمد حسن — سكرتارية المجلة
- أ. سارة قطب محمد — سكرتارية المجلة
- أ. مروة ناجح حسانين خراجة — سكرتارية المجلة

مستشارو التحرير (الترتيب أبجدياً)

١- أ.د. ابراهيم محمد شفيع
٢- أ.د.أحمد إسماعيل حجي
٣- أ.د.أحمد سيد خليل
٤- أ.د.سعيد إسماعيل علي
٥- أ.د.صفية محمد احمد سلام
٦- أ.د.عادل ريان محمد ريان
٧- أ.د. عبد العال حسن مباشر
٨- أ.د. على الشخيبى
٩- أ.د.فيصل الراوي طايع
١٠- أ.د.محمد سعد محمد خليفة
١١- أ.د.محمد ضياء الدين زاهر
١٢- أ.د. محمود أحمد حفنى
١٣- أ.د.وديع مكسيموس
١٤- أ.د.يس محمد تمبرك

قواعد النشر بالمجلة

يصدر مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة أسيوط مجلة علمية دورية محكمه متخصصة لنشر البحوث والدراسات العلمية التي ترتبط بقضايا الإدارة والتخطيط الاستراتيجي والسياسات التعليمية، وتطوير المناهج، وتكنولوجيا التعليم، والجودة والاعتماد علي مستوي التحليل النظري، والدراسات الميدانية، والخبرات العلمية والتي تسهم في تطوير وإصلاح منظومة التعليم العالي علي المستوي القومي والعربي بالاضافة الى البحوث التى تسهم فى تطوير المعرفة العلمية وتطبيقاتها فى مجالات العلوم الأساسية والطبية والانسانية.

ويخضع النشر في المجلة للقواعد التالية :

أ- قواعد عامة للنشر:

أن تكون البحوث والدراسات المقدمة للمجلة أصيلة ومبتكرة في مجال تطوير وإصلاح منظومة التعليم العالي علي المستوي القومي والعربي، وأن تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها.

١- تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية.

٢- تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للتحكيم العلمي من قبل أساتذة متخصصين لتقرير مدي صلاحيتها للنشر من عدمه.

٣- ألا تكون البحوث والدراسات المقدمة قد سبق نشرها في أية جهة علمية أخري.

٤- جميع الآراء الواردة في الأبحاث والدراسات المقدمة إلي المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي المركز، بل تعبر عن رأي أصحابها، ويتحمل الباحث وحده دون غيره مسئولية الأخطاء الواردة في بحثه.

٥- تنشر المجلة توصيات المؤتمرات والندوات العلمية، ومستخلصات الرسائل العلمية التي أجيزت مناقشتها والكتب النادرة، وكذلك التقارير العلمية، والترجمات.

٦- تنشر البحوث والدراسات المقدمة إلي المجلة حسب أسبقية ورودها إلي المجلة بعد استيفاء رسوم النشر المقررة.

٧- ترتيب البحوث والدراسات في المجلة يخضع لقواعد تنظيمية خاصة، ولا علاقة لها بأهمية البحث أو مكانة الباحث.

ب- ضوابط و شروط النشر:

١- على الباحثين مراعاة التدقيق اللغوى وأن تخلو أبحاثهم من الأخطاء اللغوية.

٢- يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية من المادة العلمية المراد نشرها من أصل وصورتين بالإضافة إلي نسخة إلكترونية علي قرص ممغنط (CD) تكتب علي ورقة بحجم الكوارتر(A4) مقاس ٢٢× ٢٨سم وتكون الكتابة بخط عربي من نوع (Arabic Simplified) وتكون ببنط (13) في متن البحث، وببنط (16B) في العناوين الرئيسية، وببنط (14B) في العناوين الفرعية، وببنط (12) في المراجع ولا يزيد عدد صفحات البحث عن ٢٥ صفحة.

٣- يتم تنسيق فقرات كتاب نص البحث علي النحو التالي: تترك مسافة ٢.٥سم للهامش الأيسر، و٣سم للهامش الأيمن و ٢.٥سم لكل من الهامش العلوي والسفلي، ويكون الترقيم وسط أسفل الصفحة، وتباعد الأسطر "مفرد" واحد، وتباعد الفقرات قبل "٦ نقاط"، والمسافة البادئة للفقرة١سم، ويكتب عنوان المادة العلمية في منتصف الصفحة الأولي ويكتب أسفله اسم المؤلف

مع وضع علامة (*) بعد كتابته مباشرة علي أن توضع (*) مرة أخري في الهامش الأسفل من الصفحة، يليها تعريف بوظيفة الباحث، والجهة التابع لها.

٤- تكتب المراجع فى نهاية البحث وذلك طبقاً للقواعد المتعارف عليها.

٥- يقدم مع البحث ملخص باللغتين العربية والإنجليزية في حدود صفحة واحدة ولا تزيد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة علي أن يتضمن الملخص المشكلة والأهداف وأهم النتائج والتوصيات.

٦- تحصل رسوم التحكيم والنشر عن كل بحث على النحو التالى:

أ- البحوث المقدمة من داخل الوطن:

يتم تحصيل ٨٠ جنيها قيمة رسوم التحكيم عن البحث الواحد، و ١٠ جنيهات تكاليف نشر عن كل صفحة من صفحات البحث المقدم من داخل الجامعة، ويحصل ١٦٠ جنيها تكاليف التحكيم عن البحث المقدم من خارج الجامعة و ١٥ جنيها عن كل صفحة بعد قبول البحث للنشر.

ب- البحوث المقدمة من خارج الوطن:

يحصل مبلغ ٣٠٠ جنيه مصري قيمة رسوم تحكيم البحث و ٣٠ جنيها مصرياً عن كل صفحة من البحث المقدم وذلك بعد قبوله للنشر.

المحتويات

عنوان البحث
فاعلية التعليم المدمج فى اكاديمية البلقاء الالكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فى جامعة البلقاء التطبيقية د . تيسير اندراوس سليم
واقع الإبداع الإدارى فى المؤسسات الرياضية من وجهة نظر القيادات الرياضية (دراسة مقارنة بين الأردن ومصر) د. بهاء الدين عبد الرحمن محمد، د. ناجح محمد ذيابات، أحمد عزمي إمام، د.نايف مفضي جبور
درجة وعى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية فى إقليم الشمال للتعلم الالكترونى د. محمود أحمد حميدات، د. محمد خالد الحمران
المشكلات التى تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى فى المرحلة الابتدائية فى ضوء تعديل المنهج من وجهة نظرهن هالة يوسف عبد الرحمن خصاونة، فاطمة ناصر خليفة
فاعلية برنامج تدريبى مبنى على أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية أ.د.إمام مصطفى سيد، أ.د.شهيناز محمد محمد، د.حسن عمران، د.لمياءاحمد محمود كدوانى
النفقة فى الإسلام وانعكاساتها التربوية على الفرد والمجتمع د. مهدي محمد البدارنة، د. وائل سليم هياجنة، د. عمر محمد عبد الهادي ابو جلبان
أثر برنامج تدريبى فى التعلم المنظم ذاتيًا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية فى دافعية التعلم الداخلية لدى طلبة الصف العاشر د.ثامر حسين علي سميران، د.عبد الكريم عبد الله

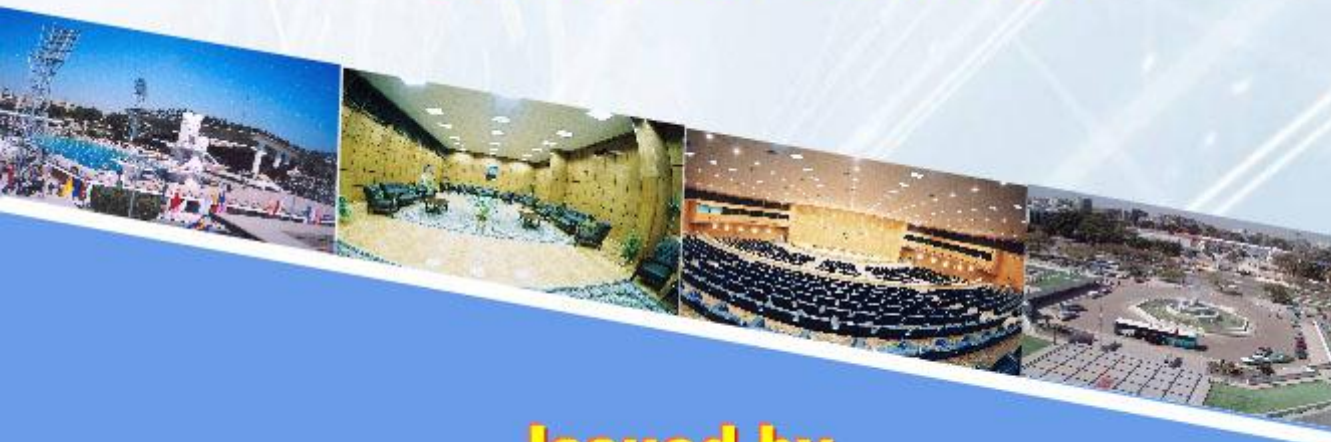
عنوان البحث

مستوى امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية إلى مهارات ما وراء التفكير المعرفى فى جامعة البلقاء التطبيقية

د.بلال عادل الخطيب

Studies in Higher Education

A Periodical Journal



Issued by

Education Enhancement Center - Assiut University

Volume 4

January 2013

فاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء الالكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية

إعداد

د . تيسير اندراوس سليم

رئيس قسم المكتبات والمعلومات

كلية اربد الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على فاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء الالكترونية من وجهة نظراعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٥ عضو هيئة تدريس) يدرسون المواد المقررة في اربع كليات تابعة الى جامعة البلقاء، اتخذتها الاكاديمية كفروع لتطبيق برنامج التعليم المدمج. أما اداة الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة التي ضمّت (٣٠) فقرة، توزعت على (٥) مجالات، عكست واقع التعليم المدمج،من حيث الاهداف والمقررات الدراسية وطرائق التدريس والمتطلبات البشرية والتقنية والفنية في الاكاديمية. وقد أشار معاملي الصدق والثبات لهذه الأداة الى مناسبتها لما صممت لقياسه. طبقت الدراسة وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة التي أظهرت: بأن المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة حول فاعلية التعليم المدمج تراوحت ما بين متوسطة وعالية، الا أن المعدل العام لهذه المتوسطات جاء عاليا، وقد احتل مجال (المتطلبات البشرية) المرتبة الاولى، وتلاه مجال (اهداف التعليم المدمج في الاكاديمية) ثم (طرائق واساليب التدريس والتقييم) و(المتطلبات التقنة والفنية) واخيرا مجال (المحتوى/ المقرر الدراسي). وكشفت نتائج فحص الفرضيات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة حول فاعلية التعليم المدمج في الاكاديمية تعزى لمتغير (التخصص) ولصالح ذوي التخصص/ حاسوب، وبالنسبة لمتغير (المؤهل العلمي) فان الفروق جاءت لصالح ذوي المؤهل العلمي/ ماجستير، وتبين ان فاعلية التعليم المدمج في فروع الاكاديمية الاربع، جاءت الى حد ما متقاربة. واختتمت الدراسة بالتاكيد على إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية الجامعية واستراتيجيات تنفيذها، من اجل استيعاب مفاهيم الثورة الالكترونية والتكنولوجية، ودمجها بطرائق تدريسية اعتيادية، وعرضها امام الطلبة، باسلوب يحقق متطالبات الابداع والابتكار، ويلبي حاجات الافراد والمجتمع.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، التعليم الالكتروني، اكاديمية البلقاء الالكترونية،التدريس الجامعي

The Effectiveness of Blended Learning at Al-Balqa Electronic Academy From Members of The Teaching Staff Point of View in Al- Balqa Applied University

Abstract

The study aimed at investigating the effectiveness of blended learning at AL- Balqa Electronic Academy in AL-BALQA Applied University. The sample consisted of (55 members) are studying the courses in four colleges affiliated to the University of Balqa, taken by the Academy as branches for the application of blended learning program.The study instrument consisted of (30) items distributed to (5) categories which reflected the concept of blended learning and reality of integrated education in terms of goals, curricula, teaching methods and requirements of human technical in the Academy. The factors of validity and reliability of the instrument indicated that it was suitable to measure what it intended to. Statistical analysis revealed that the mean related to the level of the effectiveness of blended learning by teachers ranged from average to high. However, the overall average of these means was high. But the field of (human requirements) occupied the first class, followed by the field (aims the blended learning in the academy) and then (methods of teaching and evaluation) and (technical requirements), finally the field (content /course). Hypotheses test results revealed that there were statistically significant differences due to the variable of educational qualification to the advantage of the master degree, and to advantage of the computer specialization, and the results show that the effectiveness of blended learning in the four branches of the Academy came to somehow close. Finally, the study focused to review its programs and university curricula and strategies for implementation, in order to accommodate the concepts of revolution and electronic technology, and blend methods of teaching routine, and meet the needs of individuals and society

***Keywords*: Blended learning, E-learning, Al- Balqa electronic Academy, University teaching**

خلفية الدراسة:

يموج العالم اليوم بكثير من الإحداث السياسية والثورات المعرفية والتقنية والمكتشفات الالكترونية،التي اثرت في تفكير الإنسان وثقافته وانماط معيشته، فالاتصالات وثورة المعلومات تجسدان هذه الأيام موضوعاً شيقاً، ومحوراً شغل بال الكثيرين في المجتمع، بل دفعتهم الظروف في كثير من الأحيان الى ان يناقشو ما يعيشون فيه قيما وسلوكا. وقد انتقل الاثر الفكري لهذه الاحداث من صراع قيمي ومن نظرة سلوكية عملية وتحديد للاهداف ومستوياتها الى ميدان التربية والتعليم . وكان من نتيجة هذا التطور السريع ان اظهر الحاجة في معظم البلدان، ولا سيما المتقدمة منها الى بعض الحركات التعليمية والاتجاهات التي رّكزت على اعادة النظر في اهداف التعليم ومحتواه وطرائقه.

والتعليم الجامعي هو الحلقة المكملة للتعليم المدرسي بكل تخصصاته، واهدافه الرامية الى تطوير المجتمع وخدمته، على قواعد ومعايير سليمة، بفعل ما يقوم به من اعداد للقوى البشرية المتخصصة والمؤهلة تاهيلا نوعيا، واللازمة لمختلف القطاعات، بالاضافة الى انه معقل من معاقل التوجيه والارشاد والحوار والنقد البناء، لما يحدث في المجتمع من ممارسات ايجابية او سلبية. فهو السبيل الى انتاج المعرفة وتنميتها، وامتلاك المهارة وتطبيقها، من خلال البحث والتدريس والتدريب في مجالات العلوم التطبيقية والانسانية والبيئية والطبيعية. حيث تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة ايجاد افضل الطرق وانجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على التعلم، وتبادل الاراء والحوار، فلا يكون متلقيا للمعلومات فقط،، بل مشاركا ايجابيا، وصانعا للخبرة، وباحثا عن المعلومة والمعرفة بكل الوسائل الممكنة، مستخدما مجموعة من الاجراءات العلمية، كالملاحظة والفهم والتحليل والتركيب، وقراءة البيانات، والاستنتاج، تحت اشراف مدرسه وتوجيهه وتقويمه. وتعتبرعملية دمج تقنيات المعلومات ممثلة بالحاسوب والانترنيت، وملحقاتهما من البرامج والوسائط المتعددة بالعملية التدريسية، من انجح الوسائل لايجاد مثل هذه البيئات الثرية والغنية بمصادر التعلم والتعليم،والتدريب والنمو والتطور الذاتي، بما

يحقق احتياجات واهتمامات الطلبة، وتعزيز دافعيتهم من جهة وخدمة العملية التعليمية، والارتقاء بمخرجاتها من جهة اخرى(Hawkins Jan and other 1995).

ان التطور التكنولوجي مهما تقدم فانه لا يغني عن الطرق التقليدية في التعليم والتعلم, فكما لم تغني التجارة الالكترونية عن التجارة التقليدية، ولا يغني البريد الالكتروني عن البريد العادي ولا تكنولوجيا المعلومات عن الورق, فان التعلم الالكتروني لن يكون بديلا عن التعلم التقليدي ولا عن المعلم الإنسان ولا الفصل المدرسي والمدرج الجامعي.من هنا ظهر مفهوم التعليم المدمج Blended Learning كتطور طبيعي للتعليم الالكتروني, وهذا النوع من التعليم يجمع بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي الصفي العادي، فهو لا يلغي التعليم الالكتروني ولا التعليم التقليدي، انه مزيج من الاثنين معاً.

وقد بدا الاهتمام بادخال التعليم المدمج في الانظمة التعليمية، على اعتبار انه مدخل الى التعليم الالكتروني، ونمطا تعلميا فريدا مكملا لعملية التعليم، يدعو الى دمج الوسائل التقنية الحديثة وتفاعلها مع الاساليب التعليمية الاعتيادية، لتقديم نوع جديد من التعليم،يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم ومقرراتهم الدراسية، باقل التكاليف، وبصورة تمكن من ادارة العملية التعليمية وضبطها وقياسها وتقييم اداء الطلبة. وتعود جذور التعليم المدمج الى بدايات الانظمة التعليمية القديمة، حيث تعددت اشكاله، واختلفت مسمياته. من التعلم الخليط الى التعلم المزيج، او التعلم الهجين،الى التعلم المؤلف او التعلم المكون، فالتعلم المدمج او المتمازج.

وعليه.. فان هذه الدراسة ستسلط الضوء على فاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء الالكترونية التابعة الى جامعة البلقاء التطبيقية، من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، في ظل ما يشهده العالم من تطورات معرفية وتقنية وعلمية، تجاوزت حدود التوقعات، وتعددت المسافات،خاصة في مجال التعلم الالكتروني(العلي،٢٠٠٤). لان معطيات العلم والتكنولوجيا وتحديات العصر، وضعت الطالب والمدرس امام خيارات لابد منها، وهي الدخول الى عالم المعرفة والانترنيت والعولمة، من اجل مواكبة ديناميكية الحياة وتطورها. حيث أملت هذه التغيرات على الواقع التدريسي الجامعي مهام ومسؤوليات جديدة،جعلت كل القائمين عليه، التفكير الجدي باهمية المرحلة التي يمر

بها التعليم الجامعي، كي يكون مؤهلا وقادرا على اداء دوره بشكل فاعل وبدرجة اتقان عالية، تعكس الرؤى المستقبلية للتعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية ،والانتماء والحرية ، والتعامل مع التكنولوجيا، بروح من المنافسة الشريفة وتعدد مصادر التعلم .Brown.w (and others, 1995).

مشكلة الدراسة:

ان جميع الدول تدرك اهمية التعليم عموما والتعليم الجامعي خصوصا ، فهو الركيزة الاساسية لتطوير المجتمع، ودفعه نحو معارج الرقي والازدهار، ولا يمكن لامة من الامم ان تبلغ مرحلة الرفاه والتقدم بدون العلم والتكنولوجيا، ويلعب الاهتمام بدمج التقنيات التعليمية المعاصرة في هذا المضمار، دورا بارزا في تأهيل وتسريع وتيرة التعليم الجامعي. والدور الكبير الذي تضطلع به الجامعة يتمحور حول مجموعة قضايا، يتصدرها التدريس الجامعي والبحث العلمي وانتاج المعرفة وتوظيفها، والتدريب والتعليم المستمريين، وعقد المؤتمرات والدورات والورش التعليمية، وخدمة المجتمع والتعاون المحلي والدولي.

فنجاح التدريس الجامعي يرتبط بعناصر كثيرة، بعضها متصل بهيكلية ومنظومة الجامعة الاكاديمية والعلمية، وبعضها الاخر متصل بمنظومة التعليم العام ككل، بمعنى اخر لاتستطيع الجامعة ان تحقق مسيرة علمية تعليمية نهضوية على مستوى الوطن، الا اذا اعتمدت معايير هادفة وناجحة في اختيار مدخلات العملية التدريسية الجامعية (الفقيه،٢٠٠٩). لان متطلبات المرحلة الراهنة بكل تداعياتها التقنية والمعلوماتية والمعرفية والالكترونية، وتحولاتها الاقتصادية والسياسية، وضعت كل القائمين على التدريس الجامعي وبالذات المدرسين امام تساءلات وفرضيات، حتمّت عليهم الخروج من دوامة الروتين والتقليد،والدخول الى عالم الاتصالات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم الالكتروني، والتفكير بجدية في كيفية الاستفادة من هذه المستحدثات وتصميمها وتوظيفها ودمجها مع الاساليب التدريسية الاعتيادية القائمة،في اطار المشاركة الفاعلة والحرة لكل من الطالب والمدرس، واحترام للزمان والمكان المناسبين، وتعزيز مبدا الشراكة القائمة ما بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي لا النفور بينها،

من اجل النهوض بالتدريس الجامعي نحو المزيد من التجدد والنماء،وتحقيقا لنتاجات تعليمية عالية الجودة، تخدم الفرد والمجتمع. فالمتتبع لمجريات التعليم الالكتروني يرى أن هذا التعليم له أدواته وطرقه، وانه ليس تعليما عشوائيا، بل هو تعليم قائم على أسس ومبادئ، ولا يعني ان مجرد أدخال الحواسيب ومستلزماتهما، في المدارس والجامعات قد انتهينا من الاستعداد للتعليم الكتروني. انه بحاجه إلى مجموعه من الخطوات المنظمة والمدروسة، فهو تعليم له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، كما انه لا يهتم بتقديم المحتوى فقط، بل يهتم بعناصر ومكونات البرنامج التعليمي، ويحتاج إلى بيئة متكاملة اداريا وزمانيا ومكانيا، يتوفر فيها قنوات الاتصال الرقمية والتفاعل بين الطلاب والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة، والاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الالكتروني E-Mail والتحدث Chatting وغرف الصف الافتراضية Virtual Classroom.

أن التعليم الالكتروني يتميز بتنوع مصادر ووسائط التعلم في اعداد المادة العلمية وسهولة تحديثها وتعديلها، ويتغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة في القاعات الدراسية،، ويزيد من إمكانية الاتصال والتواصل وتبادل الخبرات ووجهات النظر بين الطلاب ومعلميهم، وبين الطلاب انفسهم،وفقا لقدراتهم، في اطار من الحرية الزمانية والمكانية، كما انه يقلل من الأعباء الإدارية على المعلم، وينوع في طرق تقييم الطلبة، ويمدهم بالتغذية الراجعة المستمرة خلال عملية التعلم. وبالرغم من كل هذه الايجابيات للتعليم الالكتروني، إلا أن هناك بعض القصور الذي بدأ يظهر على هذا النوع من التعليم بين الحين والاخر، كالتركيز على الجانب المهاري المتمثل بحاستي السمع والبصر، واهمال الجانب الوجداني، وتعزيز الانطوائية لدى الطلبة، وصعوبة تطبيق اساليب التقويم في مختلف المواقف التعليمية. ومن هنا كانت الحاجة إلى مدخل جديد يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما, فجاء ما يسمى بالتعليم المدمج والذي يعنى بدمج كل من التعليم التقليدي بأشكاله المختلفة والتعليم الالكتروني بأنماطه المتنوعة ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي، وفرص التفاعل الاجتماعي من خلال مشاركة الطلبة المباشرة،

لتقديم نوعية جيدة من التعليم تناسب خصائص الطلبة واحتياجاتهم من ناحية،وطبيعة المقرر الدراسي والاهداف التعليمية من ناحية اخرى (حسين وعلي 31:2008).

سؤال الدراسة وفرضياتها:

سؤال الدراسة: ما فاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء اللتطبيقية الالكترونية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس؟ وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيات التالية:

الفرضية الاولى: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة تعزى الى متغير التخصص؟

الفرضية الثانية: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة تعزى الى متغير المؤهل العلمي؟

الفرضية الثالثة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات افراد عينة الدراسة تعزى الى متغير(الكلية / فرع الاكاديمية)؟

اهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف التالية:

- تسليط الضوء على مفهوم التعلم المدمج كتطور طبيعي للتعلم الالكتروني.
- التعريف بواقع التعلم المدمج ومكوناته وابعاده .
- التعريف باكاديمية البلقاء الالكترونية ومهامها واهدافها.
- ركزت الدراسة على التعريف بالتعليم الجامعي.
- رصدت الدراسة معايير نجاح التعلم المزيج وفوائده وبعض معوقاته.
- عرضت الدراسة بعض الابحاث التي تناولت تطبيق التعليم المدمج .

اهمية الدراسة:

تعكس هذه الدراسة اهمية الحديث عن التعلم المدمج في التدريس الجامعي، فهو ينطوي على مجموعة من القواعد والاجراءات، التي تطال الاهداف التعليمية وطرائق التدريس وانشطتها،والمحتوي الدراسي،وتكنولوجيا التعليم الالكتروني، والبنى

التحتية، والامكانيات المادية، ودور كل من الطالب والمدرس، في اطار بيئه تعليمية تفاعلية جذابه، تعمل على ارساء ودمج التقنيات الحديثة في الانماط التدريسة االسائدة، من اجل تقديم كل ما هو جديد في التعلم المزيج،لغايات تحقيق الاهداف التعليمية، وسد احتياجات الطلبة،وخدمة المجتمع، واللحاق بركب التطوروالتقدم العلمي، في وقت غزت فيه منتجات العقل البشري التقنية والكترونية مختلف جوانب الحياة، واصبح التعليم الالكتروني حلما يراود كل المؤسسات التعليمية. ونظرا لاهمية ذلك، فان على الجامعات ان تعمل باستمرار على تطوير أدائها وبرامجها ومناهجها، واستراتجيات تنفيذها، وربطها بمتطلبات سوق العمل، في عصر اصبح فيه العلم والتكنولوجيا المحكين الرئيسين لمخرجاتها . ويتبلور هذا الاهتمام من خلال استيعاب مفاهيم الثورة المعرفية المشحونة بالايجابيات والسلبيات، ودمجها بطرائق واساليب التدريس الاعتيادية، وعرضها امام الطلبة الجامعيين بصورة فعالة، قادرة على النقد والتحليل، في ضوء النظريات الحديثة وفلسفة المجتمع، لتنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها الفكرية والاجتماعية والمهارية. فالعلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة تكاملية، لان الجامعة تقود المجتمع بوصفها مستودعا للفكر والعلم والبحث والتطوير والتدريب، وتتبع المجتمع بوصفها احدى مؤسساته العاملة في نسيجه الايدولوجي والتعليمي والاقتصادي والاجتماعي (الانصاري،٢٠٠٨: ٣٥).

التعريفات الاجرائية:

- **التعليم المدمج:**هو احد اشكال التعليم الالكتروني، الذي يمزج باسلوبه ما بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واساليب التدريس التقليدية الاخرى، ضمن مقررات الكترونية، بحيث تتكامل هذه الاساليب وتتفاعل مع الطلبة والمدرسين بصورة فردية او جماعية، خدمة للاهداف التعليمية، وتحقيقا لمصلحة الطلبة، دون التخلي عن الواقع التعليمي في قاعة الدرس.
- **التعلم الالكتروني:** طريقة تعليمية تعلمية يستخدم فيها وسائل الاتصال الحديثة والوسائط المتعددة والمتنوعة وتقنيات الحاسوب، في اطار زماني ومكاني، ومن

خلال منظومة عملية تفاعلية حرة بين اطراف العملية التعليمية، لتحقيق اهداف محددة، تخدم الفرد والمجتمع بسرعة عالية وكلفة قليلة.

- **اكاديمية البلقاء الالكترونية:** وهي عبارة عن مؤسسة تعليمية، اتخذت من جامعة البلقاء التطبيقية مركزا لها، بالاضافة الى فروعها في كلية اربد وكلية الهندسة التكنولوجية وكلية الكرك، بناء على اتفاقية وشراكة مع القطاع الخاص،تتمتع باستقلال اداري ومالي وفني، وتتبع تعليميا الى جامعة البلقاء، حيث يقوم عدد من اعضاء هيئة التدريس التابعين الى الجامعة بتدريس مواد الحاسوب واللغة الانجليزية المطروحة في مختبرات الاكاديمية لمرحلة البكالوريوس.

محددات الدراسة:

للمحافظة على سلامة الدراسة إجراءاتها، وحتى تبقى في إطارها العلمي الصحيح، فقد صممت ونفّذت ضمن الأطر التالية :

- اقتصر اجراء الدراسة على (٤) فروع لاكاديمية البلقاء الالكترونية وهي مركز الجامعة/ السلط وكلية الهندسة التكنولوجية/ عمان وكلية اربد الجامعية وكلية الكرك الجامعية.
- اقتصر إجراء الدراسة على كافة اعضاء هيئة التدريس علي اختلاف مؤهلاتهم وتخصصاتهم والذين يدرسون المواد المقررة في الاكاديمية لمرحلة البكالوريوس في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١١ /٢٠١٢.
- اقتصرت الدراسة على استخدام اداة قياس واحدة ممثلة بالاستبانة التي أعدها الباحث وطورها بعد إخضاعها لمعاملي الصدق والثبات .
- اقتصرت اداة الدراسة على مقياس خماسي الترتيب لقياس فاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء لتطبيقية الالكترونية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

اكاديمية البلقاءالالكترونية:

تعتبر اكاديمية البلقاء الالكتروني هي الاولى على مستوى الجامعات الحكومية والرسمية، حيث تم تأسيسها بمشاركة كل من جامعة البلقاء التطبيقية وشركة

عالم الاستثمار للتنمية والتكنولوجيا الممثلة في كل من شركة عالم التكنولوجيا الكويتية والمؤسسة الاقتصادية والاجتماعية للمتقاعدين العسكريين والمحاربين القدماء، لتقوم الأكاديمية بتطوير وتقديم مقررات إلكترونية مدمجة على أساس مناهج جامعة البلقاء التطبيقية للمواد التي تقررها الجامعة، وذلك في الأكاديمية بناءاً على مذكرة تفاهم تم توقيعها في الكويت بشهر شباط ٢٠٠٦م بدء التدريس في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ من خلال خمسة مختبرات بسعة(١٢٩) جهازا. وقد قررت الجامعة تدريس المواد الأساسية للغة الإنجليزية (E99,E101,E102) ومهارا الحاسوب-IT) (++IT-102/C ,IT-102 /V.B,101ومادة Database في هذه الأكاديمية. وتتطلع الجامعة لزيادة أعداد المواد التي سيتم تدريسها في الأكاديمية بالإضافة إلى تعميم هذا الأسلوب على معظم كليات الجامعة المنتشرة في أرجاء هذا الوطن وبما يتلائم مع الخطط المستقبلية للجامعة.

مهام الاكاديمية:

١. ادارة العملية التعليمية داخل الاكاديمية بما يخص جدول المواد الدراسية الفصلي وبرامج الامتحانات والتنسيق مع عمداء الكليات المعنيين بهذا الخصوص.
٢. تطوير المناهج المعتمدة من قبل الجامعة لتتلائم مع نظام التعليم الالكتروني في الاكاديمية.
٣. ارسال نتائج الطلبة لعميد الكلية المختص بعد نهاية كل امتحان.
٤. تجهيزالامتحانات بعد استلامها من منسق المادة في مختبرات الاكاديمية والمحافظة على سريتها.
٥. التنسيق المستمر مع عمداء الكليات المختصين بما يخص اعضاء هيئة التدريس والمواد التدريسية واي امور ذات العلاقة في هذا الخصوص.
٦. التنسيق مع مدير وحدة القبول والتسجيل بتوفير اسماء الطلبةالمسجلين في مواد الاكاديمية وتنزيلها على حواسيب الاكاديمية لتمكين الطلاب من الدخول للمادة التعليمية والامتحانات من خلال اسم مستخدم وكلمة سر تعطى لكل طالب من الاكاديمية.

٧. التنسيق مع مدير وحدة الشؤون المالية فيما يتعلق بكافة الامور المالية المتعلقة بالاكاديمية.

اهداف الاكاديمية:

تسعى الاكاديمية لتحقيق مجموعه من الأهداف التي يحققها التعليم المدمج من خلال إتباع هذا الأسلوب في التعليم الالكتروني المدمج (Blended Learning) وأهمها:

١. يشعر المدرس ان لة الدور الأساسي في العملية التعليمية وان دوره لم يسلب كما في التعليم الكتروني.
٢. يقوم بتوفير الوقت لكل من المعلم والطالب.
٣. يوفرطريقتين للتعلم يمكن الاختيار بينهما بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة.
٤. يتناسب مع المجتمعات فى الدول النامية التى لم تتوفر لديها بيئة الكترونية كاملة.
٥. وقت التعلم محدد بالزمان والمكان وهذا ما يفضلة الطلاب حتى الان.
٦. يركزعلى الجوانب المعرفية والمهارية والوجدان دون تأثير واحدة على الاخرى.
٧. يحافظ على الروابط الاصلية بين الطالب والمعلم وهو اساس تقوم علية العملية التعليمية.
٨. إتاحة مصادر تعليميه متنوعه ومتعدده.
٩. تحقيق المزيد من التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض .

التجهيزات الفنية والتقنية

١. اجهزة حاسوب /جهاز لكل طالب.
٢. وجهاز عرض Data Show في كل قاعة.
٣. لاقط الكتروني / E-Beam لوح الكتروني وشاشات عرض LCD 42انش في كل قاعة.
٤. مقرر الكترونى لكل مادة(E-Course)
٥. نظام لادارة التعليم. Learning Management System (LMS)
٦. نظام إدارة المحتويات.Learning Content Management System (LCMS)
٧. برامج التقييم الالكترونى. Assessments System

التعليم المدمج:

إن اهم ما يميز مستهل القرن الحادي والعشرين هو التغير والتبدل السريع، الذي لا يعرف حدودا ولا استقرارا على جميع الأصعدة، فالاتصالات وثورة المعلومات أصبحتا العمود الفقري والقوة المؤثرة في الحياة المعاصرة، وأثرهما في الحياة الإنسانية يزداد يوماً بعد يوم، والمنجزات العلمية والتقنية باتت تغزو كل مجالات الحياة، الأمر الذي ترتب عليه تغير حتّمي في النمط المعيشي والوظيفي للإنسان. أما التعليم بكافة اشكاله، فقد كان له نصيب الأسد في هذا المضمار، فاخترقت العولمة جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، وطالت التكنولوجيا معظم اركان المجتمع وانشطته المختلفة، فكان لزاما ان تدخل في صلب المناهج التعليمية، وتحتل مكانها الطبيعي في الأنظمة التعليمية الجديدة، وفي مثل هذا الحال أضحى محتوى التعليم مغلفا بالطابع التقني، كالتعليم الالكتروني والرقمي والافتراضي...الخ.

ونظرا للدور الحيوي الذي يلعبه التعليم الجامعي في التنمية والتغيير والتطوير، ولانه السبيل الوحيد لتحقيق مزيد من التقدم والتطور النوعي في سائر المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، فان اهميته تزداد في(التل، ٢٠١٠):

١. دمج الاساليب التدريسية القائمة باساليب تدريسية مشحونة بالتقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم الالكتروني لمعالجة اكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية من حيث الوضوح والاهمية والتكاملية.

٢. نشر ثقافة الابداع والتميز والمعرفة وتطبيق فلسفتهما وادواتهما وآليات تنفيذهما في التدريس.
٣. مراعاة خصائص الطلبة واساليب تعلمهم وتفاعلهم مع المواقف التعليمية والاحداث الجارية.
٤. اساليب القياس والتقويم والتعزيز و التغذية الراجعة والمتابعة.

فالتوظيف المتزايد لتقنيات الاتصال والمعلومات ودمجهما في مختلف الأنشطة أصبح سمة تميز عالم اليوم، كما يقوم على فهم جديد أكثر عمقاً لدور المعرفة ورأس المال البشري في تطور نظم التعليم وتقدم المجتمع،كما تشكل تكنولوجيا المعلومات في الوقت الحاضر، العنصر الأساسي في النمو الاقتصادي.مما كان له الأثر الكبير في دخول المجتمعات المعاصرة الى حقبة ما بعد الصناعة، المتمثلة بالثورة الالكترونية التي ظهرت في النصف الثاني من القرن الماضي، وتمخض عنها صناعة الحواسيب والبرمجيات والاقراص المضغوطة والوسائط المتعددة والاقمار الصناعية،التي ادت بدورها الى تطور منظومة الاتصالات وشبكات الحاسوب والمعلومات بصورها المختلفة، بهدف الحصول على المعلومات ومعالجتها وتخزينها واستعادتها وتوزيعها وتوظيفها، مما كان له الاثر الواضح في بزوغ مفهوم جديد هو التعلم الالكتروني، الذي ساعد على جعل التعلم عن بعد امرا ممكنا (Lucy,2004).

وكان لتلك الثورات تاثير مباشر وكبير على العملية التعليمية التعلمية، فلم يعد النموذج التقليدي في التعليم القائم على الحفظ والتلقين دورا في العملية التعليمية،بل ان الولوج الى عصر التكنولوجيا والمعلوماتية والانترنيت، بدا بالاهتمام بادخال تقنيات الاتصال السلكية واللاسلكية ودمجها بالعملية التعليمية، ليظهر تعلم جديد هو التعلم المزيج في الانظمة التعليمية،على اعتبار انه شكلا جديدا من اشكال التعلم، ونمطا تعلميا الكترونيا فريدا مكملا لعملية التعليم، يدعو الى دمج الوسائل والاجهزة التقنية الحديثة واستخدامها في المواقف التعليمية، لتقديم نوع جديد من التعليم، يلائم الظروف المتغيرة والمستجدات الراهنة التي افرزتها العولمة، ويتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم ومقرراتهم الدراسية، باقل التكاليف، وبصورة تمكن من قيادة العملية

التعليمية وضبطها داخل وخارج الفصول الدراسية والقاعات الصفية، في اطار من الحرية الزمانية والمكانية(المهدي،٢٠٠٨: ٨٥) .

ما التعليم المدمج:

تعود فكرة التعليم الخليط الى مقولة اساسية لبعض المفكرين التربويين، وهي ان التعليم الصفي التقليدي هو الخلية الأولى في جسم المعرفة لدى الفرد المتعلم، وتحمل تلك الخلية الموروثات التي يحملها المتعلم في كل مراحل التعليم, وأي اهمال أو إلغاء لتلك القاعدة سيجلب للمتعلم خاصة والمجتمع عامة بأكمله المتاعب. وفي ضوء ذلك... ودون تجاهل لدور التكنولوجيا المتطورة وزجها في هذا المجال، فانه لم يعد ايضا مقبولا الآن التضحية بالمسلمات التقليدية في التعليم والتعلم. وعليه فإن المؤسسات التعليمية تنظر اليوم الى ما هو ابعد من اتمتة نماذج التعليم والتدريب، انها تتطلع الى اتجاهات حديثة لنقل المعرفة وتطوير الاداء، من خلال التركيز على اهداف محددة لقطاع التعليم بدلا من التركيز على تقنية التعلم ذاتها. الامر الذي يتطلب التفكير بشكل جوهري في تصميم وأنتاج برامج تدريبية وأكاديمية متخصصة ومتطورة تقدم لغة مبرمجة جديدة داخل حجرات الدرس التقليدية، تساعد في معالجة المشاكل التعليمية الناشئة عن التعلم الالكتروني، وامعان النظر في المداخل التي تحقق عملية تعلم مستمرة مع مشاركة فاعلة لعناصر العملية التعليمية. ان هذه البرامج يجب ان تجمع بين التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي في اطار واحد (التعلم المزيج) حيث يتم التركيز على استخدام اكثر من اسلوب واداة للتعلم، تضمن التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، وبما يتناسب وخصائص المتعلمين من ناحية،وطبيعة المقرر الدراسي، والاهداف التعليمية من ناحية اخرى.وعليه فان التعلم المزيج هو:

- هو اعادة هيكلة وصياغة المحتوى التعليمي بالاعتماد على نظريات التعلم وادماجه بالوسائط الالكترونية الحديثة المختلفة والتي توفر للمتعلم بيئة تفاعلية نشطة من خلال برامج ادارة المحتوى، حيث تنقله من غرفة الصف التقليدية الى صف اوسع غير محدد بزمان او مكان(شطرات ،٢٠١٠).

- نظام تعليمي تعلمي يستفيد من كافة الامكانيات والوسائط التقنية المتاحة، وذلك بالجمع بين اكثر من اسلوب واداة للتعلم سواء كانت الكترونية او تقليدية، لتقديم نوع جيد من التعلم يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وطبيعة المقرر الدراسي والاهداف التعليمية من ناحية اخرى(ابوخطوة،٢٠٠٩).
- هو استخدام التقنية الحديثة في التعليم دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف، حيث يتم التركيز على التفاعل المباشر بين الطلبة والمعلم عن طريق استخدام اليات الاتصال الحديثة كالحاسوب وبوابات الانترنيت(الشوملي،٢٠٠٧).
- احدى صيغ التعلم التي يندمج فيها التعلم الالكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في اطار واحد، حيث توظف فيها الحواسيب وشبكات الانترنيت والاتصالات، ويلتقى فيها المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الاحيان(زيتون،٢٠٠٥).
- التعليم الذي يستخدم من خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرائق التدريس وانماط التعليم التي تسهل عملية التعلم ، ويقوم على اساس الدمج بين الاساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلبة وجها لوجه مع اساليب التعلم الالكتروني(Aleks,2004).
- هو تعلم يجمع بين نماذج متصلة من خلال الانترنيت والانترانيت واخرى غير متصلة تحدث في الصفوف التقليدية(Sing,2003).

يتضح من العرض السابق ان التعليم المدمج هو استخدام وسائل الاتصال الحديثة، كالحاسوب، والوسائط المتعددة، وبوابات الانترنيت في قاعة الدرس، بحيث تتكامل فيها اساليب التدريس، ويتفاعل الطلبة والمعلمين معا، باستخدام المواد الالكترونية، سواء كانت بصورة فردية اوجماعية، مباشرة او غير مباشرة، دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد وحضور الطلبة، وضمن اطار محدد بالزمان والمكان المناسبين، وباقل كلفة ممكنة، بصورة تمكن من ادارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم اداء الطلبة.

وتطرح الدراسة تعريفا للتعلم المزيج مفاده: انه طريقة تعليمية تعلمية خارجة عن اطار المالوف، تمزج ما بين الاساليب التقليدية والالكترونية من خلال توظيف التقنيات

التعليمية الحديثة، دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد داخل غرفة الصف، في سبيل خلق بيئة تعليمية تفاعلية ثرية هادفة، باطار زماني ومكاني، لتلبية حاجات الطلبة وتعزيز مكانة المدرس لرفع سوية التعليم وجودته والارتقاء بمخرجاته.

مكونات التعليم المدمج:

يذكر ان عملية الدمج او المزج بين الاساليب التعليمية المختلفة، لا تتم بطريقة عشوائية او مزاجية، بل باسلوب علمي منظم ومتجانس، تحكمه عدة معايير، تتعلق بمتطابات الموقف التعليمي. والتعليم المدمج ليس جديدا، حيث أن مكوناته كانت محصورة في الماضي في الفصول الدراسية التقليدية (قاعات المحاضرات والمختبرات والكتب والملخصات)، أما اليوم فإن عملية المزج تتم في عدة صيغ مادية وبشرية والكترونية وفنية :

- **الصيغ الشبكية التزامنية، والتعلم الإلكتروني الفوري:**

- الاجتماعات الإلكترونية و الفصول الافتراضية.
- الندوات والبث من خلال الشبكة العنكبوتية والتدريب والرسائل المباشرة.

- **الصيغ المادية التزامنية**

- الفصول الدراسية والمحاضرات التي يشرف عليها المدرس/ المدرب.
- الانتقال من التعليم التقليدي الى مرحلة التعليم الالكتروني.
- مختبرات وورش العمل اليدوية و الرحلات الميدانية.
- الاختبارات الالكترونية.

- صيغ التعلم الذاتي غير التزامنية:

- الوثائق وصفحات الإنترنت.
- وحدات التدريب المعتمدة على الحاسب أو الشبكة العنكبوتية.
- مجتمعات التعلم الشبكية،المحاكاة، ومجموعات النقاش.

أبعاد التعليم المدمج(سالم،٢٠٠٤)

غالبا ما يربط بعض التربويين الاستخدام الأولي لعبارة "التعليم المدمج" باستخدام أنشطة التعلم الإلكتروني في التدريس التقليدي، وقد تطور هذا المصطلح ليشمل مجموعة من إستراتيجيات التعلم والتعليم، حيث يضم برنامج التعليم المدمج واحدا أو أكثر من الأبعاد على النحو الآتي

* الدمج بين التعليم الشبكي والتعليم غير الشبكي: فالتعلم الشبكي يتم عادة من خلال تقنيات الإنترنت والإنترانت، أما التعلم غير الشبكي فهو يتم في المواقف الصفية التقليدية، ومن الأمثلة على هذا النوع من التعليم المدمج البرامج التي تتطلب بحثا في المصادر باستخدام الشبكة العنكبوتية web ودراسة المواد المتاحة من خلالها وذلك أثناء جلسات تدريبية واقعية في الفصول الدراسية وبإشراف المدرس.
* الدمج بين التعلم الذاتي والتعلم التعاوني الفوري التعلم الذاتي يتم بناء على حاجة الطالب ورغبته ووفق السرعة التي تناسبه.أما التعلم التعاوني . في المقابل . فيتضمن اتصالا أكثر حيوية (ديناميكية) بين الطلبة، ويؤدي إلى مشاركة المعرفة والخبرة، وقد يشمل الدمج بين التعلم الذاتي والتعلم التعاوني . على سبيل المثال . مراجعة بعض المواد والأدبيات المهمة حول منتج جديد، ثم مناقشة تطبيقات ذلك في عمل الطالب من خلال التواصل الفوري باستخدام شبكات المعلومات، ويجعلها متاحة لجميع العاملين من خلال شبكات المعلومات للاستفادة منها عند الحاجة.
* الدمج بين المحتوى الخاص المعد حسب الحاجة والمحتوى الجاهز: المحتوى الجاهز هو المحتوى العام الذي يغفل البيئة وبعض المتطلبات في المؤسسة، ومع أن كلفة توفير مثل هذا المحتوى تكون في العادة أقل بكثير، وتكون قيمة إنتاجه أعلى من

المحتوى الخاص الذي يعد ذاتيا،كذلك فإن المحتوى العام ذا السرعة الذاتية يمكن تكييفه وتهيئته من خلال دمج عدد من الخبرات (الصفية أو الشبكيةالالكترونية).

* الدمج بين العمل والتعلم: إن فاعلية التعلم في المؤسسة تزداد كلما كان هناك تلازما بين العمل والتعلم، وعندما يكون التعلم متضمنا في عمليات قطاع العمل مثل المبيعات ، يصبح العمل مصدرا لمحتوى التعلم، ويزداد حجم محتوى التعلم المتاح عند الطلب بما يلبي حاجة المستفيدين .

عوامل نجاح التعليم المدمج:

يبدا البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المدرسين والطلبة وجها لوجه، يتم فيها توضيح اهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذها، والاستراتيجيات المستخدمة، ودور كل منهم في انجاح التعلم المزيج، من خلال (الغامدي،٢٠٠٨):١

١- التواصل الهادف الفعال والارشاد بين اطراف العملية التعليمية.

٢- استقلالية المتعلم في تعلمه وحسب امكانياته وقدراته.

٣- تشجيع العمل الخلاق والمبدع.

٤- التركيز على المعرفة وكيفية اكتشافها وتوظيفها في المواقف التعليمية.

٥- العمل التعاوني على شكل فريق.

٦- الاختبارات المستمرة والمرنة.

٧- اشراك الطلبة في اختيار المقرر المناسب.

٨- التكرار لانه يسمح للطلبة بتلقي الرسالة الواحدة من مصادر مختلفة وفي صور متعدد.

٩- قابلية مخرجاته للقياس والتاكد من فاعليتها.

١٠- مناسبة وملائمة هذا النوع من التعلم لاعداد كبيرة من الطلبة.

١١- مدى توفر البنية التحتية التي تدعم تطبيقه باستخدام تكنولوجيا التعليم.

١٢- توصف مخرجاته بانها ترفع من سوية التعليم.

١٣- فكر...اتصل تم اتصل...تعلم.

ميزات التعليم المدمج:

تجمع الدراسات والابحاث على ان للتعليم المدمج ميزات كثيرة، يمكن اجمالها من خلال ما ذكره كل من (ابو خطوة،٢٠٠٩) و(Charles, and other,2004) على النحو التالي:

- ربط الاهداف بالنتائج.
- يوفر آليات اتصال وتواصل هادفة، ويعزز العلاقات الاجتماعية والتشاركية، وزيادة التفاعل والعمل الجماعي بين اطراف العملية التعليمية (المدرس،الطالب،المقررالدراسي،المدرب والفني).
- المرونة الكافية في توفير كافة الاحتياجات للافراد وفرص التعلم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم متجاوزا حدود الزمان والمكان.
- يولد الشعور لدى المتعلم بان التعلم يحدث خارج الجدران الاربعة للفصول الدراسية.
- يركز على مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تاثير احدهم على الاخر.
- الجمع بين مزايا التعلم الالكتروني ومزايا التعلم التقليدي لا النفور بينهما.
- اثراء المعرفة الانسانية وتوظيفها باستخدام اساليب الفهم والتحليل والتركيب والتصميم، ورفع جودة العملية التدريسية وجودة المنتج وكفاءة المدرسين.
- بعض المقررات يصعب تدريسها الكترونيا، وخاصة بعض المهارات العالية والدقيقة.
- التركيز على استقلالية المتعلم وزيادة دافعيته وخبراته.
- يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلبة والمدرسين.

معوقات التعليم المدمج:

رغم كل ما قيل وكتب عن التعليم المدمج من حسنات وفوائد، تبرز بين حين واخر بعض المعوقات البشرية والمادية والاجرائية،التي تعترض من قريب او بعيد سبل تطبيق التعليم المزيج(الغامدي،٢٠٠٧) و(سلامة،٢٠٠٥) وهي:

- تدني مستوى الخبرة والمهارة عند بعض الطلبة والمدرسين في التعامل بجدية مع تكنولوجيا التعليم والاجهزة الحاسوبية ومرفقاتها.

- التكاليف العالية للاجهزة الحاسوبية وكفاءتها ومرفقاتها،وتطور ها من جيل الى اخر قد تقف احيانا عائقا في سبيل اقتنائها لدى بعض الطلبة والمدرسين والجهات الاخرى.
- تدني مستوى المشاركة الفعلية للمختصين في المناهج في صناعة المقررات الالكترونية المدمجة.
- تدني مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم والتصحيح والحضور والغياب لدى الطلبة.
- التغذية الراجعة والحوافز التشجيعية والتعويضية قد لا تتوفرا احيانا.
- بعض المراحل الدراسية وخاصة الابتدائية، وبعض المناهج والمقررات الدراسية وخاصة تلك التي تحتاج الى مهارات عملية، قد لا يجدي فيها استخدام التعليم الالكتروني.
- التركيزعلى الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة اكثر من الجوانب العاطفية.

الدراسات السابقة:

يزخر الادب التربوي بعدد كبير من الدراسات والابحاث التي تناولت الحديث عن طبيعة التعلم المدمج واهميته كاحد انماط التعلم الالكتروني،ومكوناته وكيفية توظيفه في العملية التعليمية. وفيما يلي عرض لمجموعة من هذه الدراسات المتعلقة بالتعليم المدمج، والتي سيستفاد منها في عرض ما أشارت اليه حول موضوع هذه الدراسة. فقد اجرى(العادلي،٢٠١١) دراسة بعنوان " فاعلية نموذج مقترح قائم على التعليم المدمج فى إكساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات تصميم واستخدام قواعد البيانات" حيث استخدم الباحث عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية وعددهم (٦٠) طالب باحدى المدارس في مديرية الأقصر التعليمية. اما ادوات البحث فتمثلت بالاختبار التحصيلى لقياس الجوانب المعرفية وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائى لمهارات تصميم واستخدام قواعد البيانات.أثبتت النتائج فعالية النموذج المقترح القائم على التعليم المدمج لإكساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات تصميم واستخدام قواعد البيانات، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين درجات الاكتساب في الاختبار المعرفي والاداء المهاري ولصالح المجموعة التجريبية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وجاء في دراسة اكونلا وسولا(Akoyunl and Soylu,2011) ان ادراك الطلبة واحساسهم لبيئة التعلم المزيج يعتمد على الانماط التعليمية المختلفة، فتبين لهم ان هناك سهولة في استخدام وسائل الاتصال ولانترنيت والتقييم، والتعليم التفاعلي وجها لوجه، وتبادل الرسائل، ودور البيئة التعليمية في انجاح هذا التعليم المدمج، في حين لم تظهر فروقات احصائية دالة في مستوى تحصيل الطلبة بحسب اسلوب التعلم لكل واحد منهم، وذلك من خلال استبانة ضمت مجموعة من الاسئلة تتعلق بانجازات الطلبة وعلاماتهم ومشاركاتهم وبيئة التعلم، وزعت على ٣٤ طالب في جامعة هاكتيب التركية.

واستهدف البحث الحالي قياس فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري لدي طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في مادة الهندسة الكهربية واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج، ونظراً لطبيعة هذا البحث، والأهداف التي يسعى لتحقيقها؛ استُخدِم منهجي البحث الوصفي والتجريبي.واستخدم الباحث ثلاث أدوات، وهي اختبار تحصيلي قبلي وبعدي واختبار التخيل البصري، ومقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج، طُبِقت الأدوات. وقد أسفرت نتائج البحث عن: فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية كل من التحصيل المعرفي والتخيل البصري في مادة الهندسة الكهربية لدي طلاب المجموعة التجريبية، وعن فاعليته في تنمية اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام التعلم المزيج، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التخيل البصري في الهندسة الكهربية لصالح المجموعة التجريبية .وفي ضوء هذه النتائج يوُصَى الباحث بضرورة تبني استخدام التعلم المزيج في تدريس مقررات دراسية مختلفة ولتخصصات مختلفة (عمار،٢٠١١).

وطبق(العيفري،٢٠١٠) دراسة هدفت الى التعرف على اثر التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة (الحكومية والخاصة)

لمفهومات الاجتماعيات, وفي اتجاهاتهم نحوها, وفقا لإستراتيجية التعليم المدمج وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي, والتصميم شبه التجريبي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس التعليم الأساسي (الحكومية, والأهلية) في أمانة العاصمة– عدن, وتم اختيار مدرستين كعينه قصديه وكان عدد تلاميذ الصف الثامن في هاتين المدرستين(١١٥) تلميذا تم اختيار(٧٠) منهم, وتوزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين (ضابطة وتجريبية). استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اوراق عمل للتلاميذ ودليل المعلم واختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات ومقياس الاتجاهات.وبعد تطبيق الدراسة، بينت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات والاتجاه نحوها في المدارس الحكومية والاهلية, ولصالح المجموعة التجريبية, تعزى إلى التعليم المدمج.وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين في المدرستين الحكومية والأهلية في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات والاتجاه نحوها.واختتمت الدراسة بالتاكيد على تدريب المعلمين على التعلم المدمج وتقنياته.

وكشفت دراسة(عياد وصالحة ٢٠١٠) عن فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنميةمهارات استخدام برامج الوسائط المتعددة الفائقة وانتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا في جامعة الاقصى – غزة،حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلبة(ضابطة وتجريبية) تخصص التكنولوجيا المسجلين لمساق الوسائط المتعددة في الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ والبالغ عددهم ٦٤ طالبا وطالبة. واستخدم الباحث اداتين للدراسة هما الاستبانة والاختبار التحصيلي، وبعد تطبيق الدراسة تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية لفاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وانتاجها بين الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة ولصالح المجموعة التجريبية. واختتمت الدراسة بالتاكيد على اهمية التعلم المدمج وضرورة توظيفه في التدريس الجامعي.

واستقصى (ابو موسى، ٢٠٠٩) أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، على عينة.

من طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، والمسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، مستخدما المجموعتين (الضابطة والتجريبة).وبعد تطبيق التجربة، أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلم المزيج والطلبة الذي درسوا بطريقة المحاضرة ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك فروقا ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية أيضا. وأوصت الدراسة بأن تعمم استراتيجية التعلم المزيج في تدريس المساقات الجامعية في الجامعة العربية المفتوحة.

وقارن(سعيفان،٢٠٠٨) بين طريقتي التعلم الإلكتروني والمتمازج، واثرهما على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في برامج الحاسوب التطبيقية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبا، منهم (٣٢) طالبا تعلموا بطريقة التعلم الالكتروني و(٣٢) طالبا تعلموا بطريقة التعلم المدمج.اما ادوات الدراسة فتكونت من برمجيات تعليمية واختبارات تحصيلية واستبانتين للمدرسين والطلبة. وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلاب المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم الإلكتروني ومتوسط علامات المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم المدمج في كل من الاختبارين النظري والعملي والاختبار المباشر ككل, وكانت الفروق لصالح طريقة التعلم المدمج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلاب المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم الإلكتروني ومتوسط علامات المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم المدمج في كل من الاختبارين النظري والعملي والاختبار المؤجل ككل. واختتمت الدراسة بالتاكيد على توظيف طريقة التعلم المتمازج في عمليةالتعلم والتعليم، وعقد دورات تدريبية للمعلمين، بمختلف التخصصات لتمكينهم من تفعيل طريقة التعلم المدمج في مختلف المناهج الدراسية.

وكشفت دراسة (الغامدي، ٢٠٠٨) عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية معارف ومهارات معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء حاجاتهن التدريبية في مجال اكتشاف الطالبات الموهوبات فنياً ورعايتهن بمدينة مكة المكرمة. وتكون مجتمع الدراسة من (١٨٨) معلمة، اما عينة الدراسة فضمت (٤٤) معلمة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة مكةالمكرمة. وتم بناء اداة الدراسة (استبانة) من (٤) محاور هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية، وكذلك الكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية. وفي ضوء هذه النتائج صممت الباحثة نموذج لبرنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج باستخدام التدريب العادي والتدريب الإلكتروني بنظام موودل (MOODLE) لإدارة التعليم الإلكتروني عن بعد. وطُبق البرنامج والاختبار التحصيلي على عينة الدراسة وفق نموذج تصميم التعلم المدمج المقترح في هذه الدراسة. واُستخدمت الاساليب الإحصائية (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها. وخلصت الدراسة إلى تحديد (٥٠) حاجة تدريبية لمعلمات التربية الفنية، وجميعها احتلت
درجة (مهمة جداً) من وجهة نظر عينة الدراسة. وأن معلمات التربية الفنية بحاجة للتدرب عليها بدرجة كبيرة. ودلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية حول تقدير درجتي.

الأهمية والحاجة للتدرب على الحاجات التدريبية المحددة تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية. في حين اظهرت نتائج الاختبار التحصيلي القبلي- البعدي عن وجود فروق دالة إحصائياً للاختبارين لكل وحدة تدريبية، وفي التحصيل الكلي لصالح الاختبار البعدي، ولصالح متغير المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص. واختتمت الدراسة بالتاكيد على تبني مثل هذه البرامج في مراحل تعليمية اخرى.

لقد اثبتت العديد من الابحاث ان التعلم الالكتروني ليس افضل من التعلم العادي التقليدي، ففي جامعة استانفورد الامريكيه وبعد مرور اكثر من عشر سنوات على استخدام احد البرامج التي تستخدم التعلم الالكتروني في رعاية الطلاب الفائقين،

وجدوا ان حوالي نصف الطلاب الملتحقين بالبرنامج هم القادرون على اكمال هذا البرنامج، وقد شخصوا ذلك على اساس سوء توضيف التكنولوجيات المتقدمه. وعدم تفاعل المتعلم اجتماعيا مع المعلمين، ولذلك عندما اضافوا حصص فصليه تقليديه بالاضافه الى التعلم الالكتروني وصلت نسبته انجاز البرنامج من قبل الطلاب الملتحقين به الى درجات عالية (Hudson,brain 2005).

وتطرق(سلامه.2006) الى بعض الابحاث التي اكدت على اهمية التعلم المدمج ومخرجاته بالمقارنة مع التعليم التقليدي. ففي جامعة هارفاد وبكلية التجاره ذكر بانه قد حدث تحسن في تعلم الطلاب عندما تم اضافة ساعات تدريسية في فصول تقليديه الى المسافات التي تدرس الكترونيا, بل ان درجة الرضا لدى الطلاب قد زادت بدرجه دالة احصائيا بالمقارنه بزملائهم الذين درسوا نفس المقرر بالتعليم الالكتروني.

واعلنت جامعة الينوى الامريكيه عن مشروع الجامعة لنشر المسافات الدراسيه لحوالي تسعة وثلاثين تخصصا اكاديميا على شبكة الانترنت من نوع التعلم الالكتروني, وقد نوه المسؤلون عن الجامعه ان هذا المشروع لن يكن بديلا عن المسافات التقليديه التي تقدمها الجامعه تحت نفس المسميات بل داعمه لها ومساعده للطلاب لرفع مستواهم الاكاديمي. كما اوضحت ان طالب واحد من بين كل ثلاث طلاب مسجل في مساق واحد لدراسته على الشبكه وجد ان التعلم المولف قد بدا يحل تدريجيا محل التعلم الالكتروني في معظم مؤسسات التعليم.

وفي المنطقه العربيه وفي الاجتماع الثاني عشر للشبكه العربيه لادارة وتنمية الموارد البشريه الذي عقد في مسقط بسلطنة عمان عام (2004) جاء في احد التوصيات "ضرورة نشر الوعي في الوطن العربي باهميت ودور التعلم الالكتروني, كما ان تطبيق التعلم عن بعد والتعلم الالكتروني في عمليات التعليم والتعلم والتدريب تزيد من كفاءة وفاعلية الافراد وتقتضي على حاجزي الزمن والمكان, كما دعا التقرير الى ضرورة اعداد وتاهيل مطوري برامج التعلم الالكتروني, وذلك من خلال اهتمام المسؤلين والمختصين بالادارات العربية بتوفر التجهيزات اللازمه لتنفيذ برامج التعلم الالكتروني. على غرار ما تم تاسيسه في اوروبا عام 1996 مؤسسة (E-learnity)

وهي مؤسسه تعني بالتعلم الالكتروني ونشره بين مختلف الجهات و الدول الاروبيه (Fouad,A.2005).

ووجد ثومسون (Thomson& netg,2003) ان استخدام الخليط في التعليم حسن من اداء الطلاب وزاد من معرفتهم للمساق الدراسي بشكل دال احصائيا دون اية تكلفه، وان درجة الرضا لدى الطلاب قد زادت بالمقارنه بزملائهم الذين درسوا نفس المقرر بالتعليم الالكتروني، وان كتابة التقارير من قبل الطلاب الذين تعلموا خليطا كانت اكثر جوده واسرع في التسليم وافضل في النوعية من نفس التقارير التي اعدها زملائهم الذين تعلموا تعلما الكترونيا فقط.

يستشف من الادب النظري وعرض الدراسات السابقة، مدى الاهمية التي حظيا بها كل من التعلم الالكتروني والتعلم المدمج قولا وعملا، في ظل ما يشهده العالم من تطورات متلاحقة في عالم الاتصالات وثورة المعلومات والالكترونيات. الا انه ونتيجة لارتفاع الكلفة المادية والتقنية والتنظيمية، وكثرة متطلباته ، وبعض المشكلات التي قد تنجم من جراء تطبيق التعليم الالكتروني بصورته المتكاملة، فان بعض الدراسات اشارت الى ان التعلم المدمج يعتبر احدى المداخل المهمة للولوج الى التعلم الالكتروني في اطار المحافظة على البيئة التعليمية التقليدية السائدة في الزمان والمكان المناسبين، وتعزيزا لربط التعلم المدمج بالتعليم التقليدي(سعيفان،٢٠٠٨) و(Hudson & brain,2008).

وعرضت بعض الدراسات نجاحاتها في التجارب العملية لتطبيق برنامج التعلم المدمج وبيان مدى فاعليته في المراحل الدراسية المختلفة والمواد التعليمية المتنوعة في المدارس والجامعات، بهدف تنمية الجوانب المعرفية والادائية والاتجاهية لدى الطلبة، وصولا الى مخرجات تعليمية عالية الكفاءة والجودة، تلبي حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل.(عمار،٢٠١١) و(عيادة وصالحة ،٢٠١٠) و(العيفري، ٢٠١٠).وكشفت نتائج بعض الابحاث عن دور التعلم المدمج في تلبية رغبات وحاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين (الغامدي،٢٠٠٨) و(Hudson&brain,2005).

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على فاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية.ويبين هذا الفصل مجموعة الإجراءات والطرق التي اتبعت لتطوير اداة الدراسة وصدقها وثباتها، ومن ثم مجتمع الدراسة وعينتها ومعالجاتها الاحصائية واجراءات تنفيذها.

اولا: أداة الدراسة(الاستبانة):

خطوات بناء الاستبانة

أ- الاستبانة الاستطلاعية: حيث تم توزيع (٢٠) استبانة على مجموعة من اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، احتوت مجموعة من الأسئلة المفتوحة المتعلقة بمفهوم التعليم المدمج ومكوناته وإبعاده،ومبررات استخدامه،وعوامل نجاحه،وميزاته. فتم الاطلاع على جميع هذه الاستبانات ودراستها ورصدت كافة المعلومات التي احتوتها.

ب- الأطر المرجعية التي اشتقت منها أداة الدراسة، فقد ساهمت جميع الإبعاد والدراسات الواردة في الاطار النظري مساهمة فاعلة في رفد اداة الدراسة بمجموعة من العبارات المتعلقة بمفهوم التعليم المدمج.

ج- المقابلات المفتوحة مع بعض المدرسين والمشرفين في المختبرات الحاسوبية.

د- رصدت جميع الفقرات والعبارات الواردة في الاستبيانات الاستطلاعية المستردة.

هـ- تمت دراسة ومقابلة كل فقرة وردت في الأطر السابقة وكان من نتيجة ذلك قبول بعض الفقرات واستبعاد الأخرى لعدم مطابقتها للمفاهيم والتعريفات الواردة في الدراسة، ليصبح عدد الفقرات في اداة الدراسة (الاستبانة) (٣٠) فقرة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مواد الحاسوب واللغة الانجليزية المقرر تدريسها في الاكاديمية،والبالغ عددهم (٥٥) مدرسا، بحسب ما جاء في الجدول الدراسي للفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢، وقد اعتبر هذا العدد بمثابة العينة. والجدول رقم (١) يبين تفاصيل هذه العينة.

جدول رقم (١):توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

التخصص / الكلية	الحاسوب	اللغة الانجليزية	العدد
الجامعة / المركز	٣ دكتوراه ٩ ماجستير	٢ دكتوراه ٨ ماجستير	٥ دكتوراه ١٧ ماجستير
الهندسة التكنولوجية/ عمان	٢ دكتوراه ٦ ماجستير	٢ دكتوراه ٨ ماجستير	٤ دكتوراه ١٢ ماجستير
كلية اربد الجامعية	- دكتوراه ٥ ماجستير	١ دكتوراه ١٢ ماجستير	١ دكتوراه ١٢ ماجستير
كلية الكرك الجامعية	- دكتوراه ٢ ماجستير	- دكتوراه ٢ ماجستير	- دكتوراه ٤ ماجستير
العدد	٥ دكتوراه ٢٢ ماجستير	٥ دكتوراه ٢٣ ماجستير	١٠ دكتوراه ٤٥ ماجستير ٥٥ المجموع الكلي

صدق الاداة :

يعتبر الصدق من الأمور الهامة الواجب توفرها في أداة الدراسة، وهو قدرتها على قياس ما صممت لقياسه، ومعرفة مدى مناسبة الفقرات للغرض الذي أعدت من اجله، وللتأكد من صدق الأداة والتحقق من صلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح والشمولية، فقد اعتمد الباحث الصدق المنطقي، لذلك عرضت الأداة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التعامل مع الجوانب المتعلقة بالتعليم المدمج الالكتروني، بغرض توفير البيانات والمعلومات عن صدق المحتوى لهذه الأداة (Content Validity). بناءاً على واقع أراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، أجريت بعض التعديلات المتعلقة بحذف الفقرات المتكررة وتعديل الأخرى، وإعادة ترتيبها، بعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالأداة ككل.حيث عكست هذه المعاملات مدى الارتباط العالي ما بين الفقرات والمجالات والاداة ككل.والملحقين (١، ٢) يبينان صورة اداة الدراسة ومعاملات الارتباط.

ثبات الأداة :

تم حساب الثبات للاداة ككل ومجالاتها من خلال استخدام معادلة كرونباخ الفا. والجدول رقم (٢) يبين تفاصيل معاملات الثبات.حيث اعتبرت هذه النسب مقبولة لاغراض الدراسة.

جدول رقم (٢):معاملات الثبات لاداة الدراسة ككل ومجالاتها

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
١- أهداف الأكاديمية لتحقيق التعليم المدمج	٠.٨٩
٢-المحتوى (المقررالدراسي)	٠.٨٤
٣-طرائق وأساليب التدريس والتقييم	٠.٨١
٤-المتطلبات التقنية والفنية	٠.٨٦
٥-المتطلبات البشرية	٠.٨٠
فاعلية التعليم المدمج ككل	٠.٨٤

تطبيق إداة الدراسة :

- تم التنسيق مع الكليات ذات العلاقة لغايات تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الدراسة.
- قام الباحث بالاجتماع مع المدرسين وبعض المشرفين في المختبرات الحاسوبية مبديا اليهم بعض الملاحظات المتعلقة بتطبيق اداة الدراسة.
- تم توزيع (٥٥) استبانة (أداة الدراسة) على عينة الدراسة المشاركين في الإجابة عليها، وبعد إعطائهم الوقت اللازم، تم استرجاع جميع الاستبانات، واعتمادها لغايات التحليل الإحصائي.

التحليل الإحصائي وعرض النتائج:

بعد الإجابة على جميع الاستبانات، تم جمعها وإيداعها للحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لحساب ما يلي:

- معامل الثبات كرونباخ الفا.
- معامل الارتباط المصحح لأداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات الاستبانة.
- فحص الفرضيات باستخدام اختبار T test.
- تحليل التباين الاحادي

ولتفسير اجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة، تم استخدام المعياري الإحصائي الآتي:

١.٠٠ –١.٧٩	بدرجة متدنية جدا
١.٨٠ –٢.٥٩	بدرجة متدنية
٢.٦٠ –٣.٣٩	بدرجة متوسطة
٣.٤٠ –٤.١٩	بدرجة عالية
٤.٢٠ – ٥.٠٠	بدرجة عالية جداً

وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما ورد في سؤال الدراسة وفرضياتها.

السؤال الأول: ما فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الالكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل ،والجدول رقم (٣) يبين تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٣):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل .

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٥	١	المتطلبات البشرية	3.60	.61	عالية
١	٢	أهداف الأكاديمية لتحقيق التعليم المدمج	3.55	.68	عالية
٣	٣	طرائق وأساليب التدريس والتقييم	3.45	.77	عالية
٤	٤	المتطلبات التقنية والفنية	3.40	.81	عالية
٢	٥	المحتوى(المقررالدراسي)	3.12	.67	متوسطة
		فاعلية التعليم المدمج ككل	3.45	0.69	عالية

الدرجة الدنيا (١) والقصوى (٥)

يتبين من الجدول (٣) أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل والمتعلقة بفاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية (٣.٤٥) بانحراف معياري (٠.٦٩) وبدرجة تقدير عالية. كما يتبين أن المجال الخامس (المتطلبات البشرية) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦٠) بانحراف معياري (٠.٦١) وبدرجة تقدير عالية، تلاه المجال الاول (أهداف الأكاديمية لتحقيق التعليم المدمج) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٥) بانحراف معياري (٠.٦٨) وبدرجة تقدير متوسطة، أما المجال الثاني

(المحتوى) فقد جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.١٢) بانحراف معياري (٠.٦٧) وبدرجة تقدير متوسطة. والجدول رقم (٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (المتطلبات البشرية).

جدول رقم(٤):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (المتطلبات البشرية) .

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٢٦	١	يتوفر في الأكاديمية عدد كاف من الاداريين والمشرفين المتخصصين للإشراف على المختبرات الحاسوبية.	4.55	.63	عالية جدا
٢٨	٢	يتوفر في الأكاديمية عدد من الطلبة لإشغال المختبرات الحاسوبية على مدار الفصل الدراسي.	3.92	1.12	عالية
٣٠	٣	يلتزم الطلبة في الأكاديمية بالدوام واطر الحوار واحترام الوقت من اجل تحقيق النجاح في التعليم المدمج.	3.86	1.20	عالية
٢٩	٤	يتمتع الطلبة في الأكاديمية بالاستقلالية والرغبة في التعليم المدمج.	3.84	1.16	عالية
٢٧	٥	تسود في الأكاديمية الثقافة والرغبة بين الأوساط التعليمية لتعزيز متطلبات التعليم المدمج.	3.64	1.34	عالية
٢٥	٦	يمتلك عضو هيئة التدريس الرغبة في التعامل مع منظومة التعليم المدمج.	3.55	1.09	متوسطة
٢٤	٧	يمتلك عضو هيئة التدريس القدرة على الدمج بين التدريس التقليدي والالكتروني.	2.82	1.19	متوسطة
٢٣	٨	يتوفر في الأكاديمية عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين والمتخصصين للقيام بدور الرئيس في التعليم المدمج.	2.56	1.29	متدنية

*** الدرجة الدنيا (١) والعليا (٥)**

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢.٥٦) و(٤.٥٥) بدرجة تقدير تراوحت بين (متدنية) و(عالية جدا)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٦) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٥) بانحراف معياري (٠.٦٣) وبدرجة تقدير عالية جدا. أما الفقرة رقم (٢٣) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥٦) بانحراف معياري (١.٢٩) وبدرجة تقدير متدنية.والجدول رقم (٥) يبين

المتوسطات الحسابية والانحافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (أهداف التعليم المدمج في الأكاديمية).

جدول رقم (٥):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (أهداف الأكاديمية لتحقيق التعليم المدمج)

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٣	١	ألأهداف تتناسب والمقررات الدراسية في الاكاديمية	3.90	.78	عالية
١	٢	الأهداف منطقية واضحة ومفهومة لكافة اطراف العملية التعليمية في الاكاديمية.	3.66	.79	عالية
٥	٣	ألأهداف قابلة للتطبيق والتقويم في الزمان والمكان المناسبين.	3.65	.77	عالية
٢	٤	ألأهداف تتناسب وطرائق التدريس المتبعة في الاكاديمية.	3.61	1.03	عالية
٤	٥	ألأهداف تلبي حاجات الطلبة المتنوعة.	2.94	1.08	متوسطة

*** الدرجة الدنيا (١) والعليا (٥)**

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢.٩٤) و(٣.٩٠) بدرجة تقدير تراوحت بين (متوسطة) و(عالية)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩٠) بانحراف معياري (٠.٧٨) وبدرجة تقدير عالية. أما الفقرة رقم (٤) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٩٤) بانحراف معياري (١.٠٨) وبدرجة تقدير متوسطة. والجدول رقم (٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (طرائق وأساليب التدريس والتقييم).

جدول رقم (٦):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (طرائق وأساليب التدريس والتقييم).

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٥	١	.تتميز طرائق وأساليب التدريس بالتنوع لتحقيق الأهداف التدريسية.	4.68	.66	عالية جدا
١٣	٢	تكرس طرائق وأساليب التدريس مبدأ التعلم بالعمل التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الاكاديمية.	3.95	.97	عالية
١٨	٣	يتوفر في الاكاديمية برامج تقييميه الكترونية للمقررات الدراسية.	3.65	1.05	عالية
١٤	٤	تتميز طرائق وأساليب التدريس بغناها بالوسائل التقنية والالكترونية والأنشطة المرافقة لتنفيذ المحتوى الدراسي.	2.95	1.05	متوسطة
١٦	٥	طرائق واساليب التدريس تنمي لدى الطلبة روح الابتكار والابداع واكتشاف المعرفة.	2.85	1.19	متوسطة
١٧	٦	طرائق وأساليب التدريس المتبعة في الاكاديمية تناسب حاجات الطلبة المتنوعة.	2.65	1.19	متوسطة

*** الدرجة الدنيا (١) والعليا (٥)**

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢.٦٥) و(٤.٦٥٨) بدرجة تقدير تراوحت بين (متوسطة) و(عالية جداً)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٥) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٦٨) بانحراف معياري (٠.٦٦) وبدرجة تقدير عالية جداً. أما الفقرة رقم (١٧) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٦٥) بانحراف معياري (١.١٩) وبدرجة تقدير متوسطة. والجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (المتطلبات التقنية والفنية).

جدول رقم (٧): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (المتطلبات التقنية والفنية) .

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٢٢	١	تتمتع الأكاديمية بمنظومة اتصال الكترونية وشراكة مع القطاع العام لتنفيذ متطلبات برنامج التعليم المدمج.	4.51	.60	عالية جدا
٢١	٢	يتوفر في الأكاديمية مواقع الكترونية تمكن المدرس والطالب من الاتصال والتراسل للقيام بدورهم الرئيس في العملية التدريسية.	3.55	1.07	عالية
٢٠	٣	يتوفر في الاكاديمية عدد كاف من أجهزة الحاسوب المزودة بكامل مستلزماتها ووسائطها واتصالها بشبكة الانترنت.	2.85	1.32	متوسطة
١٩	٤	تتوفر في الاكاديمية الظروف المكانية والبيئية المناسبة لتنفيذ متطلبات برنامج التعليم المدمج.	2.49	1.29	متدنية

*** الدرجة الدنيا (١) والعليا (٥)**

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢.٤٩) و(٤.٥١) بدرجة تقدير تراوحت بين (متدنية) و(عالية جداً)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٢) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥١) بانحراف معياري (٠.٦٠) وبدرجة تقدير عالية جداً. أما الفقرة رقم (١٩) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٤٩)بانحراف معياري (١.٢٩) وبدرجة تقدير متدنية. والجدول رقم (٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (المحتوى) .

جدول رقم (٨):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال (المحتوى)

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٠	١	المحتوى الدراسي يتناسب مع طرائق واساليب التدريس المتبعة في الكلية	3.70	1.00	عالية
٦	٢	يتوفر في الاكاديمية مقرر دراسي الكتروني لكل مادة دراسية.	3.68	.78	عالية
٨	٣	المحتوى الدراسي مقسم إلى وحدات منطقية ومتدرجة واضحة يسهل فهمها وتطبيقها.	3.51	.94	عالية
٩	٤	المحتوى الدراسي مزود بشروحات تفصيلية وتمارين ومحاكاة بحسب احتياجات الطلبة.	2.75	.99	متوسطة
١٢	٥	المحتوى الدراسي يتصف بالمرونة والديناميكية وتعدد مصادر المعلومات.	2.55	1.01	متوسطة
٧	٦	يتوفر في الاكاديمية نظام الكتروني لإدارة المحتوى الدراسي.	2.42	.84	متدنية

*** الدرجة الدنيا (١) والعليا (٥)**

يتبين من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢.٤٢) و(٣.٧٠) بدرجة تقدير تراوحت بين (متدنية) و(عالية)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٠) بانحراف معياري (١.٠٠) وبدرجة تقدير عالية. أما الفقرة رقم (٧) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٤٢) بانحراف معياري (٠.٨٤) وبدرجة تقدير متدنية.

الفرضية الاولى: هل تختلف فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف (التخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (التخصص)، والجدول (٩) يبين تفاصيل ذلك.

جدول (٩):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test) لاجابات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة بحسب متغير (التخصص)

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أهداف الأكاديمية لتحقيق التعليم المدمج	الحاسوب	45	3.59	.63	5.363	53	.000*
	اللغة الانجليزية	10	2.82	.56			
المحتوى (المقررالدراسي)	الحاسوب	45	3.14	.63	7.006	53	.000*
	اللغة الانجليزية	10	2.61	.70			
طرائق وأساليب التدريس والتقييم	الحاسوب	45	3.58	.68	7.104	53	.000*
	اللغة الانجليزية	10	2.60	.62			
المتطلبات التقنية والفنية	الحاسوب	45	3.44	.78	7.029	53	.000*
	اللغة الانجليزية	10	2.85	.78			
المتطلبات البشرية	الحاسوب	45	3.72	.49	4.069	53	.000*
	اللغة الانجليزية	10	2.95	.75			
الأداة ككل	الحاسوب	45	3.50	.55	7.068	53	.000*
	اللغة الانجليزية	10	2.77	.63			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل يعزى لمتغير (التخصص) ولصالح ذوي التخصص الحاسوب. حيث كانت قيم "ت" أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

الفرضية الثانية: " هل تختلف فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف (المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لاجابات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير (المؤهل العلمي)، والجدول (١٠) يبين تفاصيل ذلك.

جدول رقم (١٠):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test)لاجابات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل بحسب متغير (المؤهل العلمي)

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أهداف الأكاديمية لتحقيق التعليم المدمج	ماجستير	27	3.86	.53	3.566	53	.001*
	دكتوراة	28	3.06	.57			
المحتوى/ المقرر الدراسي	ماجستير	27	3.51	.45	2.362	53	.022*
	دكتوراة	28	2.60	.52			
طرائق وأساليب التدريس والتقييم	ماجستير	27	3.94	.56	4.173	53	.000*
	دكتوراة	28	2.88	.55			
المتطلبات التقنية والفنية	ماجستير	27	3.90	.62	2.154	53	.036*
	دكتوراة	28	2.79	.55			
المتطلبات البشرية	ماجستير	27	3.88	.43	4.084	53	.000*
	دكتوراة	28	3.29	.63			
الأداة ككل	ماجستير	27	3.81	.42	3.711	53	.000*
	دكتوراة	28	2.94	.49			

*** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل يعزى لمتغير (المؤهل العلمي) ولصالح ذوي المؤهل العلمي ماجستير. حيث كانت قيم "ت" أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

الفرضية الثالثة: " هل تختلف فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف (الكلية / فرع الاكاديمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير (الكلية/ فرع الاكاديمية)، والجدول (١١) يبين تفاصيل ذلك.

جدول رقم(١١):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب متغير(الكلية / فرع الاكاديمية)

الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كلية الندسة التكنولوجية/ عمان	3.81	.65
مركز الجامعة / السلط	3.62	.75
كلية اربد الجامعية	3.52	.88
كلية الكرك الجامعية	3.28	.81

يتبين من نتائج الجدول رقم (١١) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاجابات اعضاء هيئة التدريس بحسب متغير الكلية/ فرع الاكاديمية، ولمعرفةالدلالة الاحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) والجدول رقم (١٢) يبين صورة هذه النتائج

جدول رقم (١٢):نتائج تحليل التباين الاحادي للمتوسطات الحسابية لاجابات اعضاء هيئة التدريس بحسب متغير(الكلية/ فرع الاكاديمية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	1.150	3	.411	.225	.312
داخل المجموعات	9.501	51	.100		
المجموع	10.651	54			

يتبين من نتائج الجدول رقم(١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاجابات اعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف =225.) وبدلالة احصائية(312.)

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول والرئيس: ما فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الالكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل. وقد تميزت هذه الدرجات بالموضوعية، اذ لم يظهر أية تطرف في المتوسطات الحسابية

سواء كانت ايجابا ام سلبا، الا ان المعدل العام للمتوسطات الحسابية لدرجات الموافقة (٣.٤٥) بانحراف معياري (٠.٦٩) جاء متواضعا وبدرجة تقديرعالية بحسب المعيار الاحصائي المستخدم في الدراسة.و تبين أن المجال الخامس (المتطلبات البشرية) قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦٠) بانحراف معياري (٠.٦١) وبدرجة تقدير عالية، تلاه المجال الاول (أهداف الأكاديمية لتحقيق التعليم المدمج) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٥) بانحراف معياري (٠.٦٨) وبدرجة تقدير عالية، ثم المجال الثالث (طرائق وأساليب التدريس والتقييم) بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري(٠.٧٧) أما المجال الثاني (المحتوى– المقرر الدراسي) فقد جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.١٢) بانحراف معياري (٠.٦٧) وبدرجة تقدير متوسطة.

لا شك ان هذه النتائج بمجملها تعكس الى حد ما مدى النجاح الذي تحقق للاكاديمية من جراء تطبيق الجامعة لهذا النوع من التعليم في صورته المبكرة، وقيام الاكاديمية بتوفير بيئة تعليمية ،تتضمن الاهداف

والمتطلبات الفنية والتقنية والبشرية، وتوظيفها من خلال تطوير وتقديم مقررات الكترونية، مغلفة باساليب وطرائق التدريس المناسبة، على اساس مناهج جامعة البلقاء للغة الانجليزية ومهارت الحاسوب، والترويج لقبول فكرته في الاوساط التعليمية. وباعتبار جامعة البلقاء صاحبة السبق في تطبيق التعلم المدمج، فانها تتطلع لزيادة أعداد المواد التي سيتم تدريسها في الأكاديمية، بالإضافة إلى تعميم هذا الأسلوب على معظم كليات الجامعة المنتشرة في أرجاء الوطن، بما يتلائم مع الخطط المستقبلية للجامعة. ويقينا منها باهمية الدور الذي يلعبه التعليم الجامعي في التنمية والتغيير والتطوير، فانها تسعى ايضا لنشر التعليم الالكتروني، وذلك بدمج الاساليب التدريسية القائمة باساليب تدريسية مشحونة بالتقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم الالكتروني لمعالجة اكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية من حيث الوضوح والاهمية والتكاملية، ونشر ثقافة الابداع والتميز والمعرفة وتطبيق فلسفتهما وآليات تنفيذهما في التدريس،ومراعاة خصائص الطلبة واساليب تعلمهم وتفاعلهم مع المواقف التعليمية والاحداث الجارية.

حيث اشارت دراسة اكونلا وسولا(Akkoyunl and,Soylu,2011) ان ادراك الطلبة واحساسهم لبيئة التعلم المزيج يعتمد على الانماط التعليمية المختلفة ،فتبين لهم ان هناك سهولة في استخدام مهارات الاتصال والانترنيت والتقييم، والتعليم التفاعلي وجها لوجه، وتبادل الرسائل، ودور البيئة التعليمية في انجاح هذا التعليم المدمج. أما وقد احتل المجال الثاني (المحتوى– المقرر الدراسي) المرتبة الخامسة والأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة، فان الباحث يعزي ذلك الى ان هذا المجال يعتبر من اكثر المدخلات اهمية في منظومة التعلم المدمج، اذا ما قورن بالمجالات الاخرى. فقد يكون سهلا ان توفر مدرسا وحاسوبا ومكانا... ولكن من الصعوبة ان توفر مقررات الكترونية كلما دعت الحاجة، ذلك ان هذه المقررات الكترونية يتم اعدادها بطرق خاصة، وفق معايير تقنية، يراعى فيها تقسيم المحتوى الى وحدات متدرجة واضحة ومنطقية،وتحوي دليلا مرشدا في عملية اختيار البدائل الاكثر مناسبة لنقل المعرفة والاحتفاظ بالتعلم، وتتصف بالديناميكية، والقابلية للاستخدام في الزمان والمكان المناسبين، وتعدد مصادر التعلم ومعطيات التكنولوجيا،وبما يتناسب وخصائص الطلبة،واستراتيجيات التدريس،وطرئق التقويم المتبعة.

فلا يعني ان أدخال الحواسيب ومستلزماتهما والمدرسين الى قاعات التدريس، في المدارس والجامعات قد اتينا على التعليم الكتروني. انه تعليم ليس عشوائيا، بل هو قائم على اسس ومبادىء، وله مدخلات وعمليات ومخرجات، وفي مقدمتها المحتوى(المقرر الدراسي) ضمن بقية عناصر ومكونات البرنامج التعليمي.(حسين سلامة و علي, وأشواق ،31:2008). وفي هذا السياق اعلنت جامعة الينوى الامريكيه عن مشروع الجامعة لنشر المسافات الدراسيه لحوالي تسعة وثلاثين تخصصا اكاديميا على شبكة الانترنت من نوع التعلم الالكتروني, وقد نوه المسؤلون عن الجامعه ان هذا المشروع لن يكن بديلا عن المسافات التقليديه التي تقدمها الجامعه تحت نفس المسميات بل مدمجه معها لمساعده الطلاب على رفع مستواهم الاكاديمي(سلامه.2005).

الفرضية الاولى: هل تختلف فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف (التخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (التخصص)، حيث تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل يعزى لمتغير (التخصص) ولصالح ذوي التخصص الحاسوب. وهذه نتيجة طبيعية، ولا غرابة في ذلك، فاغلب مدرسو الحاسوب من حملة درجة الماجستير والدكتوراه، ومن ذوي الخبرة والتخصص الدقيق في مجال تكنولوجيا المعلومات. وبهذا الخصوص، ذكرت (الغامدي،٢٠٠٨) ان من اهم المشكلات التي تواجه التعلم المدمج هو عدم توفر الكوادر التعليمية المؤهلة والمتخصصة لكافة المواد التي تدرس من خلال هذا النوع من التعليم. فالتعليم المدمج يحتاج الى مدرس من نوع خاص،يستوعب الهدف من هذا التعليم، لديه القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة والبرامج والوسائط المتعددة الالكترونية والاتصالات والانترنيت،وتصميم الاختبارات الالكترونية، ويستطيع الجمع بين التعليم التقليدي والالكتروني،والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي يشرحه،والبحث عن الجديد في الموضوع،وخلق روح المشاركة والتفاعلية داخل قاعة الدرس وجعل الطالب يشارك في العملية التدريسية. .ودعا التقرير الذي صدرعن الاجتماع الثاني عشر للشبكه العربيه لادارة وتنمية الموارد البشريه الذي عقد في مسقط بسلطنة عمان عام (2004) الى ضرورة اعداد وتاهيل مدرسي ومطوري برامج التعلم الالكتروني, على غرار ما تم تاسيسه في اوروبا عام 1996 مؤسسة (E-learnity) وهي مؤسسه تعني بالتعلم الالكتروني ونشره بين مختلف الجهات و الدول الاروبيه (Fouad,A.2005)

الفرضية الثانية: " هل تختلف فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف (المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لاجابات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير (المؤهل العلمي)، حيث دلت النتائج على وجود

فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (<0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل يعزى لمتغير (المؤهل العلمي) ولصالح ذوي المؤهل العلمي/ ماجستير .ويبرر الباحث هذه النتيجة بان عدد المدرسين من حملة درجة الماجستير ٤٥ من اصل ٥٥ عينة الدراسة، وجميعهم متخصصين في علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات(Soft ware) وهم في الاساس مدرسين مؤهلين ومتدربين، وانصبتهم التدريسية عالية، وهم اقرب الى الواقع التدريسي بحكم خبرتهم العملية، واحتكاكهم المباشر وملاحقتهم للطلبة ومتابعتهم، دون الاعتماد على الفنيين والمشرفين،وهذا يتفق مع دراسة كل من (الغامدي،٢٠٠٨) ودراسة (الشمري،٢٠١٠) اللتين ركزتا على اعداد وتاهيل وتدريب المدرس، كي يكون ناجحا في التعليم المدمج.

الفرضية الثالثة: هل تختلف فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف (الكلية / فرع الاكاديمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الاحادي لاجابات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية بحسب متغير (الكلية/ فرع الاكاديمية). حيث دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المتوسطات الحسابية لاجابات أعضاء هيئة التدريس. وهذا يعزز نتيجة السؤال الاول المتعلقة بفاعلية التعليم المدمج في اكاديمية البلقاء الالكترونية، ويدلل على مدى الجدية والاهمية التي توليها الاكاديمية لانجاح هذا البرنامج والسير به قدما الى الامام، وتعميمه على باقي الكليات بحسب خطة الاكاديمية، وتوجهات الجامعة المستقبلية،حيث تم افتتاح الفرع الرابع لها في كلية الكرك الجامعية بداية العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١ وزادت عدد المشرفين والفنيين في المختبرات الحاسوبية، وابرمت اتفاقا في الاونة الاخيرة مع الجامعة لزيادة عدد المواد اتي ستدرس في الاكاديمية بالاضافة الى مواد الحاسوب واللغة الانجليزية

التوصيات:

أمام هذا التقدم العلمي والانفجار المعرفي، وتأثيراته الحالية والمستقبلية وخاصة في الميادين التربوية والتعليمية، وفي ظل ما جاء في ادبيات الدراسة ونتائجها، يوصي الباحث بما يلي:

- التاكيد على اهمية التعلم المدمج وقابليته للتطبيق في العملية التعليمية كونه يجمع بين اكثر من اسلوب في التدريس، ويحقق متطلبات الموقف التعليمي.
- إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية الجامعية واستراتيجيات تنفيذها، من اجل استيعاب مفاهيم الثورة الالكترونية والتكنولوجية، ودمجها بطرائق تدريسية ذات جودة عالية،وعرضها امام الطلبة، باسلوب يحقق متطالبات الابداع والابتكار، ويلبي حاجات الافراد والمجتمع.
- التعليم الالكتروني مطلب عزيز لكل الاوساط التعليمية ،لكن ارتفاع نفقاته وكثرة متطلباته وتعقد اجراءاته، تحول دون امكانية تطبيقه بالكامل في العملية التعليمية، مما يفسح المجال الى تطبيق احد انماطه كالتعلم المزيج او التعلم عن بعد او التعلم المفتوح.

المراجع

- ابوخطوة،السيد عبد المولى.(٢٠٠٩).التعلم المدمج وحلول مقترحة لمشكلات التعلم لالكتروني.استخرج بتاريخ ١٥- ٨- ٢٠١١.

abozaid.hooxs.com/t4-topic

- ابو موسى، مفيد.(٢٠٠٩) أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. متاح على

www.et-ar.net/vb/showthread.php?t=16095

- الانصاري، عيسى بن حسين.(٢٠٠٨).*عولمة التعليم الجامعي في البلدان العربية*، مجلة الثقافة والتنمية، كلية التربية،سوهاج،٨ (٢٦) ٣٥٤- التل،سعيد.(٢٠١٠، شباط،،١٤). اهداف التعليم الجامعي، جريدة الدستور،الاردن.

- حسين، سلامة وعلي ،أشواق. (2008) الجودة في التعليم الالكتروني_: مفاهيم نظرية وخبرات عالمية،دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية زيتون، حسن حسين.(٢٠٠٥).رؤية جديدة في التعليم الالكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم.الرياض:الدارالصوتية للتربية.

- سالم، احمد محمد.(٢٠٠٤).تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، الرياض:مكتبة الرشيد سعيفان،فراس.(٢٠٠٨) أثركل من التعلم الإلكتروني والتعلم المتمازج في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في برامج الحاسوب التطبيقية.

Available:wwwnouradlecom.blogspot.com/.../8-y-smith-200

- سلامة،حسن علي.(٢٠٠٦).التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني،مجلة كلية التربية، (٢٢)، ص٦٠

- الشوملي،قسطندي.(٢٠٠٧).الانماط الحديثة في التعليم العالي:التعليم الالكتروني المتعددة الوسائط.بحث مقدم الى المؤتمر السادس لعمداء كليات الاداب في الجامعات الاعضاء في اتحاد الجامعات العربية(ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي) جامعة الجنان، لبنان

- شـــطرات،نايف محمـــود.(٢٠١٠).الـــتعلم ال متمازج،اســـتخرج بتـــاريخ ١٠- ٨- ٢٠١٠Knol.google.com

- العادلي،عبدالله حسين.(٢٠١١) فاعلية نموذج مقترح قائم على التعليم المدمج فى إكساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات تصميم واستخدام قواعد البيانات. رسالة ماجستير غير منشورة. متاح على

- **www.elearning4id.com/vb/archive/.../t-1383.html**

- عمار،محمد عيد.(٢٠١١) قياس فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري لدي طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في مادة الهندسة الكهربيـــــة واتجاهـــــاتهم نحـــــو الـــــتعلم المـــــزيج، متـــــاح على forum.moe.gov.om/.../vb/attachment.php?...d

- العلي، احمد عبدالله.(٢٠٠٤).التعلم عن بعد،القاهرة: دارالكتاب الحديث.

- عياد، فؤاد وصالحة، ياسر.(٢٠١٠). فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنميةمهارات استخدام برامج الوسائط المتعددة الفائقة وانتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا في جامعة الاقصى. مجلة جامعة الشارقة للعلوم التربويةوالاجتماعية،٧(٢)

- العيفري،محمد سيف.(٢٠١٠). استخدام التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة الحكومية والأهلية لمفهاهيم الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، اليمن

- الغامدي،خديجة على.(٢٠٠٧).التعليم المؤلف، Cybrarian journal ديسمبر ع١٧

- الغامدي، فاطمة على.(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج لتـــدريب معلمـــات التربيـــة الفنيـــة علـــى اكتشـــاف ورعايـــة الموهوبـــات فنيـــاً. متـــاح على WWW.jarwan-centercom

- الفقيه، ايمن.(٢٠٠٩).التعليم الجوال...رؤية جديدة باستخدام التقنيات اللاسلكية، متاح على ath-nablus.yoo7.com/search. Forum

- المهدي،مجدي صلاح.(٢٠٠٨).التعلم الافتراضي، فلسفته، مقوماته،فرص تطبيقه، الاسكندرية:دار الجامعة الجديدة،٨٥

- Akkoyunlu, Buket&Soylu, Meryem(2011) A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles**,** Available**: .**Kenauaonlin.com /users/azhar-paper.
- Aleks,J.Chris,P.(2004).Reflections on the use of blended learning. The University of Sanford. Retrieved 9 august 2010

  Hhp:www.edu.sanford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf
- Brown.w,james Lewis,and Harcleroad fred,(1995).AV Instructional technology media and methods**,**MC grew hill company, New York,5
- Charles D.Joel L.Patsy D.Moskal.(2004).Blended learning ,center for applied research. Issue 7
- Foud A.(2005).Learning Egyt (www.E-learningEgypt.com
- Hawkins Jan and Collins Allan, (1995) "Design experiments for infusing Technology in to learning" Educational Technology, Vo. 32, N. 19, p.66.
- Hudson, Brian(2005)."Conditions for achieving communication, interaction and collaboration in E-learning environments. "(File://Elearningeuropa-info.htm
- Lucy, T. (2004).Management information system**.** Prentice- hall 9th Ed
- Singh, Harveys. (2003).Building effective blended learning programs.Educational technology, v43, n6.p52
- Thomson and NETG (2005) .The Next Generation of Cooperate learning :Achieving the right Blend. Learning Technology Now (www.thomson.com).

واقع الإبداع الإداري في المؤسسات الرياضية من وجهة نظر القيادات الرياضية(دراسة مقارنة بين الأردن ومصر)

إعداد

د. بهاء الدين عبد الرحمن محمد

أستاذ الترويح الرياضي . كلية التربية الرياضية . جامعة المنيا

د. ناجح محمد ذيابات

أستاذ مشارك . جامعة البلقاء التطبيقية كلية الحصن

المملكة الأردنية الهاشمية

أحمد عزمي إمام

مدرس مساعد بقسم الإدارة الرياضية بكلية التربية الرياضية- جامعة المنيا

د.نايف مفضي جبور

أستاذ مساعد جامعة البلقاء التطبيقية كلية الهندسة التكنولوجية الاردن

ملخص

يهدف البحث الحالي إلى إجراء دراسة مقارنة بين مصر والأردن فى واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية، وفى ضوء هدف البحث يضع الباحثون التساؤلات التالية ما هو واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية في مصر والأردن؟، هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مصر والأردن فى واقع الإبداع الإداري التي تواجه القيادات الرياضية ؟ .

وأستخدم الباحثون المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة البحث وتحقيق أهدافه، تمثل مجتمع البحث فى القيادات الرياضية في المجلس القومي للشباب والرياضة وإدارات رعاية الطلاب بالجامعات ومديري مراكز الشباب في بعض محافظات جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية، وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية لعدد (٧٦) ستة وسبعون قائد ومدير منهم (٣٨) ثماني وثلاثون من جمهورية مصر العربية، (٣٨) ثماني وثلاثون من المملكة الأردنية الهاشمية، وهذا بخلاف (٣٨) ثماني وثلاثون قائد ومدير تم استخدامهم في الدراسة الاستطلاعية للبحث وهم من خارج العينة الأساسية للبحث .

واعتمد الباحثون فى جمع بيانات البحث على استبيان واقع الإبداع الإداري بالمؤسسات الرياضية لدي القيادات الرياضية .

وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحثون إلى أن أهم الاستخلاصات توجد فروق غير دالة إحصائياً بين عينة جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية في واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ، وكان من أهم التوصيات العمل علي إنماء الكفاءات الإبداعية لدي القيادات الرياضية مما ينعكس علي المرؤوسين.

The Status of Administrative Creativity in Sports Organizations as Perceived by Sports Leaders (A Comparative study between Jordan & Egypt)

Abstract

The purpose of this study is to investigate a comparative study between Jordan and Egypt in the status of administrative creativity as Perceived by Sports Leaders.

The researchers used the descriptive approach in the study. The study sample was selected by the intentional way, and consisted of sports leaders from Jordan and Egypt, and numbered (n=76), attributed (38) from Egypt, and (38) from Jordan.

The findings of the study were:

- The status of administrative creativity perceived by sports leaders showed an **average degree** on the tool as whole.
- There are difficulties facing achieving administrative creativity perceived by sports leaders, and the difficulties showed an **average degree.**
- The administrative creativity type improvement perceived by sports leaders, showed an **average degree.**

In light of the study findings, the researchers recommend:

• Encouraging creative competencies for sports leaders, and developing the spirit of adventure, and support for subordinates.

• Holding training coursers for sports leaders in the field of administrative creativity, and developing the imagination sight.

Key Words: **Administrative creativity, Sports leaders, Sports Organizations.**

المقدمة ومشكلة البحث :

الإبداع والابتكار والتميز في العمل والإنتاج سمة من سمات هذا العصر، وتسعي دول العالم جميعا كل حسب قدراته وإمكاناته وظروفه إلي الأخذ بكل الوسائل الممكنة لدعم خطط التنمية وتطويرها في جميع المجالات، إن شريحة المبدعين تلعب دورا مهما في التطوير والتنمية، لذا فإن دول العالم المتقدم أولت هذه الفئة رعاية خاصة في التدريب والتطوير الدائم والمستمر وصولا بهم إلي مرحلة الإبداع والابتكار والتميز في العمل حظي الإبداع في السنوات الأخيرة باهتمام كبير من جانب علماء التربية وعلم النفس وعلم الإدارة، فالإبداع في ارفع مستوياته ربما يكون من أهم الصفات المؤثرة في تغيير التاريخ وتشكيل العالم حيث أن أي مجتمع لا يمكن أن يتغير بسهولة تغييرا جذريا بناءا على التخطيط فحسب.

بل أعضاء المجتمع مدينون للابتكار الذي ترجع إليه الديناميكية الداخلية لمجتمعاتهم، ولقد نبع الاهتمام الجديد بمجال الإبداع من أهمية هذا الموضوع في عقود انفجرت فيها المعلومات انفجارا عظيما، وانتشرت فيه وسائل الثقافة انتشارا منقطع النظير (١٤ :٢٢).

لقد شغل مفهوم الإبداع العديد من الباحثين على مر العصور، وصار استخدام كلمة إبداع شائعا كثير من قبل كافة المتخصصين وغير المتخصصين، مع أن أكثرهم لا يملك تفسيرا واضحا لمعنى الإبداع (٤: ٥).

فالمنظمات الرياضية خاصة تواجه على اختلاف مهامها وأنواعها وأحجامها العديد من المشكلات التي تتطلب من قياداتها والعاملين فيها ضرورة التفكير في التقليل من الاعتماد على المنهج التقليدي في التفكير القائم على المحاولة والخطأ في حل المشكلات ومحاولة توظيف المنهج الإبداعي في هذا الشأن (١٥: ١).

وللإبداع دور هام في بقاء المنظمة وتطورها ، فهو أداتها في التكيف مع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والثقافية وغيرها من الأمور المحيطة به، كما أنه يساعدها في مواجهة المشكلات المعاصرة وتحديات المستقبل وذلك من خلال ما يقدم لها من حلول للتعامل مع هذه المشكلات (١٢: ١٥٢).

وحيث أن الإبداع الإداري يعد عامًلا أساسيًا للتجاوب مع التغييرات المتلاحقة والذي يتطلب توافر بيئة إدارية تشجعه وتجعل منه ظاهرة متأصلة متجددة ، فقد أجمع علماء الإدارة والمديرون اليوم على أن حاجة المنظمات للإبداع الإداري حاجة ملحة إلي المستحدثات العلمية الحديثة بالإضافة إلى الظروف المتغيرة والمعقدة التي تعيشها المنظمات المعاصرة (٢ :٨٧).

وموضوع الإبداع الإداري من الموضوعات المهمة التي بدأت تستحوذ على اهتمام علماء الإدارة في عالمنا العربي في الوقت الحاضر، وذلك لأن الإبداع عنصرًا أساسيًا في عملية التنمية الشاملة ، فالتنمية تؤدي إلى مولد حضارة جديدة أو مرحلة جديدة من مراحل التطور الحضاري وهي لهذا عملية إبداعية. ويشير خبراء التنمية العربية إلى ضرورة توافر درجة عالية من الإبداع في الجهود التنموية، وإلى الحد من المحاكاة والتقليد بكل أنواعه، لأن المجتمعات لن تكون مؤهلة للصمود ومواجهة التحديات إذا بقيت في نطاق التقليد ولم تسع إلى الإبداع (٦: ١٣).

ورغم كون موهبة القيادة تعتبر أحد متطلبات العمل الإداري في المجال الرياضي كما هو الحال في إدارة المجالات الأخرى، إلا أن الصقل والتأهيل والتدريب والدراسة تعتبر من الأهمية لدراسة وصقل هذه الموهبة ، مما يمكن القول معه أن دراسة الإدارة الرياضية أمر ضروري لتحقيق النجاح في العمل الإداري (١١: ٣٥).

وقد أدي التطور السريع الذي تعيشه الإدارة الحديثة إلي ازدياد حاجاتها إلي قيادة ديناميكية قادرة علي مواجهة التحديات، وإلي أفراد لديهم الكفاءة والقدرة علي قيادة عملية التنمية (٥: ١١٣).

مشكلة البحث:

ومن خبرة الباحثين في المجالات الرياضية.لاحظوا بان المشكلة التي ظهرت في الوقت الراهن هي التغير في الشخصية الادارية حيث برزت الشخصية الادارية المبدعة في تصرفاتها على الشخصية الاداري التقليدية التي سادت الفترات السابقة حيث تميزت بالتفكير التقليدي في تحديد اهدافها واتخاد قراراته بعكس الشخصية الادارية المبدعة التي تتميز بالاهتمام بالافكار والاساليب الابداعية المتطورة التي

تحقق تميزا كبيرا في انجازاتها وتعمل على تطوير المؤسسات والادارات الرياضية والشبابية

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إجراء دراسة مقارنة بين مصر والأردن في واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .

تساؤلات البحث:

في ضوء هدف البحث يضع الباحثون التساؤلات التالية :

١. ما مستوى واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية في مصر والأردن ؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مصر والأردن في واقع الإبداع الإداري التي تواجه القيادات في المؤسسات الرياضية ؟

المصطلحات المستخدمة فى البحث :

الإبداع الإداري :

"هو مجموعة الإجراءات والعمليات والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسين المناخ العام في المنظمة وتفعيل الأداء الإبداعي من خلال تحفيز العاملين على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب أكثر إبداعًا وبطريقة غير مألوفة في التفكير " (٧: ٩).

القيادة الرياضية :

"هي تأثير الفرد على نشاط مجموعة رياضية معينة وتنسيق جهودهم لتحقيق هدف محدد من قبل الهيئة أو المؤسسة الرياضية " (١: ٦).

الدراسات المرتبطة:

الدراسة الأولى:

دراسة قام بها " **محمد فوزي** "(٢٠٠٨ م) (١٣) بعنوان الإبداع الإداري كمؤشر لتحسين مستوي الأداء الوظيفي لدي الأخصائيين الرياضيين العاملين بجامعة المنيا، واعتمدت الدراسة على الاستبيان في جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدت نتائج منها أن مستوى الإبداع الإداري لدى العاملين بمكاتب رعاية الطلاب بجامعة

المنيا التي تتحقق بشكل عالي هي الاهتمام بأفكار ومقترحات الآخرين لا يستفاد منها في مجال العمل.

الدراسة الثانية :

دراسة قام بها "**عبد الله العواد** " (٢٠٠٥م) (٧) بعنوان واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره في جهاز قوات الأمن الخاصة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتمل مجتمع وعينة البحث علي عينة قوامها "٧٥٠ ضابطاً" وكانت أهم النتائج بينت النتائج ان واقع الإبداع الإداري لدى الضباط العاملين في قوات الأمن الخاصة بشكل عام متوسط .

الدراسة الثالثة :

دراسة قام بها " **عبد الله السليم** " (٢٠٠٢) (٨) دراسة بعنوان اثر المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري للعاملين في الأجهزة الأمنية، واعتمدت الدراسة على الاستبيان في جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أكثر عناصر الإبداع توفرًا لدى العاملين هو عنصر الأصالة ثم الطلاقة ويليه المخاطرة وأخيرًا الحساسية للمشكلات كما تبين أن التزام القيادات الأمنية بمقاييس نمط القيادة يعد اقل من المتوسط.

الدراسة الرابعة :

دراسة قامت بها "**غادة العنقري**" (٢٠٠١) (١٠) دراسة بعنوان علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين، دراسة استطلاعية على موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض ، وقد تم تطبيق الدراسة على(٣١٣) من موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن مستوى الإبداع الإداري للموظفين الحكوميين تحت الدراسة .

الدراسة الخامسة :

وفي دراسة قام بها " **تركي الحقباني** " (١٩٩٧) (٣) بدراسة حول أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن مستوى الإبداع الإداري في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية بشكل عام متوسط إلى حد ما وأن التزام القيادات

الإدارية في الأجهزة الحكومية بمقاييس تمط القيادة يعد أقل من المتوسط كما أظهرت الدراسة أن مستوى التدريب في الأجهزة الحكومية اقل من المتوسط .

التعليق علي الدراسات المرتبطة :

ألقت الدراسات المرجعية الضوء علي الكثير من المعالم التي أفادت البحث الحالي كما أنها أنارت الطريق أمام الباحثون فيما يتعلق بالخطوات المتبعة لإجراء هذا البحث ، فقد استفاد الباحثون من تلك الدراسات فيما يلي:

١. ساعدت الدراسات المرجعية في تحديد وصياغة جوانب مشكلة البحث وتحليل جوانبه .
٢. ساعدت الدراسات المرجعية في التعرف علي أهم المراجع التي يمكن الرجوع إليها والاعتماد عليها وأماكن الحصول عليها .
٣. تحديد الخطوات المتبعة في إجراءات البحث الحالي سواء من النواحي الفنية أو الإدارية .
٤. التعرف علي الإطار النظري الذي تضمنته العديد من الدراسات المرجعية والاستفادة بها في البحث الحالي .
٥. وجهت هذه الدراسات نظر الباحثون إلي كيفية تحديد خطة البحث وعينته واختيار أدواته .

بالإضافة إلي ما سبق يري الباحثون ندرة الدراسات المرجعية . علي حد علمهم . التي تناولت موضوعي الإبداع الإداري في المجال الإداري عامة والمجال الرياضي خاصة وخاصة في مصر والأردن .

خطة وإجراءات البحث :

منهج البحث:

أستخدم الباحثون المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة البحث وتحقيق أهدافه.

مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث في القيادات الرياضية في المجلس القومي للشباب والرياضة وإدارات رعاية الطلاب بالجامعات ومدراء مراكز الشباب في بعض محافظات جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (٢٣٠).

عينة البحث :

تم اختيار العينة بالطريقة العمدية لعدد (٧٦) ستة وسبعون قائد ومدير منهم (٣٨) ثماني وثلاثون من جمهورية مصر العربية، (٣٨) ثماني وثلاثون من المملكة الأردنية الهاشمية، وهذا بخلاف (٣٨) ثماني وثلاثون قائد ومدير تم استخدامهم في الدراسة الاستطلاعية للبحث وهم من خارج العينة الأساسية للبحث خلال الفترة من ١٦/ ٣ / ٢٠١٠م إلى ٣٠/ ٣ / ٢٠١٠م .

أدوات جمع البيانات :

اعتمد الباحثون فى جمع بيانات البحث على استبيان من تصميمهم .

إعداد وتصميم الاستبيان (واقع الإبداع الإداري):

اتبع الباحثون الخطوات التالية في تصميم وبناء الاستبيان الخاص بواقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية في جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية وفق الخطوات التالية:

١ – الاطلاع على المصادر العلمية كدراسة "**عبد الله بن محمد العواد**" **(٢٠٠٥م)** (٧) وشبكة المعلومات العنكبوتية والدراسات السابقة التي تناولت بناء الاستبيانات بقدر ما توفر في هذا الموضوع.

٢– استطلاع أراء الخبراء مرفق (١) حول محاور الاستبيان وكانت المحاور المقترحة هي:

أ– واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .

ب– معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .

ج– أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .

وقد وافق السادة الخبراء والذي بلغ عددهم (١٠) عشرة خبراء في مجال التربية الرياضية، وتربية "قسم علم النفس"، المجلس القومي للشباب والرياضة بمصر والمجلس الأعلى للشباب بالأردن، ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لكل محور.

جدول (١): النسبة المئوية للمحاور المقترحة وفق اراء الخبراء (ن=١٠)

م	المحور	التكرار	النسبة المئوية
١	واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	١٠	%١٠٠
٢	معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	٩	%٩٠
٣	أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	٨	%٨٠

يتضح من جدول (١) ما يلي :

ـ تراوحت النسبة المئوية لأراء السادة الخبراء حول مناسبة محاور الاستبيان ما بين (٨٠%: ١٠٠%) ، وقد ارتضي الباحثون نسبة (٧٠%) من آراء الخبراء للموافقة على المحور ، وبذلك تم الاتفاق على مناسبة جميع المحاور .

جدول (٢): الوصف الإحصائي لمحاور استبيان واقع الإبداع الإداري (ن= ٧٦)

المحاور	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	١٥.٢٨	١٥.٠٠	٢.٣٠	٠.٠٤
معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	٢٠.٨٠	٢٠.٠٠	٢.٩٠	٠.٣٦
أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	٢٣.٢١	٢٣.٥٠	٦.٣٢	٠.١٠

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

١– أن قيم معامل الالتواء تتراوح ما بين (٠.٠٤ ، ٠.٣٦) وهي تنحصر بين (–٣، +٣) مما يشير إلى اعتدالية البيانات .

٢– قام الباحثون بصياغة مجموعة من العبارات التى تقيس البناء المعرفي لواقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية بجمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية

الهاشمية وبلغت فى صورتها الأولية (٢٩) تسع وعشرون عبارة مرفق (٢) وتضمن المحور الأول " واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية" (٨) عبارات، والمحور الثاني "معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية" (١٠) عشرة عبارات، أما المحور الثالث "أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية" (١١) أحدي عشر عبارة.

المعاملات العلمية للاستبيان :

صدق الاستبيان:

قام الباحثون بإيجاد صدق الاستبيان عن طريق التكوين الفرضي باستخدام الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك على عينة قوامها (٣٨) قائد ومدير من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث ، والجدول (٣) يوضح النتيجة .

جدول (٣):معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للمحور الذى ينتمى إليه (ن =٣٨)

المحور الأول		المحور الثانى		المحور الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	٠.٤٧	١	٠.٦٠	١	٠.٥٧
٢	٠.٤٣	٢	٠.٦٤	٢	٠.٦٩
٣	٠.٦٩	٣	٠.٥٣	٣	٠.٦٩
٤	٠.٧٠	٤	٠.٥٣	٤	٠.٥٣
٥	٠.٦٦	٥	٠.٧٦	٥	٠.٥٦
٦	٠.٥٣	٦	٠.٦٠	٦	٠.٥١
٧	٠.٧٧	٧	٠.٧٣	٧	٠.٥٥
٨	٠.٦٠	٨	٠.٦٥	٨	٠.٦٣
		٩	٠.٦٩	٩	٠.٦٥
		١٠	٠.٦٣	١٠	٠.٧٠
				١١	٠.٦٨

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٢٥

يتضح من الجدول (٣) ما يلي :

. تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للمحور المنتمية اليه ما بين (٠.٤٣ : ٠.٧٧) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبيان .

الثبات :

قام الباحثون بحساب معامل ألفا لكرونباخ ، والجدول التالي (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤): ثبات محاور استبيان واقع الإبداع الإداري (ن =٣٨)

م	المحور	معامل الثبات
١	واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	٠.٧٦
٢	معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	٠.٧٣
٣	أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	٠.٦٧

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٢٥

يتضح من جدول (٤) ما يلي :

. ان معامل الفا تراوح ما بين (٠.٦٧ ، ٠.٧٦) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى أن الاستبيان على درجة مقبولة من الثبات .

الأسلوب الإحصائي المستخدم :

استخدم الباحثون في معالجة بيانات البحث إحصائياً ما يلي :

- النسبة المئوية .
- معامل الارتباط.
- الوزن النسبي .
- اختبار " ت " .
- نسبة متوسط الاستجابة ، وتم معالجتها كالتالي :

١-تم حساب تكرارات استجابات عينة الدراسة تحت درجات (موافق، إلى حد ما، غير موافق) .

٢-أعطيت أوزان نسبية لكل بديل من البدائل الثلاث السابقة وكانت (٣ . ٢ . ١) على التوالي .

٣-تم جمع حاصل ضرب التكرارات المناظرة لكل عبارة للحصول على الدرجة الكلية.

٤-تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة وذلك بالمعادلة التالية :

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مج ك١} \times ٣ + \text{مج ك٢} \times ٢ + \text{مج ك٣} \times ١}{\text{عدد أفـراد العينة} \times \text{أعلي ميزان تقديري}}$$

وبهذه الخطوة الأخيرة يتم الحصول على نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبيان، وذلك للاستفادة منها فى تحديد درجة تحقق العبارات، فإذا كانت نسبة متوسط الاستجابة ذات قيمة كبيرة تتحقق العبارة بدرجة كبيرة وذلك فى ضوء حدود الثقة العليا والدنيا والتى سوف توضحها الباحثة فيما بعد.

٥- تم جمع نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة تندرج تحت محور معين، وذلك لمعرفة نسبة متوسط الاستجابة للمحور ككل عن طريق قسمة ناتج الجمع على عدد عبارات المحور لنحصل على نسبة متوسط الاستجابة للمحور .

٦- تعيين حدود الثقة لاستجابات العينة على عبارات الاستبيان كما يلي:

أ- تقدير نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبيان، حيث أن الأوزان الرقمية لمدي تحقيق عبارات الاستبيان من (٣ . ١)، وذلك كما يلي :

$$\textbf{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{الدرجة الوزنية لأعلي درجة تحقق} - \text{الدرجة الوزنية لأقل درجة تحقق}}{\text{عدد احتمالات الاستجابة}}$$

فان نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبيان = ـ = $\frac{٣}{٢}$ ٠.٦٧ تقريباً

ب- الخطأ المعياري لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة، تم حسابه من القانون التالي:

$$\textbf{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

حيث (أ) نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبيان .

(**ب**) باقي النسبة المئوية من الواحد الصحيح .

(**ن**) عدد أفراد العينة .

$$\textbf{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{٠.٦٧ \times ٠.٣٣}{٧٦}} = ٠.٠٥٣٩$$

ج- حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبيانمن القانون التالي :

حدود الثقة = نسبة متوسط الاستجابة الخطأ المعياري × ١.٩٦

حيث أن درجة ١.٩٦ هي المساحة التى تقع تحت المنحني الاعتدالي عند درجة ثقة ٩٥%

- حدود الثقة العليا = ٠.٦٧ + ٠.٠٥٣٩ × ١.٩٦ = ٠.٧٨
- حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٧ – ٠.٠٥٣٩ × ١.٩٦ = ٠.٥٦

واستخدم الباحثون حدود الثقة وذلك للاستفادة منها في وضعها كمعيار لدرجة تحقيق العبارات، حيث تم مقارنة قيمة نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة بقيمة حدود الثقة العليا والدنيا وبالتالي تفيد فى الحكم على عبارات الاستبيان إذا كانت تتحقق أم لا .

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

جدول (٥):الوزن النسبي ونسبة متوسط الاستجابة والترتيب لآراء العينة بالنسبة لعبارات (المحور الأول: واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية)(ن = ٧٦)

م	العبارات	الاستجابة			الوزن النسبي	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
		موافق	إلى حد ما	غير موافق			
.١	تعتمد الإدارة على الأنظمة والقوانين واللوائح عند اتخاذ القرارات.	٣٥	٣٢	٩	178	0.78	١
.٢	تناقش الإدارة القرارات المتخذة قبل تنفيذها.	١٠	٥٤	١٢	150	0.66	٢
.٣	تستخدم الإدارة الطرق العلمية الحديثة في اتخاذ القرارات .	١٢	٤٢	٢٢	142	0.62	٤
.٤	تشجع الإدارة العاملين على إبداء أرائهم لحل المشكلات.	١٦	٣٢	٢٨	140	0.61	٥
.٥	تشجع الإدارة العمل الجماعي لحل المشكلات .	١٥	٣٩	٢٢	145	0.64	٣
.٦	تكافئ الإدارة العاملين ذوي التفكير المتميز والمبدع لحل المشكلات ماديًا ومعنويًا .	١٣	٣١	٣٢	133	0.58	٨
.٧	تشجع الإدارة العاملين على التجديد والابتكار في أساليب العمل.	١٠	٣٨	٢٨	134	0.59	٧
.٨	تعمل الإدارة على إيجاد فرص لممارسة الأنشطة الترويحية .	١١	٤١	٢٤	139	0.61	٦
	الدرجة الكلية للمحور				١١٦١	٠.٦٤	

الحد الادني للثقة = ٠.٥٦

الحد الاعلي للثقة = ٠.٧٨

يتضح من جدول (٥) ما يلي :

تراوحت نسبة متوسط الاستجابة لأراء عينة البحث فى عبارات المحور الأول : واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ما بين (٠.٥٨ : ٠.٧٨) .

* حيث جاءت نسبة العبارة (١) أعلي من الحد الاعلي مما يشير إلى تحققها بشكل كبير فى واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ويعزو الباحثون تلك النتيجة نظراً إلي أن جميع الإدارات داخل تلك الهيئات الرياضية تعتمد على الأنظمة والقوانين واللوائح عند اتخاذ القرارات المتعلقة بسير العمل وذلك يتفق مع دراسة " **عبد الملك محمد بانافع** " (١٩٩٨م) (٩) .

* كما جاءت نسبة العبارات (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) تنحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط فى واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ويعزو الباحثون تلك النتيجة إلي أن هناك بعض الإدارات تناقش القرارات المتخذة قبل تنفيذها مع مرؤوسيها والبعض الأخر يستخدم النمط الديكتاتوري عند اتخاذ القرارات، وكذلك تستخدم الإدارة الطرق العلمية الحديثة في اتخاذ القرارات نظراً لأن أغلب القيادات الرياضية حاصلين علي درجات علمية عالية "ماجستير / دكتوراة" مما يمنحهم الفرصة لحل المشكلات بالطرق العلمية السليمة، وايضا تشجع الإدارة العاملين على إبداء أرائهم لحل المشكلات وكذلك تشجع الإدارة العمل الجماعي لحل المشكلات لتفهمهم لطبيعة تلك المشكلات والإيمان بالدور الفعال في العمل الجماعي، هناك بعض القادة التي تكافئ العاملين ذوي التفكير المتميز والمبدع لحل المشكلات ماديًا ومعنويًا، تشجع الإدارة العاملين على التجديد والابتكار في أساليب العمل وهناك بعض الإدارات التي تدرك الدور الفعال لممارسة الأنشطة الترويحية لمساعدة العاملين علي تجديد الحيوية ومواصلة العمل والإنتاجية العالية .

* كما بلغت نسبة المحور ككل (٠.٦٤) وهو ينحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى حققها بشكل متوسط فى واقع الابداع الاداري لدي القيادات الرياضية.

جدول (٦):الوزن النسبي ونسبة متوسط الاستجابة والترتيب لآراء العينة بالنسبة لعبارات (المحور الثاني: معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية)(ن=٧٦)

م	العبارات	الاستجابة			الوزن النسبي	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
		موافق	إلى حد ما	غير موافق			
١.	إتباع الأسلوب المركزي في حل المشكلات.	١٨	٤٨	١٠	160	0.70	٧
٢.	خوف العاملين من تقديم حلول لمشاكلهم.	٢٢	١٦	٣٨	136	0.60	١٠
٣.	إيثار المصالح الشخصية عند اتخاذ القرارات .	٢٧	٤١	٨	171	0.75	٤
٤.	تجاهل آراء العاملين ولو كانت إبداعية.	١٦	٤٢	١٨	150	0.66	٩
٥.	شعور العاملين بعدم توافر الاستقرار الوظيفي.	٢٤	٤٣	٩	167	0.73	٥
٦.	قلة التأهيل الإداري الكافي.	٣٤	٣٤	٨	178	0.78	١
٧.	عدم رغبة الإدارة في تحمل تكاليف العمل الإبداعي.	٣٠	٣٤	١٢	170	0.75	٣
٨.	ضعف الثقة بين الإدارة والعاملين.	٢٦	٣٤	١٦	162	0.71	٦
٩.	ضعف العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الأفراد.	٣٨	١٨	٢٠	170	0.75	٢
١٠.	شعور العاملين بالتهديد في حال تقديمهم لآراء تتعارض مع آراء الرؤساء.	٢٦	٢٦	٢٤	154	0.68	٨
	الدرجة الكلية للمحور				١٦١٨	٠.٧١	

الحد الادني للثقة = ٠.٥٦
الحد الاعلي للثقة = ٠.٧٨

يتضح من جدول (٦) ما يلي :

تراوحت نسبة متوسط الاستجابة لأراء عينة البحث فى عبارات المحور الثاني: معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ما بين (٠.٦٠: ٠.٧٨).

* حيث جاءت نسبة العبارة (٦) أعلي من الحد الاعلي مما يشير إلى تحققها بشكل كبير فى معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ويعزو الباحثون تلك النتيجة إلي أن قلة التأهيل الإداري الكافي و أتباع أسلوب الاقدمية المطلقة .
* كما جاءت نسبة العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠) تنحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط فى معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية
* كما بلغت نسبة المحور ككل (٠.٧١) وهو ينحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط فى معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ويعزو الباحثون تلك النتيجة إلي أن اهتمام بعض الإدارات بإعداد وصقل القيادات الإدارية الرياضية بالدورات المنتظمة بكيفية النهوض بالإدارة الرياضية "التنمية البشرية، استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، إدارة وتنظيم الوقت" .

جدول (٧):الوزن النسبي ونسبة متوسط الاستجابة والترتيب لآراء العينة بالنسبة لعبارات (المحور الثالث : أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية)

(ن= ٧٦)

م	العبارات	الاستجابة			الوزن النسبي	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
		موافق	إلى حد ما	غير موافق			
.١	تشجيع العاملين للمشاركة في تحديد المشكلة .	٢٢	٤٤	١٠	164	0.72	٣
.٢	استخدام الأساليب العلمية الحديثة في اتخاذ القرارات.	١٦	٤٢	١٨	150	0.66	١٠
.٣	المزاوجة المناسبة بين المركزية واللامركزية بحيث تخدم الإبداع الإداري .	٢٤	٣٢	٢٠	156	0.68	٥
.٤	عقد دورات تدريبية للعاملين في مجال الإبداع الإداري.	٢٨	٣٤	١٤	166	0.73	٢
.٥	تشجيع العاملين على المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات.	٢٢	٤١	١٢	160	0.70	٤
.٦	أهتمام الرؤساء باقتراحات العاملين.	٣٠	١٨	٢٨	154	0.68	٧
.٧	العمل على تنمية الثقافة التنظيمية المشجعة على الإبداع .	٢٢	٣٠	٢٤	150	0.66	٩
.٨	تشجيع العمل الجماعي وروح الفريق.	٣٢	٣٠	١٤	170	0.75	١
.٩	تنمية العلاقات الإنسانية بين الرؤساء والعاملين .	٢٦	٢٤	٢٦	152	0.67	٨
.١٠	تعزيز الاستقرار الوظيفي بين العاملين .	٢٤	٣٢	٢٠	156	0.68	٥
.١١	تشجيع التنافس البناء في بيئة العمل.	١٠	٢١	٤٥	117	0.51	١١
	الدرجة الكلية للمحور				١٣٩٥	٠.٦٨	

الحد الادني للثقة = ٠.٥٦
الحد الاعلي للثقة = ٠.٧٨

يتضح من جدول (٧) ما يلي :

تراوحت نسبة متوسط الاستجابة لأراء عينة البحث فى عبارات المحور الثاني : معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ما بين (٠.٥١: ٠.٧٥).

* حيث جاءت نسبة العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) تنحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط فى أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ويعزو الباحثون تلك النتيجة إلي عدم توافر ثقافة الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية إذ أن الإدارات لا تحفز العاملين إلي استخدام الأسلوب العلمي للنهوض بالرياضة.
* كما جاءت نسبة العبارة (١١) أقل من الحد الادني مما يشير إلى عدم تحققها فى أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ويعزو الباحثون تلك النتيجة إلي أن بيروقراطية العمل مما يؤدي إلي عدم تشجيع التنافس البناء في بيئة العمل .
* كما بلغت نسبة المحور ككل (٠.٦٨) وهو ينحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط فى أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية وهذا ما يجيب عن التساؤل الأول الذي ينص علي ما هو واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية في مصر والأردن .

جدول (٨):دلالة الفروق بين عينة جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية فى واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية (ن= ٧٦)

المحاور	الموجهين		المعلمين		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	١٥.٤٥	3.37	15.11	3.27	0.45	غير دال
معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	20.84	3.92	20.76	3.94	0.88	غير دال
أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .	23.32	6.36	23.32	6.36	1.00	غير دال

قيمة (ت) الجدولية عند مستوي معنوية (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من جدول (٨) ما يلى:

توجد فروق غير دالة إحصائياً بين عينة جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية فى واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية ، حيث كانت ت المحسوبة علي التوالي (١.٠٠، ٠.٨٨، ٠.٤٥) أقل من ت الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ كانت تساوي ١.٩٦ ويرجع الباحثون ذلك إلي عدم محاولة تنمية الكفاءات الإبداعية لدي القيادات الرياضية، إذ أن العقل البشري بعاني من الإحباطات في العصر الحالي، والاستسلام إلي سياسة الأمر الواقع، وهذا يتطلب المزيد من الدراسات التي تتطلب المقارنة في الفكر الإبداعي علي مستوي الدول المشاركة في جامعة الدول العربية وهذا ما يجيب علي التساؤل الثاني الذي ينص علي هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مصر والأردن في واقع الإبداع الإداري التي تواجه القيادات في المؤسسات الرياضية.

الاستخلاصات:

في ضوء نتائج البحث توصل الباحثون إلى الاستخلاصات التالية:

١. بلغت نسبة محور واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية (٠.٦٤) وهو ينحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط.
٢. بلغت نسبة محور معوقات الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية (٠.٧١) وهو ينحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط .
٣. بلغت نسبة محور أساليب تطوير الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية (٠.٦٨) وهو ينحصر بين الحد الادني والأعلى مما يشير إلى تحققها بشكل متوسط .
٤. توجد فروق غير دالة إحصائياً بين عينة جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية فى واقع الإبداع الإداري لدي القيادات الرياضية .

التوصيات :

فى ضوء نتائج البحث يوصي الباحثون بما يلي :

١. العمل علي تنمية الكفاءات الإبداعية لدي القيادات الرياضية منخلال عقد دورات ومؤتمرات يتم فيها التغدية الراجعة مما ينعكس علي المرؤوسين .

٢. تنمية روح المغامرة المحسوبة لدي القيادات الرياضية.عن طريق التعزيز والد عم المالي والمعنوي

٣. المساندة والدعم من القيادات الرياضية إلي المرؤوسين للإقدام علي طرح المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها. ودلك الاستماع لهم ومناقشة الافكار

٤. تنمية صفة المبادرة بتشجيع المرؤوسين علي تقديم الحلول المناسبة للمشكلات التي يمكن أن تتعرض لها الهيئة أو المؤسسة الرياضية.

٥. عقد دورات تدريبية للقيادات "العصف الذهني، التوليد الإبداعي، التفكير الأبتكاري".

٦. عمل مسابقات للمرؤوسين لاكتشاف العناصر المبدعة منهم .

٧. تنمية سعة الأفق لدي القيادات الرياضية. ودلك من خلال الاطلاع على التجارب المتميزة لدى الدول الدول المتقدمة في هدا المجال

٨. تنمية سمة الشغف لأنة أساس الشعور بالسعادة عن طريق المنافسة الحرة الشريفة المدعومة من القيادات العلي وايجاد الحافز إذ أنها ترتكز علي العناصر الآتية "التفكير، السلوك، المشاعر" فكل منها يؤثر في الأخر ويحقق الرضا الوظيفي .

المراجع

- أحمد عزمي إمام: تقنيات الاتصال الحديثة ودورها في دعم اتخاذ القرار لدي القيادات الرياضية بمحافظة المنيا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، ٢٠٠٦م.
- أميمة الدهان: **نظريات منظمات الأعمال** ، الناشر المؤلف، عمان، ١٩٩٢م.
- تركي عبد الرحمن سعد الحقباني: أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ١٩٩٧م.
- جمال أنيس خير الله: **الإبداع الإداري**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- جمال محمد علي: **الحديث في الإدارة الرياضية والإدارة العامة**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- حسن الطيب: محاور التنمية لتجارب الإبداعية في استراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري، **مجلة الإدارة العامة**، العدد ٥٩، محرم، الرياض، السعودية، ١٩٨٨م.
- عبد الله بن محمد شايع العواد: واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره في جهاز قوات الأمن الخاصة من وجهة نظر ضباط قوات الأمن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥م.
- عبد الله يوسف الزامل السليم: أثر المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري للعاملين في الأجهزة الأمنية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ٢٠٠٢م.
- عبد الملك محمد بانافع: وضع إستراتيجية للرياضة في اليمن، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، ١٩٩٨م.
- دغادة عبد الرحمن العنقري: علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين، دراسة استطلاعية على موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ٢٠٠١م.

- كمال درويش، محمد صبحي حسانين: **الجودة والعولمة في إدارة أعمال الرياضة باستخدام أساليب إدارية مستحدثة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤.
- محسن مخامرة ، أميمه الدهان: العوامل المؤثر على الإبداع لدى العاملين في الشركات المساهمة العامة الأردنية، **مجلة دراسات**، عمان، العدد الثاني جماد الآخرة ١٩٨٨م
- .محمد فوزي عبد العزيز: الإبداع الإداري كمؤشر لتحسين مستوي الأداء الوظيفي لدي الأخصائيين الرياضيين العاملين بجامعة المنيا، بحث منشور، **مجلة علوم الرياضة**، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، مارس ٢٠٠٨م.
- وفيق صفوت مختار : كيف ننمي الابتكار والموهبة لدي أطفالنا، **مجلة الوعي الإسلامي**، العدد ٥٣٧ الكويت، مايو ٢٠١٠م.
- Tichy, Noel & Devanna, Mary The Transformational Leader, Johon Wiley& sons, New York (1990)

درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني

إعداد

د. محمود أحمد حميدات
فلسفة المناهج وتكنولوجيا التعليم

د. محمد خالد الحمران
فلسفة المناهج وتكنولوجيا التعليم

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني، وتحقيقاً لهدف البحث تم وضع سؤالين للدراسة هما: ما درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني؟، وهل تختلف درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف (الجنس، الكلية، التخصص)؟. وللتحقق من الأسئلة السابقة قام الباحث ببناء أداة قياس (استبانه) تكونت من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: ماهية برامج التعلم الالكتروني، فوائد التعلم الالكتروني، دور الطالب في التعلم الالكتروني. تكونت عينة البحث من (١٧٣) طالب وطالبة في كليات المجتمع (الحصن، إربد الجامعية، عجلون) التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم توزيع الاستبانة على عينة البحث. وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج درجة وعي مرتفعة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف جنس الطالب، والكلية التي يدرس بها الطالب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجالي "فوائد التعلم الالكتروني، دور الطالب في التعلم الالكتروني" تبعاً لمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجال "ماهية برامج التعلم الالكتروني"، وكانت الفروق لصالح التخصص "علوم هندسية"، وفي ضوء هذه النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *التعلم الالكتروني، درجة الوعي، طلبة الجامعات، جامعة البلقاء التطبيقية.*

Awareness Al-Balqa Applied University students in the territory north of the E-learning

Abstract

This research aimed to identify the degree of awareness among students of Al-Balqa Applied University (BAU) in the North territory regarding E-learning. To achieve the goal of the research two questions were asked: What is the degree of awareness among the students of BAU in the North territory regarding e-learning?, and does the degree of awareness among BAU students in the North territory regarding E-learning differ by (sex, college, and specialization)? To investigate the above questions, the researcher built a measurement tool (questionnaire) that consisted of (36) paragraphs distributed on three areas: the nature of E-learning programs, the benefits of E-learning, the role of students in E-learning. The research sample consisted of (173) male and female students in the community colleges of Al-Balqa Applied University (Al-Huson, Irbid, and Ajloun) in the North territory who have been randomly selected; the questionnaire was distributed to the research sample. After data collection and analysis, the results showed a high degree of awareness among the students of BAU in the North territory regarding E-learning, no difference in the degree of awareness among the students of BAU in the North territory regarding E-learning according to the sex and collage of the student, no statistically significant differences at the significance degree (α=0.05) between the arithmetic means of the fields "the benefits of E-learning, the role of the student in E-learning," according to the variable of specialization, and the presence of statistically significant differences at the significance degree (α=0.05) between the arithmetic means of the field of "the nature of E-learning programs". The differences were in favor of specialization "Engineering Science" and in the light of these results, a set of recommendations were designed.

Keywords: *E-learning, Degree of awareness,University students, Al-Balqa Applied University.*

مقدمة الدراسة:

أصبحت التكنولوجيا في العملية التعليمية أمراً ضرورياً من أجل تطوير البنى الأساسية للعملية التعليمية، ورفع مخرجات النظام التعليمي بأقل كلفة وجهد ممكنين (شحاته، ٢٠٠٣)؛ وقد نتج عن دخول التكنولوجيا في العملية التعليمية، وظهور أجيال متطورة من المستحدثات التكنولوجية الحديثة، مثل الحاسوب والانترنت والوسائط المتعددة وتوظيفها في منظومة التعليم (السالم، ٢٠٠٤)، مجموعة كبيرة من الأساليب الحديثة للتعليم غير المباشر، منها التعلم عن بعد والتعلم عبر الشبكة الإلكترونية والتعلم الالكتروني (غنايم، ٢٠٠٦)، والتي يقوم الطالب من خلالها ببناء خبراته التعليمية من خلال تعلمه كيفية استخدام المصادر المتعددة للمعرفة والوسائل التكنولوجية المختلفة للوصول إلى المعرفة بنفسه (شحاته، ٢٠٠٣).

وجاء التعلم الالكتروني (e-learning or online learning) استجابة للتطور الكبير الذي حدث في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما نتج عنها من تحديات كبيرة، تمثلت في زيادة الطلب على التعليم مع النقص الحاد في عدد المؤسسات التعليمية والزيادة الهائلة في مختلف فروع المعرفة، فجاء التعلم الالكتروني ليوفر الفرصة للمتعلم بأن يتعلم في المكان والوقت الذي يريده (السالم، ٢٠٠٤)، ويرى التودري (٢٠٠٠) أن هذا التعليم معزز جيد للتعليم التقليدي، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعماً له، وفي هذه الحالة فإن المعلم قد يحيل التلاميذ إلى بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الإلكترونية.

وقد شهدت برامج التعلم الالكتروني في الجامعات العالمية خلال العقدين الماضيين انتشاراً واسعاً، بسبب النجاحات الكبيرة التي تحققت في مجال المزاوجة بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات، فضلاً عن تطور الثقافة المجتمعية في مجال استخدام شبكة الانترنت، التي تعد البيئة المثالية لنشر برامج التعلم الالكتروني (الزهيري، ٢٠٠٩)، وتتميز برامج التعلم الالكتروني التي تحل محل المقرر التقليدي بالمرونة وتقديم فرص للإغناء والمراجعة، ويستطيع المعلم استخدام طرق تدريس متعددة مثل المحاكاة والتعلم بالاستكشاف، والتعلم المبني على الخبرة، والعلاج الفردي

(Carliner, 1998)، وتشترك برامج التعلم الالكتروني مع الأساليب التقليدية في التعليم بالأهداف العامة والتي تركز على إعداد جيل متعلم يمتلك من المهارة والخبرة المعرفية ما يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العملية، إلا أن الأساليب والوسائل اللازمة لتحقيق هذا الهدف قد تختلف من مدة زمنية إلى أخرى (مجلة العالم الرقمي، ٢٠٠٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد ظهرت في السنوات القليلة الماضية ثورة هائلة في تطبيقات الحاسوب التعليمية، وما زالت استخدامات الحاسوب وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في مجال التعليم تزداد يوماً بعد يوم، فمن التعلم القائم على الكمبيوتر Computer Based Learning إلى استخدام الإنترنت في التعليم On Lin Learning ثم التعلم الالكتروني E-Learning، والذي يعتبر مفهوم حديث يفوق النظام التقليدي في التعليم فهو يساعد في التغلب على مشاكل الأعداد الكبيرة من المتعلمين في قاعات الدرس، ويوسع فرص القبول في مختلف مراحل التعليم، كما أنه يسهل مهمة التدريب والتأهيل والتعليم المستمر والتعليم الذاتي والتعليم التعاوني دون ارتباط بالزمان والمكان والعمر الزمني.

ونظراً لأهمية التعلم الإلكتروني في الجامعات، فقد قامت الجامعات الأردنية بحوسبة المواد الدراسية وتحميلها على الخط المباشر Online، لذلك ارتأى الباحث لدراسة درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني، خاصة وأن تحديد درجة الوعي تعتبر الخطوة الأولى نحو استخدام التعلم الالكتروني في التعلم.

وتحديداً فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني؟
- هل تختلف درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف (الجنس، الكلية، التخصص)؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذا البحث من كونها تسعى لتوفير معلومات أساسية شاملة ومتكاملة حول درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني، مما يساعد اصحاب القرار في جامعة البلقاء التطبيقية على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعلم الالكتروني بدقة وفاعلية، كما وتأتي أهمية البحث من أهمية وضع الخطط المبكرة لتفعيل التعلم الالكتروني وإحداث التوازن المنشود بين امكانات جامعاتنا وأعضاء هيئة التدريس والثورة المعلوماتية العالمية.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على المحددات التالية:

- **المحدد الزماني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.
- **المحدد المكاني:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلبة كليات المجتمع (الحصن، إربد الجامعية، عجلون) التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال.
- **المحدد البشري:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة منتقاة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال.

منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج المسحي الوصفي في جمع البيانات ووصف إجابات العينة.

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية للدراسة:

استخدم الباحث في هذا البحث بعض المفاهيم والمصطلحات التي يرى ضرورة توضيحها إجرائياً وهي:

-**درجة الوعي:** مدى فهم طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني من حيث ماهية برامج التعلم الإلكتروني، وفوائد التعلم الالكتروني، ودور الطالب في التعلم الالكتروني.

-**التعلم الالكتروني:** هو التعلم الذي يتم من خلاله استخدام تقنيات التعليم الحديثة من حواسيب وأوعية معلوماتية والوسائط المتعددة (Multimedia) من صوت وصورة ورسومات ونصوص في ايصال المعلومة للمتعلم.

-**طلبة جامعة البلقاء التطبيقية:** هم طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال في جميع المستويات.

متغيرات الدراسة:

١. المتغيرات المستقلة وتشمل:

- **الجنس وله مستويان:** ذكر، أنثى.
- **الكلية وله ثلاثة مستويات:** الحصن، إربد الجامعية، عجلون.
- **التخصص وله ثلاثة مستويات:** علوم هندسية، علوم إدارية، علوم تربوية.

٢. المتغير التابع:

- درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للتعلم الالكتروني.

الخلفية النظرية للدراسة:

إن التعليم الإلكتروني ليس تعليماً بديلاً للموجود ولا تصحيحاً له، كما أنه ليس بالضرورة تعليماً من الدرجة الثانية، ولكن من نوع جديد وإضافة للموجود لمواجهة موقف جديد، وهو يتكامل مع الموجود ويكون عنصر تقدم بما يحدثه من إدارة للفكر وتحد للهمم (زين الدين، ٢٠٠٦).

وعرف كارلينر (Carliner, 1998) التعلم الالكتروني على أنه تعلم يتم عن طريق الحاسب وأي مصادر أخرى على الحاسب تساعد في عملية التعليم. ووصف الراشد (٢٠٠٣) التعلم الالكتروني بأنه ذلك التعليم الذي يقوم على تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسوب أو عبر شبكة الانترنت، وعرف الموسى والمبارك (٢٠٠٥) التعلم الالكتروني بأنه: طريقة للتعليم باستخدام وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وانترنت وأقمار صناعية وتعلم عن بعد، ووسائط متعددة من

صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات الكترونية، لإكساب المعرفة للمتعلمين بأقصر وقت وأقل جهد واكبر فائدة، من خلال الممارسة المستمرة.

بينما رأت البلوي (٢٠٠٦) أن التعلم الالكتروني هو الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتي تسخر أحدث ما تتوصل إليه التكنولوجيا من أجهزة وبرامج في عمليات التعلم بدءا من استخدام وسائل العرض الالكترونية، لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعلم الصفي، والتعلم الذاتي، وانتهاء ببناء المدارس الذكية، والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى، من خلال تقنيات الانترنت والفيديو التفاعلي.

وأما عبد العزيز (٢٠٠٧) فقد حدد مفهوم التعلم الالكتروني E-learning بأنه أحد أشكال التعليم عن بعد Distance Learning التي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدولية والانترنت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد عن طريق التفاعل المستمر مع المعلم والمتعلم والمحتوى، وفي تعريف مشابه يعرف الشناق وبني دومي (٢٠٠٨) التعلم الإلكتروني بأنه أي تعلم يستخدم الشبكة المحلية (LAN) أو الموسعة (WAN) أو الانترنت من أجل التفاعل أو تقديم وتسهيل التعلم، ويتضمن التعلم عن بعد، والتدريب المبني على الحاسوب، والتدريب المبني على الشبكة (الانترنت)، وقد يكون متزامناً أو غير متزامن، وبوجود المعلم أو بواسطة الحاسوب أو بكليهما.

مما سبق يمكن تعريف التعلم الإلكتروني بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في توصيل المعلومة إلى المتعلمين من خلال التقنيات الحديثة مثل الكمبيوتر، وشبكة الإنترنت والمكتبات الرقمية والفصول الافتراضية.

ويهدف التعلم الإلكتروني إلى تطوير فلسفة وأساليب نظم التعليم التقليدية، والتوجه نحو تكنولوجيا المستقبل (استيتيه والسرحان، ٢٠٠٧)، والاعتماد على قدرة الطالب وجهده الذاتي في عملية التعلم، وزيادة فاعلية المدرسين وإكسابهم الكفايات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة (الخطيب، ٢٠٠٥)، وتعويض النقص في

الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الفصول الافتراضية (الحلفاوي، ٢٠٠٦)، وإيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية كالتواصل بين البيت والمدرسة والبيئة المحيطة (الراشد، ٢٠٠٣)، في حين يرى غنايم (٢٠٠٦) أن للتعلم الالكتروني أهدافا عديدة من بينها: التوسع في نطاق العملية التعليمية ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، ودعم التنمية المهنية للمعلمين والقيادات الإدارية، وفرصة التعلم التعاوني الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلمين وتداول المعلومات بحيث يستفيد كل المشاركين من بعضهم البعض.

إن التعلم الإلكتروني مبني على فلسفتي التعلم الذاتي (Self Learning) والتعلم عن بعد (Distance Learning) ولكي نبني نظاماً تعليمياً يقوم على التعلم الإلكتروني فإن ذلك يتطلب إعادة تصميم المواد والمقررات التعليمية، بالإضافة إلى تعديل طريقة تقديمها بما يتناسب مع الأسلوب الجديد، كما يتطلب الأمر تعديلاً في دور المعلم الذي سيتغير دوره من ناقل للمعرفة إلى مصمم للمواد التعليمية وموجه ومرشد. وأكد ويب (Webb, 2004) أن التعلم الإلكتروني المعتمد على شبكة الانترنت يتيح للطلبة إدارة جيدة للوقت، ودافعية عالية للتعلم، والتعرف على التطور المستمر في عالم التكنولوجيا، وهذا يتطلب من المتعلمين مهارات جيدة لاستخدام شبكة الانترنت حتى يتمكنوا من التنقل بسهولة ويسر بين العديد من المواقع التعليمية.

يتميز التعلم الالكتروني بعدة خصائص أو سمات انبثقت من طبيعته وفلسفته انفرد بها عن غيره من استراتيجيات التعليم الأخرى، ولعل أبرز خصائص وميزات التعلم الالكتروني ما يجعل الطلاب ذوي قدرات عالية على استعمال التكنولوجيا بشكل جيد، مما يبث الطاقة في نفوس الطلاب (الفرا، ٢٠٠٣)، كما يتميز بالمرونة والتي تسهل تعديل وتحديث المحتوى التعليمي، والقابلية للتوسع حيث أن عدد المستفيدين من العملية التعليمية في نفس الوقت يصل إلى عشرات أضعاف عد المستفيدين باستخدام الطرق التقليدية، بالإضافة إلى الاعتمادية حيث أن وسيلة إيصال التعليم متوفرة دائماً بدون انقطاع وبمستوى عالٍ من الجودة (الحامد والعويد، ٢٠٠١)، ويشير (الفنتوخ والسلطان، ١٩٩٩) إلى أن التعلم الالكتروني يمتاز بالوفرة الهائلة في مصادر المعلومات مثل الكتب الالكترونية والدوريات وقواعد البيانات والمواقع التعليمية،

بالإضافة إلى توفير التغذية الراجعة المستمرة خلال عملية التعلم، ويرى عبد العزيز (٢٠٠٧) أن التعلم الالكتروني يتميز بسهولة الدخول إلى الشبكة، فمن خلال برامج تصفح الانترنت وأجهزة ربط الحاسبات بالشبكات، أصبح متاحاً لجميع المتعلمين الدخول إلى الشبكة، والتي تتيح تصفح المعلومات فور وضعها على الشبكة، من خلال برامج الإتاحة والتصفح الالكترونية.

ويصنف التعلم الإلكتروني إلى عدة أنماط هي:

- التعلم الإلكتروني المتزامن (Synchronous E-learning): وفي هذا النوع من التعلم يجتمع فيه المعلم مع المتعلمين في آن واحد ليتم بينهم اتصال متزامن بالنص أو الصوت أو الفيديو مثل غرف المحادثة، والفصول الافتراضية والمؤتمرات المرئية (الشناق وبني دومي، ٢٠٠٨).
- التعلم الإلكتروني غير المتزامن أو غير المباشر (Asynchronous E-learning): وفي هذا النوع من التعلم يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبين المعلم في أوقات متتالية، ويختار فيه المتعلم الأوقات والأماكن التي تناسبه مثل البريد الإلكتروني (Young, 2004).
- التعلم المتمازج (Bended E-learning): وفي هذا النوع من التعلم يتم مزج التعلم الإلكتروني المتزامن مع غير المتزامن مع التعليم الصفي للاستفادة من فوائد كلا الطرفين، ويتضمن مزيجاً من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات والتواصل عبر الإنترنت والتعلم الذاتي، وقد جمعت الشبكة العالمية (www) (World Wide Web) بين التعلم المتزامن والتعلم غير المتزامن (استيتيه والسرحان، ٢٠٠٧).

ويعتبر التخطيط والإعداد المسبق من حيث اختيار التقنيات المناسبة للمحتوى الدراسي، ودقة المتابعة والتقويم من أهم متطلبات التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى توفير البنى التحتية من أجهزة وشبكات وارتباط وثيق بالانترنت، إضافة إلى تدريس مقررات تقنية المعلومات كمقررات أساسية في جميع مراحل التعليم (التركي، ٢٠٠٣)، وتوفير عدد كاف من الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على متابعة العمل في النظام وصيانته، وتوفير البيئة الممكنة والتي تدعم خطوات تنفيذ التعلم الإلكتروني وتتمثل

بالوعي الكامل لضرورة وأهمية مثل هذا النوع من التعلم على جميع المستويات ابتداء من السياسيين وانتهاء بالمواطن العادي (الفيومي، ٢٠٠٣).

وعلى الرغم من المميزات التي يتمتع بها التعلم الإلكتروني إلا أن هناك مجموعة من المعيقات التي تحول دون تحقيق أهدافه، ومن هذه المعيقات ما يختص بالمعلم من حيث افتقاره إلى آليات التعلم الالكتروني وكثرة الأعباء المطلوبة منه، ومنها ما هو خاص بالمنهاج ككثافة المقررات الدراسية وعدم توافق المنهاج مع التطور السريع في البرامج (العتيبي، ٢٠٠٦؛ المفلح، ٢٠٠٦)، وأن هناك مجموعة من السلوكيات والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي لا يستطيع التعلم الالكتروني إكسابها للطلبة مثل الصدق والأمانة (الظفيري والفريح، ٢٠٠٣)، وعدم توفر القيادة الفاعلة والتدريب المناسب لها، بالإضافة إلى عدم توفر الأدوات والمعدات اللازمة، والدعم الفني لهذا النوع من التعلم (Rodney,2002)، في حين يرى العريفي (٢٠٠٣) أن ضعف البنية التحتية، وضعف الجودة التعليمية، وكلفة التطوير، وغياب الخطة الوطنية، ومحدودية المحتوى في السوق، وغياب التفاعل الإنساني هي من أهم العوائق التي تواجه التعلم الإلكتروني، وأشار كهان (Khan, 2003) أنه لا بد من توفير الإدارة القادرة على متابعة بيئة التعلم الإلكتروني ومتابعة المعلومات المستجدة، بحيث تكون قادرة على التخطيط السليم على جميع المستويات لإنجاح التعلم الإلكتروني، وترى الخليفة (٢٠٠٢) أن أكبر عائق أمام فاعلية التعلم الإلكتروني يكمن في ضعف البنية التحتية لشبكة الانترنت في بعض الدول، مما يحد من سرعة تدفق البيانات، ويجعل عملية بث الصوت والصورة أمراً مزعجاً ومملاً، وذلك لبطء البث.

أجرى ويكون (Weckoon, 2003) دراسة هدفت للتعرف على درجة وعي تصورات الطلاب حول ضغط العمل في برامج التعلم عن بعد، وتقييم التعلم عبر الشبكة، وضمت عينة الدراسة (١٠١) طالبا من طلاب التمريض في جامعة سدني في استراليا، حيث تم توزيع استبانة عليهم، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن ازدياد المحتوى في البرامج المقدمة عبر الشبكة يزيد من ضغط العمل على الطلاب، وجوب اخذ درجة وعي عناصر العملية التعليمية في الحسبان عند وضع المنهاج عبر الشبكة، والحاجة إلى المرونة في طرح المنهاج عبر الشبكة للطلاب، كما أشارت النتائج إلى انه

يجب ألا يرى عبء العمل على انه مقدار الساعات التي يقضيها الطالب في الدراسة، وإنما مدى مرونة المنهاج وسلامة للطلاب.

وقدم كل من ثومسون وآخرون (Thompson, et al, 2004) دراسة هدفت إلى تقدير وتحديد درجة وعي تصورات الطلاب في جامعة اركناس (Arkansas) لنظامweb ونظام Itv لبرامج التعلم الالكتروني، وضمت عينة الدراسة ٧٥ طالباً وطالبة متخرجين و ٨٥ طالبا ما يزالون قيد الدراسة الجامعية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقابلات ذات أسئلة مفتوحة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب حصلوا على درجات وعي تصورات ايجابية من تجاربهم في التعلم عن بعد في الجامعة، كما ويفضل طلاب ما قبل التخرج مساقات Itv في حين أن الطلاب الخريجين كانوا أكثر ايجابية وفعالية مع المساقات التي تتعامل مع (Web format).

وقام كل من كريستوفر وآخرون (Christopher, et al, 2004) بدراسة هدفت إلى استطلاع درجة وعي تصورات، الطلاب والهيئة التدريسية نحو الدعم للمواد الالكترونية المنهاج، مع الاهتمام بالفائدة مع دعم المناهج الالكترونية خلال سنوات الدراسة للطلاب في جامعة آستون، تم استخدام استبانة للطلاب، ومقابلة للهيئة التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب أيدوا استخدام المنهاج الالكتروني، في حين أن الهيئة التدريسية لم تؤيد استخدام هذه المناهج، بسبب نقص الثقة بها والقدرة على استخدامها، وأشاروا أنهم يتمنون أن يتدربوا على استخدام التكنولوجيا المعلوماتية.

وفي دراسة قام بها يانج وكورنليوس (Yang & Cornelius, 2004) هدفت للتعرف على درجات وعي تصورات الطلاب في مؤسسات التعليم العالي للتعليم الالكتروني في الولايات المتحدة الأمريكية، تم إجراء مقابلات مع ٣ طلاب واخذ الملاحظات، وأظهرت الدراسة نتائج ايجابية تمثلت في المرونة التي يتيحها التعلم الالكتروني، وسهولة البحث عن طريق الاتصال بالانترنت، والغرف الصفية المجهزة بالانترنت. وأظهرت أيضاً خبرات ايجابية للطلاب في التفاعل الصفي داخل الغرف الصفية المجهزة بأدوات التعلم الالكتروني، في حين كانت النتائج السلبية تتمثل في تأخير التغذية الراجعة من المدرسين، ونقص في التحفيز الذاتي، والعزلة، وضعف في

تصميم المواد، وأشارت الدراسة إلى إمكانية استخدام هذه النتائج من قبل المدرسين لفهم درجات وعي تصورات الطلاب للتعلم الالكتروني ولتحسين ممارساتهم المهنية.

وأجرى كوهانج (Koohang, 2004) دراسة هدفت للكشف عن درجة وعي (تصورات) الطلاب نحو استخدام المكتبة الرقمية على شبكة الويب في التعلم عن بعد، تم اختيار (١٥٤) طالبا وطالبة يدرسون في جامعة في الغرب الأوسط للولايات المتحدة الأمريكية، وطور الباحث استبانة لجمع المعلومات، وتم استخدام التحليل التباين باستخدام (ANOVA) وكشفت النتائج أن كلا الطلاب لديهم درجات وعي وتصورات، ايجابية نحو استخدام المكتبة الرقمية، كما وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين لديهم خبرات سابقة كانت درجات وعيهم تصوراتهم عالية وايجابية.

كما أجرى السريحي وآخرون (٢٠٠٤) دراسة هدفت لمعرفة استخدام طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بجدة لمصادر المعلومات الإلكترونية، وتم جمع معلومات الدراسة بتوزيع (١٦٦) استمارة، أجيبت منها (١٠٩) استمارة، وحققت نتائج كان أهمها أن درجة استخدام طالبات الدراسات العليا لمصادر المعلومات الإلكترونية كانت (٧٤.٣%) ، وكان وجه الإفادة هو البحث عن المقالات والدراسات بنسبة (٣٦%) من العينة، يليه البريد الإلكتروني بنسبة (٢٢%).

كما أجرى كل من زانغ وبريز ويانغ (Zhang, Perris & Yeung, 2005) دراسة هدفت للكشف عن درجة وعي الطلاب للتعلم الإلكتروني في إحدى جامعات هونغ كونغ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٢) طالباً وطالبة كانوا قد درسوا فيها (١٨) مساقاً عالي المستوى ٩ منها باللغة الإنجليزية و٩ باللغة الصينية، وتم إجراء مقابلات مع الطلاب وأخذ الملاحظات حول خمسة مواضيع رئيسية تناولت: دخول الانترنت، وتصورات التكنولوجيا، واستخدام الانترنت حول مساقات العمل، وتعلم الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الانترنت، وتصورات لدعم التعلم الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى وجود درجة وعي عالية وإيجابية للتعلم الإلكتروني لدى (٦٥%) من العينة، في حين أن (٣٥%) من العينة كانت درجة وعيهم بدرجة متوسطة، كما وأظهرت النتائج أن غالبية العينة كانت لديها درجة وعي عالية وإيجابية للتكنولوجيا الحديثة والانترنت.

كما أجرى كل من شيو وهسيو وجوو (Shu & Hsiu& Gwo, 2006) دراسة هدفت إلى استطلاع درجة وعي الدارسين والمعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) معلماً و(١٦٨) طالباً يدرسون في إحدى الكليات التايوانية، ومن أجل تحديد درجة وعيهم تم استخدام مقابلة اشتملت على نوعين مختلفين من الأسئلة، وكشفت النتائج أن غالبية العينة كان لديها درجات وعي إيجابية نحو استخدام الإنترنت والتعلم الإلكتروني كأداة للتعلم وإن للمعلمين والوسائل التعليمية المتعددة تأثيراً إيجابياً كبيراً عكس درجة وعي المتعلمين والمستخدمين للإنترنت والتعلم الإلكتروني.

وقامت الخطيب (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تقصي مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم له في التدريس، تكونت عينة الدراسة من (٤٦٥) عضو هيئة تدريس من العاملين في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، وتم تطوير استبانة ذات شقين، احدهما يبحث في مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بمفهوم التعلم الإلكتروني، والآخر خاص بواقع استخدامهم للتعلم الإلكتروني في التدريس، وأظهرت النتائج تمتع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بمستوى وعي جيد لمفهوم التعلم الإلكتروني على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية الخمسة كافة، وهي: سمات التعلم الإلكتروني، دور المدرس والمتعلم، أهمية التعلم الإلكتروني، أساسيات استخدام التعلم الإلكتروني، وعقبات في تطبيق التعلم الإلكتروني، وأظهرت الدراسة أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعلم الإلكتروني في تدريسهم منخفضة نسبياً، ولم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة على استخدام التعلم الإلكتروني.

وأجرى المومني (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة عجلون للتعلم الالكتروني في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء وإعداد استبانة، تكونت من ٥٠ فقرة موزعة على خمسة مجالات، تم التحقق من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ معلماً ومعلمة (١٠٠ معلم، و١٠٠ معلمة) من معلمي

المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية لمحافظة عجلون للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧)، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة في مجال دور المعلم في التعلم الالكتروني تعزى بمتغير الجنس، ولصالح المعلمات، في حين لم يثبت وجود فروق على بقية المجالات تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد العينة على كل المجالات التالية: فلسفة برامج التعلم الالكتروني، الهدف من برامج التعلم الالكتروني، دور المعلم في التعلم الالكتروني، فوائد التعلم الالكتروني، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الماجستير في حين لم يثبت وجود فروق على مجال سلبيات التعلم الالكتروني ومعيقاته تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً على كل من المجالين، فلسفة برامج التعلم الالكتروني، دور المعلم في التعلم الالكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية ولصالح حملة الدورات التدريبية (ICDL, INTEL) مقارنة بغير الحاصلين على أي من الدورات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مختلف مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرت الجرف (٢٠٠٨) الدراسة هدفت إلى التعرف على مدى مواكبة الجامعات العربية للتطورات التكنولوجية الحديثة من حيث توافر نظم إدارة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد ومدى استخدامها وفي أي المقررات تستخدم .حيث قامت الباحثة بدخول مواقع 517 جامعة وكلية ومعهد عربي على الانترنت. وأظهرت النتائج أن نحو 15 % من الجامعات العربية فقط لديها نظم إدارة تعليم الكتروني تشمل الجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية وبعض جامعات العلوم والتكنولوجيا في الدول العربية، وجامعات دول الخليج باستثناء الجامعات الدينية، كما أن عدد المقررات الالكترونية المطروحة قليل نسبيا .وحيث إن استخدام نظم إدارة المقررات الالكترونية سيؤدي إلى نقلة كمية ونوعية في التعليم، وعدم استخدام الجامعات العربية لها سيؤدي إلى تخلفها التكنولوجي والعلمي، قدمت الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات لتفعيل المقررات الالكترونية والتعليم عن بعد في الجامعات العربية بطريقة مبسطة وسريعة وغير مكلفة.

وأجرى الدهون (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بناء استبانة، لقياس درجة توافر أدوات منظومة التعلم الإلكتروني واستخدامها، ودرجة امتلاك مهارات منظومة التعلم الإلكتروني واستخدامها، والفائدة من استخدامها، تكونت عينة الدراسة من (٥٤٥) معلماً ومعلمة (٢٦٩ معلماً و٢٧٦ معلمة) من معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية إربد الأولى ولواء الكورة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وأظهرت النتائج توافر أدوات منظومة التعلم الإلكتروني مثل: أجهزة الحاسوب، الطابعات، السماعات، جهاز عرض البيانات، الميكروفونات، ودرجة استخدام أدوات منظومة التعلم الإلكتروني من قبل المعلمين متدنية، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مهارات منظومة التعلم الإلكتروني متوسطة، ودرجة استخدام هذه المهارات متدنية، ودرجة الإفادة من استخدام منظومة التعلم الإلكتروني عالية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اكدت الدراسات وخصوصا الاجنبية على اهمية اخذ تصورات الطلبة والمدرسين في الحسبان عند استخدام التعليم الالكتروني، في الوقت الذي اظهرت فيه بعض الدراسات ان تصورات الطلبة ايجابية نحو هذا المنط التعليمي.اما الدراسات العربية فقد اشارت الى ان درجة استخدام التعليم الالكتروني منخفضة، ويعود السبب في ذلك الى عدم اقبال الجامعات العربية على استخدمه،وقلة طرح المقررات الالكترونية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة كليات المجتمع (الحصن، إربد الجامعية، عجلون) التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من (١٧٣) طالب وطالبة في كليات المجتمع الثلاث (الحصن، إربد الجامعية، عجلون) التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال تم

اختارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول (١):توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٨	١٠.٤
	أنثى	١٥٥	٨٩.٦
	المجموع	١٧٣	١٠٠.٠
الكلية	الحصن	٤٢	٢٤.٣
	إربد الجامعية	٤٥	٢٦.٠
	عجلون	٨٦	٤٩.٧
	المجموع	١٧٣	١٠٠.٠
التخصص	علوم هندسية	٢٤	١٣.٩
	علوم إدارية	٢٦	١٥.٠
	علوم تربوية	١٢٣	٧١.١
	المجموع	١٧٣	١٠٠.٠

يظهر من جدول (١) ما يلي:

١- بلغ عدد الذكور في العينة (١٨) بنسبة مئوية (١٠.٤%)، بينما بلغ عدد الإناث (١٥٥) بنسبة مئوية (٨٩.٦%) .

٢- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير **الكلية** (٤٩.٧%) لكلية عجلون، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (٢٤.٣%) لكلية الحصن.

٣- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص (٧١.١%) لتخصص العلوم التربوية، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (١٣.٩%) لتخصص العلوم الهندسية.

أداة الدراسة:

بعد إطلاع الباحث على الأدب النظري قام بتصميم استبانة لقياس درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني.

صدق محتوى الاختبار:

قام الباحث بتوزيع أداة القياس على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص، وقد طلب منهم وضع ملاحظاتهم وآرائهم على فقرات أداة القياس حسب ما يرونه مناسباً لهدف البحث، وتم وتعديل بعض الفقرات، بناءً على إجماع ٨٥% من المحكمين، ليصل عدد الفقرات إلى (٣٦) فقرة موزعة على (٣) مجالات هي:

مجال ماهية برامج التعلم الالكتروني وتضمن (١٤) فقرة، ومجال فوائد التعلم الالكتروني وتضمن (١٣) فقرة، ومجال دور الطالب في التعلم الإلكتروني وتضمن (٩) فقرات، (ملحق رقم ١).

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات أداة البحث تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لجميع مجالات البحث والأداة ككل، جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢):معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لجميع مجالات البحث والأداة ككل

الرقم	المجال	معامل (كرونباخ ألفا)
١	ماهية برامج التعلم الالكتروني	٠.٧٩
٢	فوائد التعلم الالكتروني	٠.٨٦
٣	دور الطالب في التعلم الالكتروني	٠.٨١
	الأداة ككل	٠.٩٢

يظهر من جدول (٢) أن قيم معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات البحث تراوحت بين (٠.٧٩-٠.٨٦)، كما بلغ معامل (كرونباخ ألفا) للأداة ككل (٠.٩٢) وهي قيم مرتفعة لأغراض تطبيق الأداة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتصميم استبانه مكونة من جزأين الأول تكون من المتغيرات الشخصية للعينة، والثاني تكون من (٣٦) فقرة تم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات، ثم قام بتوزيعها على عينة مكونة من (١٧٣) طالب وطالبة في كليات المجتمع (الحصن، إربد الجامعية، عجلون) التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال، ثم قام بإدخالها إلى الحاسب الآلي واستخراج نتائجها، ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ذلك.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات أداة البحث والمجموع الكلي لكل مجال على حده، وتطبيق اختبار (One Sample T-test) وتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وتطبيق اختبار (Independent Samples T-Test)، وتطبيق معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج ثبات الأداة.

ثانياً: نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات البحث "ماهية برامج التعلم الالكتروني، فوائد التعلم الالكتروني، دور الطالب في التعلم الالكتروني" والأداة ككل، جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات البحث والأداة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
١	ماهية برامج التعلم الالكتروني	٣.٨٣	٠.٥٥	٣	مرتفعة
٢	فوائد التعلم الالكتروني	٤.٠٤	٠.٦٣	١	مرتفعة
٣	دور الطالب في التعلم الالكتروني	٤.٠١	٠.٧٠	٢	مرتفعة
	الأداة ككل	٣.٩٥	٠.٥٤		مرتفعة

يظهر من جدول (٣) وجود درجة مرتفعة من الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات البحث بين (٣.٨٣-٤.٠٤) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع المجالات، كان أعلاها لمجال "فوائد التعلم الالكتروني"، بينما كان أدناها لمجال "ماهية برامج التعلم الالكتروني"، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٩٥) بدرجة تقييم مرتفعة أيضاً.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجالات البحث كل على حدة.

- مجال ماهية برامج التعلم الالكتروني:

جدول (٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "ماهية برامج التعلم الالكتروني"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
١	يتضمن التعلم الالكتروني المعلومات والاتصالات والتعليم والتدريب.	٤.١٣	٠.٩٤	٢	مرتفعة
٢	يرتبط مفهوم التعلم الالكتروني بشبكة الانترنت.	٤.٠٢	١.٠٦	٦	مرتفعة
٣	يتيح التعلم الالكتروني فرص الاطلاع على الكتب والدوريات الالكترونية.	٤.١٢	٠.٩٥	٣	مرتفعة

٤	يتيح التعلم الالكتروني فرص التعلم عن بعد.	٤.٣٦	٠.٩٤	١	مرتفعة
٥	يتيح التعلم الالكتروني فرص التعلم المتزامن من خلال برامج المحادثة والتعلم غير المتزامن من خلال الإيميل e-mail.	٣.٧٦	١.٠٠	٨	مرتفعة
6	يتيح التعلم الالكتروني فرص الاستعانة بقواعد البيانات المنشورة على شبكة الانترنت لأغراض البحث العلمي.	٤.٠٥	٠.٩٢	٥	مرتفعة
٧	تراعي برامج التعلم الالكتروني السرعة الذاتية للمتعلم.	٣.٥٣	١.١٢	١٣	مرتفعة
٨	يهتم التعلم الالكتروني بكل عناصر ومكونات البرنامج التعليمي (أهداف، محتوى، طرائق، تقويم).	٣.٥٥	١.٠٥	١٢	مرتفعة
٩	تناسب برامج التعلم الالكتروني جميع المساقات الدراسية.	٣.٢٧	١.٢٨	١٤	متوسطة
١٠	تنمي برامج التعلم الالكتروني الاستقلالية لدى الطالب.	٣.٦٤	١.١١	١٠	مرتفعة
١١	تنوع برامج التعلم الالكتروني بحيث تغطي كل المجالات والاهتمامات.	٣.٧٠	١.٠٩	٩	مرتفعة
١٢	تشجع برامج التعلم الالكتروني المتعلم على الاستمرار في التعلم.	٣.٨٤	١.٠٩	٧	مرتفعة
١٣	تساعد برامج التعلم الالكتروني في الاطلاع على آخر مستجدات العلم.	٤.١٢	١.٠٦	٣	مرتفعة
١٤	يعتبر التعلم الالكتروني منظومة مخطط لها ومصممة تصميماً جيداً بناء على أسس تصميم التدريس.	٣.٦٤	١.٠٨	١٠	مرتفعة

يظهر من جدول (٤) أن أعلى متوسط حسابي لمجال ماهية برامج التعلم الالكتروني بلغ (٤.٢٦) للفقرة (٤) "يتيح التعلم الالكتروني فرص التعلم عن بعد"، بينما بلغ أدنى متوسط حسابي (٣.٢٧) للفقرة (٩) "تناسب برامج التعلم الالكتروني جميع المساقات الدراسية".

- مجال فوائد التعلم الالكتروني:

جدول (٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "فوائد التعلم الالكتروني"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
١	خلق بيئة تفاعلية تسهل عملية التواصل.	٤.١٢	١.٠٣	٤	مرتفعة
٢	تقديم كل ما هو جديد للطلبة.	٤.٣٥	٠.٨٧	٢	مرتفعة
٣	إكساب الطلبة الكفايات اللازمة للتعامل مع التقنيات الحديثة.	٤.١٢	٠.٨٥	٤	مرتفعة
٤	توفير الوقت والجهد.	٤.٤٣	٠.٩٤	١	مرتفعة
٥	اكتساب مهارات الاتصال باستخدام التقنيات التكنولوجية.	٤.٠١	١.٠٣	٨	مرتفعة
6	الاطلاع على الخبرات الحياتية أينما كانت.	٤.٠٣	٠.٩٨	٧	مرتفعة
٧	تبادل الخبرات التعليمية بين	٣.٨٠	١.١١	١٢	مرتفعة

	الطلبة والمعلم والطلبة أنفسهم.				
٨	خلق بيئة تعلميه جذابة ومشوقة.	٤.١٠	٠.٩٩	٦	مرتفعة
٩	إتاحة فرص التعلم لكافة فئات المجتمع.	٣.٨١	١.١٤	١١	مرتفعة
١٠	تفعيل فرص التعليم المستمر.	٣.٩٩	٠.٩٨	٩	مرتفعة
١١	التغلب على مشكلة الزمان والمكان للحصول على الخبرة.	٤.١٤	١.٠٥	٣	مرتفعة
١٢	تسهيل عمليات الاتصال بين الأسرة والمؤسسات التعليمية.	٣.٦٨	١.١٣	١٣	مرتفعة
١٣	إكساب الطلبة مهارات الاتصال باللغة الانجليزية.	٣.٩٧	١.١٨	١٠	مرتفعة

يظهر من جدول (٥) أن أعلى متوسط حسابي لمجال فوائد التعلم الالكتروني بلغ (٤.٤٣) للفقرة (٤) "توفير الوقت والجهد"، بينما بلغ أدنى متوسط حسابي (٣.٦٨) للفقرة (١٢) "تسهيل عمليات الاتصال بين الأسرة والمؤسسات التعليمية".

- مجال دور الطالب في التعلم الالكتروني:

جدول (٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "دور الطالب في التعلم الالكتروني"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
١	حل الواجبات من خلال الاستعانة بشبكة الانترنت.	٤.٠٩	١.٠٨	٤	مرتفعة
٢	التواصل مع المدرس من خلال البريد الالكتروني.	٣.٦٩	١.٢٤	٩	مرتفعة
٣	التشارك مع الزملاء على شبكة الانترنت بهدف تبادل الخبرات.	٣.٩٥	١.١٣	٦	مرتفعة
٤	الاطلاع والاشتراك بالمواقع التعليمية في مجال تخصصي.	٤.٠٨	١.٠١	٥	مرتفعة
٥	الاستفادة من خبرات وتجارب الدول الأخرى حول موضوعات التعلم.	٤.١٠	١.٠٥	٣	مرتفعة
6	التأكد من مصداقية المعلومة ومناسبتها لثقافتنا وبيئتنا.	٣.٨٢	١.٠٧	٨	مرتفعة
٧	بناء علاقات (اجتماعية، أكاديمية، إنسانية).	٣.٩١	١.١١	٧	مرتفعة
٨	نشر معلومات مفيدة على شبكة الانترنت.	٤.٢٣	١.٠٥	١	مرتفعة
٩	استثمار وقت الفراغ بأنشطة مفيدة.	٤.٢١	١.١٤	٢	مرتفعة

يظهر من جدول (٦) أن أعلى متوسط حسابي لمجال دور الطالب في التعلم الالكتروني بلغ (٤.٢٣) للفقرة (٨) "نشر معلومات مفيدة على شبكة الانترنت"، بينما بلغ أدنى متوسط حسابي (٣.٦٩) للفقرة (٢) "التواصل مع المدرس من خلال البريد الالكتروني".

كما تم تطبيق اختبار (One Sample T-test) على جميع مجالات البحث والأداة ككل، جدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧):نتائج تطبيق اختبار (One Sample T-test) على جميع مجالات البحث والأداة ككل

الرقم	المجال	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
١	ماهية برامج التعلم الالكتروني	١٩.٩٧	١٧٢	٠.٠٠
٢	فوائد التعلم الالكتروني	٢١.٨٧	١٧٢	٠.٠٠
٣	دور الطالب في التعلم الالكتروني	١٩.٠١	١٧٢	٠.٠٠
	الأداة ككل	٢٣.١٣	١٧٢	٠.٠٠

يظهر من جدول (٧) أن قيم (T) لمجالات البحث تراوحت بين (١٩.٠١- ٢١.٨٧) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) حيث كان أعلاها لمجال "فوائد التعلم الالكتروني"، بينما كان أدناها لمجال "دور الطالب في

التعلم الالكتروني"، وبلغت قيمة (T) للأداة ككل (٢٣.١٣) وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذا يدل على وجود درجة وعي مرتفعة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني.

السؤال الثاني: هل تختلف درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف (الجنس، الكلية، التخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨):نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس (DF =171)

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
١	ماهية برامج التعلم الالكتروني	ذكر	١٨	٣.٩٧	٠.٥٦	١.١٢	٠.٢٦
		أنثى	١٥٥	٣.٨١	٠.٥٥		
٢	فوائد التعلم الالكتروني	ذكر	١٨	٣.٩١	٠.٥٣	-٠.٩٦	٠.٣٣
		أنثى	١٥٥	٤.٠٦	٠.٦٤		
٣	دور الطالب في التعلم الالكتروني	ذكر	١٨	٣.٩٦	٠.٤٥	-٠.٢٩	٠.٧٧
		أنثى	١٥٥	٤.٠١	٠.٧٢		
	الأداة ككل	ذكر	١٨	٣.٩٤	٠.٤٦	-٠.٠٥	٠.٩٥
		أنثى	١٥٥	٣.٩٥	٠.٥٥		

يظهر من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم (T) لمجالات البحث والأداة ككل غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم اختلاف درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف جنس الطالب.

وفيما يلي عرض لنتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الكلية.

جدول (٩):نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الكلية

الرقم	المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
١	ماهية برامج التعلم الالكتروني	الحصن	٤٢	٣.٩٨	٠.٤٩	٢.٢٠٧	٠.١١٣
		إربد الجامعية	٤٥	٤.٠٨	٠.٤٧		
		عجلون	٨٦	٤.١١	٠.٥٣		
٢	فوائد التعلم الالكتروني	الحصن	٤٢	٤.٠٥	٠.٤٠	٠.١٦١	٠.٨٥١
		إربد الجامعية	٤٥	٣.٨١	٠.٤٨		
		عجلون	٨٦	٤.٠٦	٠.٤٨		
٣	دور الطالب في التعلم الالكتروني	الحصن	٤٢	٣.٨٨	٠.٥٧	١.١٨٩	٠.٣٠٧
		إربد الجامعية	٤٥	٣.٩٢	٠.٤٢		
		عجلون	٨٦	٣.٧٧	٠.٥٩		
	الأداة ككل	الحصن	٤٢	٤.٠٢	٠.٧٥	٠.٨٨٣	٠.٤١٦
		إربد الجامعية	٤٥	٤.٠٣	٠.٨٢		
		عجلون	٨٦	٣.٩٢	٠.٦٥		

يظهر من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الكلية، حيث كانت جميع قيم (F) لمجالات البحث والأداة ككل غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم اختلاف درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف الكلية التي يدرس بها الطالب.

جدول (١٠) يوضح نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير التخصص.

جدول (١٠):نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير التخصص

الرقم	المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
١	ماهية برامج التعلم الالكتروني	علوم هندسية	٢٤	٤.٠٩	٠.٤٩	٣.٢٠٤	٠.٠٤٣
		علوم إدارية	٣٦	٤.٢٠	٠.٤٨		
		علوم تربوية	١٢٣	٤.٢٥	٠.٥٣		
٢	فوائد التعلم الالكتروني	علوم هندسية	٢٤	٤.١٧	٠.٤٢	٠.٨٤٤	٠.٤٣٢
		علوم إدارية	٣٦	٣.٧٧	٠.٦٣		
		علوم تربوية	١٢٣	٤.٠١	٠.٧٤		
٣	دور الطالب في التعلم الالكتروني	علوم هندسية	٢٤	٣.٩٧	٠.٨٢	١.٧٥٤	٠.١٧٦
		علوم إدارية	٣٦	٣.٩١	٠.٦٤		
		علوم تربوية	١٢٣	٣.٧٩	٠.٥٣		
	الأداة ككل	علوم هندسية	٢٤	٤.٠٢	٠.٦٢	٢.٢٩٦	٠.١٠٤
		علوم إدارية	٣٦	٣.٩٧	٠.٦٩		
		علوم تربوية	١٢٣	٣.٩٢	٠.٥٣		

يظهر من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجالي "فوائد التعلم الالكتروني، دور الطالب في التعلم الالكتروني" والأداة ككل تبعاً لمتغير التخصص، حيث كانت قيم (F) لمجالي "فوائد التعلم الالكتروني، دور الطالب في التعلم الالكتروني" والأداة ككل غير دالة إحصائياً، بينما بلغت قيمة (F) لمجال "ماهية برامج التعلم الالكتروني" (٣.٢٠٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، وللكشف عن مصادر الفروق تم تطبيق طريقة (Scheffe) للمقارنات البعدية، جدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١):نتائج تطبيق طريقة (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال ماهية برامج التعلم الالكتروني تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	المتوسط الحسابي	علوم هندسية	علوم إدارية	علوم تربوية
علوم هندسية	٤.٢٥			٠.١٦**
علوم إدارية	٤.٢٠			
علوم تربوية	٤.٠٩			

يظهر من جدول (١١) أن مصادر الفروق كانت بين مستويات التخصص (علوم هندسية، علوم تربوية) لصالح تخصص العلوم الهندسية بمتوسط حسابي (٤.٢٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لتخصص العلوم التربوية (٤.٠٩).

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وجود درجة وعي مرتفعة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الإلكتروني، حيث ظهرت درجة وعي مرتفعة لمجال "فوائد التعلم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٤.٠٤)، ويعود السبب في ذلك إلى إدراك الطلبة لفوائد التعلم الإلكتروني حيث يمكنه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت والمكان الذي يناسبه، كما أن التعلم الالكتروني يحقق الملاءمة لكل من المعلم والمتعلم، ويتيح التكافؤ للطالب في الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج، فيزيد من فعالية التعلم إلى درجة كبيرة، ويزيد من الترابط بين الطالب وزملاءه ومعلميه عن طريق غرف الحوار ومجالس النقاش، كما أن من أهم سمات التعلم الإلكتروني أن وسائله متنوعة وتقابل احتياجات كل متعلم ومستوى أداءه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يانج وكورنليوس (yang & Cornelius, 2004) التي هدفت للتعرف على درجات وعي تصورات الطلاب في مؤسسات التعليم العالي للتعليم الالكتروني في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية تمثلت في المرونة التي يتيحها التعلم الالكتروني، وسهولة البحث عن طريق الاتصال بالانترنت، والغرف الصفية المجهزة بالانترنت، وأظهرت أيضاً

خبرات إيجابية للطلاب في التفاعل الصفي داخل الغرف الصفية المجهزة بأدوات التعلم الالكتروني.

ثم جاء مجال "دور الطالب في التعلم الإلكتروني" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٠١)، ويعود السبب في ذلك إلى أن التعلم الإلكتروني ممتع وشيق، ويحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها لدى الطلاب، ويزيد التعلم الإلكتروني من عملية التفاعل والتواصل بين المعلم والطلاب بعضهم البعض، حيث أن للطالب دور إيجابي وفاعل في التعلم الإلكتروني .حيث يبدي كل طالب رأيه.

وجاء بالمرتبة الثالثة مجال "ماهية التعلم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٣.٨٣)، حيث يرتبط التعلم الإلكتروني بشبكة الانترنت والتي يستطيع الطالب من خلاله الحصول على المعلومات أينما كان وفي أي وقت شاء، وأشارت دراسة السريحي وآخرون (٢٠٠٤) التي هدفت لمعرفة استخدام طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بجدة لمصادر المعلومات الإلكترونية، أن الاستخدام كان من جانب (٧٤.٣%) من طالبات الدراسات العليا، وكان وجه الإفادة هو البحث عن المقالات والدراسات بنسبة (٣٦%) من العينة، يليه البريد الإلكتروني بنسبة (٢٢%).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج جميع الدراسات السابقة مثل دراسة كريستوفر وآخرون (Christopher, et al, 2004)، ودراسة كوهانج (Koohang, 2004)، ودراسة زانغ وبريز ويانغ (Zhang, Perris & Yeung, 2005)، ودراسة شيو وهسيو وجوو (Shu & Hsiu& Gwo, 2006)، ودراسة ثومسون وآخرون (Thompson, et al, 2004)، حيث أشارت جميع هذه الدراسات إلى وجود درجات وعي إيجابية نحو استخدام التعلم الإلكتروني.

أما دراسة الدهون (٢٠٠٨) فقد أظهرت توافر أدوات منظومة التعلم الإلكتروني مثل: أجهزة الحاسوب، الطابعات، السماعات، جهاز عرض البيانات، الميكروفونات، يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعلم الإلكتروني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف (الجنس، الكلية، التخصص)؟

أظهرت النتائج عدم اختلاف درجة الوعي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في إقليم الشمال للتعلم الالكتروني باختلاف جنس الطالب، والكلية التي يدرس بها، ويعود السبب في ذلك إلى إدراك الطلبة لأهمية التعلم الإلكتروني، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجالي "فوائد التعلم الالكتروني، دور الطالب في التعلم الالكتروني" والأداة ككل تبعاً لمتغير التخصص، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات لمجال "ماهية برامج التعلم الالكتروني" تبعاً لمتغير التخصص لصالح "العلوم الهندسية"، كون التخصصات الهندسية لها علاقة وثيقة بالتكنولوجيا والتقنيات الحديثة فهم أكثر تفهماً ومعرفة لماهية برامج التعلم الإلكتروني وما تقدمه من معلومات ومساعدات للطلبة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. العمل على زيادة الاهتمام بالبنية التحتية وتجهيزاتها التقنية والتكنولوجية من أجل تهيئة الظروف المناسبة للطلبة لاستخدامهم برامج التعلم الإلكتروني.
٢. إجراء مزيد من البحوث المشابهة لهذا البحث ليشمل جامعات تعليمية مختلفة وعينة أكبر ؛ للتمكن من تعميم نتائج هذا البحث.
٣. وضع إستراتيجية شاملة من قبل وزارة التعليم العالي للتعليم الالكتروني وتطبيقاته، تهدف إلى زيادة الوعي بأهمية التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات الأردنية.
٤. تحفيز طلاب الجامعات لاستخدام التكنولوجيا المتقدمة في الحصول على المعلومات مثل الانترنت.
٥. ضرورة تبني الجامعات المختلفة لسياسة التعلم الإلكتروني لضمان التواصل بين المعلم والمتعلم
٦. ضرورة إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لتطبيقات التعلم الإلكتروني من خلال عقد الدورات التدريبية لهم.

المراجع

- استيتيه، دلال والسرحان، عمر. (٢٠٠٧). **تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني**. عمان: دار وائل.
- البلوي، فاطمة محمد. (٢٠٠٦). **التعلم الالكتروني**، شبكة المدارس العمانية، قسم بحوث ومقالات تعليمية، ٢٠٠٦/١/٢٥. استرجعت في ٢٨/ تموز، ٢٠١٠، من المصدر .http://almdares.net/modules.php?name
- التركي، صالح. (٢٠٠٣). **التعلم الإلكتروني E-Learning**. استرجعت ٥أيار، ٢٠١٠، من المصدر http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.htm.
- التودري، عوض. (٢٠٠٠). فعالية التدريس الخصوصي بالكمبيوتر في دراسة طلاب كلية التربية للرياضيات وأثر ذلك على تنمية القدرة الرياضية لديهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد السادس عشر، العدد ١.
- الجرف، ريما. (٢٠٠٨). **التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات**. بحث مقدم للمؤتمر الخامس لمنظمة أفاق البحث العلمي والتطور التكنولوجي في العالم العربي فاس، المغرب، 25-30 .أكتوبر .
- الحامد، أحمد والعويد، محمد. (٢٠٠١). **التعلم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة**. استرجعت ٢٨ حزيران، ٢٠١٠، من المصدر: http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.htm.
- الحلفاوي، وليد. (٢٠٠٦). **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**. ط١. عمان: دار صفاء للنشر.
- الخطيب، قاسم. (٢٠٠٥). حوسبة المناهج. **رسالة المعلم**. ٤٣ (٣-٤).: ١٢-١٧، وزارة التربية والتعليم: عمان.
- الخطيب، نهلة. (٢٠٠٦). **مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم له في التدريس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

- الخليفة، هند. (٢٠٠٢). **الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني**. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، ١٦-١٧ آب، ١٤٢٣هـ.
- الدهون، مأمون عبد الكريم. (٢٠٠٨). **واقع استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في الأردن**. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الراشد، فارس إبراهيم. (٢٠٠٣). **التعلم الالكتروني واقع وطموح، ندوة التعلم الالكتروني مدارس الملك فيصل**، ٢١/-٢٣/٤/٢٠٠٣م، الرياض- السعودية. استرجعت في ٢٠ حزيران، ٢٠١٠، من المصدر: http://www.al-musawi.com/.
- الزهيري، طلال ناظم. (٢٠٠٩). **إستراتيجية تطبيق برامج التعلم الالكتروني في الجامعات العراقية**، وقائع المؤتمر العلمي الأول للجمعية العراقية لتكنولوجيا المعلومات. بغداد ١٧-١-٢٠٠٩
- زين الدين، محمد محمود. (٢٠٠٦). **أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها**. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية جامعة قناة السويس، منظومة البحث العلمي في مصر، المنعقد في الفترة من ١٩-٢٠ أبريل ٢٠٠٦.
- السالم، احمد. (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.
- السريحي، حسن عواد ومحمود، وفاء وعبد العزيز، شادن. (٢٠٠٤). استخدام طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بجدة لمصادر المعلومات الإلكترونية. **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**، مجلد ١٠، العدد ٢، ص ٤٧-١٩٦.
- شحاته، حسن. (٢٠٠٣). **أفاق تربوية متجددة ونحو تطوير التعليم في الوطن العربي بيت الواقع والمستقبل**. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
- الشناق، قسيم وبني دومي، حسن. (٢٠٠٨). **أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم**. عمان: دار وائل.
- الظفيري، فايز والفريح، سعادة. (٢٠٠٣). **التعلم الالكتروني**، ندوة في التعلم الالكتروني، مدارس الملك فيصل، ٢١/ابريل،٢٠٠٣، الرياض السعودية استرجعت في ١٥/أيار، ٢٠١٠.من المصدر: http://www.al-musawi.com/

- عبد العزيز، حمدي أحمد. (٢٠٠٧). **التعلم الالكتروني**. دار الفكر: عمان.
- العتيبي، نايف. (٢٠٠٦). **معيقات التعلم الالكتروني في وزارة التربية والتعليم السعودية من وجهة نظر القادة التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- العريفي، يوسف. (٢٠٠٣). **التعلم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة**. ندوة التعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، ١٤٢٤/٢/٢٠هـ.
- غنايم، مهني محمد. (٢٠٠٦). **فلسفة التعلم الالكتروني وجدواه الاجتماعية الاقتصادية في ضوء المسؤولية الأخلاقية والمساءلة القانونية**. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر التعلم الالكتروني: حقبة جديدة في التعلم والثقافة، جامعة البحرين، المنامة، ١٧-١٩ إبريل، ٢٠٠٦. استرجعت ٥ أيار، ٢٠١٠، من المصدر:

Elearning. Edu.sa.http://www. .

- الفرا، يحيى. (٢٠٠٣). **التعلم الالكتروني: رؤى من الميدان**، ندوة التعلم الالكتروني، مدارس الملك فيصل، ١٩-١صفرهـ، الرياض- السعودية، استرجعت في ٢٥/ حزيران، ٢٠١٠. من المصدر: www.Jeddahedu.gov
- الفنتوخ، عبد القادر عبد الله والسلطان، عبد العزيز بن عبد الله. (١٩٩٩). **ورقة عمل بعنوان الانترنت في التعليم**، مشروع المدرسة الالكترونية، استرجعت بتاريخ ١٩/ أيار، ٢٠١٠، من المصدر: www.isoc.org/whatis/conferences/in
- الفيومي، نبيل. (٢٠٠٣). **التعلم الإلكتروني في الأردن: خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية التحديات، الإنجازات**، وآفاق المستقبل. استرجعت ١١أيار، ٢٠١٠، من المصدر:

http://www.ituarabic.org/E-Education/Doc18-Jordan.doc

- مجلة العالم الرقمي . متاحة على الرابط، تاريخ الاطلاع ٢٥-٦-٢٠١٠

http://www.al-jazirah.com.sa/digimag/05032006/netc4.htm

- المفلح، هيام. (٢٠٠٦). **معوقات التعلم الالكتروني**. استرجعت ٣ حزيران، ٢٠١٠، من المصدر http://www.elearning.edu.sa.

- الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد. (٢٠٠٥). **التعلم الالكتروني الأسس والتطبيقات**. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
- المومني، محمد ضيف الله صالح.(٢٠٠٧). **درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة عجلون للتعلم الالكتروني في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- Carliner, Paul. (1998). An overview of online learning. VNU Business Media.
- Christopher, lpjohon, mipDawn, B; Keith, w; & penny, l. (2004). **The perceptions of students and academic staff of Electronic course support-are we convergent**? ERIC DocumentNo.14435309.
- Khan, B. (2003). Dimensions of E-learning, *Educational Technology, 1(42),* 59-60.
- Koohang, alex. (2004). Students perceptions toward the use of the digital library in weekly web-based distance learning assignments portion of a hybrid programme. *British Journal of education technology,vol.35(5)*.pp:617-626.
- Rodney, S. (2002). The Integration of Instructional Technology in to Public education: Promises and Challenges. *Education Technology. 8(1)*.m 76-92.
- Shu, S; Hsiu, M; & Gwo, D. (2006). Surveying Instrutoe and learner Perception of e-learning. *Journal of Educational Technology, 153(5),* 262-275.
- Thompson, dale; Thompson, Cecelia; lyle, Buddy; and Orr, Betsu. (2004). **Adult Students perceptions of web and interactive video claddes**, on line submission perception at the academy of Hyman resource development International conference (AHRD) Austin,TX,Vol43(3):pp946-953.
- Webb, E. (2004). Using E-learning Dialogues in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching international, 41(1)*: 133-145.
- Weckoon, patricia.(2003). **Evaluation of on line learning and students perception of workload**. The university of Sydney, lidcom be. New, Australia pp 1-15.

- Yang, Y & Cornelius, L. (2004). **Students perception Towards the quality of online Education**: A qualitative approach, association for educational communications and technology, Washington, ERIc document
- Young, S. (2004). Original Article in Search of Online Pedagogical Models: Investigating a Paradigm Change in Teaching Through the School for all Communty. *Journal of Computer Assested learning, 20(2)*: 133-145.
- Zhang, W; Perris, K; Young, L. (2005). On line Tutorial Support in Open and Distance Learning: Students Perception. *British Journal of Educational Technology, 36(5)*: 78-84.

المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية في ضوء تعديل المنهج من وجهة نظرهن

إعداد

هالة يوسف عبد الرحمن خصاونة
جامعة البلقاء التطبيقية – كلية اربد الجامعية

فاطمة ناصر خليفة الجراح
جامعة البلقاء التطبيقية – كلية اربد الجامعية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في ضوء تعديل المناهج في محافظة اربد. وهل تختلف هذه المشكلات بحسب الخبرة والمؤهل العلمي. تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من مديرية اربد الأولى وبلغ عددهن ٢٠٠ معلمة من حملة درجة الماجستير والبكالوريوس والدبلوم المتوسط من أصل ٥٠٠ معلمة.

وقد استخدمت الباحثتان استبيان قامتا ببنائه وتم التأكد من صدقه وثباته تضمن الاستبيان ٣٢ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: مجال تدريب المعلمات، البيئة الصفية، ومحتوى المنهاج.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن، وبعد تحليل النتائج تبين أن هناك اثر للمجالات التي تم دراستها على المشكلات التي تواجهها المعلمات.

كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور المؤهل العلمي والخبرة على هذه المشكلات. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 05,) تعزى إلى كل من المؤهل العلمي والخبرة على مشكلات المعلمات.

وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثتان بضرورة أن يشارك المعلم في تعديل المناهج، وان يكون هناك تدريب للمعلمين على الجانب العملي بعد تعديل المناهج ، وأيضا توفير البيئة الصفية المناسبة للتغيرات التي تحدث بعد تعديل المنهج، كما أوصتا بضرورة إطلاع فريق تطوير المناهج على المشاكل التي تواجه العملية التعليمية لاخذها بعين الاعتبار قبل التعديل.

The Problems Facing The Female Teachers of The First Three Primary Grades in The Light of The Modified Textbooks in Irbid According to Their View Points

Abstract

The purpose of the present study was to identify the problems facing the female teachers of the first three primary grades in light of the modified textbooks in Irbid according to their view points Governorate and whether such problems vary by experience and educational qualification. The sample consisted of (200) teachers of the first three grade levels holding of the Master, BA and Intermediate Diploma degrees randomly selected of population (N=500).

The researchers developed and employed a 32-item questionnaire verified for validity and reliability that covered three areas: teacher training, classroom environment, and textbook content.

Means and standard deviations of self-perceived problems facing the first three grade teachers. Having analyzed results, an effect was demonstrated for the problems facing the teachers.

Means and standard deviations were also computed to identify the effect of the academic qualification and experience on the problems. Results showed no statistically significant differences at (α=.05) attributed to academic qualification and experience on teacher's problems.

In light of earlier results the researchers recommended more teacher participation in textbook change; providing teachers practical training related to textbook change; and offering classroom spaces suitable for the changes taken place. Curricula development team should survey the problems facing the teaching process in field and take them into account in any suggested changes.

المقدمة:

يعد المنهاج احد المكونات الأساسية للنظام التربوي وأكثرها فاعلية في تحقيق أغراضه، فالمنهاج لغةً هو الطريق الواضح، وانهج الطريق: وضح واستبان نهجا واضحا بينا (لسان العرب ، الجزء الثاني ٣٨٣).

أما تعريف المنهج اصطلاحا فيرجع إلى مصطلح المنهاج (curriculum) في الأصل إلى الكلمة اللاتينية (curricula) وتعني الجري في المهرجانات وادوار السباق التي كانت تقام في ذلك الوقت (الحوامدة ، ٢٠٠٩)

أما زينر (zair,1976) يعد مصطلح المنهاج بمعناه الأكثر اتساعا من قبل المختصين بطريقتين: يعني بصفة عامة خطة لتربية المتعلمين، وحقلا دراسيا معينا.

ويعرف سايلور والكسندر ((Saylor and Alexandar ,1981) المنهاج المدرسي بأنه خطة لتزويد المتعلم بمجموعة من الفرص التعليمية المربية.

ويرى (Kerr,1986) إن المنهاج كل تعلم تخططه المدرسة سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية، سواء اكان داخل المدرسة أو خارجها.

ويرى تايلر المنهاج بأنه مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للطلبة داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (تايلر، ١٩٨٢).

وقد قام تانر وتانر (Tanner and Tanner ,1980) بحصر تعريفات للمنهاج المدرسي ودورة في العملية التربوية ومنها النظر إلى المنهاج على انه المعرفة التقليدية المتراكمة المنظمة والنظر إليه على أنة مجموعة من صيغ التفكير واعتباره خبرة الجنس البشري والخبرة التي تقدمها المدرسة للمتعلم ،وكذلك اعتباره خطة للتعلم وانه الأهداف والنتاجات وانه نظام للإنتاج.

ويعتبر المنهج المدرسي من اهم موضوعات التربية واساسها، فهو الوسيلة التي تستخدمها لتحقيق الاهداف التربوية والقومية التي ينبغي تحقيقها، وهو الطريق لاعداد الاجيال القادمة التي تعتبر عدة الوطن، وهو السبيل إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل، عالم تسوده الثقة والطمأنينة والسلام.

وتخطيط المنهج يعني تحديد نوع الثقافة وبيان مدى عمقها واتساعها ، وهذا ليس بالامر اليسير لان المجتمعات في تطور مستمر وتغير دائم ولذا يجب أن يكون المنهج مرنا يساير التطور والتغير متمشيا مع مطالب الحياة.

ولا تقتصر المسألة على مجرد وضع المنهج وتخطيطة ولكن الطريقة التي ينفذ بها المنهج والاسلوب الذي يعالج به الموضوعات التي لها اثر واضح في مدى نجاح المنهج، فقد تكون الطريقة فجة عقيمة تصرف التلاميذ عن الرغبة في العلم، وتكون مشوقة تدفعهم الى البحث والتعمق فيه، والاستزادة منه (عبد النور، ١٩٧٨).

ويعني التطوير بصفة عامة، الوصول بما نريد تطويره، سواء أكان نظاما أم مؤسسة أم برنامجا ...، إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة، ويحقق ما رسم له من أهداف على أتم وجه، بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف. الأمر الذي يستدعي تغييرا في شكله ومضمونه، تغييرا مقصودا ومنظما نحو الأفضل.

إن التطوير عملية شاملة تنصب على جميع جوانب الموضوع المستهدف. فعند تطوير المناهج الدراسية على سبيل المثال، لابد أن يشمل التطوير جميع مكوناتها من مقررات وأهداف وطرق ووسائل وكتب مدرسية وأسلوب التقويم, بل إن التطوير بهذا المعنى، ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها، فلا يركز فقط على المحتويات العلمية كما كان الأمر في النموذج التقليدي وإنما يتعداها إلى الأنشطة وطبيعة الأداء القيادي ونظام التواصل وعلاقات المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلي.

ثم إن التطوير عملية ديناميكية، على اعتبار أن جميع العناصر التي يصيبها التغيير تعمل بتفاعل مستمر، بحيث يؤثر كل عنصر في العناصر الأخرى ويتأثر بها

ما أن تطوير المناهج ليس نشاطا آحادي الاتجاه، من أعلى إلى أسفل، بل هو نشاط متفاعل يسير في الاتجاهين بشكل متزامن، من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى .

كما أن التطوير ليس قرارا سلطويا يفرض من خارج السياق أو فرديا يتولى أمره بضعة أفراد، بل هو نشاط اجتماعي تعاوني وتشاركي، نابع من الاحتياجات

الحقيقية للأمة ويساهم فيه الجميع، المخططون على المستوى المركزي والمحلي، المدرسون، أولياء التلاميذ،الموجهون.

ويرى المشتغلون بنظريات المنهاج، أن التطوير الناجح للأنظمة التعليمية وإصلاحها لا يمكن أن يتم إلا إذا مس جوهر التنظيم المنهجي. وهذا ما حدث بالفعل عندما ظهرت التنظيمات الحديثة للمنهاج والتي لم تبق حبيسة منهاج المواد الدراسية الذي يتميز بشدة تركيزه على المعلومات و قلة اهتمامه بالتلميذ واحتياجاته ومطالبه في النمو. (الدريج,٢٠٠٤)

وإذا كان المنهج في حقيقته عبارة عن طريقة لإعداد النشء كي يشاركوا كأعضاء منتجين في ثقافة الامة، كان لابد من تحديد مطالب الثقافة وحاجات المجتمع في الحاضر والمستقبل حتى يتم تطوير المنهج وتحسينه بناء على ذلك, كما يهدف تطوير المناهج إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال التطوير النوعي للمناهج لتواكب ليس فقط التطورات المحلية بل العالمية على نحو تكاملي فعال يشمل جميع المواد الدراسية ولتحقيق التفاعل الواعي مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة الثورة المعلوماتية، ليصبح التعليم محققاً لطموحات الأمة وملبياً لآمالها في حياة أكثر ازدهاراً وإشراقاً، آخذين في الاعتبار التطور الذي طرأ على مجتمعنا والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والعالمية وحاجات سوق العمل.

ونظرا لاننا نعيش في عصر التفجر المعرفي كان لابد من اعادة النظر بين الحين والاخر في محتوى المنهج لنتأكد من ان المفاهيم والنظريات والافكار تتسق مع ما يطرأ على العلوم ومجالات المعرفة المختلفة من تطور وتقدم، ويجب مراعاة نقطة هامه عند العمل على تطوير المنهج وتحسينة، وهي ما يتعلق بفلسفة المجتمع وقيمة التي تشكل أساسا لا بد منه عند محاولة تطوير هذا المنهج، إذ يجب أن ننتقي المعارف وتصفى باستخدام محكات قيمية معينة ويجب ان تأتي متفقة مع فلسفة المجتمع وقيمة ولا تؤخذ على علاتها لان ما يناسب مجتمع معينا لايناسب مجتمعا اخر.

لقد اتفق معظم المعنيين على ان المنهج في المفهوم التقليدي يقصد به المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة بغية اجتياز امتحان اخر العام حيث تصنف المواد

الدراسية على عدد محدود من الموضوعات التي تحتوي معارف سطرت في صفحات الكتب المدرسية التي تحفظ من قبل الطلبة (السامرائي، ١٩٩٥).

فالمنهج بمفهومة التقليدي يركز تركيزا كبيرا على المعلومات التي أصبحت هدفا في حد ذاتها وأصبحت العملية التعليمية مرتبطة بهذه المعلومات ارتباطا وثيقا ،فالكتاب المدرسي يمثل المصدر الأساسي لتزويد الطلبة بهذه المعلومات ثم يتولى المعلم شرحها وتبسيطها وتحليلها ويقوم الطالب بحفظها وتخزينها في ذاكرته واسترجاعها من خلال الإجابة على الاختبارات (حوامدة ، ٢٠٠٩).

ولا يزال هذا المفهوم راسخا في اذهان كثير من رجال التعليم ولا يزال كثير من المعلمين يرون أن عملهم يقتصر على توصيل قدر من المعلومات الى عقول التلاميذ في الوقت المحدد لها. وتصبح عملية التقويم منصبة على مدى نجاح التلميذ في استظهار المعلومات. ومدى امانته في نقلها ويتوقف تقويم المعلم على مدى ما يردده تلاميذه من المادة وكان لذلك المفهوم القاصر آثار سيئة منها:

١. أنه وجه الاهتمام الى الناحية العقلية دون الاهتمام بنواحي النمو الاخرى.
٢. اتقان المادة هو الغاية التي يسعى اليها المعلم والتلميذ.
٣. ازدحام المنهج بمجموعة ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها.
٤. الدور السلبي للمعلم فقط بتوصيل المعلومات مما ينعكس سلبا على طرائق تدريسهم حيث يعتمد على طريقة التلقين أو الحفظ.
٥. اعتماد طرق التدريس على الآلية.
٦. اهمال الفروق الفردية
٧. دور المتعلم سلبي.
٨. اعتماد الكتاب باعتبارة المرجع الوحيد.
٩. ابتعاد المنهج عن حياة التلميذ فاصبحت حياة التلميذ جافة. (السمرائي، ١٩٩٥)

ونتيجة للانتقادات التي وجهت للمنهج القديم ظهر الكثير من النظريات التربوية التي تدعو لتبني مفهوم حديث وواسع للمنهج، يأخذ بعين الاعتبار الإخفاقات التي مر بها المنهج القديم، فقد ظهر مفهوم المنهج الحديث على انه مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها لتحقق لهم النمو الشامل المتكامل في كافة الجوانب

العقلية والثقافي والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم وكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات (Doll,1992). كما أن هناك مجموعة من العوامل التي أثرت في الانتقال من المفهوم القديم إلى المفهوم الحديث للمنهج فيها التغيير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي بالإضافة إلى التغير الذي يطرأ على أهداف التربية وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية في العصر الحديث (Mc Neil,1985). بالإضافة إلى نتائج البحوث التي أظهرت قصور في المنهج القديم وكذلك الدراسات الشاملة الميدانية التي أجريت في ميدان التربية وعلم النفس كذلك طبيعة المنهاج التربوي نفسه فهو يتأثر بالمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية وان كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة فقد كان لا بد من أن يحدث فيه تغيير، وان يأخذ مفهوم جديد لم يكن له من قبل (جلاتهورن، ١٩٩٥، مدكور،١٩٩٧).

أي أن المنهج الحديث يعمل على إعداد التلاميذ لممارسة انشطة المجتمع بأنجح طريقة ممكنة وبذلك يشمل المنهج جميع الخبرات التي يكسبها التلاميذ في المدرسة وبتوجيه منها فلايقف على حد الاهتمام بالمادة فالمنهج بهذا المعنى يشمل المادة والمعرفة والمهارات إلى جانب أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها التلميذ، ومن خصائص المنهاج بمفهومة الحديث :

١. اهتم بكل جوانب الطفل العقلية ، الجسمية ، الاجتماعية والعاطفية .
٢. اصبحت المادة وسيلة لتحقيق نمو التلميذ .
٣. ربط المواد بعضها ببعض فظهرت المواد مترابطة .
٤. اصبحت المدرسة مركز البيئة الخارجية تتاثر وتؤثر بها واصبح الكتاب المدرسي جزء من المعرفة التلميذ .
٥. اتسع دور المعلم فصار المعلم مرشد وموجه ومساعد للتلميذ في نمو قدراته واستعداداته على اختلافها .
٦. تحرر المعلم من ضغوط المنهج الذي يحده في مجال محدد وحاول ابتكار طرق ووسائل جديدة في التدريس وتعاون مع التلميذ في تحقيق

اهداف التربية وغرس التعاون وحب العمل والاطلاع والابتكار وتحمل المسؤولية .

(عبد النور ، ١٩٧٨)

وانطلاقا من النظرة الحديثة لتعريف المنهج اصبح للمعلم دور مهم في العملية التعليمية فهو المسؤول عن تنفيذ المنهج ، لذلك لا بد لنا من الحديث عن الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية .

من المعروف ان الدور الذي يقوم به المدرس في العملية التعليمية التعلمية هو دور رئيس وهام ، حيث ان كل العوامل التي تؤثر في هذه العملية من منهج وكتاب وادارة مدرسية واشراف تربوي رغم اهميتها ، فأنها لا ترقى الى اهمية دور المدرس ولا تحقق اهدافها الا إذا وجد المدرس القادر المعد لاشغال مهنته ،والقيام بمهامها بكفاية وفعالية فهو الذي يوجه نشاط التلاميذ ويبعث في نفوسهم الرغبة في الدراسة والتعلم وهو الذي يحدد اهداف الدراسة على مستوى الدرس الواحد ةعلى مستوى المادة الدراسية ككل وهو الذي يحدد درجة الاستفادة من الوسائل التعليمية المتوفرة في المدرسة وفي البيئة المحلية وهو الذي يحدد الجو العام الذي يسود حجرة الدراسة كأن يكون باعثا على الرضا والسرور في نفوس تلاميذة او عاملا على كبت هذا التلميذ فلا يتفاعل مع الدرس ومع المدرس (هندي ، ١٩٨٩) .

وتواجه مهنة التدريس مشاكل كثيرة وتعمل هذه المشاكل على التأثير بشكل سلبي على اداء المعلم رغم كفاءته وخبرته الطويلة في مجال التدريس أن حل مثل هذه المشاكل يساعد المعلم على استعادة توازنه والسير قدما نحو مهامه التعليمية .

ويرى ريان (Rayan,1979) بان المشكلات التي تواجه المعلمين تتدرج تحت ثلاثة صور وهي التدريب غير الكافي وعدم وجود معيار لاختيار المعلمين والتدريب ذو الصبغة العامة .

ومن المشاكل التي سيتم دراستها في هذا البحث المشكلات الإدارية التي يواجهها المدرس اثناء تطوير المنهج والتي تحول دون قيام المدرس بعمله كما يجب

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء تعديل المناهج من وجهة نظرهن وقد صنفت هذه المشكلات في ثلاث مجالات هي :

١.تدريب المعلمات .
٢. محتوى المنهاج .
٣. البيئة الصفية .

اهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة لندرة الدراسات والبحوث التي اجريت في مجال المشكلات االتي تواجهها المعلمات في ضوء تعديل المناهج في محافظة اربد مما يجعل للدراسة اهميتها الخاصة .

وفي نفس الوقت للتعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه المعلمات ومعرفة انعكاس ذلك على أداء المعلمات مما يساعد على ايجاد حلول لتلك المشكلة .

كذلك ان التعرف على المشكلات يفتح المجال للبحث والدراسة لبحث اثر هذه المشكلات على أداء المعلم وعلاقته بطلبته .

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة بالبحث عن سؤالين :

ما المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بعد تعديل المنهاج من وجهة نظرهن .

١. هل تختلف هذه المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تبعا لاختلافهن في الخبرة والمؤهل العلمي .

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى :

١. معرفة المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء تعديل المناهج في محافظة اربد لما لهذه الصفوف أهمية خاصة في حياة الطالب التعليمية وانعكاس هذه المشكلات على أداء المعلم وعلاقته بالطلبة .
٢. معرفة إذا كان هناك اختلاف في درجة وجود المشكلات ا التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في اربد تعزى الى الخبرة أو المؤهل العلمي .

التعريفات الإجرائية

١. معلم الصف : هو الذي يقوم بتعليم جميع المواد الدراسية في المرحلة الأساسية في حين يقوم غيرة من ذوي الاختصاص بتدريس اللغة الانجليزية والرياضة والفن .
٢. المشكلات: أي صعوبة أو عائق يحول دون تحقيق الأهداف المنشودة سواء ما كان منها متعلق بالإدارة أو الأهداف أو الوسائل أو النظم أو الإشراف .
٣. تعديل المناهج : العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج وفق خطة مدروسة من اجل تحسين العملية التربوية لرفع مستواها .

الدراسات السابقة

لقد توصلت الباحثة الى بعض الدراسات التي عالجت قضايا لها علاقة بمعلم الصف ، منها ما يدور مضمونها حول مشكلات معلم الصف ومنها ما يدور حول المنهاج لذلك قسمت الباحثة الدراسات السابقة الى :

١. دراسات تناولت المشكلات الإدارية لمعلم الصف .
٢. دراسات تتعلق بالمنهاج

أولا : مشكلات تتعلق بمعلم الصف

اجرى الهاجري (١٩٨٩) دراسة حول "مشكلات معلمي التربية الاجتماعية في المرحلتين الابتدائية والثانوية في الكويت "استخدم استبانه وزعها على عينة مؤلفة من ٩٦ مدرسا وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان هناك مشكلات عديدة تواجه المدرس وهي تتعلق بطبيعة العمل والمنهاج المدرسي الذي يقوم على تدريسة والعمليات التربوية المصاحبة لها وتفاعل المدرس مع ادارة المدرسة والنظام المدرسي ، وما ينتج من ذلك من مؤثرات نفسية تنعكس على اداء المعلم ورضاه .

واجرى اعليان (١٩٩٠) دراسة حول " المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حديثي التعيين في الأردن : هدفت الدراسة الى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حديثي التعيين في الأردن من اجل تشخيص المشكلات واقتراح سبل التعامل معها .

واشارت النتائج الى ان اهم المشكلات هي : الاحساس بالارتباك داخل غرفة الصف واهمال التلاميذ وعدم اهتمامهم بالواجبات ، صعوبة التعامل مع الطلاب ، صعوبة التعامل مع المتفوقين صعوبة التعامل مع مدير المدرسة ، عدم احترام الطلاب للنظام المدرسي ، صعوبة التعامل مع المشرف التربوي ، كما توصل الباحث الى ان هناك فروق ذات دلالة احصائية تعود الى لجنس ومستوى تأهيل المعلم بالنسبة للمشكلات المتعلقة بأدارة الصف ،والنظام المدرسي وبالتعامل مع اولياء الامور .

واجرى الحديدي (١٩٩٤) دراسة بعنوان " المشكلات الإدارية والفنية التي تعانيها معلمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية في مدارس العاصمة عمان " هدفت الدراسة الى تعرف المشكلات الفنية التي تعانيها معلمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية في مدارس العاصمة ، ووجدت الدراسة قائمة من المشكلات الإدارية والفنية التي تعانيها معلمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية في مدارس العاصمة متفاوتة وانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجة المعاناه من المشكلات تعزى للمؤهل العلمي والتخصص . وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجة المعاناه من المشكلات الإدارية والفنية عند معلمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية في مدارس العاصمة تعزى للخبرة والسلطة التعليمية للمشرفة .

وفي دراسة اجراها القداح (١٩٩١) بعنوان " تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في محافظة البلقاء " هدفت الدراسة الى المقارنة بين الممارسات الواقعية للكفايات التربوية وبين اهمية تلك الكفايات بالنسبة للمعلم كما يراها المعلمون والمشرفين .

وجدت الدراسة تدنيا في ممارسة المعلمين للكفايات الفنية في المجالات التربوية التالية : التخطيط ،الإدارة الصفية ، التعامل مع التلاميذ ،المهارات الأساسية وأساليب تدريسها واستخدام الوسائل التعليمية وتطويرها والتقويم .

كما لاحظت وجود فروق بين وجهتي نظر المعلمين والمشرفين في تقديرهم للحاجات الفنية وان ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى تعزى للجنس .

ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو كل من المشغل التربوي وتبادل الزيارات تعزى للخبرة التعليمية وفروق ذات دلالة احصائية نحو الدرس التطبيقي تعزى للمنطقة الجغرافية ، وأن اكثر الاساليب الاشرافية شيوعا هي

الزيارات الصفية وجاءت بدرجة مرتفعة جدا ثم الدورات وبعدها المقابلة الفردية وآخرها المؤتمر التربوي .

وأجرت غولة (١٩٩٩) دراسة بعنوان " المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه معلم الصف في مدارس مديرية عمان الثانية " هدفت الدراسة الى التعرف على المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه معلم الصف في مديرية عمان الثانية وكان من اهم نتائجها مايلي :

١. تواجه المعلم قائمة من المشكلات الإدارية والفنية في مدارس مديرية عمان الثانية متفاوتة من حيث وجودها .
٢. من اهم المشكلات التي الإدارية التي تواجه معلم الصف : الاهل والمجتمع ، البناء المدرسي ، الاشراف التربوي ، والادارة المدرسية
٣. من اهم المشكلات الإدارية التي تواجه معلم الصف هي: الانشطة والوسائل المهارات الأساسية ، الكتاب المدرسي ، التعامل مع التلاميذ ، التخطيط ، التقويم ، الإدارة الصفية .
٤. وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للوظيفة والجنس والمؤهل العلمي
٥. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لسنوات الخبرة .

وقد اشارت برونر في دراستها الى ان اهم المشكلات التي يواجهها المدرسون هي الادوات والاجهزة غير الصالحة في المدرسة وكذلك زيادة اعداد الطلاب في الصفوف مما يعيق استخدام تلك الوسائل او عدم القدرة على استخدامها مما يضطر المدرس الى استخدام اساليب تدريس غير ملائمة (الهاجري ،١٩٨٩) .

وأجرى آل سليمان (٢٠٠٣) في دراسة حول "إسهام المشرف التربوي في حل مشكلات المعلم المبتدئ في المرحلةالابتدائية " هدفت إلى تحديد ابرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية ، والتعرف على أسهام المشرف التربوي في حل

تلك المشكلات، وكذلك تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في حل أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية في المستقبل . استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانه كأداة رئيسة للدراسة حيث أحتوت على (٦٧) عبارة تصف أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ، وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المكون من (٣٦٨) معلماً مبتدئاً و (٩٥) مشرفاً تربوياً.

وكان من اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ازدحام اليوم الدراسي للمعلم المبتدئ بالحصص مما يعيقه عن أداء عمله بفاعلية .كثره إعداد التلاميذ في الفصول الدراسية عدم معرفة المعلم المبتدئ الكافية بخلفيات التلاميذ الأسرية .عدم جدية بعض التلاميذ وضعف مستواهم الدراسي .عدم متابعة أولياء أمور التلاميذ لأبنائهم دراسياً .قلة المخصصات المالية المتاحة للمدارس النقص في عدد الغرف والقاعات والمرافق الخاصة لممارسة النشاطات غير الصفية.قله توفر التجهيزات المدرسية المساعدة لنجاح عملية التعليم تعليمية .

إجراءات الدراسة

حيث تناولنا مجتمع الدراسة ووصف لاداة الدراسة وطريقة اعدادها وتطويرها واستخراج معامل الصدق والثبات لهما ، وكذلك إجراءات البحث والاسلوب الاحصائي المستخدم لمعالجة البيانات الاحصائية لاستخراج نتائج البحث .

يتكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في اربد الأولى من محافظة اربد والتابعة لوزارة التربية والتعليم وقد بلغ عدد العينة من ٢٠٠ معلمة من أصل ٥٥٨ وقد اخذ هذا الرقم من مديرية التربية والتعليم والجدول رقم (١) يبين توزيع الاستبانة وفق المؤهل العلمي والخبرة .

الجدول رقم (١):توزيع الاستبانة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد
دبلوم متوسط	٦١
بكالوريوس	١١٠
اعلى من بكالوريوس	١٩

وقد بلغ عدد المعلمات اللواتي استجبن للدراسة ١٩٠

أداة الدراسة :

تم إعداد وتطوير أداة الدراسة باستبانة تتضمن المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد وقد تم إعداد الاستبانة بالاعتماد على الأدبيات وقد نظمت أداة الدراسة في ثلاث مجالات رئيسية هي :

المجال الأول : تدريب المعلمات وقد بلغ عدد الفقرات ١١ وهي من ١- ١١
المجال الثاني : محتوى المنهاج وبلغ عدد الفقرات ١٠ وهي من ١٢-٢١
المجال الثالث :البيئة الصفية وبلغ عدد الفقرات ١١ وهي من ٢٢-٣٢
والجدول رقم (٢) يبين توزيع مجالات الاستبانة بصورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال

جدول (٢):توزيع مجالات الاستبانة بصورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال

الرقم	المجال	عدد الفقرات
١	تدريب المعلمين	١١
٢	محتوى المنهاج	١٠
٣	البيئة الصفية	١١
المجموع	٣٢	

وتتكون الاستبانة من جزئين ويحتوي الجزء الأول من الاستبانة على معلومات عامة تتضمن المؤهل العلمي :دبلوم ، بكالوريوس ، وأعلى من بكالوريوس

الخبرة : وهي عدد سنوات الخبرة اقل من ٥ سنوات ، ٦-١٠ ، و ١١-فأكثر

واشتمل الجزء الثاني عدد من المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الأولى حيث اشتملت الاستبانة على فقرة وتم قياس كل فقرة وفقا لسلم ليكرت الخماسي ، وإعطاء كل فقرة درجة واحدة من بين درجاته الخمسة وفق الترتيب التالي :

- إذا كانت الإجابة عن الفقرة بدرجة كبيرة جدا تعطى ٥علامات .
- إذا كانت الإجابة عن الفقرة بدرجة كبيرة تعطى ٤علامات .
- إذا كانت الإجابة عن الفقرة متوسطة تعطى ٣علامات .
- إذا كانت الإجابة عن الفقرة بدرجة قليلة تعطى ٢علامات .
- إذا كانت الإجابة عن الفقرة بدرجة قليلة جدا تعطى ١علامات.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في جامعة البلقاء التطبيقية لتحديد رأيهم في الاستبانة من حيث :

١. مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج تحته .
٢. صحة الفقرات من الناحية اللغوية ووضوحها وشمولها لموضوع البحث .
٣. أية إضافات يرونها مناسبة وإضافة فقرات لم تشملها الاستبانة .

وقد تم تعديل الاستبانة بناءا على الاقتراحات والتوصيات التي قدمها المحكمون ، فأصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية٣٢فقرة

ثبات الأداة

لقد تم التأكد من ثبات الأداة من خلال معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach-Alpha) من خلال توزيع الاستبانة على عينة مكونة من (٢٣) معلمة من خارج عينة الدراسة ، ، وكذلك تم إذ بلغ معامل الثبات ٨٦. و الجدول رقم (٣) يبين ذلك

جدول (٣):يبين معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل

الرقم	المجال	معامل الثبات

		كرونباخ –ألفا
١	تدريب المعلمين	.٨٠
٢	تعديل المنهاج	.٧٦
٣	البيئة الصفية	.٧٩

يتبين من الجدول رقم (٣) بان معاملات ثبات كرونباخ إلفا كانت مرتفعة وبذلك تعتبر الأداة مقبولة للبحث .

إجراءات البحث

اشتملت البحث على متغيرين هما :

١. الخبرة ولها ثلاث فئات :

٢.المؤهل العلمي : دبلوم ، بكالوريوس ، وأعلى من بكالوريوس

وكان المتغير التابع المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ونظمت المشكلات في ثلاث مجلات :

١. تدريب المعلمين
٢. محتوى المنهاج
٣. البيئة الصفية

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى معرفة المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء تعديل المناهج في محافظة اربد بالاضافة الى معرفة إذا كان هناك اختلاف في درجة وجود المشكلات ا التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في اربد تعزى الى الخبرة أو المؤهل العلمي ولتحقيق هذا الهدف وجهت الدراسة الاسئلة التالية :

١. ما هي المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء تعديل المناهج في محافظة اربد .

٢. هل هناك اختلاف في درجة وجود المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في اربد تعزى الى الخبرة .

٣. هل هناك اختلاف في درجة وجود المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في اربد تعزى الى المؤهل العلمي .

استخدمت الدراسة التكرارات والنسب المئوية لعينة اعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات الدراسة والجدول رقم (٤) يبين ذلك

جدول (٤):التكرارات والنسب المئوية لعينة اعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	61	32.1
	بكالوريوس	110	57.9
	اعلى من بكالوريوس	19	10.0
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	41	21.6
	من ٦-١٠	51	26.8
	فأكثر-١١	98	51.6
	المجموع	190	100.0

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما هي المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥:المتوسطات الحسابية والانحرافات للمشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	تدريب المعلمات	3.29	.760	
٢	٣	البيئة الصفية	3.25	.861	
٣	٢	محتوى المنهاج	3.22	.660	
		الاداة ككل	3.25	.604	

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال تدريب المعلمات بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٢٩) وانحراف معياري (٠.٧٦٠)، تلاه في المرتبة الثانية مجال البيئة الصفية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٥) وبانحراف معياري (٠.٨٦١)، بينما جاء مجال محتوى المنهاج بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٢) وبانحراف معياري (٠.٦٦٠) ، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٢٥) وانحراف معياري (٠.٦٠٤).

السؤال الثاني: "هل تختلف هذه المشكلات التي تواجهها المعلمات تبعاً لاختلاف الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

أولاً: المؤهل العلمي

جدول (٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات حسب متغير المؤهل العلمي

	دبلوم متوسط		بكالوريوس		اعلى من بكالوريوس	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تدريب المعلمات	3.38	.85	3.26	.72	3.14	.67
محتوى المنهاج	3.24	.65	3.21	.68	3.17	.63
البيئة الصفية	3.19	.94	3.30	.83	3.14	.78
الاداة ككل	3.27	.67	3.26	.57	3.15	.58

يبين الجدول (٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، اعلى من بكالوريوس)، في المجالات والأداة ككل.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الاحادي، جدول (٧)

جدول (٧):تحليل التباين الاحادي لأثر المؤهل العلمي على اختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تدريب المعلمات	بين المجموعات	1.043	2	.522	.903	.407
	داخل المجموعات	108.063	187	.578		
	الكلي	109.107	189			
محتوى المنهاج	بين المجموعات	.065	2	.032	.073	.929
	داخل المجموعات	82.375	187	.441		
	الكلي	82.439	189			
البيئة الصفية	بين المجموعات	.795	2	.398	.534	.587
	داخل المجموعات	139.311	187	.745		
	الكلي	140.106	189			
الاداة ككل	بين المجموعات	.222	2	.111	.301	.740
	داخل المجموعات	68.795	187	.368		
	الكلي	69.017	189			

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات والأداة ككل.

السؤال الثالث: " هل تختلف هذه المشكلات التي تواجهها المعلمات تبعاً لاختلاف الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات حسب متغير الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

ثانياً: الخبرة

جدول (٨):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات حسب متغير الخبرة

	اقل من ٥ سنوات		من ٦-١٠		فأكثر-١١	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تدريب المعلمات	3.32	.57	3.22	.73	3.31	.84
محتوى المنهاج	3.19	.45	3.17	.64	3.25	.74
البيئة الصفية	3.41	.64	3.06	.89	3.29	.91
الاداة ككل	3.31	.39	3.15	.62	3.29	.67

يبين الجدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة (اقل من ٥ سنوات، ٦-١٠، ١١ فأكثر)، في المجالات والأداة ككل.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الاحادي، جدول (٩).

جدول (٩):تحليل التباين الاحادي لأثر الخبرة على اختلاف المشكلات التي تواجهها المعلمات

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تدريب المعلمات	بين المجموعات	.306	2	.153	.263	.769
	داخل المجموعات	108.801	187	.582		
	الكلي	109.107	189			
محتوى المنهاج	بين المجموعات	.278	2	.139	.317	.729
	داخل المجموعات	82.161	187	.439		
	الكلي	82.439	189			
البيئة الصفية	بين المجموعات	3.067	2	1.534	2.093	.126
	داخل المجموعات	137.039	187	.733		
	الكلي	140.106	189			
الاداة ككل	بين المجموعات	.770	2	.385	1.056	.350
	داخل المجموعات	68.246	187	.365		
	الكلي	69.017	189			

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الخبرة، في جميع المجالات والأداة ككل.

مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة والتي هدفت الى تحديد المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الاولى بعد تعديل المنهج من وجهت نظرهن في مدارس اربد الاولى ومعرفة اثر الخبرة والمؤهل العلمي على تلك المشكلات

اولا : تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الاول :

" ما هي المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن؟"

ولمعرفة المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الاولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة فكانت على الترتيب التالي :

١. مجال تدريب المعلمات في المرتبة الاولى باعلى وسط حسابي بلغ (٣.٢٩) .
٢. مجال البيئة الصفية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٥) .
٣. مجال محتوى المنهاج في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٢) .

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالمجال الاول بان هناك تقصير من قبل القائمين على تعديل المناهج في مجال تدريب المعلمين حيث ان العملية التربوية عملية متكاملة اذا حدث تغيير في جانب يجب ان يتبعة تغيير في جميع جوانب العملية التعليمية ولان المدرس عنصر اساسي وفاعل في العملية التعليمية وعلية تقع مسؤولية احداث التغير المطلوب في الطلبة وفق التعديل او التغيير الذي احدث في المنهج لذلك وجب على القائمين على تعديل المنهج تحديث خبرات المدرسين من خلال تدريبهم قبل ادخال المناهج الى حيز التنفيذ .

ويمكن ان يعزى ظهور المشكلات في مجال تدريب المعلمات ايضا انه بالرغم من وجود التدريب الاان الى الوقت الذي يتم به التدريب غير ملائم للمعلمين , فمعلمات الصفوف الثلاثة الاولى يومهن الدراسي مليء ثم ياتي بعد ذلك التدريب المضني , والذي قد ياتي في وقت غير مناسب للمعلمات , اللواتي بحاجة الى راحة

بعد عمل يوم كامل , وايضا قد يركز التدريب على الجانب النظري اكثر من الجانب العملي الذي هو الاساس الذي ترتكز علية التعديلات .

اما فيما يتعلق بمجال البيئة الصفية فقد بينت الدراسة ان هناك مشكلات تعانيها المعلمات فيما يتعلق بالبيئة الصفية , كازدحام الطلبة داخل غرفة الصف الذي يعيق التفاعلات الصفية كما تفتقر الغرف الصفية الى التجهيزات التي تساعد في تحقيق الاهداف التربوية كما ان نظام المقاعد داخل الصف يعيق تواصل المعلم الفردي مع الطلبة ,كما ان حجم الغرفة الصفية لا يساعد في تنفيذ الانشطة الصفية واعتقد ان السبب في ذلك يعود الى ان المدارس تعاني من نقص في عدد الغرف الصفي مما يضطر الإدارة إلى حشد اعداد كبيرة من الاطفال داخل الغرف الصفية , وبما ان القائمين على تعديل المنهاج هم اشخاص بعيدين كل البعد عن الميدان , فقد عدلو في المنهاج على اعتقاد ان جميع الغرف الصفية هي صفوف مثالية من حيث اعداد الطلبة داخل الصف و التجهيزات التي ستساهم في تحقيق الاهداف والمقاعد المناسبة التي تساهم في تحقيق اهداف المنهاج الجديد او المعدل وعند التنفيذ الفعلي للمنهاج يصطدم المعلم بكثير من المعوقات التي تواخهه داخل غرفة الصف مما يحول دون تحقيق اهداف المنهاج الجديد

اما فيما يتعلق بالمجال الثالث فيمكن تفسير النتائج المتعلقة بمحتوى المنهاج والمتمثلة بزخم المنهاج الذي لا يعطي المجال لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة و الكم الكبير من المعلومات في المنهاج يسبب الاحباط للطلبة , و ان الوسائل التعليمية المتوفرة في المدرسة لا تناسب انشطة المنهاج , فان المنهاج الجديد او المعدل جاء ليواكب التطورات التي حدثت في هذا العصر فركز على تطوير قدرات التلاميذ دون الالتفاف الى حقيقة مهمة تتعلق بالوقت المخصص لانجاز هذه المهام وهل هذه المهمات تناسب جميع التلاميذ وهل يمكن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة فنتائج الدراسة اظهرت عدم مقدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية لان همه الاساسي انهاء المادة في الوقت المناسب كما ان التجهيزات المدرسية بقيت كما هي فلم تساهم في مساعدة المعلم على انهاء مهامه التعليمية للطلبة كما انني اعتقد ان المعلم يصرف جزء من وقتة في اعداد الوسائل المساعدة في تحقيق اهداف الدرس

وقد تعزى المشكلات المتعلقة بمحتوى المنهاج الى ان الخبرات التي يحتويها المنهاج مرتبطة بدخول الطفل رياض الاطفال , فهناك عدد كبير من الاطفال لا يذهب الى رياض الاطفال قبل دخولة المدرسة يقف المعلم في صف دراسي يضم اطفال بخبرات سابقة متفاوتة .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الهاجري (١٩٨٩) بان هناك مشكلات يواجهها المدرس تتعلق بالمنهاج والعمليات التربوية , كما واتفقت مع نتائج الدراسة مع دراسة غولة (١٩٩٩) بوجود مشكلات ادارية عند معلم الصف تتعلق بالانشطة والكتاب المدرسي .

كذلك اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة برونر بوجود مشكلات يواجهها المعلمون تتعلق بالادوات والاجهزة غير الصالحة , كذلك زيادة اعداد الطلبة في الصفوف ,واتفقت مع دراسة ال سليمان (٢٠٠٣) في كثرة اعداد الطلبة في الفصل وقلة التجهيزات المدرسية المساعدة في نجاح العمليى التعليمية .

ثانيا : تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

" **هل تختلف هذه المشكلات التي تواجهها المعلمات تبعاً لاختلاف الخبرة؟**"

فقد اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات والأداة ككل, وهذا يعني ان درجة احساس المعلمات الصفوف الثلاثة الاولى بالمشكلات بالمشكلات لا تتأثر باختلاف المؤهل العلمي .

وقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة غولة (١٩٩٩) في انه هناك اثر للمؤهل العلمي على احساس المعلم بوجود المشكلات .

واتفقت مع دراسة الحديدي (١٩٩٤) بانه ليس هناك اثر للمؤهل العلمي على احساس المعلمات بالمشكلات .

ثالثا : تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

" **هل تختلف هذه المشكلات التي تواجهها المعلمات تبعاً لاختلاف الخبرة؟**"

فقد اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى

لأثر الخبرة، في جميع المجالات والأداة ككل , وهذا يعني أن درجة إحساس معلمات الصفوف
الثلاثة الأولى بالمشكلات لا يتأثر بالخبرة .

وقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحديدي (١٩٩٤) في انه هناك اثر للخبرة على
المشكلات التي تواجهها التربية المهنية .

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة غولة (١٩٩٩) بانه هناك اثر للخبرة على المشكلات التي تواجهها المعلمات .

توصيات الدراسة :

من خلال النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

١. ان يكون معلم الصف المتواجد في الميدان من اعضاء فريق تعديل المنهاج
٢. ان يكون التركيز اثناء تدريب المعلمين بعد تعديل المنهاج على الجانب العملي
٣. ان يتم تجريب المنهاج قبل التطبيق للوقوف على نقاط القوة والضعف لمحاولة ايجاد الحلول المناسبة .
٤. يجب العمل على توفير الغرف الصفية المناسبة لاعداد الطلبة قبل تطبيق المنهاج الجديد .
٥. النزول الى الميدان بصورة مستمرة لمعرفة جميع مشاكل العملية التعليمية
٦. اجراء مزيد من الدراسات لتحديد المشكلات التي التي تواجه معلم الصف وتحديد اسبابها من اجل العمل على حلها .

المراجع :

- ابن منظور (١٩٩٧) لسان العرب ، بيروت :دار صادر .
- اعليان ، سالم (١٩٩٢) المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حديثي التعيين في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .

– ال سليمان ،اسامة (٢٠٠٣) إسهام المشرف التربوي في حل مشكلات المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية .

– تايلر، رالف (١٩٩٥) أساسيات المنهج ، ترجمة مرتضى باقر وعبد الجبار علي ، بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة .

– جلاتهورن ألن (١٩٩٥) قيادة المنهج وترجمه عبد السلام سيد احمد ، وابراهيم الشافعي وربيع حمودة وموفق الرويلي ، جامعة الملك سعود – الرياض المملكة العربية السعودية .

– حماشا ، سمية محمد (٢٠٠٢)المشكلات الإدارية التي يواجهها معلمي الصفوف الثلاثة الأولى المبتدئين في محافظة اربد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد .

– السامرائي ،هاشم ، القاعود ، إبراهيم ، المومني ، محمد (١٩٩٥) المناهج أسسها – تطويرها ،نظرياتها ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الأردن .

– عبد النور ، فرنسيس (١٩٧٨)التربية والمناهج ، دار النهضة ، القاهرة .

– غولة ، لما (١٩٩٩) المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه معلم الصف في مدارس مديرية عمان الثانية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .

– القداح ، محمد إبراهيم (١٩٩١) تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في محافظة البلقاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .

– قطامي ، يوسف ، قطامي ، نايفة (٢٠٠٢) إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية ، دار الفكر للطباعة للنشر والتوزيع عمان .

– الحوامدة ، محمد ، العدوان ، زيد (٢٠٠٩) مناهج رياض الأطفال ، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع ، اربد .

– مدكور ، علي (١٩٩٧) نظريات المناهج التربوية ، القاهرة : دار الفكر العربي .

– الهاجري ، عبد الله (١٩٨٩)مشاكل مدرسي المواد الاجتماعية في مجال الأعباء التدريسية ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة ، العدد ٥٨ .

– هارون ، رمزي (٢٠٠٣) الإدارة الصفية ،دار وائل للطبع والنشر ، طبعة أولى ،الأردن .

– هندي ، صالح ،عليان ، هشام ، مصلح ، عدنان (١٩٨٩) تخطيط المنهج وتطويره ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الأردن .

المراجع الاجنبية :

- Doll, Ronald c . (1992) Curriculum Improvement Decision Making and Process . Allyn and Bacan , Inc . U.S.A.

- Mc Neil, John D .(1985) Implementing , Curriculum change in Curriculum A

Comprehension Introduction , Cittle Brown and Company , Boston .

- Rayan K . (1979) . Taward understanding the problem : At the thersbold of ht profession i K. R . Howey and R. H.
  Bents (Eds). Toward meeting the need of the beginning teacher , Lensing .ml : Midwest Teacher Crops Network. (ERIC Document Reproduction Service No .ED 206581) .

- Saylor J . Galen and Alexander , William (1981) Curriculum Planning for Better Teaching and Learning " New York " Holt, Rinehart and Winston .

- Zanis , Robert, (1976). Curriculum : Principles and Foundations. Harper and Publishers , Inc, N.Y .

- Tanner Daniel, and Tanner Lauren (1980) , Curriculum Development , Theory and Practice, New York : Macmillan .

- Kerr, J (1986) Chnging the Curriculum Seventh impression . London : Hodder and Stoughton .

فاعلية برنامج تدريبي مبنى على أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية

إعداد

أ.د.إمام مصطفى سيد

أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بجامعة أسيوط

أ.د.شهيناز محمد محمد

أستاذ ورئيس قسم تربية الطفل- كلية التربية بجامعة أسيوط

د.حسن عمران حسن

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية المساعد

- كلية التربية جامعة أسيوط

د.لمياءاحمد محمود كدوانى

مدرس بقسم تربية الطفل-كلية التربية جامعة أسيوط

ملخص

المقدمة ومشكلة الدراسة:

حظت قضية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم باهتمام كبير من المربين والآباء وعلماء النفس التربوى والمرشدين النفسيين، حيث اثبتت الدراسات ان قابلية هذه الفئة لإحراز التقدم فى اى نجاح تربوي يتناقص باطراد مع تأخر الكشف عنهم كما ان الكشف المبكر يؤثر تأثيراً إيجابياً فى نجاح البرامج المعدة لهم. وأكدت بعض الدراسات ان بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون عجزا فى المهارات الاجتماعية وفى سلوكياتالادائية وضعف التعامل مع الاخرين ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي وهى محاولة تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال أدب الأطفال حيث يعتبر من أنسب وسائل المحببة للأطفال. مما سبق يتضح لنا ضرورة الاهتمام لهذه الفئة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال الاكتشاف المبكر لهم ومحاولة مساعدتهم على التغلب على تلك الصعوبة كما يتضح وجود قصور فى نوعية البرامج وأساليب التنشئة المقدمة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، ومن ذلك وجود لإعداد برامج تربوية تراعى خصائص وحاجات وميول الأطفال.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالى الى قياس فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم.

عينة الدراسة:

اقتصر البحث على مجموعة من أطفال المستوى الثانى KG2 لرياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس الى ست سنوات تقريباً.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القبلي والقياس البعدي على قائمة التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق حقيقية وجوهرية بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية فى ابعاد مقياس المهارات الاجتماعية بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى.
- وجود فروق حقيقية وجوهرية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى ابعاد قائمة مؤشرات التعرف بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى. مما يدل على تأثير البرنامج وفعاليته.

The Effectiveness of a Training Program Based on Childern's Literature to Develop Some of the Social Skills of indergarteners with Developmental Learning Disabilities

Abstract

Introduction and problem of the study:

The problem of discovering children with learning problems has been the interest of parents, psychiatrists and psychologists. The early discovery of learning problems has a positive effect on the programs prepared for those who suffer from such problems.

Studies have revealed that children with learning difficulties suffer from social skills and behavioral problems. The present study attempts to improve the social skills with kindergarten children via children's literature. Children's literature is one of the most important tools to solve the problems of children by focusing on the physical, mental and spiritual sides of child's life .

It is clear that there is a shortage in the programs specialized at early discovery of children's learning difficulties. This shortage in the studies interested in the area of children's early discovery of learning difficulties has led to the current study as an attempt to suggest programs and help solve the social skills children face at learning.

Objectives of the study:

- To Assess the effectiveness of the suggested program on the improvement of children's social skills.

Limits of the study:

1- A number of children in KG2 from 5 to 6 years old.

The hypotheses of the study:

- There are statistically significant differences between the ranks means scores of pre and post tests of social skills.

- There are statistically significant differences between the ranks means scores of pre and post tests of diagnosis list of children with learning difficulties.

Results of the study:

- There were statistically differences between the average of social skills there were statistical differences between average of behavioural forms.
- The suggested program was highly effective with children who suffer from learning difficulties: Eta value was high and midium.
- There were statistically significant differences between the ranks means of the study group on the identification indicators where Z was 4.203 which is significant at 0.001 which indicates the effectiveness of the program to develop certain social skills.

مقدمة الدراسة:

حظيت قضية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم باهتمام كبير من المربين والآباء وعلماء النفس التربوي والمرشدين النفسيين، حيث أثبتت الدراسات ان قابلية هذه الفئة لإحراز التقدم فى أى نجاح تربوي يتناقص باطراد مع تأخر الكشف عنهم كما ان الكشف المبكر يؤثر تأثيراً إيجابياً فى نجاح البرامج المعدة لهم.

ومصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات التى نالت اهتمام كبير فى ميدان التربية الخاصة وخاصة فى العقدين الماضيين من هذا القرن . ويعتبر صموئيل كيرك أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم فقد حاول التمييز بين هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية عن الأطفال المتخلفين او المتأخرين دراسياً (عبدالوهاب محمد، ١٩٩٦، ١٤٠) كما ان مفهوم ومكونات صعوبات التعلم تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث تختلف من مرحلة ما قبل المدرسة الى المرحلة الثانوية حيث اشار كلاً من (Reid & Hersko, 1981. 21) ان صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة لا تعنى انخفاضاً فى الاداءالفعلى عن الاداء المتوقع مقارنة بالافراد العاديين كما ورد فى القانون الفيدرالي فى الولايات المتحدة انما هو عبارة عن صعوبات اجتماعية تتمثل فى النمو الاجتماعي للطفل او التفاعل الاجتماعي مع (الزملاء – الكبار) كما أنها صعوبات انفعالية ومعرفية وحركية وإدراكية وهى جوانب تعتبر أساساً للنمو اللاحق ويشير (Kirk etal 2005) ان الصعوبات التى تظهر فى وقت مبكر فى مرحلة ما قبل المدرسة يطلق عليها صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities).

وقد أسهمت نتائج الدراسات التى هدفت لدراسة المظاهر الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى لفت الأنظار الى أهمية تشخيص هذه المظاهر والتعرف على أسبابها وعلاجها حيث وجدت دراسة (Pavri &Lufting , 2000 , 8 14 -) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم المدمجين فى الصفوف العادية أكثر شعوراً بالوحدة وغير محبوبين ويتم تجاهلهم وإهمالهم مما يشير الى أنهم يدركون أنفسهم كمعزولين فى مواقف الدمج الصفية. ووجد (Mercer , 1997, 297) ان الأطفال

ذوى صعوبات التعلم يشعرون بالخجل والوحدة والسلوك الانسحابى بشكل اكبر من رفاقهم العاديين ذوى التحصيل العادي ويرى (محمد عبدالرحيم عدس، ١٩٩٨، ٦٢) ان التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهر عليهم بعض مظاهر السلوك الغير عادى ومنها عدم التقدم فى المدرسة وعدم القابلية للتعلم وضعف التعامل مع الآخرين .

كما أكدت دراسة (Crealock & Kronick , 1993) أن بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون عجزاً فى المهارات الاجتماعية وفى السلوكيات الأدائية مثل إنهاء المهمات ومساعدة الآخرين والتعبير عن المشاعر كما ان الأطفال ذوى صعوبات التعلم يشعرون بأنهم غير محبوبين ومنبوذين من قبل زملائهم وغيرهم من الأشخاص المهمين لهم .

ويشير (عبدالحميد سعيد، ٢٠٠٦، ١٨٨) ان صعوبات التعلم التى تبدو فى ضعف الجانب الأكاديمي أو أكثر يمكن ان تؤدى إلى مشكلات متعددة في الجوانب الشخصية او الاجتماعية ومنها ضعف المهارات الاجتماعية وتدنى فى مفهوم الذات . اضطراب السلوك، الوحدة والشعور بالانعزال. كما تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن العجز فى المهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم ناتج عن عدم قدرتهم على فهم الدلائل الاجتماعية مثل القصور فى التعبيرات الوجهية للآخرين ويظهر لديهم انسحاب اجتماعي وتتحول الى معوقات للتعلم (حافظ نبيل، ٢٠٠٠)، (صالح عبدالله هارون، ٢٠٠٤) .

كما تشير دراسة (Hayes , M , 1994) ان الافراد الذين يعانون من صعوبات فى التعلم يجدون أن نجاحهم او إخفاقهم فى الحياة الشخصية أو الوظائف يتأثر فى الغالب بمهاراتهم الاجتماعية أكثر من تأثره بالتعلم الأكاديمي لديهم .

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي وهى محاولة تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال أدب الأطفال حيث تعتبر من أنسب الوسائل المحببة للأطفال.

مشكلة الدراسة:

يختلف مفهوم ومكونات صعوبات التعلم من مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث أكد كلا من ريد وهرسكو (Reid, Hersko,1981.41) أن صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة لا تعني انخفاضا في الاداء الفعلى عن الاداء المتوقع مقارنة بالأفراد العاديين كما ورد في القانون الفيدرالي في الولايات المتحدة أنما هو عبارة عن صعوبات اجتماعية تتمثل في النمو الاجتماعي للطفل أو التفاعل االاجتماعي مع الزملاء والكبار كما أنها صعوبات انفعالية ومعرفية وحركية وإدراكية وهى جوانب تعتبر أساسا للنمو اللاحق.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي ومن هذه الدراسات: ودراسة Juvonen &Bear (١٩٩٢) ودراسة Crealock,et.al (١٩٩٣) دراسة سعدة أحمد إبراهيم (١٩٩٤) ودراسة أمان محمود وسامية صادق (٢٠٠٣) ودراسة صالح عبدالله هارون (٢٠٠٤). ودراسة عبد الحميد سعيد حسن (٢٠٠٦) و دراسة هالة يعقوب (٢٠٠٨).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي أقل مشاركة في الأنشطة الاجتماعية كأنشطة النوادي أو الألعاب الرياضية وينساقون وراء أقرانهم ويقضون معظم أوقات فراغهم أمام التليفزيون ، ويعزفون عن مناقشات الفصل ولا يهتمون بالموضوعات الدراسية ولا يتطوعون لمشاركة الآخرين ولا يسعون للحصول على الدعم الاجتماعي (Larkin & Ellis, 1998).

ويضيف صالح هارون (٢٠٠٤: ١٧-١٩) أن ضعف المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم له علاقة إيجابية بمستوى النبذ الاجتماعي الذي يلقاه ذوي صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العاديين ويضيف إلى ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد على أهمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بوصفها

متطلبات سابقة للنجاح في العمل المدرسي، وفي نواحي الحياة المختلفة، مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها لهؤلاء التلاميذ من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين ومن ثم تقبلهم الاجتماعي.

لذا أكدت دراسة سعيد عبدالله إبراهيم (١٩٩٤)، ودراسة عبير مصطفى (١٩٩٨)، ودراسة عبدالرقيب البحيرى وجابر محمد عبدالله (٢٠٠٧)، على أهمية الكشف المبكر عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة ومعرفة مؤشر الخطر قبل ان يبدأ فى التعلم فى المرحلة الابتدائية وبالتالي محاولة التشخيص والعلاج المبكر مما يؤدى الى تقليل تكرار الفشل الاكاديمى فى المرحلة الابتدائية وما يليها من مراحل تعليمية أخرى.

ومن هذا المنطق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى ان الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم ضعف فى المهارات الاجتماعية الأمر الذي يتطلب ان نوفر لهذه الفئة بعض البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة لهم، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى السؤا ل الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على أدب الأطفال فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم؟ ويتفرع من هذا السوال الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مؤشرات التعرف على أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

٢- ما المهارات الاجتماعية المناسبة لطفل الروضة.

٣- ما مكونات برنامج مقترح فى أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الاجماعية.

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

١- تقديم إطار نظري عن الروضة بصفة عامة ، وعن أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، والمهارات الاجتماعية اللازمة لهؤلاء الأطفال ، وكيف يمكن توظيف الأدب بفنونه المتعددة فى تنمية هذه المهارات لديهم .

٢- تقديم قائمة بالمهارات الاجتماعية المناسبة واللازمة لطفل الروضة ذوى صعوبات التعلم، بما يفيد أولياء الأمور والمربين والقائمين على التخطيط التربوي والعاملين فى مجال الإعلام وأدب الأطفال والباحثين فى مجال تربية الطفل.

٣- تظهر أهمية تمكين أطفال ذوى صعوبات التعلم من استخدام المهارات الاجتماعية التى تؤهلهم للعيش بنجاح فى المجتمع المحيط بهم.

٤- تقديم قائمة للتعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتوافر فيها معايير الصدق والثبات والموضوعية للمكتبة العربية، لتساعد على الاكتشاف المبكر للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

٥- إضافة مقياس جديد يتوافر فيه معايير الصدق والثبات والموضوعية لتقويم أداء أطفال الروضة للمهارات الاجتماعية.

حدود الدرسة:

١- استغرق تطبيق تجربة البحث عشر أسابيع من يوم ٢٠١٠/١٠/٣١ حتى ٢٠١١/١/٦

٢- اقتصر البحث على مجموعة من أطفال المستوى الثاني KG2 لرياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس الى ست سنوات تقريباً.

٣- اقتصر تطبيق الجزء الميداني للدراسة على احد الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة أسيوط . محل إقامة الباحثة – وهى روضة (مدرسة بدر) التابعة لإدارة أسيوط التعليمية.

٤- اقتصر البحث على تنمية بعض المهارات الاجتماعية، وهى المهارات التى حازت على نسبة موافقة ١٠٠% من قبل السادة المحكمين.

٥- اقتصر البحث على بعض الفنون الأدبية المناسبة لأطفال الروضة – والتي أوصت بها الدراسات والبحوث والكتابات التربوية، ويمكن تطبيقها بسهولة وهى (القصة – المسرحية – الاغانى والأناشيد).

أدوات الدراسة:

١- قائمة المهارات الاجتماعية المناسبة لطفل الروضة . (اعداد الباحثون)

٢- قائمة مؤشرات التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم . (اعداد الباحثون)

٣- مقياس المهارات الاجتماعية المصور . (اعداد الباحثون)

٤- برنامج مقترح فى أدب الأطفال . (اعداد الباحثون)

اجراءت الدراسة :

وسوف نتناول فيما يلى كل أداة من أدوات الدراسة بالتفصيل :

١- قائمة المهارات الاجتماعية اللازمة لأطفال الروضة

أ- الهدف من القائمة :

تحديد المهارات الاجتماعية المناسبة واللازمة لطفل الروضة والتي يمكن تنميتها من خلال أدب الأطفال .

ب- مكونات القائمة :

تتكون قائمة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة من مجموعة مهارات وعددها (٣٠) مهارة انظر ملحق (١) تمثل المهارات الاجتماعية المرتبطة بالسلوكيات والآداب والمواقف الاجتماعية اللازمة لطفل الروضة كما تتضمن القائمة وضع تعريف إجرائي لكل مهارة كما تتضمن القائمة ثلاثة اختيارات أمام كل مهارة من المهارات عبارة مناسبة وعبارة غير مناسبة، وعبارة ملاحظات أخرى وقد طلب من السادة المحكمين قراءة ما ورد فى القائمة من مهارات اجتماعية ومعرفة مدى مناسبة المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، وحذف او إضافة ما يرونه من مقترحات.

وقد أسفر هذا الإجراء عن قيام بعض المحكمين أنظر ملحق (٢) يحذف بعض المهارات ودمج بعض المهارات وتعديل بعض التعريفات وبذلك تم الوصول إلى القائمة

بصورتها النهائية وذلك على أساس المهارات الاكثر تكراراً وحذف المهارات التي لم تحظ بنسبة ٨٠% فأكثر وبذلك بلغ عدد المهارات التى تم التوصل إليها (٢٥) مهارة .

ج _تصحيح القائمة :

بعد عرض القائمة على مجموعة من المحكمين والتوصل للصورة النهائية لقائمة المهارات الاجتماعية .

تم تصحيح القائمة وحساب النسبة المئوية لاستجابات المحكمين لكل مهارة حيث يعطى درجة واحدة إذا كان مناسباً وتعطى درجة صفر اذا لم يكن مناسبة، وذلك لكل محكم من المحكمين على حدة، ثم يتم جمع الدرجات التي حصلت عليها القائمة بالنسبة لجميع المحكمين ثم تحسب النسبة المئوية لكل مهارة من المهارات وقد أسفرت هذه العملية عن استبعاد بعض المهارات التى نالت درجة اقل من (٨٠%) ولقد اتخذت هذه النسبة للموافقة على المهارة واعتبارها مناسبة لأطفال الروضة . حيث ارتضت بها العديد من الدراسات والبحوث التربوية مثل دراسة:

(نجلاء السيد عبدالحكيم، ٢٠٠١، ١١٠)، (عاطف عدلي فهمي، ٢٠٠٢، ٦١)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{ن}}$$

حيث (ن) عدد المحكمين

وتبنت الدراسة الحالية المهارات الاجتماعية التالية:

(النظام– تحمل المسئولية – المبادأة الايجابية – الصداقة – التعاون – آداب الطريق – آداب الطعام – آداب التعلم – آداب الزيارة – آداب الاستئذان).

جدول (١):النسب المئوية لاتفاق المحكمين على قائمة المهارات الاجتماعية

م	المهارة	التكرار	النسبة المئوية	م	المهارة	التكرار	النسبة المئوية
١	تحمل المسئولية	٢٥	%١٠٠	١٤	الاستقلال	٢٣	%٩٢
٢	الاعتزاز بالنفس	٢٢	%٨٨	١٥	التعاطف الإيجابى	٢٥	%١٠٠
٣	التعاون	٢٥	%١٠٠	١٦	الصداقة	٢٥	%١٠٠
٤	المبادأة الايجابية	٢٥	%١٠٠	١٧	التعبير عن الانفعالات	٢٣	%٩٢
٥	الأمانة	٢١	%٨٤	١٨	آداب الطريق	٢٥	%١٠٠
٦	أداب الاستذان	٢٥	%١٠٠	١٩	التفاؤل	٢١	%٨٤
٧	الاحترام	٢٣	%٩٢	٢٠	التواضع	٢١	%٨٤
٨	أداب الحديث	٢٥	%١٠٠	٢١	أداب الطعام	٢٥	%١٠٠
٩	النظام	٢٥	%١٠٠	٢٢	احترام التقاليد	٢١	%٨٤
١٠	التضحية والإيثار	٢٢	%٨٨	٢٣	إلقاء التحية	٢٥	%١٠٠
١١	الرضا	٢١	%٨٤	٢٤	الاعتذار	٢٢	%٨٨
١٢	الصدق	٢٢	%٨٨	٢٥	أداب التعلم	٢٥	%١٠٠
١٣	آداب الزيارة	٢٥	%١٠٠				

وتبنت المهارات التالية: (النظام– تحمل المسئولية – المبادأة الايجابية – الصداقة – التعاون – آداب الطريق – آداب الطعام – آداب التعلم – آداب الزيارة – آداب الاستئذان) والتى حصلت على نسبة ١٠٠% .

٢– مقياس المهارات الاجتماعية المصور :

بعد الانتهاء من التوصل الى القائمة النهائية للمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة وبعد اختيار مجموعة المهارات المطلوب تنميتها للأطفال ذوى صعوبات التعلم قام الباحثون بإعداد مقياس المهارات الاجتماعية المصور لمجموعة من المهارات المطلوب تنميتها فى هذه الدراسة.

الهدف من المقياس:

١- تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم قبل عرض البرنامج.

٢- تحديد مدى اكتساب الأطفال للمهارات الاجتماعية ويقصد بها الدرجة التى حصل عليها الأطفال بعد عرض البرنامج.

مكونات المقياس :

يتكون المقياس المصور للأطفال من عشرة أبعاد (النظام– تحمل المسئولية – المبادأة الايجابية – الصداقة – التعاون – آداب الطريق – آداب الطعام – آداب التعلم – آداب الزيارة – آداب الاستئذان).

ويتضمن كل بعد من الأبعاد العشرة ثلاثة مواقف تقيس المهارة الواحدة، كما يتضمن كل موقف ثلاثة بدائل مصورة تعبر عنه، ويختار الطفل منها الصورة التي تعبر عن رأيه وبالتالي يكون المقياس مكوناً من عشرة أبعاد تتضمن (٣٠) موقفاً يشمل (٩٠) بديلاً مصوراً وقد روعي فى البدائل ان تكون متدرجة من الايجابية إلى السلبية، كما روعي تغيير وضع الصور المعبرة عن البديل الأكثر ايجابية فى المواقف المختلفة حتى لا توحي للطفل بمكان البديل الايجابي.

تم تقدير درجات المقياس بتخصيص ثلاث درجات للبديل الايجابي، ودرجتين للأوسط، ودرجة واحدة للبديل الذي يحمل السلوك السلبي. وبالتالي أصبحت النهاية العظمى لدرجات المقياس (٩٠) درجة والنهائية الصغرى ٣٠ درجة.

التجربة الاستطلاعية للمقياس :

بعد إجراء التعديلات المطلوبة على المقياس تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية من الأطفال فى مستوى KG2 بروضة الوحدة العربية بمدينة أسيوط وبلغ عددها ٣٨ طفل وطفلة اختيروا عشوائياً وكان الهدف من ذلك حساب صدق وثبات المقياس وفيما يلى الخطوات التي تم إتباعها لإيجاد ثبات وصدق المقياس .

(١) الصدق:

تم حساب الصدق كما مايلى :

أ- الصدق المنطقى (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف : التأكد من مناسبة مفرداته للمفهوم المراد قياسه ٠وفى ضوء آراء المحكمين تم صياغة المقياس.

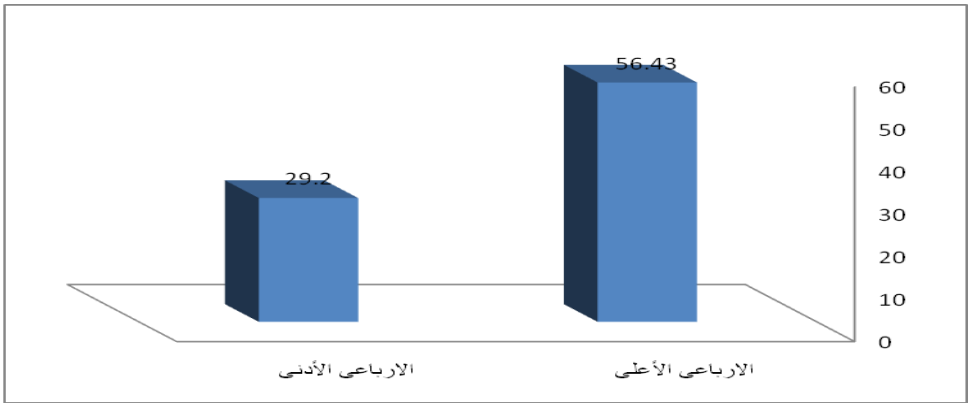
ب- صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الارباعى الادنى والارباعى الأعلى، ثم حساب الفروق بين الارباعى الأدنى والارباعى الأعلى، كما هو ا موضح بالجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢):دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى

	الارباعى الأعلى (ن = 7)		الارباعى الأدنى (ن = 5)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاختبار	56.43	2.07	39.2	2.17	22.040	0.001

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت= 22.040) وهى دالة عند مستوى 0.001 مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.



شكل (٢) دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى للمقياس

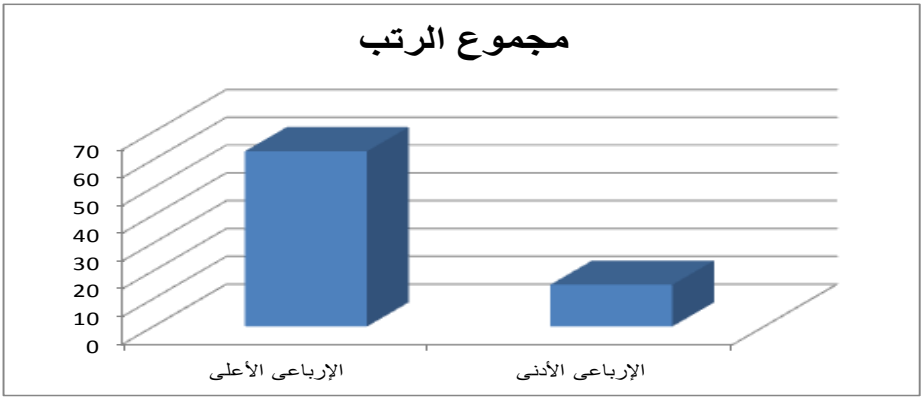
تم استخدام اختبار "**مان ويتنى**" **Mann-Whitney U** للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣):دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
المقياس	الارباعى الأدنى	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٨٥٧ -	دال عند مستوى ٠.٠١
	الارباعى الأعلى	٧	٩.٠٠	٦٣.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z= – ٢.٨٥٧) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على

المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.



شكل (٣) دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأد نى للمقياس

(٢) الثبات:

أ- الاتساق الداخلى للمفردات:

وللتأكد من اتساق المقياس داخلياً تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذى تندرج تحته العبارة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق القائمة على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بجدول (٤)، وجدول (٥).

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس درجة البعد الذى تندرج تحته العبارة (ن=٣٨)

البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	رقم	معامل الارتباط	رقم	رقم	معامل الارتباط
١	٠.٧٢٥ **	٤	٠.٦٧٠**	٧	٠.٨٧٢**	٠.٨٨٦**	١٠	١٣	٠.٨١١**
٢	٠.٧٥٣**	٥	٠.٨٢٧**	٨	٠.٨٠٢**	٠.٩٥٧**	١١	١٤	٠.٨٦١**
٣	٠.٧٤٨ **	٦	٠.٨١٠**	٩	٠.٥٣٠**	٠.٩٠٦**	١٢	١٥	٠.٧٣٠**
البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن		البعد التاسع		البعد العاشر	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١٦	٠.٤٥٨ **	١٩	٠.٦٥١ **	٢٢	٠.٨٠٦ **	٢٥	٠.٩٣٩ **	٢٨	٠.٦٧١ **
١٧	٠.٧٤٠**	٢٠	٠.٨٣٤**	٢٣	٠.٨١١**	٢٦	٠.٧٩٤**	٢٩	٠.٨٠٦**
١٨	٠.٨١٧ **	٢١	٠.٧٠١ **	٢٤	٠.٨٤٩ **	٢٧	٠.٧٦٧ **	٣٠	٠.٨١٢ **

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١، وأصبح المقياس فى صورته النهائية يشتمل على (٣٠) عبار.٠

جدول (٥):معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
البعد الأول	**٠.٦٠٦	البعد السادس	**٠.٤٥٥
البعد الثانى	**٠.٥٩٦	البعد السابع	**٠.٥٤٥
البعد الثالث	**٠.٦١٧	البعد الثامن	**٠.٤٩٨
البعد الرابع	**٠.٥٦٦	البعد التاسع	**٠.٦٥٤
البعد الخامس	**٠.٥٥٥	البعد العاشر	**٠.٥٩٤

** دال عند مستوى ٠.٠١

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

تم استخدام معادلة ألفا كرونباك(صفوت فرج ٩٨٩ ، ٣٢٧) وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، وجدول (٦) يوضح معاملات ثبات مقياس المهارات وأبعاده.

جدول (٦):معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة ألفا كرونباك

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
البعد الأول	**٠.٧٩٧	البعد السادس	**٠.٧٥٩
البعد الثانى	**٠.٨١٣	البعد السابع	**٠.٧٩٢
البعد الثالث	**٠.٧٩٦	البعد الثامن	**٠.٨٣٣
البعد الرابع	**٠.٨٦٨	البعد التاسع	**٠.٨٣٨
البعد الخامس	**٠.٨٢٧	البعد العاشر	**٠.٨٠٥
المقياس	**٠.٧٣٩		

** دال عند مستوى ٠.٠١

ج- طريقة إعادة الاختبار :Test - Retest

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، بفاصل زمنى أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى التطبيق الأول ودرجاتهم فى التطبيق الثانى، وجدول (٧) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول (٧):معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
البعد الأول	٠.٨٢١**	البعد السادس	٠.٧٩٨**
البعد الثانى	٠.٨٣٢**	البعد السابع	٠.٨٦٣**
البعد الثالث	٠.٨٣٢**	البعد الثامن	٠.٨٦٧**
البعد الرابع	٠.٨٨٧**	البعد التاسع	٠.٨٧٨**
البعد الخامس	٠.٨٥٦**	البعد العاشر	٠.٨٣٦**
المقياس	٠.٧٨٦**		

** دال عند مستوى ٠.٠١

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات المقياس بالطرق السابقة المختلفة هى معاملات مرضية٠

٣ – قائمة مؤشرات التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم

أ- الهدف من القائمة :

تهدف القائمة إلى التعرف والكشف المبكر على الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية حيث تحتوى هذه القائمة على مجموعة من المؤشرات والدلائل التي تدل على أن الطفل يعانى من صعوبات تعلم نمائية تكون سببا فى صعوبات أكاديمية فى المرحلة المتقدمة اذا لم يتم اكتشافه مبكراً وتقديم الرعاية والاهتمام .

ب- مكونات القائمة :

تتكون قائمة التعرف من ٥٠ عبارة فى صورتها النهائيه تمثل مجموعة من الدلائل والمؤشرات تنبئ بان الطفل يعانى من صعوبات تعلم نمائية تم تقسيمها الى ٥ ابعاد وهى البعد الاول (صعوبات الانتباه) البعد الثانى (صعوبات الادراك) البعد الثالث(صعوبات التذكر) البعد الرابع (صعوبات التفكير) البعد الخامس (صعوبات اللغة الشفويه) تحت كل بعد من الابعاد(١٠) عبارات (أنظر ملحق ٤) ولتقدير أداء الأطفال حدد الباحثون ثلاث مستويات تصف الأطفال وهى (كثيراً – أحياناً – نادراً) على ان تتكون الدرجات فى (٢ – ١ – ٠) حيث تضع المعلمة علامة (✓) أسفل الخانة المناسبة. وبالتالى تكون الدرجة المرتفعة التى يحصل عليه الطفل تدل على صعوبات تعلم، والدرجة المنخفضه التى يحصل عليه الطفل تدل على ان الطفل ليس لديه صعوبات تعلم .

صدق القائمة:

أ- الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف: التأكد من مناسبة مفرداتها للبعد المراد قياسه. وتم وضعها فى استمارة استطلاع رأى تمهيداً لعرضها على مجموعة المحكمين المختصين فى التربية ورياض الأطفال وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس (ملحق ١٠).

وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات وصياغة القائمة فى صورة (٥) أبعاد، تحت كل بعد من أبعاد القائمة (١٠) عبارات، البعدالاول (صعوبات الانتباه) البعد الثانى (صعوبات الادراك) البعد الثالث (صعوبات التذكر) البعد الرابع (اللغة الشفويه) البعد الخامس (صعوبات التفكير).

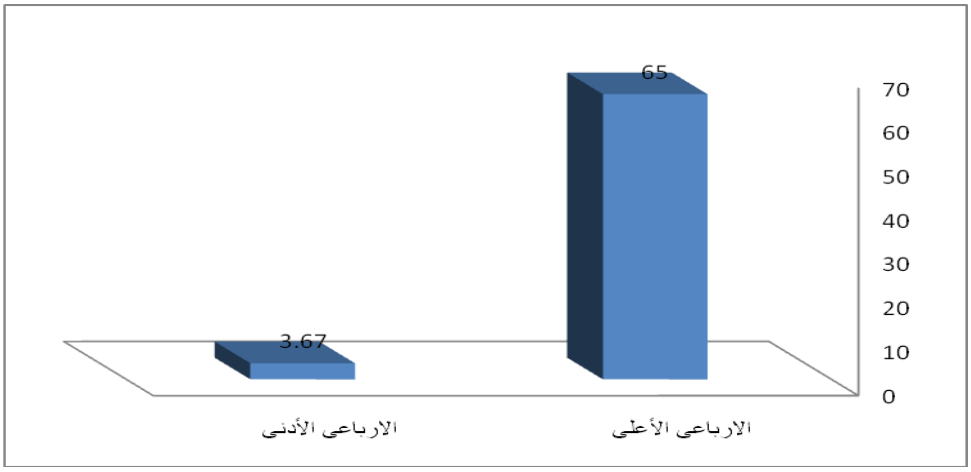
ب- صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الارباعى الأدنى والارباعى الأعلى، ثم حساب الفروق بين الارباعى الأدنى والارباعى الأعلى، كما هو موضح بالجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨):دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى للقائمة

	الارباعى الأعلى (ن = 7)		الارباعى الأدنى (ن = 6)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاختبار	65.00	9.06	3.6	1.42	15.544	0.001

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت= **15.544**) وهى دالة عند مستوى **0.001** مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين (اى لديهم صعوبات تعلم)ودرجات المنخفضين (اى ليس لديهم صعوبات تعلم) على القائمة، وهذا يؤكد على قدرة القائمة على التمييز بين المرتفعين (صعوبات تعلم) والمنخفضين (ليس صعوبات تعلم) مما يشير إلى صدق القائمة.



شكل (٤) دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى لقائمة التعرف

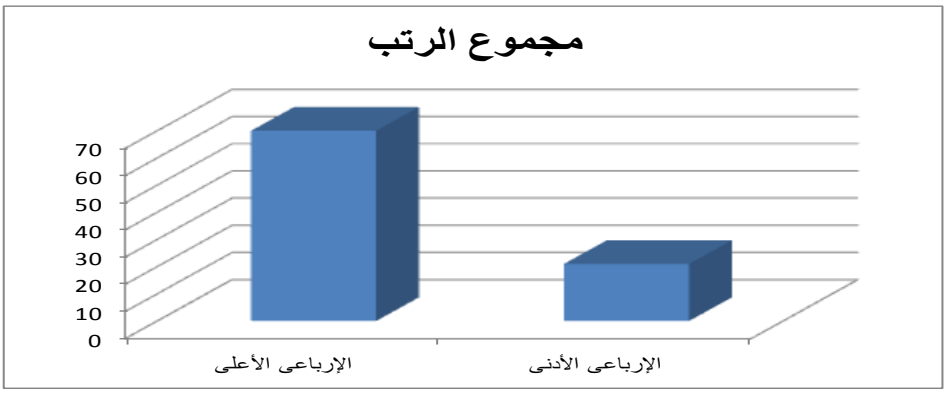
كما تم استخدام اختبار "**مان ويتنى**" **Mann-Whitney U** للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على القائمة، كما يوضح ذلك جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩):دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
المقياس	الارباعى الأدنى	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	- ٣.٠٢٥	دال عند مستوى ٠.٠١
	الارباعى الأعلى	٧	١٠.٠٠	٧٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z= ٣.٠٢٥) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على القائمة، وهذا يؤكد قدرة القائمة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق القائمة.

مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين (اى لديهم صعوبات تعلم) ودرجات المنخفضين (اى ليس لديهم صعوبات تعلم) على القائمة، وهذا يؤكد على قدرة القائمة على التمييز بين المرتفعين (صعوبات التعلم) والمنخفضين (ليس صعوبات تعلم) مما يشير إلى صدق القائمة.



شكل (٥) دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى لقائمة التعرف

ثبات القائمة

أ- الاتساق الداخلى للمفردات:

وللتأكد من اتساق القائمة داخلياً قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات القائمة ودرجة البعد الذى تندرج تحته العبارة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للقائمة ، وذلك بعد تطبيق القائمة على عينة الدراسة الاستطلاعية ، كما هو موضح بجدول (١٠)، وجدول (١١).

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات القائمة ودرجة البعد الذى تندرج تحته العبارة (ن=٣٨)

البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠.٧٦٤ **	١١	٠.٧٧٢**	٢١	٠.٧٦٤**	٣١	٠.٨٠٨**	٤١	٠.٧٣٤**
٢	٠.٨٢٦**	١٢	٠.٧٢٨**	٢٢	٠.٦٨٦**	٣٢	٠.٦٦٦**	٤٢	٠.٧٣٨**
٣	٠.٦٥٥ **	١٣	٠.٧٥٤**	٢٣	٠.٨١٠**	٣٣	٠.٥٢٧**	٤٣	٠.٧٣١**
٤	٠.٧٣٠**	١٤	٠.٧٨٠**	٢٤	٠.٦٦٢**	٣٤	٠.٤١٠*	٤٤	٠.٧٠٩**
٥	٠.٦٦٩**	١٥	٠.٧٨٢**	٢٥	٠.٨٩٩**	٣٥	٠.٦٩٢ **	٤٥	٠.٧٠٥**
٦	٠.٦٥٩**	١٦	٠.٦٤٤**	٢٦	٠.٧٠٦**	٣٦	٠.٥١٨**	٤٦	٠.٥٦٦**
٧	٠.٦٢٦**	١٧	٠.٦٥٢**	٢٧	٠.٨٢٩**	٣٧	٠.٦٨٢**	٤٧	٠.٥٢٧**
٨	٠.٧٣٦**	١٨	٠.٥٦٧**	٢٨	٠.٨٥١**	٣٨	٠.٧٩٢**	٤٨	٠.٦٢٢**
٩	٠.٨٣٤**	١٩	٠.٨٠١**	٢٩	٠.٦٩٥**	٣٩	٠.٨٢٠**	٤٩	٠.٧١٩**
١٠	٠.٥٢٠**	٢٠	٠.٦٣٥**	٣٠	٠.٧٨٤**	٤٠	٠.٧٥٣**	٥٠	٠.٦٩٣**

*** دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من جدول (١٠) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١، مستوى ٠.٠٥ وأصبحت القائمة فى صورتها النهائية تشتمل على (٥٠) عبارة.

جدول (١١):معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقائمة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول	٠.٩٣٥	دال عند مستوى ٠.٠١
البعد الثانى	٠.٩١٠	
البعد الثالث	٠.٩٢٢	
البعد الرابع	٠.٩٠٩	
البعد الخامس	٠.٩٠٠	

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method:

استخدم الباحثون معادلة ألفا كرونباك (صفوت فرج ١٩٨٩ ، ٣٢٧) وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، وجدول (١٢) يوضح معاملات ثبات القائمة وأبعادها.

جدول (١٢): معاملات ثبات القائمة وأبعادها بطريقة ألفا كرونباك

البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
البعد الأول	٠.٨٥٥	دال عند
البعد الثانى	٠.٨٧٤	مستوى ٠.٠١
البعد الثالث	٠.٨٦٥	
البعد الرابع	٠.٧٠٨	
البعد الخامس	٠.٨١٣	
القائمة	٠.٩٢٨	

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات القائمة بالطرق السابقة المختلفة هى معاملات مرضية.

٣- إعداد العرائس القفازية

وهى الشخصيات التي تقوم بتمثيل الأدوار المطلوبة وقد قامت الباحثة بإعداد هذه العرائس بطريقة مبسطة سهلة التناول والتشكيل ويستطيع كل إنسان أن يستحضر خاماتها ويصنع الدمية بنفسه، والأدوات اتى استخدمت فى صياغتها هى قماش، خيوط وألوان وخامات أخرى بسيطة تستخدم لعمل العينين والشعر وتتكون الدمية من الرأس والرقبة واليدين أما الجسم فهو يد اللاعب وذراعاه يغطيها رداء الدمية.

وقد روعي عند صنع رداء الدمية ان تكون مزركشة فضفاضة الى حد ما بحيث تغطى يد وأصابع اللاعب، بعد الانتهاء من إعداد شخصيات المسرحية من العرائس القفازية تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء فى هذا المجال

قسم التربية الفنية لإقرار صلاحيتها للقيام بالأدوار المسندة إليها وقد أجمعت الآراء على صلاحيتها للقيام بالعرض المسرحي.

٥- المسرح:

عبارة عن مسرح خشبياً يتم عرض المسرحيات عليه بواسطة العرائس القفازية وهو عبارة عن ثلاثة قطع: الوجه الأمامي والجانبان وهما متصلان بالمفصلات من أطرافها ويطوى الجانبان خلف الوجه عند عدم استخدام المسرح ويوجد بالوجهة الأمامية فتحة طولها ٤٢ سم وعرضها ١٠سم وهى خاصة بظهور شخصيات المسرحية أثناء تأدية دورها ويغطى هذه الوجه بالستائر التي تزاح عند بداية العرض .

٦- مجموعة من القصص والمسرحيات والأناشيد والأغاني :

* تم إعداد مجموعة من القصص والمسرحيات والأناشيد والتى بلغ عددها عشرة قصص وعشر مسرحيات مصحوبة بالأناشيد والأغاني لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم والتى بلغ عددها عشر مهارات وتم الاتفاق بين المحكمين على ضرورة تنميتها كما أكدت الدراسات والبحوث على ضرورة تلك المهارات لطفل الروضة عامة وطفل الروضة ذوى الصعوبة خاصة، وقد روعي عند تأليف وإعداد هذه المسرحيات والقصص جميع الشروط التي ينبغي مراعاتها عند الكتابة للأطفال فى هذه المرحلة العمرية.

كما تضمن المسرحية الأغنية الملحنة البسيطة تلحيناً يتلاءم مع الأطفال من حيث البساطة التي تبث فى نفوسهم الفرح والسرور .

**وقد اسند تلحين اغانى المسرحيات الى (مدرسة الموسيقى بالروضة) محل تطبيق البرنامج (بدر التجريبية للغات) بمساعدة طالبات التربيه العملى وقد روعي تلحين هذه الأغاني تلحيناً بسيطاً يتناسب مع المرحلة العمرية المقدمة لها.

---

* **الأستاذ محمد مصطفى /مؤلف قصص ومسرحيات الاطفال**

** **السيدة الهام سيدعلى /مدرسة الموسيقى بمدرسة بدر التجريبية للغات**

وتم تحفيظ الأطفال لأغاني المسرحيات والتى تهدف لتنمية المهارات الاجتماعية وذلك بمساعدة طالبات شعبة تربية الطفل أثناء تواجدهم بالروضة للتدريب الطلابي.

والهدف من تحفيظ الأطفال أغاني المسرحيات مساعدتهم على فهم وتقبل المسرحية ويظهر ذلك من خلال تفاعل الاطفال مع احداث المسرحية.

كما أنها تساعدهم على نطق الألفاظ والأحرف والكلمات بشكل سليم، كما أنها تساعدهم على التذكر والانتباه والتركيز .

كما تم سرد أحداث القصص بصورة سهلة وبسيطة تتناسب وطفل تلك المرحلة من خلال القصص المصورة مع اشتراك الأطفال فى سرد أحداث القصص والتعليق على الصور التى تمثل أحداث القصص وإعادة ترتيب الصور مع سرد أحداث القصص .

٧- تدريب القائمين بعرض المسرحيات وتحريك الرأس :

تم إسناد تمثيل ادوار وتحريك العرائس القفازية الى طالبات الفرقة الرابعة بقسم تربية الطفل بالكليه وذلك بإعطاء كل طالبة نصوص المسرحيات للتعرف على مضمونها وشخصياتها وتوضيح الهدف من تقديم المسرحيات وتم تدريبهم على طريقة الإلقاء وتمثيل الأدوار وتحريك العرائس.

٨- البرنامج المقترح :

هدف البحث الحالي إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال برنامج مقترح فى أدب الأطفال.

الأساس الفلسفي للبرنامج :

ويقصد بمفهوم أسس بناء البرنامج لتربية طفل الروضة ، كافة العوامل والمؤثرات التى تتأثر بها عمليات بناء برامج التربية في رياض الأطفال في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعتبر المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء البرنامج الذي يستند إلى فكر تربوي او نظرية تربوية تؤخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر فى عملية بنائه وتنفيذه، وهذه العوامل ذات أبعاد ثلاثة فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال، طبيعة الأطفال الذين يعد لهم

البرنـامج ويسـعى اى تـربيتهم ونـوع المعرفـة والمهـارات والاتجاهـات والعـادات والقـيم والميـول والاتجاهات والاهتمامات التـي يسـعى البرنـامج إلـى إكسـابها للأطفال. (هدى الناشف، ٢٠٠٣، ١٠) (منى جاد، ٢٠٠٤، ٨٠)

ويعتمد البرنامج فى بنائه على نظرية التعلم الاجتماعي التي نادى بها جماعة من السلوكيين وعلى رأسهم باندورا (Bandura) وتؤكد النظرية على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنماذج او القدوة والتأمل الذي يقوم به الطفل فى الاستجابة الى المثير ويتمثل هذا المثير في القصص والمسرحيات والأناشيد والأغاني التى تعرض على الأطفال والتي يتخذ من بعض شخصياتها القدوة التي يقوم بملاحظتها وبالتالي يحدث التعلم غير المباشر وتتم عملية التعلم بالقدوة (النموذج) من خلال أربع خطوات هى:

- ملاحظة الدمى:تتم فى البرنامج من خلال ملاحظة شخصيات القصص والمسرحيات.
- تذكر السلوك الملاحظ:يساعد على ذلك القيام بعملية المناقشة حول أحداث القصة والمسرحية.
- استرجاع ما لوحظ: وذلك من خلال قيام الأطفال بترديد بعض الأناشيد وإعادة سرد احداث القصص والقيام بتمثيل أحداث المسرحيات .
- تعديل السلوك من خلال التقويم المصاحب بالأنشطة.

هذا وتقوم فكره هذا البرنامج على تنوع الفنون الأدبية، قصص، وأغاني وأناشيد ومسرحيات لكى يراعى الميول والرغبات والغرائز لدى الأطفال ويعمل على إشباعها وتهذيبها وصقلها، وتنمية المهارات الاجتماعية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة بصفة عامة وطفل الروضة ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة.

مصادر بناء البرنامج المقترح :

تم بناء البرنامج المقترح فى ضوء المصادر التالية:

- قائمة المهارات الاجتماعية المناسبة لطفل الروضة ذوى صعوبات التعلم التي توصل إليها البحث الحالي .
- طبيعة طفل الروضة عامة وطفل الروضة ذوى صعوبات التعلم خاصة من حيث ميولهم وقدراتهم وخصائصهم واحتياجات نموهم وكذلك أهداف وفلسفة هذه المرحلة.
- الكتابات والبحوث التي اهتمت بأدب الأطفال واستخدمته مدخلاً تربوياً لتعليم الأطفال مثل :

(هانم معوض شهاب، ١٩٩٩)، (إسماعيل عبدالفتاح، ٢٠٠٠)، (محمد السيد حلاوة، ٢٠٠٢)، (هدى مصطفى محمد، ٢٠٠١) (هيام عاطف، ٢٠٠٢)، (منال محمود، ٢٠٠٤)، (زينب زكى، ٢٠٠٥)، (لمياء احمد محمود، ٢٠٠٦) ، (ماجدة سليم، ٢٠٠٨).

- الإطلاع على بعض الدراسات والكتابات والبحوث التربوية التى اهتمت بالأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل :

(سعده احمد إبراهيم، ١٩٩٤) ودراسة (هدى على سالم، ٢٠٠٨) ودراسة (عادل عبدالله وسليمان محمد سليمان، ٢٠٠٥)، (هاله الشارونى يعقوب، ٢٠٠٨)، ودراسة (أمان محمود وسامية صادق، ٢٠٠٣)، (عبدالحميد سعيد، ٢٠٠٦)، (صبحى الكافوري، ٢٠٠١).

- الاطلاع على بعض الدراسات والكتابات والبحوث التربوية اتى اهتمت بالمهارات الاجتماعية مثل (سميه الشيخ، ١٩٩٨)، (عبدالمنعم حسيب، ٢٠٠١)، (عرفات صلاح شعبان، ٢٠٠٤)، (منال محمود، ٢٠٠٤) (فاطمة فاروق، ٢٠١٠).

أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج:

يتمثل الهدف العام للبرنامج فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم وهى (آداب الاستئذان – المبادأة الايجابية – تحمل

المسئولية – التعاون – النظام – الصداقة – أدب الزيارة – أدب الطريق – آداب الطعام – آداب التعلم).

وقد قامت الباحثة بصياغة المهارات الاجتماعية المراد تنميتها من خلال البرنامج المقترح إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة والحكم من خلالها على مدى توافرها لدى طفل الروضة.

* وقد روعي فى صياغة هذه الأهداف ما يلى:

– ان تكون الصياغة واقعية وممكنة التطبيق.

– أن تكون فى مستوى الأطفال أفراد عينة الدراسة.

– مصاغة فى عبارات واضحة محددة.

– مناسبة لقدرات واستعدادات أطفال الروضة.

– أن تكون في شكل عبارات إجرائية تساعد على اختيار المحتوي الدراسي للبرنامج وتنظيمه.

– معبرة عن أداء الطفل .

الأهداف الإجرائية

جدول (١١):الأهداف الإجرائية المستهدف تحقيقها لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

م	المهارة	التعريف الإجرائي	الاهداف الاجرائية المستهدفة
١	آداب الاستئذان	طلب الأذن عند أخذ شئ أو استخدامه وعند الدخول إلى مكان أو فعل شئ في وجود الكبار	١- ان يستاذن قبل استخدام ممتلكات الآخرين. ٢- ان يستاذن عند الدخول أو الخروج من مكان ما. ٣- ان يستاذن عند التحدث.
٢	المبادأة الإيجابية	اقبال الطفل على المشاركه مبتعدا عن السلبية واللامبالاة .	١. ان يقدم المساعدة لمن يراه محتاجا إليه. ٢. ان يبادر في إيجاد حل للمشكلة التي تواجهه هو وزملائه . ٣. ان يبادر بمساعدة أمه في بعض أعمال المنزل.
٣	تحمل المسئولية	التزام الطفل بكل ما يوكل إليه ويتحمل نتائج تصرفاته وأفعاله.	١. ان يعتمد على نفسه في بعض المواقف الحياتية البسيطة. ٢. ان يلتزم بكل ما يوكل إليه أو يكلف به من أعمال. ٣. ان يتحمل نتائج ما يقوم به من أفعال.
٤	التعاون	أن يشارك الأطفال الآخرين في إنجاز الأعمال واللعب معهم.	١- ان يتبادل الألعاب والأدوات مع زملائه. ٢- ان يشارك زملائه عند القيام ببعض الأنشطة. ٣- ان يشارك المعلمة في بعض الأعمال.
٥	النظام	احترام الدور ووضع الأشياء في أماكنها الخاصة بها وإتباع القواعد التي تضعها الجماعة لتسيير العمل بها.	١- يرتب المكان الذي يجلس فيه. ٢- ان يرتب ادوات اللعب بعد الانتهاء من اللعب. ٣- ان لا يتخطى الآخرين فى الدور
٦	الصداقة	الميل للاختلاط وتكوين صحبة مع أفراد من نفس العمر تقريبا.	١- يشارك مشاعر الأصدقاء. ٢- يشارك صديقه اثناء تناول الطعام. ٣- ان يقدم المعونة للصديق قبل سؤاله لها.
٧	آداب الزيارة	الاستئذان قبل الزيارة والجلوس باحترام عند زيارة الأقارب والمعارف ومشاركتهم في الأفراح والأحزان وحسن اختيار الوقت المناسب للزيارة.	١- يطرق الباب بالطريقة المناسبة. ٢- يقف بجوار الباب عندما يكون مفتوح. ٣- يجلس باحترام عند زيارة الأصحاب.
٨	آداب الطريق	إلقاء التحية والمحافظة على الطريق وعدم إلقاء ما يؤذي المارة.	١- يبادر بالقاء التحية عندما يرى مجموعة من الأشخاص في الطريق. ٢- ينظف الطريق عند المرور به ٣- يساعد المحتاج ويبعد الأذى عن الطريق.
٩	آداب الطعام	غسل اليدين قبل وبعد الأكل – التسمية في أوله والحمد في آخره وعدم التحدث والطعام في الفم – الأكل باليمين والأكل مما يليه.	١- يغسل يده قبل وبعد الأكل. ٢- يسمى الله قبل الأكل والحمد بعد الأكل. ٣- يأكل باليد اليمنى وعدم التحدث والطعام في الفم .
١٠	آداب التعلم	إتباع توجيهات المعلم – القيام عند حضور المعلم واحترامه – الإنصات له عند التحدث.	١- ينصت إلى المعلم. ٢- ان يقف عند حضور المعلم للتحية. ٣- يتبع تعليمات وتوجيهات المعلم.

تحديد محتوى البرنامج:

ويقصد بالمحتوى هنا مجموعة الفنون الأدبية التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين، وهو لا يعمل منفصلاً عن مكونات البرنامج الأخرى ويعمل المحتوى بجانب كلا من الأنشطة والوسائل المستخدمة في البرنامج وذلك للوصول إلى تحقيق الهدف وهو تنمية المهارات الاجتماعية.

وقد روعي فى اختيار محتوى البرنامج المقترح الأسس التالية:

- ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية التي سبق تحديدها وذلك لكى يسهم المحتوى فى تحقيق هذه الأهداف من خلال البرنامج المقترح.
- أن يتناسب المحتوى مع خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم ورغباتهم.
- ان يتناسب المحتوى مع خصائص طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم.
- التحكيم من أهم المعايير التي تستخدم في اختيار المحتوى المناسب، وقد تم عرض المحتوى على مجموعة من المختصين فى تربية الطفل والمناهج وطرق التدريس، وذلك لإقرار محتوى البرنامج ومناسبته لطفل الروضة وأيضاً اقتراح التعديلات التى يرون ضرورة الأخذ بها ملحق (١١).
- اختيار الفنون الأدبية القصيرة لأن طفل الروضة لا يستطيع تركيز الانتباه لفترة زمنية طويلة
- تنويع الفنون الأدبية التى يتضمنها محتوى البرنامج من قصص وأناشيد واغانى ومسرحيات وذك كى يجد ك ما يميل إليه من هذه الفنون.
- مراعاة اللغة المناسبة لطفل الروضة عند إعداد الفنون الأدبية المقترحة.

وفى ضوء هذه الأسس تضمن البرنامج المقترح مجموعة متنوعة من قصص الأطفال وأناشيد وأغاني، ومسرحيات، وقد روعي عند تقديمها ان تتصور بالأهداف السلوكية التي تتضمنها المهارات الاجتماعية المراد تنميتها لدى طفل الروضة.

الأنشطة المصاحبة:

يعد النشاط جزءاً من منهج المدرسة الحديثة فهو يساعد فى تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب لازمة لمواصلة التعليم، كما انه يفوق أشياء كثيرة أخرى داخل حجرة الدراسة، اذا يجعل المتعلم مشارك بفاعلية فى أحداث العملية التعليمية وان الوظائف المتعددة للأنشطة التربوية والنفسية والاجتماعية ، والتعليمية، والمهنية، والقومية، تجعلنا نحرص على الاهتمام بها وجعها جزءاً أساسيا من العملية التعليمية.

وعلى ضوء هذه الأهمية وما يميل إليه طفل الروضة من حركة وولع باللعب والمرح وحب الاستطلاع والاستكشاف والاستفسار، ولما يقوم عليه البرنامج المقترح من نشاط وفاعلية فى المواقف التعليمية فقد اهتم البحث الحالي بتضمين البرنامج المقترح مجموعة من الأنشطة التربوية الهادفة .صممت بأسلوب مبسط ومشوق للطفل، كما أنها تساعد الطفل على التفاعل مع غيره وتنمية قدراته ومعارفه ومهاراته الاجتماعية المطلوب تنميتها من خلال البرنامج ومن هذه الأنشطة:

- التعبير بالرسم والتلوين الحر غير المقيد مثل تلوين صور بطاقات للحروف والأرقام وبعض الكلمات .
- الاستماع لبعض الآراء والتعليق عليها وخاصة التي تتناول المهارات والسلوكيات الاجتماعية.
- إعادة سرد بعض القصص التي يستمع إليها الأطفال وإدارة الحوار والمناقشة حول ما جاء بها من قيم ومهارات وسلوكيات تربوية واجتماعية هادفة.
- الأنشطة الموسيقية التي تتناول غناء الأطفال لبعض الأغاني والأناشيد وكذلك بعض التعبيرات الموسيقية الحركية.
- أنشطة التمثيل ولعب الأدوار لشخصيات اقصص التي تعرض على الأطفال والشخصيات التي يحبون أداء أدوارها.
- إعادة تمثيل أحداث المسرحيات التي تم عرضها واستخدامه لمسرح العرائس ولبس العرائس القفازية ومحاولة تقليد الشخصيات التي تم عرضها.

- تكوين بعض المواقف والسلوكيات الاجتماعية التي تم عرضها فى البرنامج من خلال بطاقات وصور يقوم الطفل بتلوينها والتعليق عليها.
- تفسير صور ممثلة لمواقف تتضمن جوانب سلوكية هادفة للمهارات الاجتماعية.
- تلوين الحروف الأبجدية والأرقام ١ – ١٠ وكذلك الأرقام 10- 1 والحروف ABC.

أساليب التقويم:

يعتبر التقويم من الخطوات المهمة عند التعرض لاى برنامج ، خاصة عند اختيار كفاءة وفاعلية البرنامج ، ويرشدنا التقويم إلى ما وصل إليه الأفراد المشتركون فى البرنامج من نمو وتقدم.

وقد تم استخدام أساليب التقويم التالية:

– التقويم المبدئي:

ويهدف إلى تحديد المستوى المبدئي لأفراد العينة، وقد تم فيه استخدام بطاقات التشخيص والتعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومقياس المهارات الاجتماعية المصور قبل البدء فى البرنامج.

– التقويم التكويني:

يتيح للباحثون معرفة مدى تقدم الطفل فى دراسة مكونات البرنامج وتتمثل أساليب التقويم أثناء تنفيذ البرنامج فى أسئلة شفوية وملاحظة ادااءات الاطفال وإعادة سرد أحداث المسرحية و اتاحة الفرصة لتعبير الطفل عن مواقف ممثلة للمواقف المحتوية فى البرنامج وغيرها من وسائل تعليمية مثل الرسومات وتلوين الأحرف الهجائية والأرقام من ١: ١٠، وبالتالى يمكن التعرف على التعديل الذى حدث فى سلوك الطفل.

– التقويم النهائى:

ويتم ذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، للتعرف على مدى فاعلية البرنامج ويتم فيه تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة التعرف، بهدف مقارنة نتائج التطبيق البعدى بنتائج التطبيق القبلي لمجموعة الدراسة.

التقويم التتبعى:

تم تطبيق الأدوات الأساسية المستخدمة فى الدراسة (قائمة التعرف ومقياس المهارات الاجتماعية بعد انتهاء التجربة بحوالي شهرين للتأكد من فاعلية البرنامج واستمرار أثره.

إجراءات الدراسة التجريبية:

وقد استغرق تطبيق تجربة البحث عشر أسابيع من يوم ٢٠١٠/١٠/٣١ حتى ٢٠١١/١/٦ بمعدل نشاطين فى الأسبوع هذا الى جانب ستة لقاءات أخرى لتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية المصور، وقائمة التعرف على صعوبات التعلم قبلياً وبعدياً. ولمدة ثلاث ساعات يومياً تتخللها فترات قصيرة للراحة نظراً لعدم قدرة الأطفال على التركيز لفترة طويلة من الوقت.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على الأطفال مجموعة الدراسة ، تم إعادة تطبيق قائمة التعرف على صعوبة التعلم ومقياس المهارات الاجتماعية المصور، لتعرف مدى النمو والتحسن الذي حدث لهم فى اكتساب المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم ، نتيجة لتعلمهم ومرورهم ببرنامج أدب الأطفال.

ثم رصدت الدرجات لمعالجتها إحصائيا والفصل التالي يمثل عرضاً لنتائج التجربة وتفسيرها واهم الدراسات المقترحة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١- المتوسطات الحسابية لجميع متغيرات الدراسة.
٢- الانحرافات المعيارية جميع متغيرات الدراسة.
٣- معاملات الارتباط لبيرسون.
٤- اختبار T . test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.
٥- معادلة ألفا كرونباك.
٦- مربع إيتا لحساب حجم الأثر.
٧- اختبار ويلكوكسون (wilcoxon) قيمة (z)
٨- اختبار " **مان ويتنى** " **Mann-Whitney**

نتائج الدراسة:

١- نتائج اختبار صحة الفرض الأول :

والذى ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدى على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدى".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثون باستخدام اختبار "**ويلكوكسن**" **WilCoxon** للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدى على مقياس المهارات الاجتماعية، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "z" كما يوضح ذلك جدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٢):دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدى على مقياس المهارات الاجتماعية ن(٢٤)

المهارات الاجتماعية	نوع الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
أدب الاستئذان	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٣٨٢	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢٣	١٢.٠٠	٢٧٦.٠٠		
	تساوى الرتب	١				
	المجموع	٢٤				
المبادأة الايجابية	الرتب السالبة	١	٧.٠٠	٧.٠٠	- ٣.٦٨٤	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	١٨	١٠.١٧	١٨٣.٠٠		
	تساوى الرتب	٥				
	المجموع	٢٤				
تحمل المسئولية	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٣٥٥	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢٣	١٢.٠٠	٢٧٦.٠٠		
	تساوى الرتب	١				
	المجموع	٢٤				
التعاون	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٣٩٨	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢٢	١١.٥٠	٢٥٣.٠٠		
	تساوى الرتب	٢				
	المجموع	٢٤				
النظام	الرتب السالبة	١	١٥.٠٠	١٥.٠٠	- ٣.١٨٨	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	١٧	٩.١٨	١٥٦.٠٠		
	تساوى الرتب	٦				
	المجموع	٢٤				
الصداقة	الرتب السالبة	١	١٥.٥٠	١٥.٥٠	- ٣.٤٣٣	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	١٩	١٠.٢٤	١٩٤.٥٠		
	تساوى الرتب	٤				

المهارات الاجتماعية	نوع الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
	المجموع	٢٤				
آدب الزيارة	الرتب السالبة	١	١٤.٥٠	١٤.٥٠	- ٣.١٨٨	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	١٧	٩.٢١	١٥٦.٥٠		
	تساوى الرتب	٦				
	المجموع	٢٤				
آدب الطريق	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٠١٤	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	١٩	١٠.٠٠	١٩٠.٠٠		
	تساوى الرتب	٥				
	المجموع	٢٤				
آدب الطعام	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٢٤٥	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢١	١١.٠٠	٢٣١.٠٠		
	تساوى الرتب	٣				
	المجموع	٢٤				
آدب التعلم	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٣.٦٣٦	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
	تساوى الرتب	٩				
	المجموع	٢٤				
المقياس	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٣٠٠	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢٤	١٢.٥٠	٣٠٠.٠٠		
	تساوى الرتب					

للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية (z) يتضح من الجدول أن قيم (قبل تطبيق البرنامج وبعده جاءت لصالح التطبيق البعدى، وهى جميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق حقيقية وجوهرية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى أبعاد المقياس بين التطبيق القبلى والبعدى. وقد

بلغت قيمة (z) على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (أدب الاستئذان، المبادأة الايجابية، تحمل المسئولية، التعاون، النظام، الصداقة، أدب الزيارة، أدب الطريق، أدب الطعام، أدب التعلم) على الترتيب (٤.٣٨٢، ٣.٦٨٤، ٤.٣٥٥، ٤.٣٩٨، ٣.١٨٨، ٣.٤٣٣، ٣.١٨٨، ٤.٠١٤، ٤.٢٤٥، ٣.٦٢٦) كما يتصف البرنامج المقترح بالفاعلية فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم حيث بلغت قيمة (z) كبيرة لبعض المهارات (أدب الاستئذان، تحمل المسئولية، التعاون، آدب الطريق، آدب الطعام) ومتوسطة لبعض المهارات (المبادة الايجابية، النظام، الصداقة، آدب الزيارة، أدب التعلم)، وتعزو الباحثة ذلك الى البرنامج القائم على أدب الأطفال والذي يتضمن المهارات الاجتماعية وقد تعزو الباحثة الاختلاف بين القيمة المتوسطة والكبيرة إلى الاختلاف فى فهم المهارة وإدراك الطفل لها مما ادى الى تحسينها بدرجة أفضل.

ويتضح من الجدول السابق ان البرنامج يتصف بالكفاءة والقدرة على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة. مما يدل على تأثير البرنامج وفعاليته.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت الية دراسة (Margaret Mark Well, 2001) التي توصلت إلى أن لأدب الأطفال دورا كبير في تحقيق كثير من أهداف المرحلة الابتدائية، ودراسة (هدى علي سالم، ٢٠٠٨) التي أكدت على فاعية فنون أدب الأطفال في إكساب أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم العديد من المهارات والمفاهيم، ودراسة (ماجدة فتحي، ٢٠٠٨) توصلت إلى فاعلية أدب الأطفال في تنمية قيم المواطنة.

٢- نتائج اختبار صحة الفرض الثانى:

والذى ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياس القبلى والقياس البعدى على قائمة التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم لصالح التطبيق البعدى".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس القبلى والقياس البعدى، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار"z"

كما تم استخدام اختبار "**ويلكوكسن**" **WilCoxon** للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى على قائمة التعرف، كما يوضح ذلك جدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٣):دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى على قائمة التعرف. ن (٢٤)

		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الإنتباه	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٠٨٦	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢١	١١.٠٠	٢٣١.٠٠		
	تساوى الرتب	٣				
	المجموع	٢٤				
الإدراك	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ٢.٥٣٠	دال عند مستوى ٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
	تساوى الرتب	١٧				
	المجموع	٢٤				
التذكر	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٣.٤٨٢	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
	تساوى الرتب	٩				
	المجموع	٢٤				
التفكير	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٢.٦٣٦	دال عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
	تساوى الرتب	١٦				
	المجموع	٢٤				
اللغة الشفهية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ٤.٠٤٢	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢١	١١.٠٠	٢٣١.٠٠		
	تساوى الرتب	٣				
	المجموع	٢٤				
القائمة	الرتب السالبة	٠	٠٠.٠٠	٠٠.٠٠	- ٤.٢٠٣	دال عند مستوى ٠.٠٠١
	الرتب الموجبة	٢٣	١٢.٠٠	٢٧٦.٠٠		
	تساوى الرتب	١				

يتضح ان قيمة (z) دالة فى كل المهارات الفرعية وكل القائمة، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدى على قائمة التعرف، مما يدل على فعالية البرنامج. وقد بلغت قيم (z) على أبعاد القائمة (**الانتباه, الإدراك ,التذكر, التفكير, اللغة الشفهية**) على الترتيب (- ٤.٠٨٦, - ٢.٥٣٠,- ٣.٤٨٢ , - ٢.٦٣٦, - ٤.٠٤٢) وهى جميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١ . مما يدل على وجود فروق حقيقية وجوهرية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى أبعاد القائمة بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى. مما يدل على تأثير البرنامج وفعاليته.

يتصف البرنامج بفاعليته فى تحسين بعض صعوبات التعلم. حيث قيمة (z) كبيرة لمهارات (اللغة الشفهية – الانتباه – التذكر) وتعزو ذلك الى البرنامج القائم على أدب الأطفال، حيث ساعدت قراءة القصص المصور وأعادة سردها فى تحسين اللغة الشفهية كما ساعد الاستماع الى إحداث المسرحيات وقيام الأطفال بتمثيل الأدوار مرة أخرى وحفظ الأناشيد والاغانى وترديدها وأنشطه تربوية أخرى ومنها إعادة ترتيب أحداث القصص المصورة مع سردها وتلوين الأرقام والأحرف والتعليق على بعض المواقف والسلوكيات الاجتماعية المصورة الى تحسين الانتباه والتذكر ومتوسطه فى بعض المهارات مثل مهارة (الإدراك والتفكير) وقد ساعد البرنامج من خلال تلوين الحروف الهجائية والأرقام والتعرف على الألوان وأعادت ترتيب إحداث القصص كما ساعد قيام الأطفال بإعادة تمثيل ادوار المسرحيات وسرد إحداث القصص وترتيبها الى تحسين فى الإدراك والتفكير ولكن كان التحسين بدرجة اقل من التحسين فى مهارة (اللغة الشفهية والانتباه والتذكر) وقد تعزوا تحسين مهارات صعوبات التعلم إلى التحسن الذى حدث فى المهارات الاجتماعية وبالتالي يوجد علاقة بين المهارات الاجتماعية ومهارات صعوبات التعلم مما يدل على تأثير البرنامج وفعاليته .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إلية دراسة(شاكرعبد الحميد ، ٢٠٠١) أكدت على دور القصة في تنمية لغة الطفل والطلاقة اللسانية، ودراسة (إيمان عبدالحليم، ٢٠٠٣) على أهمية السيكودراما فى خفض النشاط الزائد لدى الأطفال.

ودراسة (نجلاء محمد علي ، ٢٠٠٥) التي دلت نتائجها على فاعلية قصص الأطفال في تنمية مهارات الاستماع والتعبير اللغوي لدى طفل الروضة.

كما أكدت دراسة كلا من (محمد النوبي محمد،٢٠٠٦) ودراسة جينس (Justice، ٢٠٠٦) دور القصة في تعليم طرق التعايش والتفاعل الإيجابي.

٣-نتائج اختبار صحة الفرض الثالث :

والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس المهارات الاجتماعية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدى والقياس التتبعى، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار"ت" كما يوضح ذلك جدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٤):دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس المهارات الاجتماعية

	القياس البعدى (ن= ٢٤)		القياس التتبعى (ن= ٢٤)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الأولى	5.42	0.77	5.13	1.20	1.453	غير دالة
الثانية	5.33	0.87	5.00	1.05	1.756	غير دالة
الثالثة	5.58	0.72	5.33	0.87	1.813	غير دالة
الرابعة	5.46	0.72	5.29	0.75	1.696	غير دالة
الخامسة	5.00	1.50	5.08	1.32	0.811	غير دالة
السادسة	5.04	1.49	5.21	1.35	1.000	غير دالة
السابعة	5.08	1.50	4.92	1.38	1.000	غير دالة
الثامنة	5.63	0.65	5.46	0.78	1.446	غير دالة
التاسعة	5.54	0.78	5.35	0.93	1.713	غير دالة
العاشرة	5.25	0.74	4.92	1.78	0.935	غير دالة
المقياس	53.33	4.72	51.69	1.43	1.562	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس المهارات الاجتماعية٠وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات فى أهمية استخدام القياسات التتبعية للاطمئنان على فاعلية البرامج المستخدمة واستمرارية أثرها على أفراد المجموعة المشاركة فى تطبيق أنشطة هذه البرامج ومن هذه الدراسات دراسة (هدى علي سالم، ٢٠٠٨) ودراسة (إيمان عبدالحليم،٢٠٠٣) ودراسة جينس (Justice، ٢٠٠٦) ويمكن تفسير هذه النتيجة بان البرنامج التدريبي المستخدمة مع

الأطفال قد استمر أثره وفاعليته خلال فترة المتابعة ،ويرجع ذلك الى استمتاع الأطفال بالأنشطة التى مارسوها خلال البرنامج ، ومدى قدرة هذه الأنشطة على تحقيق غايات وأهداف البرنامج.

٤- الفرض الرابع :

والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدى والقياس التتبعى على قائمة التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم".

للتحقق من صحة هذا الفرض تمبحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدى والقياس التتبعى ، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار"ت" كما يوضح ذلك جدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥):دلالة الفروق بين متوسطى درجات القياس البعدى والقياس التتبعى على قائمة التعرف

	القياس البعدى (ن=٢٤)		القياس التتبعى (ن=٢٤)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الانتباه	13.92	3.56	14.00	3.43	1.446	غير دالة
الإدراك	12.08	3.90	12.33	3.59	2.015	غير دالة
التذكر	13.63	3.06	13.50	2.96	1.366	غير دالة
التفكير	12.21	3.20	12.38	2.98	1.696	غير دالة
اللغة الشفهية	13.50	2.72	13.42	2.50	0.337	غير دالة
القائمة	65.38	12.74	65.63	11.77	0.700	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين درجات القياس البعدى والقياس التتبعى على قائمة التعرف. ويمكن تفسير هذه النتيجة بان البرنامج التدريبي المستخدمة مع الأطفال قد استمر أثره وفاعليته خلال فترة المتابعة

٥- الفرض الخامس:

والذي ينص على "توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الأطفال على مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم"

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة التعرف ، ثم حساب معامل الارتباط بطريقة الانحرافات لبيرسون ، كما يوضح ذلك جدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٦):معامل الارتباط بين درجات مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة التعرف

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مقياس المهارات الاجتماعية قائمة التعرف	0.632	دال عند مستوى 0.05

من الجدول السابق يتضح لنا ان هناك علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى (0.05) بين مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة التعرف.

وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن هناك علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم ومنها دراسة (Ross et Greene al, 1996) ودراسة تريزا (Theresa, 1998) ودراسة (صبحي الكافوري، ٢٠٠١) ودراسة (Frank, et al ,2002) ودراسة (Morganelli,2002) ودراسة (هدى علي سالم، ٢٠٠٨) ودراسة (ابتسام عبد المجيد، ٢٠٠٨).

توصيات البحث: فى ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثون بعض التوصيات منها:

١- الاهتمام بإعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء مفهوم صعوبات التعلم النمائية والمهارات الاجتماعية .

٢- توجيه أولياء الأمور إلى إشراك أبنائهم الصغار ذوي صعوبات التعلم وذلك بالحوار والمناقشة والاستمتاع لأرائهم، مما يعمق لديهم الإحساس بالمسئولية والتقدير واحترام أراء الآخرين والقدرة على التعبير واتخاذ القرارات الصحيحة.

٣- العناية باستخدام التغذية الراجعة الإيجابية في التعلم وتدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٤- توفير الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة لتنفيذ الفنون الأدبية من قصص ومسرح وأغاني ومجلات ن مما يساعد معلمة الروضة على إنجاح تلك الفنون في تحقيق أهداف رياض الأطفال.

٥- الاهتمام بعقد دورات لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لتزويدهن بأساليب وطرق الكشف المبكرة لأطفال ذوي صعوبات التعلم وطرق ووسائل العلاج المبكر لهم.

٦- ضرورة التركيز على المهارات الاجتماعية لحاجة الأطفال إليها بوجه عام والأطفال ذوي صعوبات التعلم بوجه خاص.

المراجع

- **ابتهاج محمود طلبه (١٩٩٨):** فعالية استخدام القصة الحركية فى تحقيق بعض أهداف تربية الطفل فى الروضة، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد (٣) المجلد (٤) سبتمبر.
- **ابتهاج محمود طلبه (١٩٩٨) :** فعالية استخدام القصة الحركية فى تحقيق بعض أهداف تربية الطفل فى الروضة، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد (٣) المجلد (٤) سبتمبر.
- **أحمد أحمد عواد (١٩٩٤) :**التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (أطفال فى خطر) المؤتمر العلمي الثاني بمعهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- **احمد حسين محمد حسن (٢٠٠١):** دور المسرح المدرسي فى إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، ماجستير ، معهد الدراسات العليا طفولة ، جامعة عين شمس .
- **السيد محمد عبدالمجيد (٢٠٠١):** فعالية القصة فى خفض الكذب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة، العدد (٣٧) يوليو ٢٠٠١ .
- **أميـر سـيد فـرج (٢٠٠٤):** التربيـة الموسـيقية ودورهـا فـى تكـوين وجـدان الطفـل المصري والمصري والعربي فى ظل المتغيرات المعاصرة، المؤتمر الاقليمى الأول ، الطفل العربـي فـى ظـل التغيـرات المعاصـرة ٢٤-٢٥ ينـاير ٢٠٠٤م، كليـة البنـات، جامعة القاهرة، يناير ٢٠٠٤م .
- **أميرة حجازي محمد حافظ (٢٠٠٥):** أثر برنامج مقترح فى الأنشطة الموسيقية فى إكساب بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة المنيا .

- **جنات عبدالغنى ابراهيم (١٩٩٢)** : دور القصص فى إكساب طفل ما قبل المدرسة الوعي البيئي ، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شميس.
- **حافظ نبيل (٢٠٠٠)**: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ط١، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق الأوسط.
- **حسن شحاته (٢٠٠٥)** : أدب الطفل العربي دراسات وبحوث ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- **رشدي احمد طعيمة (٢٠٠١)** : أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية النظرية والتطبيق ، (ط٢) ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- **زينب محمد عبدالمنعم محمد ابوالفتوح (٢٠٠٠)** : فاعلية استخدام العاب مسرح الطفل كمدخل للتعلم الاجتماعى فى ضوء أهداف الروضة ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- **صالح عبدالله هارون (٢٠٠٤)** : سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه ، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، العدد الرابع . ٤ : ١٣ – ٣٧ ،الرياض،المملكة العربية السعودية
- **عبدالحميد سعيد حسن (٢٠٠٦)** : دراسة مقارنة بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء فى المهارات الاجتماعية المؤتمر العربي الثالث الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية ، ٢١–٢٢ نوفمبر ، جامعة أسيوط .
- **عبدالوهاب محمد كامل (١٩٩٦)**: مقدمة فى أسس سيكولوجية التعلم والفروق الفردية، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية، ط٢ .
- **فاطمة فاروق خليل (٢٠١٠)** : فعالية استخدام اغانى وأناشيد الأطفال فى تنمية بعض السلوكيات الاجتماعية فى مرحلة ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أسيوط .

- **فرحان اليحيى (٢٠٠١):** أزمة المواطنة فى شعر الجوهري ، دراسة تحليلية فى ضوء المنهج التكاملي منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق ٢٠٠١ .متاح على http://www.awn-dam.org/book/10/dtudy o1/354-filbookol-t003.htm

- **لمياء احمد محمود (٢٠٠٦):** فاعلية مسرح الطفل فى تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط .

- **محمد عبدالرحيم عدس (١٩٩٨):** ، صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطرابات العصور فى الانتباه . النشاط الزائد واضطراب سلوك التلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ،١٨(١):٦٢ – ١٠٩

- **محمد عوض الترتورى (٢٠٠٧)** : أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، عمان، دار الحامد والراية للطباعة والنشر.

- **منال محمود عبدالحميد (٢٠٠٤):** فعالية استخدام القصة المصورة فى اكساب طفل مرحلة ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الخلقية والاجتماعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اسيوط .

- **نجلاء محمد على حمد(٢٠٠٥):**فاعلية برنامج مقترح لدراسة اثر بعض أنواع قصص الأطفال على تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى طفل الروضة،رسالة ماجستير،كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة

- **هدية محمد ندراوى، وبدرية حسن (٢٠٠٩):** دور الأنشطة الموسيقية والموضوعات الداكروزية فى علاج بعض صعوبات التعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، مؤتمر الطفولة العربية الثاني، العولمة والمحافظة على الهوية ٢٢ –٢٥ يونيو ٢٠٠٩م الغردقة – مصر.

- Betty Ruth (2000) "Drama and young children U.S. Taxas, 2000 Available at " Eric no: ed 402637 "

- Coles, Robert, (2001) Stories and Moral Imagination Curriculum studies Vol.24, No. 6

- Crealok, C . & Kronick , D . (1993) . Children and young people with specific learning disabilities: Guides for special education (9) Learning disabilities Association of Canada , UNESCO

- Hayes, M. (1994). Social skills : The bottom line for adult ID success LD Online. Available at:

http://www.idonline.org/article/6176 .

- Jane, Susan (2002) Development Story with in the culture of the pre-school, PH.D. University of California Berkeley .

- Kirk, S. & Gallagher, J. & anastasiow, n (2005) educating exceptional children , houghton Mifflin company , New York .

- Neuman, S., et al. (1990). "Enhancing children's comprehension of a televised story through reviewing ", The Journal of Research 83 (5), Washington .

- Pavri, S. & Lufting, R. L (2000) the social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom Preventing school failure, 45 (1) , 8 – 14

- Peace Corps (1994): Alternative techingues for teaching about hiv Aids in the classroom washing . retrieved , October, 10, 2001, from.

- www . ericae . net / ericae / ED 378146 . html

- Reid, D. & Hersko, P. (1981) A cognitive approach to learning disabilities McGraw Hill, p . 41.

- Wixcan, S. (1995): "You are a story teller". Paper Presented at the conference of the Kansas Association for the Education of Young Children .

النفقة فى الاسلام وانعكاساتها التربوية على الفرد والمجتمع

إعداد

د.مهدي محمد البدارنة

جامعة البلقاء التطبيقية – كلية اربد الجامعية – قسم العلوم التربوية

د. وائل سليم هياجنة

وزارة التربية والتعليم

د. عمر محمد عبد الهادي ابو جلبان

وزارة التربية والتعليم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم النفقة في الدين الإسلامي واهم الطرق التي من خلالها يمكن ضبط النفقات على مستوى الأفراد والجماعات, والكشف عن أهم الآداب والأخلاق التي يمكن أن يتحلى بها الفرد المنفق بالإضافة إلى التعرف على أثار النفقة وانعكاساتها التربوية على الفرد والمجتمع.

وقد توصلت الدراسة إلى أن النفقة هي كل ما يخرجه الإنسان من الأموال النقدية وغيرها, كما توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الطرق وردت في القران والسنة يمكن من خلالها ضبط النفقات عن طريق الابتعاد عن الإسراف والتقتير وضرورة مراعاة الوسطية في الأنفاق, كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من الفوائد التي تعود على الفرد والمجتمع إذا ما طبقت النفقة بالإضافة إلى الانعكاسات التربوية للإنفاق على الأفراد والمجتمعات.

وقد تضمنت الدراسة مجموعة من التوصيات منها أن تتضمن المؤسسات التربوية مواضيع عن النفقة وأهميتها من خلال المناهج التربوية وان يتم عقد مجموعة من الندوات والمحاضرات والمؤتمرات للحث على النفقة.

الكلمات المفتاحية: النفقة– الانعكاسات التربوية– الفرد– المجتمع.

Spending in Islam and its Educational Impact on Individuals and Society

Abstract

This study aimed to identify the concept of alimony in the Islamic religion and the most important ways in which can cost control at the level of individuals and groups, and reveal the most important morals and ethics that can be displayed by the individual spent as well as to identify the effects of maintenance and its implications for the education of the individual and society.

The study found that spending is all directed by the human of cash, etc. The study also found that there is a range of ways set out in the Koran and the Sunnah which to control expenses by moving away from wasteful, too little and need to take account of moderation in spending, study also found a range of benefits to the individual and society if applied alimony in addition to the educational implications of spending on individuals and communities.

The study included a set of recommendations, including to ensure that educational institutions Issues of maintenance and its importance through educational curricula, and that is a series of seminars, lectures and conferences to stimulate spending.

***Key words*: Maintenance_ Educational implications _ The individual -The community.**

المحور الأول: الإطار العام للدراسة

منذ أن خلق الله تعالى الإنسان بين أن الهدف من خلقة ولماذا خلقه والغاية من وجوده وهي عبادة الله تعالى قال الله تعالى (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ) "الذاريات:٥٦" وقال تعالى (وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ)"البينة :٦" وإذا أراد الإنسان أن يقوم بعبادة الله تعالى على أكمل وجه يجب أن يلتزم بأوامر الله تعالى ونواهيه وان يطبق ما جاء في القرآن الكريم وفي سنة الرسول (ص) من أحكام وتشريعات وخصوصا هذه التشريعات التي تنظم حياة الإنسان وتنظم علاقات الأفراد مع بعضهم في داخل المجتمع الذي يعيشون فيه وتنظم علاقات الأفراد مع المجتمع بحيث يبذل المسلم قصارى جهده من اجل اخذ حقه من الأفراد ومن المجتمع وفي المقابل إعطاء حق الغير لهم.

والناظر في الدين الإسلامي يجد انه يحتوي على كثير من القوانين والتشريعات التي تنظم المعاملات بين الأفراد ومن هذه المعاملات المالية فمن حكمت الله تعالى انه لم يخلق جميع الأفراد أغنياء ولم يخلق جميع الناس فقراء وإنما جعل منهم الأغنياء والفقراء من اجل أن يبقى الأفراد بحاجة إلى بعضهم البعض ومن اجل أن تكتمل عمارة الله في الأرض.

فالدين الإسلامي الحنيف أوضح للغني أن المال الذي بين يديه ليس من حقه وإنما هو مال الله تعالى وان الله تعالى له حق في هذا المال والمطلوب من الإنسان المسلم أن يخرج حق الله تعالى في هذا المال ويقوم باعطاءه إلى من يستحقه متبعا في ذلك ليس الأهواء الشخصية وإنما يتبع ما جاء في التشريع الإسلامي من قوانين وأنظمة تنظم العلاقات المالية بين الناس وأوضح الشرع الإسلامي للفقير أيضا أن لا يقوم بإتباع الطرق المحرمة شرعا من اجل كسب المال من الغني وإنما يجب علية أن يقوم بأتباع الطرق التي حددها له الشرع الإسلامي عن طريق العمل والكسب الحلال وحذره من عواقب الكسب الغير مشروع.

فالدين الإسلامي حرص على أن يكون المجتمع الإسلامي مجتمعا متماسكا يسوده نوع من الاخوه والمحبة وحرص أن يكون التكافل الاجتماعي هو الإطار العام

الذي تقوم علية العلاقات بين الإفراد لبعضهم البعض قال تعالى (آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَأَنفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ) "الحديد :٧ فمن خلال ذلك يتبين أن المجتمع الفاضل هو المجتمع الذي يعيش في إرجاءه روح الاخوه والمحبة والتعاون. وهذا يندرج تحت مفهوم التكافل الاجتماعي ولان الإسلام حريص على نشر التكافل الاجتماعي بين الناس فقد وضع أمور لضمان تطبيق ذلك وقد آمر الناس بالنفقة والصدقة وحث على ذلك في كثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية قال تعالى (خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ)"التوبة :١٠٣"وقال تعالى (وَمَا لَكُمْ أَلَّا تُنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)"الحديد :٧ " فهذه الآيات وغيرها من الآيات القرآنية الكريمة تحث على الإنفاق والنفقة فحث الدين الإسلامي على الزكاة وعلى الصدقات مثل صدقة الفطر وجعل للدولة الإسلامية الحق في اخذ الفقراء من الأغنياء عن طريق فرض الضرائب وتعين العاملين من اجل إحصاء الناس المقتدرين واخذ أموال الزكاة منهم.

وتحدث القرآن الكريم على قضية والإنفاق العام وجعل لهذا الإنفاق ضوابط يجب على الإنسان المسلم أن لا يتخطاها قال تعالى (وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً)"الفرقان :٦٧" وتظهر أهمية النفقة والصدقة التي دعا لها الدين الإسلامي عندما يشعر الفرد ذلك الفرق بين مجتمع يقوم بتطبيق الضوابط وإحكام الشرع الإسلامي فيما يتعلق بالمال والنفقة وبين مجتمع لا يطبق هذه الضوابط والتشريعات فيكون المجتمع الأول مجتمعا منضبط يسوده نوع من الألفة والمحبة والمجتمع الأخر يكون مجتمع منهار متفكك تسوده الأمراض الاجتماعية والحقد والكراهية وليس أدل على النوع الأول من المجتمع الذي كان قائما في عصر الرسول (ص) وفي عصر الخلفاء الراشدين وليس أدل على النوع الأخر من المجتمعات القائمة في عصورنا الحالية وخصوصا المجتمعات الإسلامية التي ابتعدت عن تطبق شرع الله تبارك وتعالى وانصرفت إلى الأخذ بالأنظمة البشرية الوضعية .

إننا نجد في أيامنا الحالية اتساع الفجوة بين الفقراء والأغنياء في المجتمعات وذلك بسبب ابتعاد الناس عن تطبيق شرع الله تعالى وظهر ما يسمى بالطبقية بحيث نجد في المجتمع الواحد الطبقة المترفة واسعة البذخ والطبقة الفقيرة المعدومة الحال

وانقرضت الطبقة الوسطى المستورة الحال لعدم وجود نظام صارم يحفظ حق الفقراء من مال الأغنياء ومن خلال ما سبق يتبن أهمية تطبيق شرع الله تبارك وتعالى فيما يتعلق بالإنفاق والصدقات لما له من أهمية في حماية المجتمع وتماسكه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتناول هذه الدراسة كيف ضمن الدين الإسلامي مسألة الإنفاق عن طريق الزكاة وبيان من الذين يستحقون الزكاة في المجتمع عن طريق بيان الآيات القرآنية الكريمة التي تحدثت عن هذا الموضوع بالإضافة الحديث عن بعض الإيرادات المالية الثابتة في القرآن الكريم والسنة من الفئ وخمس الغنائم وأهمية إقامة النظام المالي الإسلامي في تحقيق التكافل في المجتمع الإسلامي وخصائص النظام المالي الإسلامي الذي يركز على الفردية والجماعية في آن واحد كما تبين هذه الدراسة بعض الآثار المترتبة نتيجة النفقة من أثار اجتماعية ونفسية واقتصادية, ومن هنا تتمحور مشكلة الدراسة في التعرف على مفهوم النفقة وإيراداتها واهم الآثار والانعكاسات التربوية لها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما النفقة وما هي الأموال التي يمكن الإنفاق من خلالها؟

السؤال الثاني: ما الآداب والأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المنفق؟

السؤال الثالث: ما الانعكاسات التربوية للنفقة على الفرد والمجتمع؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- بيان مفهوم النفقة والأموال التي يمكن الإنفاق منها.
- التعرف على آداب وأخلاق المنفق.
- التعرف على الانعكاسات التربوية للنفقة على الفرد والمجتمع.

أهمية الدراسة:

إن الدين الإسلامي جاء من اجل تنظيم حياة البشر وضمان الحياة الكريمة لهم بعيدا عن الحياة العوز والحاجة وجاء الدين الإسلامي أيضا من اجل القضاء على النظام الطبقي الذي كان سائدا عند العرب في الجاهلية لذلك وضع الدين الإسلامي نظاما اقتصاديا يدعو إلى النفقة والصدقة من أموال الأغنياء إلى جيوب الفقراء والمعوز بينهم. ولذلك تتمحور هذه الدراسة إلى بيان مفهوم الزكاة وهي عبارة عن مقدار من المال يؤخذ من أموال الأغنياء ويعطى إلى مستضعفيه من الفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وغيرهم من مصارف الزكاة التي جاءت في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

أن المجتمع المطبق للنظام النفقة في الإسلام في بناء الفرد بناءا قويا متماسكا لان الفرد يبتعد في تفكيره عن قوت يومه ويرنوا بتفكيره إلى أشياء أخرى تسهم في تقدم مجتمعه وعلوه فقد تفرد الدين الإسلامي عن غيره من الأديان الأخرى والأنظمة السائدة في الكون بنظامه المالي البعيد عن النفعية والمادية والذي يركز على الأخلاق في معاملته بينما الأنظمة الأخرى تركز على المنفعة المادية بعيدا عن الأخلاق.

أن الشخص المنفق الذي يعطي حق الله تبارك وتعالى في هذه يشعر بنتيجة هذا الإنفاق وقد وعده الله تعالى في إن ينمي ماله في الدنيا ويكسب الأجر والثواب ومحبة الله تعالى في الآخرة بالإضافة إلى كسب احترام ومحبة الناس من حوله والنقيض نجد أن الإنسان الغير منفق لا يشعر بقيمة وحلاوة المال الذي بين يديه حذر الله تبارك وتعالى الإنسان الذي لا ينفق من أن يمحق الله المال الذي بين يديه.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بيان النفقة والنفقات والصدقات والإيرادات العامة في الإسلام من خلال الآيات القرآنية وتحليلها وبيان موضوع كل منها.

المحور الثاني:أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

أدبيات الدراسة

بين الله تبارك إن لله حق في الأموال التي عند الناس وانه يجب على الناس الذين يملكون الأموال إن يخرجون حق الله تبارك وتعالى قال تعالى (خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها وصل عليهم إن صلاتك سكن لهم) "التوبة :١٠٣" وقد بين القرآن الكريم عدد من النفقات التي يستطيع الإنسان إخراج المال عن طريقها ومنها:

أولا: الزكاة

مفهومها:في اللغة: الطهارة والنماء والبركة يقال: زكى بمعنى طهر. واصطلاحا: عبارة عن نسبة معلومة من المال النامي بالفعل أو القوة تتراوح بين ٢٥% ١٠% تبعا لنوع المال الذي تفرض فيه إذا بلغ نصابا خاليا من الدين وحال علية الحول (إبراهيم: ص٦٢) أو مقدار معلوم من المال يؤخذ من الأغنياء ويعطى إلى مصارفه المحددة شرعا " الفقراء والمساكين والعاملين عليها...(أيوب: ص٦).

الأدلة من القرآن والسنة:

قال تعالى (وَأَقِيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ) "البقرة :٤٣" ويقول تعالى (خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ) "التوبة:١٠٣" ففي هذه الآيات وغيرها يأمر الله تبارك وتعالى المؤمنين إن يؤتوا الزكاة كما يأمر النبي (ص) وولي الأمر من بعده إن يأخذها منهم ويبين إن عليهم إن يؤدوها فعلى الدولة إن تأخذها من كل زرع أو شجر أو كسب طيب ينالونه في شتى المجالات الباحة وهي تكليف في المال بغض النظر عن صاحبها مكلفا كان أو غير مكلف فتجب في مال الصبي والمجنون وعن ابن عمر رضي الله عنهما إن النبي (ص) قال: "بني الإسلام على خمس شهادة أن لا اله إلا الله وان محمد عبده ورسوله وأقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان" (الرفاعي ١٩٩٨).

مصارف الزكاة:

لقد حدد الله تبارك وتعالى مصارف الزكاة في ثمانية مصارف بقوله تعالى (إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاء وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللّهِ وَاللّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ) "التوبة :٦" ومن خلال هذه الآيات الكريمة يتبين إن مصارف الزكاة هي:

١- **الفقراء:** والفقير هو الذي ليس له مال ولا قدرة له على الكسب فأن كان معه قوت يومه وكسوة حاله فليس بفقير ولكنة مسكين (الكفراوي ٢٠٠٣) فالفقير الذي لا يملك حاجاته الأصلية الضرورية لحياة الإنسان من المأكل والملبس والمسكن وغير ذلك قال تعالى (إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) البقرة : ٢٧١.

٢- **المساكين:** والمسكين هوا لذي يملك قوت يومه ولكن لا يكفيه فمثلا شخص يملك دينار ولكن قوت يومه وحاجاته الأساسية تحتاج إلى ثلاثة دنانير فهذا يعتبر مسكين قال تعالى (لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْباً فِي الْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافاً وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) البقرة :٢٧٣ . (الكفراوي،١٩٨٨)

٣- **العاملون عليها:** وهم العاملون الذين يجمعون الزكاة فالعاملون على الزكاة يعطيهم الإمام ما يكفيهم والعاملون على الزكاة صنفان الأول: المسئولون عن أخذها وجبايتها والثاني : المسئولون عن قسمتها وتفريقها (الطيار، ١٩٨٧).

٤- المؤلفة قلوبهم: هم الداخلين في الإسلام حديثا يعطون من الزكاة ليس لأنهم فقراء ولكن ليحبب الإسلام إليهم.

٥- **في الرقاب:** ومعنى ذلك إن يجعل من الزكاة جزء وسهم لشراء العبيد المملوكين وإعتاقهم ليصيروا أحرارا ويجوز إن يشترى بالزكاة أسير مسلم لان في ذلك فكاكه من أسره وإعزاز للإسلام

٦- **الغارمون:** وهم المدينون الذين لزمتهم ديون بسبب حاجاتهم الشخصية أو بسبب ضرورة اجتماعية أو دينية.

٧- **في سبيل الله:** اختلف العلماء في المراد بسبيل الله فمنهم من قال انه المراد بهم المجاهدون في سبيل الله والمرابطين ولو كانوا أغنياء وقال آخرون المراد بذلك الحجاج الذين لا يجدون نفقة قال تعالى (وَأَنفِقُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوَاْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) "إل عمران :١٩٥".

٨- **ابن السبيل:** المراد بالسبيل الطريق وابن السبيل هو ابن الطريق وهو كل مسافر ويحتاج إلى مال من اجل سفره قال تعالى (وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيراً) "الإسراء :٢٦" وقال تعالى (يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ مَا أَنفَقْتُم مِّنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللّهَ بِهِ عَلِيمٌ) "البقرة :٢١٥" (أبو السعود، ١٩٩٢).

زكاة الفطر: هناك نوع من الزكاة يفرده الفقهاء ببحث مستقل وهو زكاة الفطر ولعل سبب إفراده بالبحث هو ملاحظتهم أنها ليست ضريبة على الأموال وإنما ضريبة على الأشخاص وصدقة الفطر هي اسم لما يعطى من المال بطريق الصلة ترحما قال تعالى (قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكّىَ * وَذَكَرَ اسْمَ رَبّهِ فَصَلّىَ * بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدّنْيَا * وَالاَخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَىَ) الأعلى:١٤-١٧.

نفقة الأقارب

شرع الله تبارك وتعالى الإنفاق لعباده وحببهم إليه وأفضل مجالات الإنفاق على الأقارب وفي مقدمتهم الوالدين والأبناء ووعد الله المنفقين بالأجر العظيم والثواب الجزيل قال تعالى (قُلْ إِنَّ رَبِّى يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَيَقْدِرُ لَهُ وَمَا أَنفَقْتُم مِّن شَىْءٍ فَهُوَ يَخْلِفُهُ وَهُوَ خَيْرُ الرَّزِقِينَ) "سبأ : ٣٩" وجاء تخصيص الوالدين والأقربين بالإنفاق عليهم في أكثر من نص ومنه قوله تعالى (يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ مَا أَنفَقْتُم مِّنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللّهَ بِهِ عَلِيمٌ) " البقرة : ٢١٥".

وجاء في نصوص كثيرة الأمر بالإحسان للوالدين كقولة تعالى (وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا)" الإسراء:٢٣" ومن الإحسان للوالدين الإنفاق عليهما وأمر الله الآباء بالإنفاق على الأبناء قال تعالى (وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ

وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ) البقرة:٢٣٣ ومن الإنفاق عليهم دفع أجرة إرضاع الولد قال تعالى (فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ) " الطلاق:٦ (الأشقر، ٢٠٠٢)

***الشروط التي يجب أن تتوفر لوجوب نفقة الأقارب:**

١- فقر المنفق علية وعدم قدرته على الكسب

٢ - أن يكون المنفق غنيا

٣- اتفاق الدين

٤- أن يكون وارثا (الأشقر،٢٠٠٢)

نفقة الزوجة:

والمراد بالنفقة هنا " ما يفرض للزوجة على زوجها من مال للطعام والكساء والسكنى والحضانة وغيرها قال تعالى (لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا) "الطلاق : ٧" وقال تعالى (قَدْ عَلِمْنَا مَا فَرَضْنَا عَلَيْهِمْ فِي أَزْوَاجِهِمْ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ)"الأحزاب :٥٠" والمتعارف عليه في ديار المسلمين قديما وحديثا أن الزوج ينفق على زوجته ونفسه ويهيئ للمنزل ما يحتاجه الزوجين والأولاد ولم تجر العادة بأن يدفع الزوج لزوجته نفقتها في كل يوم لا مالا ولا عينا من طعام وكسوه ونحو ذلك.

إن ما سبق من أنواع النفقات الوارد ذكرها في القرآن الكريم تتميز بالثبات والدوام والاستقرار فهي لا تقبل التغير أو التبديل ولا الزيادة ولا النقصان ولا تملك الدولة التنازل عن شئ من هذه المجموعة للإفراد ولا يملك الأفراد أن يمتنعوا عن تقديمها (الكفراوي، ٢٠٠٣).

وهناك نوعا من النفقات يتميز بأنه غير ثابت يزيد وينقص قد يكون موجودا وقد يختفي وذلك بحسب حاجة الجماعة الإسلامية وما يحقق مصلحتها وتتمثل فيما قررته الشريعة الإسلامية من حق ولى الآمر في ما يفرض على المسلمين من أعباء جديدة غير الأعباء التي تمثلها النوع الأول عن طريق فرض ضريبة معينة إلى حد مصادرة بعض الأموال المملوكة للإفراد عندما تقتضي المصلحة لذلك (ابراهيم، ١٩٨٨).

أهمية النفقات:

١. النفقة تطهر الإنسان من أمراض البخل والشح والطمع والأنانية والحقد.
٢. النفقة تعين الضعفاء وتكفي أصحاب الحاجة. فالمسلم عندما ينفق يعبر عن تكافله مع المحتاجين وتغمره السعادة عندما يؤدي الأمانة ويأخذ بيد اخية المعدم قال تعالى (وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَعْلُومٌ* لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ) "آل عمران: ٩٢".
٣. النفقة تنمى الروح الاجتماعية بين الإفراد يشعر المسلم الدافع للزكاة بعضويته الكاملة في الجماعة فهو يشترك في واجباتها وينهض بأعبائها فيتحول المجتمع إلى أسره واحدة يسودها التعاون والتكامل والتواد تحقيقا لقول الرسول (ص) "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (الطيار، ١٩٨٧).
٤. النفقة تكفر الخطايا وتدفع البلاء . فالنفقة بالنسبة للمسلم طريقا إلى إن يكفر بها خطاياه وتدفع عنه البلاء وتجلب له رحمة الله تبارك وتعالى قال تعالى (وَاكْتُبْ لَنَا فِي هَـٰذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ إِنَّا هُدْنَا إِلَيْكَ قَالَ عَذَابِي أُصِيبُ بِهِ مَنْ أَشَاءُ وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ فَسَأَكْتُبُهَا لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالَّذِينَ هُمْ بِآيَاتِنَا يُؤْمِنُونَ) "الأعراف : ١٥٦.
٥. النفقة تجلب المحبة . النفقة ترتبط بين الشخص المنفق والمحتاج للنفقة برباط المحبة والإخوة والتعاون قال تعالى (وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) " المائدة:٢.
٦. النفقة تجلب الأجر والثواب من الله تبارك وتعالى . اخبر الله تبارك وتعالى المنفق بأن أجره على الله وحده وانه اجر مضاعف إلى حد لا يتصوره قال تعالى (الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُم بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ سِرّاً وَعَلاَنِيَةً فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ)" البقرة: ٢٧٤" (أيوب،١٩٩٩).

أثار النفقة

١- أن النفقة في سبيل الله يرفع قدر الإنسان في الدنيا ويثاب عليها في الآخرة وثواب القرش كبير وثوابه عظيم

٢- أن النفقة في سبيل الله تكسب المنفق النعيم المقيم والخلود في جنات النعيم

٣- أن النفقة تشعر الإنسان المنفق بالراحة والاطمئنان ومن خلال ذلك فهو المسئول عن راحة الجماعة وسعادتها وهذه المسئولية تامة وكاملة تمتد وتحيط بالإنسان في ظاهره وباطنه في سره وعلنه لأنها أمام الله أولا الذي لا تخفى علية خافية في الأرض ولا في السماء (الرفاعي، ١٩٩٨).

الدراسات السابقة:

قام الباحثون بالبحث عن الدراسات السابقة التي لهل علاقة بموضوع الدراسة, وتبين أن هناك عدد محدود من الدراسات التي تناولت النفقة ومفهومها وفوائدها وأثارها التربوية وقد تم عرض هذه الدراسات مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث وذلك من اجل توضيح هذه الدراسات وتتبع النتائج التي توصلت إليه, وكانت الدراسات على النحو التالي:

قام الدلالعة (١٩٨٩) بدراسة بعنوان "حماية المستهلك في التشريع الإسلامي" وكانت الدراسة دراسة مقارنة حيث قسم الباحث دراسته إلى فصول ثلاثة تحدث في الفصل الأول حول الاستهلاك من حيث المفهوم والأهداف والضوابط في الفكر الاقتصادي الإسلامي وفي الفصل الثاني تحدث عن الإنتاج والمفهوم والقواعد المقدرة والضوابط والعناصر واثر ذلك على المستهلك, وفي الفصل الثالث تحدث عن الوسائل التي استعملها لحماية المستهلك ومنها تدخل الدولة لحمايته, وتوصلت الدراسة إلى الاختلاف بين مفهوم الاستهلاك في الفكر الاقتصادي الوضعي والفكر الاقتصادي الإسلامي, إقرار الحجر على السفهاء في الفكر الاقتصادي الإسلامي لمل لذلك الحجر من أثار اقتصادية يعود بالنفع على المستهلكين, تحريم الإسلام الإسراف والتبذير والترف.

وفي دراسة قام بها أبو شريعة (١٩٩٧) بعنوان "اثر الترشيد في الاقتصاد الإسلامي, تعرض الباحث إلى مجموعة من المواضيع منها, مفهوم الحاجات وتقسيمها إلى قسمين "حاجات أساسية وحاجات ثانوية" وكيفية العمل على إشباع بعض الحاجات وبحث سبل توفير بعض الحاجات على المستوى الفردي أو على مستوى الدولة, وتوضيح مفهوم الترشيد وبيان أهميته وأثاره التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

وقام عطوان (١٩٩٧) بدراسة بعنوان "دور التربية الإسلامية في ترشيد الاستهلاك, وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن المبادئ التربوية الإسلامية التي تساهم في توجيه جزء من النشاط الاقتصادي الإنساني إلى أنفاق المال في نطاق الأسرة, وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تكاتف الجهود من اجل ترشيد الإنفاق وضرورة قيام الأسرة بدور فاعل في تربية أفراد المجتمع تربية اقتصادية سليمة مبنية على قواعد من التربية الإسلامية.

واجري الشرع (٢٠٠٢) دراسة بعنوان " المبادئ التربوية للإنفاق في ضوء التربية الإسلامية وهدفت الدراسة إلى إبراز المبادئ التربوية للإنفاق في ضوء التربية الإسلامية, واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي لهذا الغرض وذلك باستعراض النصوص القرآنية والنبوية وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الإنفاق في ضوء التربة الإسلامية تتمثل بطاعة الله ونيل رضاه وذلك بطريق البذل والعطاء لتحقيق هذه الغاية, وبيان أبواب ومصارف النفقة في ضوء التربية الإسلامية, وبيان دوافع الإنفاق ومنها الدافع الإيماني ودافع النمو والزيادة ودافع العمارة والاستخلاف كهدفين لوجود الإنسان على هذه الأرض, وبيان أهم أسس الإنفاق لينال صاحبها الأجر والثواب ومنها الإخلاص لله والعد عن المن والأذى والإنفاق من طيب المال والاعتدال والوسطية وأخيرا استخلاص أهم الانعكاسات التربوية للإنفاق على الفرد والمجتمع وقد أوصى الباحث مجموعة من التوصيات منها أن تولى المؤسسات الإعلامية أهمية للنفقة والإنفاق.

واجري عامر (٢٠٠٩) دراسة بعنوان نظرية الإنفاق في ضوء القران الكريم, وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل آيات القران الكريم من اجل صياغة نظرية يمكن من خلالها معرفة طبيعة الإنفاق ونظامه في ضوء القرن الكريم بالإضافة إلى التعرف على

الآثار الاقتصادية والاجتماعية للنفقة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن موضوع الإنفاق بالغ الأهمية وذلك لكثرة الآيات القرآنية التي أشارت إليه, وأيضا تم التوصل إلى الدور الفعال لنشاط الإنفاق وأثرة على المتغيرات الاقتصادية, تأثر الأنشطة الاقتصادية ايجابيا بسبب نظام الإنفاق في القران الكريم.

المحور الثالث:إجراءات الدراسة التحليلية

قام الباحثون بإستخدام أسلوب تحليل المحتوى لإستخلاص الآيات القرآنية الدالة على النفقة بتتبع الآيات القرآنية .

وبعد تجميع الآيات قام الباحثون بتوزيع الآيات حسب الموضوع الذي تتحدث عنه الآية ضمن موضوع النفقة.

ثم قام الباحثون بجمع الأدب النظري الذي تناول موضوع النفقة، وتم بعد ذلك الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تناسب الموضوعات وبعد ذلك مناقشة نتائج الدراسة ووضع التوصيات المناسبة لها.

المحور الرابع: نتائج الدراسة التحليلية

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما النفقة وماهي الأموال التي يمكن الإنفاق منها"

مفهوم النفقة:

كل ما ينفقه الإنسان من الأموال وغيرها قال تعالى (الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ) "البقرة:٣" وقال تعالى (وأنفقوا في سبيل الله ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة وأحسنوا أن الله يحب المحسنين) "البقرة:١٩٥" وقال تعالى (وَأَنفِقُوا مِن مَّا رَزَقْنَاكُم مِّن قَبْلِ أَن يَأْتِيَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ فَيَقُولَ رَبِّ لَوْلا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُن مِّنَ الصَّالِحِينَ) "المنافقون:١٠" وقال تعالى (والذين يُؤْتُون ما آتوْا وقُلُوبُهُمْ وجلة أنهُمْ إلى ربهمْ راجعُون * أُولئك يُسارعُون في الْخيْرات وهُمْ لها سابقُون)"المؤمنون:٦٠-٦١"

الأموال التي يمكن الإنفاق منها:

١- الذهب والفضة :قال تعالى (الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيرًا مِنَ الْأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يُنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ * يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ) "التوبة :٣٤-٣٥".

٢- عروض التجارة : قال تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَلاَ تَيَمَّمُواْ الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنفِقُونَ وَلَسْتُم بِآخِذِيهِ إِلاَّ أَن تُغْمِضُواْ فِيهِ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ)"البقرة :٢٦٧".

٣- الزروع والثمار : قال تعالى (وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ) "الإنعام:١٤١".

٤- الخارج من الأرض من معدن وغيرها :قال تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَلاَ تَيَمَّمُواْ الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنفِقُونَ وَلَسْتُم بِآخِذِيهِ إِلاَّ أَن تُغْمِضُواْ فِيهِ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ) "البقرة :٢٦٧.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما هي الآداب والأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المنفق؟

١- الإخلاص لله تعالى في النية

قال تعالى (وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللّهِ وَتَثْبِيتاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ) "البقرة :٢٦٥" وقال تعالى (مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ وَاللّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ) " البقرة : ٢٦١" وقال تعالى (وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِيأَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُم مِّن زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ) " الروم: ٣٩".

وقال تعالى (وَالَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَنْ يَكُنِ الشَّيْطَانُ لَهُ قَرِينًا فَسَاءَ قَرِينًا) النساء : ٣٨.

٢-عدم المن بالنفقة

قال تعالى (الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ ثُمَّ لاَ يُتْبِعُونَ مَا أَنفَقُواْ مَنّاً وَلاَ أَذًى لَّهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ) "البقرة : ٢٦٢.

وقال تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تُبْطِلُواْ صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالأذَى كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاء النَّاسِ وَلاَ يُؤْمِنُ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْداً لاَّ يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُواْ وَاللّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ " البقرة : ٢٦٤" وقال تعالى (قَوْلٌ مَّعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِّن صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى وَاللّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٌ) البقرة :٢٦٢".

٣-تحرى الأفضل

قال تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَلاَ تَيَمَّمُواْ الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنفِقُونَ وَلَسْتُم بِآخِذِيهِ إِلاَّ أَن تُغْمِضُواْ فِيهِ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ) "البقرة : ٢١٥" وقال تعالى (يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ مَا أَنفَقْتُم مِّنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللّهَ بِهِ عَلِيمٌ) "البقرة :٢١٥"

٤-عدم انتظار الجزاء من الناس

قال تعالى (يُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا * إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَاء وَلا شُكُورًا * إِنَّا نَخَافُ مِن رَّبِّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَمْطَرِيرًا * فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًا * وَجَزَاهُم بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا) " الإنسان : ٨-١٢".

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما الانعكاسات التربوية للنفقة على الفرد والمجتمع" ؟

بعد بيان مفهوم النفقة واهم الإيرادات في الدين الإسلامي لا بد من التعرف على أهم الانعكاسات التربوية للنفقة على الفرد والمجتمع وقد خرج الباحث بأهم الانعكاسات التربوية إذا ما طبقت النفقة في المجتمع ومنها:-

- يحث النفس الإنسانية على مبدأ الاعتدال في النفقة والوسطية , فلا يتطرف سواء في النفقة أو التقتير لأنهما في الإسلام سواء فالإسراف يؤدي إلى الفقر والتقتير يؤدي إلى تعطيل الأموال والثروات في المجتمع وحصر الأموال بيد فئة قليلة من الناس وبالتالي لا ينمو المجتمع أو يزدهر (الدلالعة، ١٩٨٩).
- غرس الصدق والإخلاص في نفس الفرد فيبتعد عن الرياء في كسب المال وإنفاقه, فيتقن عمله ويكسب ماله دون رياء وينفق هذا المال في وجوه الخير لوجه الله لا ينتظر مدحا أو إطراء من احد لا يطلب سمعة أو رفعة.
- يغرس في نفس المسلم الشعور كره البخل وحب التخلص منه, لأنه يعلم أن البخل لا ينفعه لا في الدنيا ولا الآخرة, وبذلك يأخذ بالنفقة في أوجه الخير ويأخذ بالابتعاد عن البخل والتخلص منه, لأنه يولد الكراهية والبغضاء بين أفراد المجتمع. فالفقير يرى أن الغنى لا يعطي من ماله وبالتالي هذا يولد لديه الحقد والكراهية وهذا يؤدي إلى ظهور الانقسام في المجتمع ويسود بين أفراده الحقد والكراهية والتنافر (الشرع،٢٠٠٢).
- من خلال النفقة يسود في المجتمع الإسلامي مبدأ التكافل الاجتماعي فلا يبقى فقيرا أو محروما ولا مسكينا لان الشريعة الإسلامية عالجت مشاكل الفقر والبطالة وأمرت المسلم أن تشمل نفقته جميع أفراد المجتمع بغض النظر عن اللون أو الجنس , وبذلك يتعاون المجتمع الإسلامي ويتضامن معا للقضاء على شتى أشكال الأمراض السائدة الاجتماعية منها والاقتصادية فيه. (عناية، ٢٠٠٢).
- يبعث في النفس الشجاعة في قول الحق والوقوف في وجه الكسب الحرام مثل الغش واكل الربا واكل أموال الناس بالباطل وهذه الشجاعة تحتاج إلى الصبر على المكروه الذي قد يصيبه إذا ما تعرضت مصالح المسؤولين إلى الخطر.
- يأمر النفس الابتعاد عن العصبية والقومية لان الله أمر المسلم بالإنفاق على شتى شرائح المجتمع الإسلامي بغض النظر عن درجة القرابة (النحلاوي، ٢٠٠٤).

- الإعداد لحياة المجتمع برعاية الطفل شيئا فشيئا لإعداده للحياة العملية في مجتمعه وإكسابه القيم والمعارف والمهارات والميول الدافعة لهم نحو دورهم الصحيح في المجتمع.
- تنمية القيم الاجتماعية عند الفرد عمليا , كأن يدرب الأب الطفل مثلا على الصدقة والنفقة بوضع قسم من ميزانية البيت للصدقة مع مراعاة اطلاع الأطفال على ذلك , حتى ينشأ محسنا(الشرع، ٢٠٠٢).
- توجيه الفرد نحو السلوك الرشيد بالإنفاق على النفس والمجتمع فيلزم المسلم حتى يكون مستهلكا رشيدا أن يضع في خطته لإنفاق المال مصالح نفسه بدنا وعقلا وروحا ومن يعول ومصالح المجتمع في العاجل والأجل للمعيشة في الدنيا وعمارة الأرض والقيام بالواجبات الدينية وإشباع احتياجاته منها (عبد الرسول، ١٩٩٠).
- دعوة الدين الإسلامي الإفراد إلى الادخار وعدم كنز المال لان كنز المال يبعد الفرد عن تحقيق عمارة الأرض والكنز يؤدي بالإنسان إلى جهنم وبئس المصير (هيكل، ١٩٩٣).
- تخفف الكثير من الفوارق المادية بين الإفراد , وإقامة التوازن النسبي بين فئات المجتمع المختلفة من حيث الإمكانات المادية والمعنوية , لان وجود السيولة النقدية في الأيدي يساعد على الإنفاق وعلى تغطية الحاجات الضرورية (عبد الواحد، ١٩٩١).

المحور الخامس: الخلاصة والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية النفقة والآثار الايجابية التي تعود على الفرد والمجتمع إذا ما طبقت النفقة في مجتمع من المجتمعات وتم في هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة, وتم عرضها تبعا لتسلسل أسئلة الدراسة, كما تم عرض عدد من التوصيات في نهاية الفصل.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على "ما النفقة وماهي الأموال التي يمكن الإنفاق منها".

أظهرت نتائج الدراسة أن النفقة كل ما ينفقه الإنسان من الأموال وغيرها وبالتالي فالنفقة في هذا المعنى ليست محصورة بالأموال النقدية فقط وإنما يمكن للإنسان أن ينفق في كل ما يسمى مال في الشرع من أموال نقدية أو عقار أو ذهب وفضة وزروع وثمار وهذا ما تبين من خلال الإجابة عن هذا السؤال.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص "ما هي الآداب والأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المنفق؟

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني أن النفقة مهمة في حياة الفرد ولكن الأهم أن لا يتبع هذه النفقة أي نوع من أنواع المن والأذى لذلك لا بد من أن يتحلى المنفق بالأخلاق التي تدعو إلى أن تكون النية خالصة لوجه الله تعالى فلا رياء ولا نفاق لان المنفق الحق ينتظر الأجر والثواب من الله تعالى لا ينتظره من فرد أو جماعة فالإنسان الفطن يسعى إلى الثواب في الآخرة ولا يسعى إلى ثواب الدنيا لان الدنيا زائلة بما فيها أم ما عند الله باقي لا يزول لذلك لا بد من هذه الأخلاق عند الإنفاق حتى يحصل الإنسان على الأجر الكامل الغير منقوص.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما الانعكاسات التربوية للنفقة على الفرد والمجتمع؟.

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث أن أثار النفقة لا تقتصر على النواحي الشرعية فقط فهناك كثير من الانعكاسات التربوية للنفقة على الفرد والمجتمع, فالشريعة الإسلامية بكل ما فيها من أوامر ونواهي جاءت لتربي الإنسان وترتقي بمستوى تفكيره وحياته, فالنفقة تزرع في عقل الإنسان وقلبه مجموعة من الأخلاق التربوية فتربى الإنسان على الصدق والإخلاص والشعور بحاجات الغير كما أنها تغرس في نفسه الإخلاص في جميع شؤون حياته العملية والعلمية فيشعر الفرد بحاجة أخيه الإنسان بغض النظر عن أصله أو عرقه لان النفقة أساسها مراعاة حاجات الناس فتعطى لكل محتاج وفقير لا ينظر إلى لونه أو عرقه كما أن النفقة إذا ما طبقت أمام الطفل فأنها تغرس في نفسه منذ نعومه أظفاره محبة الآخرين والشعور معهم وتدربه على الصدق والإخلاص.

التوصيات

استناداً الى نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- أن تولي المؤسسات التربوية أهمية كبرى لموضوع الإنفاق من خلال المناهج العلمية الموضحة لأهمية النفقة للإفراد في داخل المجتمعات.
- أن تقوم الدولة والحكومات على إلزام الأغنياء في دفع مال الزكاة, وان ترعى التوزيع العادل لهذه الأموال على مستحقيها كما ورد في القران الكريم وسنة المصطفى علية السلام.
- عقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات من قبل علماء الدين الإسلامي لاطلاع الإفراد على أهمية النفقة في إصلاح المجتمعات وحمايتها من الإمراض الاجتماعية الخطيرة.
- نشر مجموعة من الكتيبات والنشرات التي تبين أهمية النفقة في كسب الأجر الإلهي وكسب احترام وتقدير وحب الناس لكل ملتزم بأوامر الشرع المتعلقة بالنفقة.
- أن تعمل وزارة الأوقاف وكافة المؤسسات المعنية على تحفيز الإفراد المنفقين ماديا ومعنويا لما لذلك الأثر الكبير في تشجيع الآخرين على النفقة.

المراجع

القرآن الكريم

السنة النبوية الشريفة

- إبراهيم, يوسف. (١٩٨٨). النفقات العامة في الإسلام. قطر: دار الثقافة.
- أبو السعود, محمود. (١٩٩٢). فقه الزكاة المعاصر. الكويت: دار القلم.
- الأشقر, عمر سليمان. (٢٠٠٢). شرح قانون الأحوال الشخصية, عمان: دار النفائس.
- أيوب, حسن. (١٩٩٩). الزكاة في الإسلام, مطبعة الحرية, بيروت.
- بابلي, محمود محمد.(١٩٧٥). المال في الإسلام. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- الدلالعة, موفق محمد. (١٩٨٩). حماية المستهلك في التشريع الإسلامي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, اربد , الأردن.
- الشرع, زكريا. (٢٠٠٢). المبادئ التربوية للإنفاق في ضوء القران الكريم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, اربد, الأردن.
- الشرع, زكريا. (٢٠٠٢). المبادئ التربوية للإنفاق في ضوء التربية الإسلامية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, اربد, الأردن.
- الطيار, عبدا لله بن محمد. (١٩٨٧). النفقة, الرياض: دار الثقافة والنش.
- عامر, باسم. (٢٠٠٩). نظرية الإنفاق في ضوء القران الكريم, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك, اربد , الأردن.
- عبد الرسول, علي. (١٩٩٠). المبادئ الاقتصادية في الإسلام. مصر: دار الفكر العربي.
- عبد الواحد, السيد عطية. (١٩٩١). السياسة المالية والتنمية الاجتماعية, دراسة مقارنة بالفكر الإسلامي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبيد, منصور الرفاعي. (١٩٩٨). المفهوم الإسلامي للتكافل الاجتماعي, القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- عطوان, رياض. (١٩٩٧). دور التربية الإسلامية في ترشيد الإنفاق, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, اربد, الأردن.
- عناية , غازي. (٢٠٠٢). أصول الإنفاق في الفكر المالي الإسلامي, القاهرة: دار الجليل.
- الكفراوي, عوف محمود. (٢٠٠٣). النظام المالي الإسلامي, مؤسسة الثقافة الجامعية, القاهرة.

- الكفراوي,عوف محمود. (١٩٨٨). سياسة الإنفاق العام في الإسلام, مؤسسة شباب الجامعة, الإسكندرية.
- النحلاوي, عبد الرحمن. (٢٠٠٤). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت المسلم. دمشق: دار الفكر.
- هيكل, عبد العزيز فهمي. (١٩٩٣). مدخل إلى الاقتصاد الإسلامي, مصر: الدار الجامعية.
- والي, علي عبد الواحد. (١٩٧٦). التكافل الاقتصادي في الإسلام, مجمع البحوث الإسلامية, الأزهر.

أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيًا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية في دافعية التعلم الداخلية لدى طلبة الصف العاشر

إعداد

د.ثامر حسين علي سميران

محاضر غير متفرغ – جامعة آل البيت

د.عبد الكريم عبد الله جريد المساعيد

وزارة التربية والتعليم

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيًا مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في كل من دافعية التعلم الداخلية لدى عينة من طلبة الصف العاشر.

تألفت عينة الدراسة من (41) طالباً من طلبة الصف العاشر حيث تكونت المجموعة التجريبية من (20) طالباً والمجموعة الضابطة من (21) طالباً، وتم استخدام مقياس في هذه الدراسة هو:

١- مقياس دافعية التعلم الداخلية: وتم تطويره من الباحثان، ويتألف من (46) فقرة، ويتكون من الأبعاد: الإحساس بالكفاءة والإحساس بالقيمة والإحساس بالمتعة وتحمل الغموض و تحمل الضغوط.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم حساب تحليل التباين المصاحب وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم الداخلية على المقياس بجميع أبعاده.

وخلصت الدراسة إلى أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأوصت بضرورة بناء برامج تدريبية في التعلم المنظم ذاتيًا وتدريب المعلمين على توظيف مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية في داخل الغرفة الصفية في التدريس المهارات المعرفية والحركية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا، دافعية التعلم الداخلية.

The Effect of Self – Regulated learning training program Based on the Social cognitive Theory on learning intrinsic motivation of 10th Basic Grade Students

Abstract:

The current study aimed at investigating the effect of training program based on the social cognitive theory, on the learning intrinsic motivation of a sample of 10th basic grade students.

To achieve this aim, a training program was developed based on the social cognitive theory, one was:

1st learning intrinsic motivation scale to measure the learning intrinsic motivation, which consisted of five major domains: interest, competence, value, Withstand tension and Withst and Ambiguity. The total scale included (42) statements..

A Quasi-experimental design was followed on a sample consisted of (40) students, randomly divided into two group, experimental and controlling, a pretest was applied on all the study subject, the training program was applied only on the experimental group. A post test was applied on all the study subject.

The results of the study revealed about the first question that there were differences between the means of both the experimental and control groups in favor at the experimental group. This result assured the efficiency of the training program and these differences were of statistical significance at the level of ($\alpha = 0.05$) on the all domains.

The study conclude that the self regulated learning very important and recommended to build programs upon the social cognitive theory in training cognitive and motor skills.

Key word : **Self-regulated learning, learning intrinsic motivations.**

مقدمة

إن الدافعية مفهوم افتراضي بمعنى أنه يلاحظ من خلال السلوك وليس شيئاً ملموساً، وكل الأشخاص لديهم قدر من الدافعية، فلا يوجد أحد من الناس لا تتوافر لديه قدر من الدافعية ولكن تختلف هذه الأشكال باختلاف الأشخاص؛ فمثلاً نجد أشخاصاً لديهم دافعية عالية نحو الرياضة وآخرين نحو القراءة وآخرين على العلاقات الاجتماعية (Zimmerman, 2008; Zoo, 2003)

دافعية التعلم الداخلية Learning Intrinsic Motivation:

إن السلوكيات المدفوعة ذاتيًا يتم ممارستها لذاتها، كونها تحقق السعادة والإشباع للفرد عندما يقوم الفرد بأدائها؛ فهم ينخرطون في نشاطات تشبع اهتماماتهم؛ فالطالب الذي يقرأ كتاباً على سبيل المثال فإنه يمارس هذا السلوك داخلياً كونه يشبع اهتماماته الخاصة، ويشعره بالمتعة والرضا. (Deci & Vallerand & Pelletier & Ryan, 1991)

ويعرف أبو عليا (2007:20) دافعية التعلم الداخلية بأنها: "الرغبة في المشاركة من أجل تحقيق الفضول، والمعرفة حول الأشياء للإسهام في المعرفة فضلاً عن الرغبة في الانخراط بالنشاط من أجل المشاركة وإنجاز المهمة التعلمية بشكل مميز".

ويعرف زوو (Zoo, 2003:55) دافعية التعلم الداخلية بأنها: "مفهوم أو تكوين افتراضي نابع من داخل الفرد يستدل عليها من خلال الآثار السلوكية الموجهة لتحقيق هدفٍ تعلميٍ معينٍ".

ويشير كل من بيتري وجوفيرن (Petri & Govern, 2004:60) لدافعية التعلم الداخلية بأنها: "شكل من أشكال الاستثارة الملحة الذاتية والتي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية لتحقيق ما يراد تعلمه".

ويمكن للباحثان تعريف دافعية التعلم الداخلية بأنها: الميل الداخلي للانغماس في اهتمامات الفرد والبحث عن التحديات المناسبة له وإتقانها، ويرافق ذلك إحساسه بكفاءته الذاتية وبقيمة تلك الاهتمامات ومتعتها له، وقدرته على تحمل الغموض والضغوط.

وتؤكد زمرمان (Zimmerman, 2004) أن الظروف الأساسية اللازمة لتنمية التعلم المنظم ذاتيًا تعمل على زيادة رغبة المتعلم في التعلم؛ وبالتالي تؤدي إلى التزامه في الدراسة وحبه للمدرسة.

وعندما ينظر المتعلم إلى عملية التعلم على أنها عملية مثيرة وممتعة؛ ومرتبطة بحياته، وأن الظروف حوله مشجعة فإن التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم تحدث بشكل تلقائي. (Ormrod, 2004)

أكدت مكومبس (McCombos, 2004) على الارتباط التلقائي بين دافعية التعلم الداخلية والتعلم المنظم ذاتيًا، وفسرت ذلك بأن المتعلمين على اختلاف أعمارهم يمتلكون الدافعية الداخلية (الطبيعية) ويمتلكون الرغبة في إدارة العملية التعليمية التي يواجهونها وتوجيهها.

ويؤكد بينترش (Pintrich, 2003) ان زيادة الدافعية تعتمد على عمليات التنظيم الذاتي للملاحظة وردود الأفعال الذاتية. وهذا يوافق ما توصلت إليه كل من كليري وزيمرمان (Cleary & Zimmerman, 2004) حيث افترضتا أن دافعية التعلم الداخلية والتعلم المنتظم ذاتيًا يوجدان فقط في الأجواء التعليمية التي تعطي المتعلم حرية الاختيار والسيطرة الذاتية، فإذا لم يكن أمام المتعلم خيارات، أو إذا لم يسمح له بالسيطرة على تعلمه، فانه سيفقد كثيرا من دافعيته نحو التعلم ويكون تعلمه أقل فعالية.

وتكمن الفكرة الأساسية في الدافعية الداخلية في أن المكافأة المرتبطة بإتمام نشاط ما أو الانخراط فيه تتبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة الداخلية عادة في الشعور بالسعادة أو الراحة، ويكون الطلبة مدفوعين داخلياً عندما يمارسون ضبطاً ذاتيًا على تعلمهم، وينخرطون في مهمات تعلمية متوسطة الصعوبة، ولديهم حب استطلاع تجاه المهمة التعلمية

.(Nuland & Dusseldorb, 2010; Cooper & Horn & Strahan, 2005)

استراتيجيات تعزيز الدافعية الداخلية:

يستطيع المربون في المؤسسات التربوية أن يستخدموا أساليب عدة لتعزيز الدافعية الداخلية من أهمها كما ذكرها نوفل وأبو عواد (2011).

التخلص من التهديد: حيث لابد من التخلص من عنصر التهديد في الموقف التعلمي – التعليمي، ويكون من خلال بناء علاقات إيجابية بين المعلم وطلبته قائم على الاحترام وليس الخوف.

وضع الأهداف: تعد صياغة الأهداف من الطلبة أنفسهم من الاستراتيجيات الفعالة في توليد دافعية التعلم الداخلية لديهم، ويمكن أن يتم هذا من خلال تدريبهم على وضع الأهداف قصيرة المدى (ماذا ستفعل بعد مغادرتك المدرسة) وأهداف متوسطة المدى (ما المستوى الدراسي الذي ترغب في الوصول إليه في المرحلة الأساسية من التعليم) وأهداف طويلة المدى (ماذا ترغب أن تكون في المستقبل). وأن التدريب على وضع الأهداف يشكل دافعاً ذاتيًا مهماً لهم.

التأثيرات الإيجابية على معتقدات الطلبة: ويكون من خلال التأكيد الإيجابي على منجزات الطلبة في مختلف المواقف التي يتعرضون فيها للتعليم والتعلم، والإقرار بنجاحهم وتفوقهم فيما قاموا به من عمل.

تأسيس بيئة إيجابية: ويكون ذلك من خلال إشاعة روح الفريق فيما بين الطلبة من خلال استراتيجيات تعلمية تعليمية متنوعة تشجع الطلبة على خلق علاقات إيجابية فيما بينهم تقودهم إلى العمل المنتج.

تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة: الأفضل أن نجعل الطلبة قادرين على تزويد أنفسهم بنظام للتغذية الراجعة ذاتيًا.

التعلم المنظم ذاتيًا:

يعد موضوع التعلم المنظم ذاتيًا، وتدريب الطلبة على استراتيجياته من المواضيع الجديرة بالاهتمام في ميدان التربية والتعليم، وهو موضوع حديث العهد في المنطقة العربية حيث يحتاج إلى كثير من الدراسات التجريبية حتى يتم تطبيقه بالصورة الصحيحة. ومع التطور والاهتمام الكبيرين بالجانب المعرفي لفهم سلوك الطالب، فقد

نـال الـتعلم المـنظم ذاتيًـا اهتمامـاً كبيـراً مـن النظريـات المعرفيـة التـي اهتمـت بـالتفكير ومعالجة المعلومات (Huang, 2010)

ومما لا شك فيه أنه حدث تغير في وجهة الدراسات التي تناولت التعلم والتعليم في الربع الأخير من القرن العشرين؛ حيث كان علماء النفس والتربية يركزون على المبادئ السلوكية في نظرتهم للتعلم والتعليم حيث أصبح التوجه حديثاً يركز على مبادئ النظريات المعرفية في تفسيرها لعمليتي التعليم والتعلم. (Loyensi & Magda & Rikers, 2008).

وقد كان ينظر إلى التعلم المنظم ذاتيًا في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية. وعلى النقيض من ذلك فإن النظريات التي تناولت موضوع التعلم المنظم ذاتيًا تركز اهتمامها على كيف يمكن للمتعلم وبشكل شخصي أن يثير وينتبه ويقوم بممارسات تعلمية في مواقف محددة. (Zimmerman, 1986; Purdie& Hattie & Doug, 1996).

إضافة إلى ذلك فإن نظريات التعلم المنظم ذاتيًا تفترض أنه لا توجد بيئة تضمن التعلم حيث إن بيئات التعلم تتطلب تغييرات في اختيار المواقف وبنائها من أجل حدوث التعلم (Zimmerman, 1986). وقد ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا في الثمانينات حيث تناولته البحوث من حيث علاقته بالتحصيل وما وراء المعرفة والدافعية (Roeser & Peck, 2009).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا:

عرَّف إيرفين وباميلا ووش ومارلي (Ervin & Pamela & Wash & Marily, 2010:30) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه: "النشاط التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعدادته وإمكاناته وطموحاته مستجيباً لميوله واهتماماته والاعتماد على نفسه والتفاعل الناجح مع بيئته".

ويعرِّفه بوستولم (Postholm, 2010:498) بأنه: "أسلوب لأداء المهمات ويوظف فيه التعلم مهاراته وقدراته لتنمية المعلومات واستخدام استراتيجيات مناسبة لتحقيق الأهداف.

ومما سبق من هذه التعريفات يمكن للباحثان صياغة تعريف للتعلم المنظم ذاتيًا بأنه : الاستغلال الأفضل لإمكانيات الفرد المعرفية والسلوكية، والدافعية، من أجل ضبط البيئة التعلمية الخاصة به وهذا يتطلب وضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، ومراقبة مدى تقدُّمه باتجاه تحقيق أهدافه، ويمكن التدرب عليه وإتقانه.

والصفة المميزة للتعلم المنظم ذاتيًا هي اندماج الطلاب وتبنيهم لأهداف ذاتية، وهذا يتضمن قدرتهم على تحديد الأنشطة المتطورة والناجحة في ضوء أمنياتهم وحاجاتهم وتوقعاتهم الخاصة (Boekaerts, 1999). فهو تعلم ناتج من سلوك وأفكار الطلاب المولدة ذاتيًا والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم (Schunk, 2001; Pintrich, 2003).

وتؤكد بتلر(Butler, 2002) ذلك بقولها: إنه حتى الأطفال الصغار قادرون على تنظيم تعلمهم ذاتيًا في المواقف المدعمة.ولابد أن يتحول الطالب من كونه متلقيا سلبيا للحقائق إلى فرد نشط في تحديد الحجج،وخلق معرفة جديدة (Moor, 2002). ويجب أن نؤكد للمتعلمين أنهم بالفعل عارفون وليس فقط أنهم يمتلكون القدرة على المعرفة(Hettich, 1997).

النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory:

المتعلم حسب وجهة نظر هذه النظرية يتعلم مختلف أنماط السلوك سواء كان تعلمياً، تعليمياً، اجتماعياً، معرفياً أو مهارياً من خلال مراقبة وملاحظات سلوك الآخرين الذين يظهرون أنماطاً مختلفة من السلوك، وبذلك يتعلم أنماط السلوك التي تقوده إلى الأداء الأفضل، والابتعاد عن الأداء غير المناسب. (Bandura, 1986;Cobb, 2001).

وعلى الرغم من أعمال باندورا (Bandura) التي ركزت على أهمية النمذجة في التعلم إلا أن أعماله ودراساته اللاحقة أكدت على أهمية العوامل المعرفية الاجتماعية والدوافعية، والتنظيم الذاتي حيث اقترح أن زيادة الدافعية تعتمد على عمليات التنظيم الذات للملاحظة والأحكام وردود الأفعال الذاتية (Cleary, 2009).

حيث تفترض زيمرمان(Zimmerman, 2000) أن يكون هذا التفاعل دائرياً يتضمن ثلاث مراحل محددة هي:

١. التفكير المسبق: ويشير إلى الملاحظات الذاتية التي يقوم بها الطالب أثناء الإعداد للدخول في التعلم حيث يقومون بتحليل المهام التعليمية، ووضع الأهداف، ووضع خطة مناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
٢. الضبط الإرادي: ويشير لمراقبة الطالب لنفسه أثناء القيام بتنفيذ الاستراتيجيات.
٣. التأمل الذاتي: ويشير إلى العمليات التي يستخدمها الطلاب لتقييم أدائهم بعد إنجاز المهمة.

افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية:

* التعلم النشط والتعزيز البديل : حيث يعتبر التعلم الاجتماعي المعرفي نشاطا ذهنياً يتمثل في نظام معالجة المعلومات حيث تتحول من معرفة حول بنية الفعل إلى تمثيلات رمزية توجه الأداء (Schunk, 2000; Bandura, 1986).

*التعلم بالملاحظة: وذلك من خلال ملاحظة نموذج معين واكتسابه وليس من الممكن تعلمه لو لم يتعرض الفرد لهذا النموذج؛ حيث إن كثيراً من سلوكيات الأفراد يتم تعلمها عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدها. أبو غزال (2007).

مشكلة الدراسة:

استناداً على ما تقدم من أدبيات حول التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الداخلية للتعلم وبحكم عمل الباحثان في المجال التربوي، تم ملاحظة وجود نقص في دافعية الطلاب نحو التعلم خصوصاً في المرحلة الأساسية العليا والتي لا تعتمد كثيراً على الحوافز المادية بشكل كبير بل تعتمد على شعوره بأهمية نفسه وشخصيته ومدى تخطيطه لمستقبله، وقلة معرفته باستراتيجيات التعلم الصحيحة ليؤدي ذلك إلى تحقيق أهدافهم المنشودة. إضافة لذلك لاحظ الباحثان بأن الطلبة في الصف العاشر خصوصاً يترددون كثيراً في اختيار المسار التعليمي الذي يريدون (أدبي، علمي، صناعي... الخ).

كما أن التعلم المنظم ذاتيًا إجراء يستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي يتحدد فيها دور المتعلم بتنظيم تعلمه وفق أسلوبه ودافعيته للتعلم وبما يقوم به من أنشطة ذهنية إجرائية.

ومن هنا تولد لدى الباحثان الإحساس بوجود مشكلة الدراسة لإدراك الباحثان أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الدافعية الداخلية للتعلم. وخصوصاً في هذه المرحلة التي تعد مفترق طرق بالنسبة للطالب. ولقلة الدارسات على حد علم الباحثان التي درست موضوعي الدافعية الداخلية مرتبطة مع الضبط المعرفي الذاتي وأثر التعلم المنظم ذاتيًا على كل منها فإن الباحثان يحاولان جاهدان أن يدرسا أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيًا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية في الدافعية الداخلية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من المبررات النظرية والعملية، حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة على دور المتعلم في العملية التعلمية التعليمية باعتباره فاعلاً ونشطاً وليس مستقبلاً سلبياً والمعلم ملقناً له، فالنظرية المعرفية الاجتماعية، تركز على دور كل من المتعلم والمعلم في استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة، وأهمية هذه الأدوار في تحسين التحصيل والتفكير لدى الطلبة.

وعلى مدى السنوات الماضية أشارت الدراسات على أن الفروق ما بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض يكمن في مدى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (Bronson, 2000). كما أن الطلبة على الرغم من تقدمهم في القدرات التعليمية إلا أنهم يواجهون صعوبات في وضع الأهداف وكيفية تحقيقها واختيار الاستراتيجيات الملائمة لذلك وتقيم أدائهم (Riesnberg & Zimmerman, 1992) كما أشارت الدراسات المختلفة إلى ارتباط الطلبة الذي يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. وبالرغم من أهمية التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا إلا أن هنالك القليل من المعلمين الذين يدربون طلابهم على ممارسة هذه

الاستراتيجيات لوحدهم من خلال تدريبهم على وضع الأهداف والاستراتيجيات والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي (Zimmerman, 2002).

وعلى ما تقدم تظهر الأهمية النظرية للدراسة في الآتي:

- ما يمكن أن تزوده من بحوث ودراسات في هذا المجال.
- ما يمكن أن توفره من برامج تدريبٍ وظروف تجريبية من خلال تصور لمخطط يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المستندة للنظرية المعرفية الاجتماعية بتدريب الطلبة على التعلم المنظم ذاتيًا موضع الدراسة، وتحديد النتائج التي يتضمنها البرنامج بدرجة الدافعية للتعلم والضبط المعرفي الذاتي.

وللدراسة أهمية عملية تتمثل في الآتي:

- بناء برنامج تجريبي، وتم مراعاة تحديد الجلسات وخصائصها وأهدافها.
- نقل النظرية إلى حيز التطبيق في اختيار الأفكار على واقع تربوي.
- إفادة المعلمين والطلبة على حد سواء للاستفادة من نتائج هذه الدراسة للتطبيق في المجال التربوي.وذلك من خلال اكتساب الطلاب لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا ومساعدة المعلمين وتشجيعهم لطلبتهم على التعلم المنظم ذاتيًا.

وتبرر أخيراً أهمية هذه الدراسة في هذا الموضوع نظراً لندرة الدراسات العربية والمحلية في موضوع البحث قيد الدراسة بحسب إطلاع الباحثان، وقلة الدراسات الأجنبية التي ركزت على الجانب التطبيقي والعملي موضوع البحث قيد الدراسة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيًا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية في دافعية التعلم الداخلية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة على:

١- طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢م.

٢- أبعاد مقياس دافعية التعلم هي: الاحساس بالكفاءة والاحساس بالقيمة والاحساس بالمتعة وتحمل الغموض وتحمل الضغوط.

٣- تم استخدام الاستراتيجيات التالية في البرنامج: وضع الأهداف والمراقبة الذاتية، وخرائط المفاهيم، ومساعدات التذكر، والتقويم الذاتي.

٤- قيام الباحثان بتطبيق جميع جلسات البرنامج التدريبي على افراد العينة.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المنظم ذاتيًا: الاستخدام الفعال من طالب الصف العاشر الأساسي لإمكاناته المعرفية وما وراء المعرفية من خلال التنظيم الذاتي والتعلم الذاتي، والمراقبة الذاتية في مراحل تعلمه من أجل إنجاز المهمات الأكاديمية.

دافعية التعلم الداخلية: الميل الداخلي للانغماس في اهتمامات طالب الصف العاشر الأساسي والبحث عن التحديات المناسبة له وإتقانها، ويرافق ذلك إحساسه بكفاءته الذاتية وبقيمة تلك الاهتمامات ومتعتها له، وقدرته على تحمل الغموض والضغوط. وإجرائياً يعرف بالدرجة التي يحصل عليها طالب الصف العاشر الأساسي على مقياس دافعية التعلم الداخلية.

أسئلة الدراسة: ما أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيًا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية في دافعية التعلم الداخلية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

الدراسات السابقة:

أجرى ميلر(Miller, 2000) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا وأثره على الدافعية الداخلية وقد تشكلت عينة الدراسة من (٢٩٧) طالبا في المرحلة الثانوية في المدارس الأمريكية والذين يعانون من صعوبات تعلم. واستخدم الباحثان أُسلوب المقابلات الشخصية مع الطلاب. ووجد أن التعلم المنظم ذاتيًا يؤثر بشكل كبير وإيجابي على عدة أُمور منها: دافعية الإنجاز، والدافعية الداخلية للتعلم، والكفاية الذاتية.

وفي دراسة أجراها سوي–شو (Sui-Chu, 2004)هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والدافعية والتعلم المنظم ذاتيًا، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (15) عاماً من دول مختلفة في هونج كونج، واستخدم الباحثان استبانة للكشف عن مستوى الدافعية واستبانة للتعلم المنظم ذاتيًا. ومراقبة تحصيلهم الدراسي. وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم، وايجابي بالتعلم المنظم ذاتيًا كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من باقي الطلبة المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

وأجرى جود دراسة(Judd, 2005) لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين الدافعية الداخلية للتعلم لدى عينة تكونت من (61) طالباً من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي، وقد اختار الباحثان (13) طالباً من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، و(15) من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بناء على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملا، واستخدمت استبانة للدافعية الداخلية للتعلم مكونة من (٥٥) فقرة.وقد أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من

الطلبة منخفضي التحصيل، وأن دافعيتهم الداخلية للتعلم أكثر من الطلبة منخفضي التحصيل.

وهدفت دراسة موسوليدس وفيليبو(Mousulides & Philippou, 2005) إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية(الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبة من معلمي قبل الخدمة في قبرص، وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبآت بالتحصيل الأكاديمي، تلاه مكون قيمة المهمة، في حين لم يتنبأ توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي، وأن هذه المعتقدات الدافعية مرتبطة ارتباط مباشر بالتعلم المنظم ذاتيًا.

وأجرى كليري وجوبي وبريسكوت (Cleary & Gubi & Prescott, 2010) دراسة هدفت إلى اختبار الاختلافات بين الموجهين التربويين الموجودين في كل من مدارس الضواحي ومدارس القرى والذين يستخدمون مصطلحاتهم وأساليبهم في تقييم الدافعية(داخلية وخارجية) والتنظيم الذاتي وذلك من عدة جوانب منها: المعتقدات، النشاطات، والحاجات المتنامية. وقد استخدم الباحثان (٩٦) موجها تربويا في مدارس القرى و(٤٧) موجها تربويا في مدارس الضواحي، وأخذت العينة من (٢٢) مدرسة من ولاية ميدوسترون. وقد استخدمت المقابلات الشخصية مع الموجهين التربويين لمدة شهرين بواقع مقابلة واحدة لكل موجه تربوي. وقد خلصت الدراسة إلى أنه لايوجد فروق مابين الموجهين التربويين في الضواحي والقرى حول الفرق مابين الدافعية والتنظيم الذاتي.

وأجرى نادر و ناتالي وليفير (Nader & Nathalie & Lefevre, 2011) دراسة هدفت لمعرفة عمليات التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلاب الذين لديهم عجز عقلي والطلاب الطبيعيين ومدى دافعيتهم الداخلية للتعلم، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٩) طفلا معاقا عقليا و(٣٠) طفلا طبيعيا. وقد استخدم الباحثون أسلوب حل المشكلات مع الطلاب حسب قدراتهم ومستوياتهم العقلية باستخدام الكمبيوتر أو المواد الطبيعية ومراعاة مدى دافعيتهم لحل تلك المشكلات ومستوى تنظيمهم الذاتي للتعلم.

وكان ذلك بحضور أولياء أمورهم وقد كان الباحثون يقومون بتسجيل كل مايلاحظونه من تصرفات هؤلاء الطلاب. وقد انتهت الدراسة لنتيجة مفادها أن الطلاب لم يفرقوا بين عمليات التنظيم الذاتي بشكل عام مع نتائج أكثر ايجابيه للطلاب العاديين، ووجود دافعية داخلية للتعلم لدى جميع الطلاب ترتبط بالتعلم الذاتي.

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد مايلي:

- معظم الدراسات العربية ركزت على مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وربطة بمتغير التحصيل الأكاديمي دون التعرض لبرامج تدريبية.
- لم يتم تناول التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية الداخلية للتعلم وكيفية التدرب على استراتيجياته.
- جاءت هذه الدراسة لتضيف إلى ماتم دراسته لتكون مكملة لما قبلها في كيفية التدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لرفع مستوى دافعية التعلم الداخلية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية والملتحقين في الصف العاشر للعام الدراسي 2012/2011 .تكونت عينة الدراسة من (41) طالباً قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، اختيرت الشعبة(أ) لتمثل أفراد المجموعة التجريبية وعددهم (20) طالباً، واختيرت الشعبة (ب) لتمثل أفراد المجموعة الضابطة وبلغ عددهم (21) طالباً.

أدوات الدراسة:

أولاً: البرنامج التدريبي المبني على النظرية المعرفية الاجتماعية:

إن الدراسة الحالية تقوم على التدريب على خمس استراتيجيات هي: وضع الأهداف والمراقبة الذاتية، وخرائط المفاهيم، ومساعدات التذكر، والتقويم الذاتي، من أجل إعداد هذا البرنامج فقد تم القيام بالإجراءات التالية:

- الرجوع إلى الأدب النظري التربوي المتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل دراسة بارك (Park, 1992) ودراسة أندرتون(Anderton, 2006).
- الرجوع إلى النظرية المعرفية الاجتماعية والتعرف على الاستراتيجيات من وجهة نظر هذه النظرية.
- الرجوع إلى عدد من النماذج في التعلم المنظم ذاتيًا مثل نموذج زمرمان المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية(Zimmerman,1989).
- عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين في مجال التعلم والتعليم.
- تم الرجوع إلى الأدب التربوي النظري المتعلق بالتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومراجعة طرق التدريب لدى سكراو ونتفيلد (Schraw & Nietfld, 1998).

مراحل البرنامج ثمانية وتشتمل على ست عشرة جلسة وهي:

١- **مرحلة البدء:** هي المرحلة التي تم من خلالها التعارف والتمهيد بين الباحثان وأفراد عينة الدراسة وشرح أهداف البرنامج وتم ذلك من خلال الجلسة الأولى.

٢- **المرحلة الثانية:** هدفت هذه المرحلة إلى إلقاء الضوء على موضوع وتحديد صياغة الأهداف والذي هو من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأنواع الأهداف والفرق بينهما وكيفية وضعها والتخطيط لها وخصص لها ثلاث جلسات.

٣- **المرحلة الثالثة:** تم في هذه الجلسات تدريب أفراد العينة على إستراتيجية المراقبة الذاتية من خلال التسجيل الذاتي مما يقوم به من

سلوكيات واستخدام التساؤل الذاتي ومراقبة مدى استيعابه لما يتم تعلمه ويخصص لها ثلاث جلسات.

٤- **المرحلة الرابعة:** وهي المرحلة التي تهدف الى استخدام الخرائط المفاهيمية والتي تهدف إلى تنشيط العمليات العقلية أثناء التعلم والتي تؤدي إلى التنظيم الذاتي ويخصص لها ثلاث جلسات.

٥- **المرحلة الخامسة:** استخدام مساعدات التذكر وفيها عدة إستراتيجيات تم ذكرها سابقاً وتهدف إلى إستدخال المعلومات في الذاكرة طويلة لمدى حتى يستطيع التعلم الاستفادة من المعلومات التي تعلمها ويخصص لها ثلاث جلسات.

٦- **المرحلة السادسة:** مرحلة التقويم الذاتي: وهي مرحلة مهمة لمعرفة المتعلم كيف كان أداءه سابقاً كيف أصبح وما هي أخطاءه وكيف سيتعامل معها ويخصص لها ثلاث جلسات.

٧- **المرحلة السابعة:** وهي مرحلة التحقق من الأهداف التي حققها البرنامج باستخدام المقاييس(قياسي بعدي) وسوف يستخدم الباحثان تحليل التباين المشترك (المغاير) لضبط الفروق في القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على فاعلية البرنامج من خلال أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية للتعلم.

٨- **المرحلة الثامنة:** وهي مرحلة متابعة العينة التجريبية مع المعلمين والتنسيق معهم والتغيير الذي أحدثه البرنامج.

- بعد تكامل البرنامج التدريبي بصورته النهائية وطباعته وإخراجه بالصورة الملائمة، تمت مراجعة محتوياته مرة أخرى للتأكد من الجلسات التدريبية والاستراتيجيات المرتبطة بها والجدول (1) يوضح توزيع الاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج التدريبي على كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.
- استمر تطبيق البرنامج على مدى شهرين كاملين وبواقع جلستان في الاسبوع يومي الاحد والاربعاء من كل اسبوع.

- ومما تجدر الاشارة لـه بـان المـواد الدراسية التـي تـم استخدام البرنـامج فيهـا تشمل مادة اللغة العربية والرياضيات والمواد الاجتماعية من تـاريخ وجغرافيا وكذلك مواد العلوم والتربية الاسلامية.

الجدول (1): الاستراتيجيات التي يقوم عليها البرنامج التدريبي وتوزيعها على كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.

الرقم	المكونات (الاستراتيجيات)	المحتوى والمكونات الفرعية	عدد الجلسات	زمن الجلسة بالدقيقة
١	التعريف بالبرنامج وأهدافه	التعريف بالبرنامج وشرح أدواته للطلاب	١	٤٥ دقيقة
٢	صياغة الأهداف والتخطيط المسبق لها	- التعريف بأهمية الأهداف.- أهداف قصيرة المدى – طويلة المدى. - أهداف محددة – غير محددة.- أهداف سهلة- صعبة. - أهداف التعلم – أهداف الأداء. - كيفية وضع الأهداف (من خلال استعراض الباحث للطلاب أهمية الأهداف في حياتهم عامة وحياتهم الأكاديمية بشكل خاص.وكذلك عرض مواقف للطلبة يمكن تطبيق الاستراتيجيات عليها .أيضا تقديم المعلم نمذجة لتلك الاستراتيجيات .ثم التدريب المستقل من قبل الطلاب . وأخيرا التقييم الذاتي من خلال إعطاء كل طالب قيمة ذاتية لنفسه).	٣	٤٥ دقيقة
٣	المراقبة الذاتية	- التسجيل الذاتي. - التساؤل الذاتي.- مراقبة الاستيعاب (بدا ية يتم عرض الأهداف للجلسة التدريبية. ثم يقوم الباحث بتطبيق الاستراتيجيات المناسبة من كتابة العنوان على السبورة وطرح أسئلة حول العنوان . ثم يعرض الباحث أساليب المراقبة الذاتية وخطواتها وشروطها .ثم يقدم الباحث للطلاب سيناريوهات للطلاب للتدرب عليها).	٣	٤٥ دقيقة
٤	إستراتيجية التنظيم	استخدام الخرائط المفاهيمية (بدا ية يتم عرض الأهداف للجلسة التدريبية. ثم يحدد الباحث من خلال المناقشة مع الطلاب مفهوم الخرائط المفاهيمية وفوائدها وكيفية التدرب عليها.نمذجة المعلم لهذه الإستراتيجية وإعطاء أمثلة عليها.ثم يقوم الطلاب بتنفيذها بصوت عال. ثم التقييم الذاتي	٣	٤٥ دقيقة
٥	مساعدات التذكر	- الحرف الأول من الكلمة(المختصرات).- الكلمة العلاقة- إستراتيجية الموقع. - السلسلة (الربط) (بدا ية يتم عرض الأهداف للجلسة التدريبية. يحدد الباحث مفهوم كل إستراتيجية على حده واستخداماتها وخطواتها. نمذجتها من قبل الباحث وإعطاء أمثلة عليها. وأخيرا التقييم الذاتي).	٣	٤٥ دقيقة
٦.	التقويم الذاتي	- مقارنة أداءه الحالي بالسابق. - ملاحظة أداء الآخرين السابق والتالي. - التعرف على الأخطاء وكيفية التغلب عليها.(من خلال ملاحظة الفرق بين أداء زملاءه السابق واللاحق ومقارنة أداءه الحالي بالسابق. يتعرف الطالب على أخطاءه التي تعيق تحقيق أهدافه وكيفية التغلب عليها.	٣	٤٥ دقيقة

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للبرنامج وقد تم الاخذ بارائهم.

ثانيًا: مقياس دافعية التعلم الداخلية:

قام الباحثان بتطوير أداة لقياس دافعية التعلم الداخلية لأغراض هذه الدراسة، فقد تم مراجعة الأدب النظري والتربوي من دراسات علمية، ومقاييس تتعلق بالدافعية عموماً والدافعية الداخلية على وجه الخصوص، مقياس الدافعية الداخلية والذي أعده ريان (Ryan, 1982) ومقياس الدافعية الداخلية والذي أعده (أبو عليا، 2007) ومقياس الدافعية الداخلية والذي أعدته (زيتون، 2011). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (46)، عرضت العبارات في صورتها الأولية على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، وطلب من كل محكم إبداء الرأي في الفقرات الواردة في المقياس وفق معيارين هما: وضوح الصياغة اللغوية للعبارة، ومدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه.وقد أعاد (7) محكمين نموذج التحكيم من أصل (10) محكمين، وقد تم اعتماد تدريج من بعدين لآراء المحكمين (مناسبة، غير مناسبة) وذلك لكل فقرة من فقرات المقياس.

دلالات الصدق والثبات:

- **الصدق الظاهري :**

وقد تم استخراجه عن طريق عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية وقد تم الاخذ بارائهم ومقترحاتهم.

- **صدق البناء:** لاستخراج دلالات صدق البناء لمقياس دافعية التعلم الداخلية ومجالاته، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس ككل كما هو في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس ككل

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس دافعية التعلم الداخلية وفقاً لأبعاده	ارتباط الفقرة مع: البعد	ارتباط الفقرة مع: المجال
الإحساس بالكفاءة	1		أمتلك العزيمة لإتمام مهامي الدراسية	0.89	0.87
	2		أنا متميز في دراستي	0.91	0.90
	3		أقوم بمهامي الدراسية بشكل أفضل من زملائي	0.83	0.80
	4		أرغب القيام بمهامي الدارسية وحدي	0.79	0.73
	5		أنا جيد في القيام بمهامي الدراسية	0.77	0.72
	6	سالبة	لا يمكن أن أقوم بمهامي الدراسية بشكل جيد	0.66	0.53
	7		يحبني زملائي لأنني متزن	0.78	0.75
	8		أنا كفء أثناء قيامي بمهامي الدراسية	0.75	0.74
	9		أنا مهم بين طلاب صفي	0.74	0.73
	10		أنا متفوق	0.77	0.76
	11		لدي الثقة بالنجاح في مهامي الدراسية	0.76	0.75
	12		لدي طريقتي الخاصة في التفكير عند أداء مهامي الدراسية	0.81	0.77
الإحساس بالقيمة	13		قيامي بأداء مهامي الدراسية ذو قيمة وفائدة بالنسبة لي	0.85	0.83
	14		أستعد لأداء مهامي الدراسية لأهميتها لي	0.69	0.65
	15		إن قيامي بمهامي الدراسية ذا أهمية بالغة بالنسبة لي	0.87	0.82
	16		من المهم بالنسبة لي أداء مهامي الدراسية بشكل مميز	0.81	0.76
	17		يجب علي القيام بمهامي الدراسية	0.85	0.79
	18		قيامي بمهامي الدراسية تنمي قدراتي	0.86	0.82
	19		أداء مهامي الدراسية يساعدني على النجاح والتفوق	0.83	0.79
الإحساس بالمتعة	20		استمتع أثناء تأديتي لمهامي الدراسية	0.98	0.94
	21		أصف مهامي الدراسية بأنها مهمة جداً بالنسبة لي	0.82	0.82
	22		عندما أقوم بمهامي الدراسية أفكر كم هي ممتعة	0.71	0.70
	23	سالبة	مهامي الدراسية تشعرني بالضجر والملل	0.81	0.69
	24		أقضي وقت فراغي في مراجعة دروسي	0.80	0.78
	25	سالبة	لا أشعر بالإثارة عند أداء مهامي الدراسية	0.61	0.53
	26		مهامي الدراسية ممتعة لذلك أقوم بأدائها	0.84	0.82
تحمل الغموض	27		أرغب في أداء مهامي الدراسية التي تتطلب تفكيراً عميقاً	0.83	0.82
	28		أقرأ النصوص الناقصة	0.84	0.84
	29		أحلل الأفكار الغامضة والمعقدة	0.87	0.86
	30		أحل المشكلات الصعبة والغامضة	0.81	0.76
	31		أقوم بالأعمال ذات النتائج غير المعروفة	0.71	0.71
	32		أؤدي المهمات الدراسية التي تفسر بأكثر من طريقة	0.68	0.65
	33		أميل إلى المسائل التي تتطلب أكثر من حل واحد	0.77	0.77
	34	سالبة	أميل إلى المواقف المألوفة	0.72	0.63
	35		أميل للمواقف شديدة التعقيد	0.77	0.76
	36		أقدر على تحمل الغموض بشتى أشكاله	0.74	0.74
	37		أتعامل مع المسائل الناقصة	0.73	0.69
تحمل الضغوط	38		أكون هادئاً عند أداء مهامي الدراسية	0.85	0.50
	39	سالبة	لا أبذل جهداً كبيراً عند قيامي بأداء مهامي الدراسية	0.59	0.44
	40		أشعر بالارتياح عند أداء مهامي الدراسية	0.74	0.71
	41	سالبة	أشعر بالتعب عند أدائي لمهامي الدراسية	0.76	0.37
	42		ألتزم تجاه نفسي بأداء مهامي الدراسية	0.82	0.52
	43	سالبة	عند تعرضي لمشكلة معينة أشعر بالضيق والتشتت	0.65	0.47
	44		أستغل وقتي بشكل جيد لأداء مهامي الدراسية	0.74	0.33
	45	سالبة	ألوم نفسي عند إحساسي بوجود مشكلة معي	0.78	0.43
	46	سالبة	أشعر بالضغط عند أداء مهامي الدراسية	0.69	0.51

- **صدق البناء الداخلي:**كما تم استخراج قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية، وبين المجالات والمقياس ككل كما هو مبين في الجدول(3).

الجدول (3): معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية، وبين المجالات والمقياس ككل

العلاقة الارتباطية	الإحساس بالكفاءة	الإحساس بالقيمة	الإحساس بالمتعة	تحمل الغموض	تحمل الضغوط
الإحساس بالقيمة	0.94				
الإحساس بالمتعة	0.92	0.89			
تحمل الغموض	0.94	0.95	0.89		
تحمل الضغوط	0.43	0.40	0.46	0.38	
دافعية التعلم الداخلية	0.98	0.97	0.94	0.97	0.50

- **ثبات المقياس:**وقد تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبين هما: الثبات بطريق الإعادة، والاتساق الداخلي.تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالباً تنطبق عليهم شروط الدراسة ثم أعيد تطبيق أداة الدراسة بعد أسبوعين على العينة ذاتها، وقد كان معامل الاستقرار (0.84) وهو يدل على ثبات مقبول.كذلك حسب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من اجل حساب الثبات بالاتساق الداخلي, وقد كانت الدرجة الكلية (0.95).

المعالجة الإحصائية:

لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم استخدام البرمجة الحاسوبية (SPSS) وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخدام تحليل التباين (التغاير) المشترك ANCOVA لضبط الفروق في القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على فاعلية البرنامج، من خلال أداء أفراد عينة الدراسة على مقياسي دافعية التعلم الداخلية.

نتائج الدراسة:

أولاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: " **ما أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيًا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية في دافعية التعلم الداخلية لدى طلبة الصف العاشر؟**"؛ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين والإنحرافين المعياريين لأداء الطلبة على

مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج)، فضلاً عن حساب المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين والخطأين المعياريين لأداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابة البعدية، وذلك كما في الجدول (4).

الجدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج)

المعالجة	العدد	دافعية التعلم الداخلية القبلية		دافعية التعلم الداخلية البعدية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
بدون معالجة	21	1.757	0.10	1.774	0.10	1.756	0.02
برنامج تدريبي	20	1.626	0.07	2.553	0.06	2.572	0.02

يلاحظ من الجدول (4)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابة البعدية ناتج عن اختلاف مستويي متغير الدارسة (البرنامج)، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري السالف الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب لأداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج) بعد تحييد أثر أداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول (5):نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
دافعية التعلم الداخلية (مصاحب)	0.023	1	0.023	3.440	0.071	8.30%
المعالجة	4.228	1	4.228	641.597	0.000	94.41%
الخطأ	0.250	38	0.007			
الكلي	6.488	40				

يلاحظ من الجدول (5)، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين لأداء الطلبة على مقياس دافعية التعلم الداخلية (ككل) للاستجابة البعدية يعزى لمتغير الدراسة (البرنامج)، لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقُّوا البرنامج التدريبي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقُّوا البرنامج،

مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (البرنامج) قد بلغت قيمتها (94.41%).

كما تم حساب المتوسطين الحسابيين والإنحرافين المعياريين لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابتين القبلية والبعدية فضلاً عن حساب المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين والخطأين المعياريين لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج)، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج)،

البعد	المعالجة	العدد	الاستجابة القبلية		الاستجابة البعدية			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الإحساس بالكفاءة	بدون معالجة	21	1.687	0.16	1.722	0.15	1.688	0.03
	برنامج تدريبي	20	1.504	0.12	2.704	0.10	2.741	0.03
الإحساس بالقيمة	بدون معالجة	21	1.639	0.25	1.639	0.19	1.624	0.05
	برنامج تدريبي	20	1.543	0.19	2.764	0.19	2.780	0.05
الإحساس بالمتعة	بدون معالجة	21	1.871	0.19	1.905	0.16	1.859	0.03
	برنامج تدريبي	20	1.564	0.18	2.607	0.10	2.655	0.04
تحمل الغموض	بدون معالجة	21	1.649	0.16	1.688	0.17	1.687	0.04
	برنامج تدريبي	20	1.595	0.17	2.586	0.12	2.587	0.04
تحمل الضغوط	بدون معالجة	21	1.984	0.15	1.952	0.14	1.911	0.04
	برنامج تدريبي	20	1.939	0.13	2.106	0.19	2.149	0.04

يلاحظ من الجدول (6)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين بأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج)؛ وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري سالف الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج) بعد

تحييد أثر أداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7):نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير الدراسة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الإحساس بالكفاءة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.839	1.154	5	30	0.354	16.13%
الإحساس بالقيمة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.927	0.469	5	30	0.796	7.26%
الإحساس بالمتعة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.797	1.532	5	30	0.210	20.34%
تحمل الغموض (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.881	0.808	5	30	0.553	11.87%
تحمل الضغوط (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.811	1.397	5	30	0.254	18.88%
المعالجة	Hotelling's Trace	22.582	135.493	5	30	0.000	95.76%

يتبين من الجدول (7)، وجود أثر جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير الدراسة (البرنامج) في أداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية مجتمعة؛ ولتحديد على أي مجال من مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية كان أثر متغير الدراسة (البرنامج)، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير الدراسة (البرنامج) بعد تحييد أثر أداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8):نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الإحساس بالكفاءة	الإحساس بالكفاءة (مصاحب)	0.010	1	0.010	0.711	0.405	2.05%
	الإحساس بالقيمة (مصاحب)	0.015	1	0.015	1.081	0.306	3.08%
	الإحساس بالمتعة (مصاحب)	0.068	1	0.068	4.999	0.032	12.82%
	تحمل الغموض (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.001	0.970	0.00%
	تحمل الضغوط (مصاحب)	0.028	1	0.028	2.051	0.161	5.69%
	المعالجة	5.491	1	5.491	402.157	0.000	92.20%
	الخطأ	0.464	34	0.014			
	الكلي	10.486	40				
الإحساس بالقيمة	الإحساس بالكفاءة (مصاحب)	0.085	1	0.085	2.368	0.133	6.51%
	الإحساس بالقيمة (مصاحب)	0.026	1	0.026	0.716	0.403	2.06%
	الإحساس بالمتعة (مصاحب)	0.076	1	0.076	2.132	0.153	5.90%
	تحمل الغموض (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.050	0.824	0.15%
	تحمل الضغوط (مصاحب)	0.032	1	0.032	0.897	0.350	2.57%
	المعالجة	6.621	1	6.621	185.143	0.000	84.49%
	الخطأ	1.216	34	0.036			
	الكلي	14.426	40				
الإحساس بالمتعة	الإحساس بالكفاءة (مصاحب)	0.029	1	0.029	1.721	0.198	4.82%
	الإحساس بالقيمة (مصاحب)	0.003	1	0.003	0.198	0.659	0.58%
	الإحساس بالمتعة (مصاحب)	0.013	1	0.013	0.772	0.386	2.22%
	تحمل الغموض (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.111	0.741	0.33%
	تحمل الضغوط (مصاحب)	0.051	1	0.051	3.016	0.091	8.15%
	المعالجة	3.133	1	3.133	186.169	0.000	84.56%
	الخطأ	0.572	34	0.017			
	الكلي	5.756	40				
تحمل الغموض	الإحساس بالكفاءة (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.000	0.996	0.00%
	الإحساس بالقيمة (مصاحب)	0.028	1	0.028	1.206	0.280	3.43%
	الإحساس بالمتعة (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.097	0.757	0.29%
	تحمل الغموض (مصاحب)	0.028	1	0.028	1.206	0.280	3.43%
	تحمل الضغوط (مصاحب)	0.040	1	0.040	1.728	0.197	4.84%
	المعالجة	4.012	1	4.012	172.310	0.000	83.52%
	الخطأ	0.792	34	0.023			
	الكلي	9.138	40				
تحمل الضغوط	الإحساس بالكفاءة (مصاحب)	0.027	1	0.027	1.066	0.309	3.04%
	الإحساس بالقيمة (مصاحب)	0.005	1	0.005	0.197	0.660	0.58%
	الإحساس بالمتعة (مصاحب)	0.006	1	0.006	0.228	0.636	0.67%
	تحمل الغموض (مصاحب)	0.090	1	0.090	3.519	0.069	9.38%
	تحمل الضغوط (مصاحب)	0.041	1	0.041	1.626	0.211	4.57%
	المعالجة	0.278	1	0.278	10.918	0.002	24.31%
	الخطأ	0.867	34	0.025			
	الكلي	1.328	40				

يتضح من الجدول (8)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين لأداء الطلبة على مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية (الإحساس بالكفاءة، الإحساس بالقيمة،

الإحساس بالمتعة، تحمل الغموض، تحمل الضغوط) يعزى لمتغير الدراسة (البرنامج)؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقُّوا البرنامج التدريبي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقُّوا البرنامج التدريبي، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (البرنامج) لكل مجال من مجالات مقياس دافعية التعلم الداخلية للاستجابة البعدية كانت على النحو الآتي: (92.20%) على مجال الإحساس بالكفاءة، (84.49%) على مجال الإحساس بالقيمة، (84.56%) على مجال الإحساس بالمتعة، (83.52%) على مجال تحمل الغموض، (24.31%) على مجال تحمل الضغوط.

بينت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث كان متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي في التعلم المنظم ذاتيًا كان فعالاً في إثارة دافعية التعلم الداخلية، فبعد أن تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية من طلبة الصف العاشر، ومقارنة أدائهم مع أداء طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتدربوا على البرنامج، بينت النتائج تفاوتاً في أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج إلى طبيعته الشمولية، والتي تضمنت أنشطة تدريبية متنوعة إضافة إلى تناوله استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في أبعاده الثلاثة: الجانب الدافعية، والجانب السلوكي، والجانب ما وراء المعرفي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أنه قام بتعريف الطلبة بمفهوم التعلم المنظم ذاتيًا واستراتجياته التي تم التدريب عليها، وإلى طريقة بناء البرنامج على مواقف حياتية حقيقية تعيشها شريحة كبيرة من طلبة الصف العاشر، تعبر عنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تم التدريب عليها، وهي صياغة الأهداف والتخطيط المسبق لها، والمراقبة الذاتية، والخرائط المفاهيمية، ومساعدات التذكر ، واستراتيجية التقويم الذاتي.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنه وإن اتفقت نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية حول فعالية البرامج التدريبية في إثارة دافعية التعلم الداخلية، مثل دراسة ميلر

(Miller, 2000)، التي أشارت إلى التعلم المنظم ذاتيًا له اثر ايجابي على دافعية التعلم الداخلية، وأرجعت ذلك إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يعمل على زيادة الدافعية الداخلية بشكل مستمر. ودراسة جود(Judd, 2005) والتي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يزيد من مستوى دافعية التعلم الداخلية والتحصيل الدراسي. إلا أن الدراسات السابقة تناولت بعداً من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا كالبعد الدافعي أو البعد المتعلق بما وراء المعرفة والبعد المتعلق باستراتيجيات التعلم، إلا أن هذا الدراسة شملت وتضمنت الأبعاد الثلاثة المكونة للتعلم المنظم ذاتيًا.

التوصيات والمقترحات:

١. إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن فاعلية برامج التعلم المنظم ذاتيًا لدى فئات تشمل المتفوقين وذوي صعوبات التعلم.
٢. تصميم برامج تدريبية تستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في التدريب على مهارات معرفية مثل القراءة والكتابة ومهارات حركية لها علاقة بالتحصيل الدراسي.
٣. تدريب المعلمين على توظيف مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية في التدريس واستخدام النمذجة المعرفية في التدريب على المهارات المعرفية والمهارات السلوكية.

المراجع

- أبو عليا، محمد .(2007). العلاقة بين إستراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، **مجلة المنارة**، 13(3): 12 – 23.
- أبـو غـزال ، معاويـة .(2007). **نظريـات التطـور الإنسـاني وتطبيقاتهـا التربويـة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نوفـل، محمـد وابـو عـواد، فـريال .(2011). **علـم الـنفس التربـوي**، عمـان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زيتـون، زهيـة .(2010). **القـدرة التنبؤيـة للدافعيـة الداخليـة والاسـتقلال الـذاتي فـي التفكيـر الإبـداعي لـدى طلبـة الصـف العاشـر فـي محافظـة عجلـون**، أطروحـة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. **Journal of interactive online learning**, 5 (2), 156-177.
- Bandura, A .(1986). **Social foundation of thought and action A social cognitive theny**. England : Cliffs, NJ : prentice – Hall.
- Boekaerts, M. (1999).Self – Regulation Learning : where we are Today ?. . **International journal of educational Research**,31(6),pp445-457.
- Bronson , A .(2000). **Self Regulation Through Early Childhood , Nature Nurture** . Guilford Press , London.
- Butler,D.(2002). Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning. **Theory into Practice** ,41(2),pp 81-92.
- Cleary,T .(2009). School-Based Motivation and Self-Regulation
- Assessments: An Examination of School Psychologist Beliefs and Practices. **Journal of Applied School Psychology**, 25(1)pp71–94.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. ***Psychology in the Schools***. 41(5), 537-550.
- Cleary,T., &Gubi,A&Prescott,M.(2010). Motivation and Self-Regulation Assessment : Professional Practices and Needs of

school Psychologists **. Psychology in the school** . 47(10),PP.985-1002.

- Cobb,N .(2001).**The Child** .Mayfield Publishing Company .California.
- Cooper, J. E., Horn, S., & Strahan, D. B. (2005). If only they would do their homework:" Promoting self-regulation in high school English classes. **High School Journal**, 88(30), 10-25.
- Deci, E,Vallerand, R,Pelletier, L., & Ryan, R .(1991).Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**. 26(1), PP.325-346.
- Ervin,B., Pamela, D.,Wash., & Marilyn,E .(2010). A3 -Year Study of Self-Regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms, Montessori Life, 2(1),pp22-31.
- Hittich, P.(1997).**Epistemological Perspective on cognitive Development in College Students. Paper Presented at the American Psychological Association** , Chicago ,IL.
- Huang,S .(2010). Convergent vs. divergent assessment: Impact on
- college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. **Language Testing**. 28(2)pp252-271.
- Judd, J. (2005). **The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students**. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.
- Loyens, S., & Magda, J., & Rikers, R .(2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning**. Educational Psychology Review**, 40, 411–427.
- McCombs, B. L. (2004). **Understanding the Keys to Motivation to Learn.** Academy of the Arts. [On-Line] Available: http://www.orangeusd.K12.ca.us/yourba/motivation.htm
- Miller, S.(2000). Mnemonics: Enhancing the math performance of students with learning disabilities. **Intervention in School and Clinic Journal**, 59(2), 78-82.
- More, W .(2002). Understanding Learning in A Postmodern World : Reconsidering the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development. In B . K . Hofer and P. R . Pintrich (Eds.), **Personal Epistemology : the Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing**. Mahwah,NJ:Lawrence Erlbaum.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Students Motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. **Psychology of Mathematics Education**, 3, 321-328.

- Nader ,G, Nathalie., &Lefevre ,N .(2011). Self –Regulation and Problem Solving Using Physical Materials or Computer in Child with Intellectual Disability**. Research in Development Disability : A Multidisciplinary Journal** .32(5),PP.1492-1505.
- Nuland,H.,Dusseldorp,E .(2010). Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. International Journal of Psychology, 45 (4),pp 250–259.
- Ormard, J .(2004). **Human Learning**. Pearson Prentice Hall: 4thed, NJ: 07458.
- Park, S. (1992). Motivational Beliefs, Volitional Control and Self-Regulated Learning. ***D. A. I 53, 05. p , 1456***
- Petri,H., &Govern,J .(2004). **Motivation: Theory , Research and Application**. Australia: Thomson-Wadswrth.
- Pinrtich,P.(2003). A motivational Science Perspective on the Role of Studen Motivation in Learning and Teaching Contexts . **Journal Psychology Review**,14(4),pp667-686.
- Postholm,M .(2010). Self-regulated pupils in teaching: teachers' experiences.**Teachers and Teaching: theory and practice**, 16(4).pp491–505.
- Purdi.N.,&Hattie,J&Doug.R.(1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross cultural comparison. **Journal of Educational Psychology**. 88, (1), PP. 87-100.
- Riesenberg , R.,&Zimmerman , B .(1992). Self Regulated in Gifted Students **. Roper Review** . 15(1),pp198-202.
- Roeser,R.,Peck,S .(2009). An Education in Awareness: Self, Motivation,
- and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. **Educational Psychologist**, 44(2),pp 119–136.
- Schraw,G., & Nietfeld,J .(1998). A Further Test of the General Motivation Hypothesis. **. Journal of Personality and Social Psychology** .90(1),pp 236-248.
- Schunk, D .(2000**)**. **Learning Theories**. New Jersy, Mervil.
- Schunk, D .(2001). Social Cognitive Theory and self- regulated Learning. In **In D. H. Schunk and B. J. Zemmerman (Eds.) , Self – Regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives** (Vol,2,pp 125-152). Mahwah , NL; Lawrence Erlbaum Associates.

- Sui-Chu, H .(2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students**. Education Journal**, 32 (2),pp 87-107.
- Zimmerman, B .(1986). Becoming A Self regulated learner: which are the key sub process, contemporary **Educational. Psychology**. 11(2), pp. 307-313.
- Zimmerman, B. (1989). A Social cognitive view of self regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**. 81(1), PP. 329-339.
- Zimmerman , B .(2000). The Role of Observation and Emulation in the Development of Athletic Self Regulation . **Journal of Educational Psychology ,**92(4), pp.811-817.
- Zimmerman , B .(2002). Becoming Self – Regulated Learner : an Overview , **Theory Into practice**.14(2),pp 65-70.
- Zimmerman, B .(2004). Dimensions of Academic Self-Regulation:A Conceptual Framework for Education. **Educational Psychologist ,** 39(6), 51-69.
- Zimmerman, B.(2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background,methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45(1), 166–184
- Zoo,C .(2003).Creativity at Work ;**The Monitor on Psychology .**The American Psychological Association.

مستوى امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية إلى مهارات ما وراء التفكير المعرفي في جامعة البلقاء التطبيقية

إعداد

د.بلال عادل الخطيب

أستاذ مساعد بجامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستويات امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي ومعرفة فيما إذا اختلفت هذا المستوى باختلاف السنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار ٢٠٠ طالبة من طالبات الكلية بالطريقة العشوائية القصدية. استخدم مقياس مهارات التفكير المعرفي بأبعاده الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقييم). كما استخرجت دلالات الصدق والثبات للمقياس، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي في تحليل البيانات. أشارت النتائج بأن مستوى امتلاك الطالبات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي للدرجة الكلية والمهارات الفرعية جاءت جميعها بالمستوى المتوسط مع وجود فروق في متوسطات هذه المستويات في المهارات الفرعية.

كما أشارت النتائج كذلك بأن مستوى امتلاك الطالبات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وحسب السنة الدراسية جاءت بين المتوسط والمرتفع, وأشارت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر السنة الدراسية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي سواء على الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠٥).

Ownership level of students in the Faculty of Princess Alia University Collage of Skills beyond meta-cognition thinking in BAU

Abstract

This study aimed to identify the level of owning students of Princess Alia University College of Skills beyond meta-cognitive thinking, to achieve the objectives of the study were selected 200 female students from the Faculty of Princess Alia intentionally randomly, the researcher also used the measure of thinking skills beyond meta-cognitive thinking in three areas (planning, monitoring, evaluation). The scale consist of the 36 paragraphs validity and reliability of the scale were tested. The researcher used averages and standard deviations and variance analysis to extract results, the results of the study indicated that the level of ownership Princess Alia University Students to Skills beyond meta-cognitive thinking came at a rate (2.64) and moderately and there were no statistically significant differences (α=0.05) in the level of beyond meta-cognitive thinking due to the Academic year.

مقدمة:

يعد العصر الحالي عصر العلم والمعرفة والذي تتنافس فيه الأمم والتحدي فيما بينها في المعرفة والتطور التكنولوجي، كما أن هذا العصر يعد عصر العولمة والتقدم العلمي والتغير السريع في شتى مجالات المعرفة، وبما أن التقدم العلمي والتكنولوجي ومواكبة التغيرات المعرفية يعتمد بشكل أساسي على القدرات العقلية والمعرفية فإن ذلك بفرض على المؤسسات التربوية وواضعي المناهج والمربين التعامل مع التعليم والتعلم كعملية تركز على تهيئة العقول من خلال مساعدة المعلم على تطوير إمكاناته وكذلك الاهتمام بتنمية قدراته على إدراك وتنظيم أفكاره مما يساعد الطالب على أن يتعلم كيف يتعلم أو تعليم الطالب كيف يفكر.

كما أن الفروق الفردية بين الناس في خصائصهم وقدراتهم حقيقة ثابتة، ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماماً خاصاً بالأفراد الذين يتميزون بقدراتهم ومواهبهم بصورة استثنائية في أحد ميادين النشاط الإنساني التي يقدرها المجتمع (جروان، ٢٠٠٤).

ومن هنا تشهد عملية التدريس عامة اهتماماً كبيراً مستمراً لمواجهة متغيرات هذا العصر، بحيث أصبح تنمية فهم المتعلمين لطبيعة العلم وعملياته من أهم أهداف التدريس لأنها تسهم بطريقة فعالة في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات والمعرفة العلمية (عبيد، ٢٠٠٣).

ويعد التفكير من أهم الظواهر النمائية إثارة والتي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة والتي تبقى مستمرة منذ الطفولة حتى الشيخوخة ومثال ذلك ما قدمه بياجيه من مراحل لعملية التفكير والتي تبدأ في مرحلة الرضاعة بالتفكير الحسي والحركي ثم تفكير ما وراء العمليات في الطفولة المبكرة ثم التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة وأخيراً التفكير المجرد مع بداية البلوغ (Flavel, 1979, Hacker, 2005).

ويعرف ديبونو (٢٠٠٣) التفكير بأنه العملية التي يمارس فيها الذكاء من خلال الخبرة، أي أنه تعتمد القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع، أما كوستا وكاليك (٢٠٠١) فقد عرفا التفكير على أنه المعالجة العقلية للمدخلات

الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها (أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧).

في حين يرى ستيرنبرج بأن التفكير ما وراء المعرفي هو عمليات تحكم عليا وظيفتها التحكم والمراقبة والتقييم لأداء الفرد أثناء حل المشكلة (السباتين، ٢٠٠٦).

ومن هنا أصبحت عملية تنمية مهارات التفكير تحتل مكانة بارزة في أذهان المربين والخبراء وواضعي المناهج وكذلك الباحثين لقناعتهم بأهميتها، حيث أن أبناءنا بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد. والخوض فيه يتطلب امتلاكهم لمهارات عالية في التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات والقيام بمهارات لما يواجههم من مواقف جديدة (Perkins, 1992).

كما برز موضوع مهارات ما وراء المعرفة والذي يشير إلى معرفة الفرد لذاته وتصوراته الشخصية حول حالته المعرفية، والقدرات المتعلقة بمدى الفعالية المرتبطة بالمعرفة ووعيه بمواطن القوة والضعف في أفكاره، وخبرته السابقة ومقدرته على تنظيم هذه الخبرات واستخدامها، كذلك إلى قدرة الفرد على تنظيم استراتيجياته، وتقديم فعالية الاستراتيجيات المختارة وتقويم الخطط المستخدمة في حل المشكلات (العتوم، ٢٠٠٧).

ويعد التفكير ما وراء المعرفي أحد أشكال أو أنماط التفكير ومن أكثر موضوعات علم النفس المعرفي حداثة مع أنه ليس بفكرة جديدة فقد وصف جيمس وديوي العمليات ما وراء المعرفية بأنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري من خلال عملية التفكير والتعلم، وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف إلى بناء نموذج لعمليات التحكم بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة وتعود عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم (العتوم، ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت فكرة الدراسة الحالية من أهمية الموضوع نفسه وهو التفكير ما وراء المعرفي ودوره في تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات والتي تعد ضرورية لهن في مراحل مواكبة التغيرات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات العربية والعالمية وتعد ضرورية كذلك من أجل مواكبة الأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها، وللتحديدات التربوية وخاصة المتعلقة بتنمية المستويات العليا في التفكير ومنها التفكير ما وراء المعرفي.

كما أن اتفاق الخبراء والتربويين على أن من أهم العناصر المؤثرة في نوعية التعليم ونوع المهارات المعرفية التي يكتسبها الطلبة من خلال العملية التعليمية خاصة التي يستخدمها في المواقف التعليمية أو الحياتية، لذلك يؤكدون على ضرورة تعليم وتدريب الطلبة على أساليب ومهارات التفكير بأنواعها بحيث يستطيعون توجيه أنفسهم أثناء عملية التعليم.

وتتحدد مشكلة الدراسة في معرفة درجة امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم) ومعرفة فيما إذا اختلفت هذه الدرجات باختلاف السنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

كما تعد معرفة الدرجة التي يمتلكونها يساهم لاحقاً بالكشف عن مدى استثمارها ومدى تأثيرها في اتخاذ بعض القرارات مثل التخطيط لهدف معين أو مراقبة ذلك الهدف أو تقويم الإمكانات، وبذلك فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تتحدد بالسؤالين التاليين:

١- ما مستوى امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية لمهارات ما وراء التفكير المعرفي.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة في مستويات امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية يعزى للمستوى الدراسي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. كما تهدف إلى معرفة فيما إذا تختلف درجات امتلاك الطالبات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي باختلاف مستوى الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهمية الجانب الذي تدرسه حيث أن لدراسة التفكير ما وراء المعرفي أهمية قصوى في مجال التعليم والتعلم والعمل، فهي تمكن الفرد من إرجاع نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بذاته، وتتيح له الاستخدام المدروس لمهارات تحسين أدائه ومساعدته في تحسين المهمات إلى خبرات أخرى، إضافة إلى تحسين تكيفه وتنظيم سلوكه أثناء التعامل مع المواقف والمتغيرات المختلفة وبناء وعي يتعلق بنمو الإستراتيجية في التفكير من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام.

كما تبرز أهمية الدراسة من خلال استجاباتها للمتطلبات الحديثة للتفكير والمتمثل في دراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتي بلا شك تؤثر في حياة الفرد التعليمية والحياتية.

كما تظهر أهمية الدراسة من خلال محاولتها الكشف عن الدرجة التي تمتلكها طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً للمستوى الدراسي كما يمكن المدرسين في الكلية من توجيه التعلم التي تحتاجها الطالبات مما يحقق لكل طالبة الحصول على التعليم الذي يناسب قدراتهن وطبيعة تفكيرهن.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية من مستوى البكالوريوس في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م.

اقتصرت الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأداتها المطورة وخصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة التعريفات الإجرائية التالية:

١- التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking Skills:

تعريف ستيرنبرج: والذي يشير بأنه عمليات تحكم عليا ووظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد أثناء حل المشكلة (السباتين، ٢٠٠٦).

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي الذي طوره الباحث ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية:

١- مهارة التخطيط.

٢- مهارة المراقبة.

٣- مهارة التقويم بالإضافة إلى الدرجة الكلية على المقياس.

٢- مهارة التخطيط Planning:

ويتمثل من خلال وضع الفرد لخطة عمل قبل السلوك الفعلي بحيث تحتوي على أهداف موجهة ذاتياً أو يتم تحديدها له، وتستكمل عملية المتابعة للخطة من خلال طرح الفرد للعديد من التساؤلات على نفسه ويحاول الإجابة عليها وتظهر هذه المهارة في مرحلة ما قبل الشروع بتنفيذ المهمة (حسين، ٢٠٠٥).

٣- المراقبة Monitoring:

وعرفت بأنها القدرة على تنظيم تسلسل الأفكار والحل بصوت مسموع والالتزام بالزمن المحدد والتقيد بالخطة، وتجنب الأخطاء وتخطي العقبات والمراجعة المستمرة وتلخيص الحل (الجراح، ٢٠٠٣).

٤- مهارة التقويم:

وتتمثل بالقدرة على تحليل الأداء من خلال التسلسل في الإجابة والتحقق من بلوغ الهدف ونقد طريقة الحل والتأكد بإعادة الحل وتقدير الدرجات وتصحيح الأخطاء والحكم على فعالية طريقة التفكير وتقدير الفائدة من الحل (الشريدة، ٢٠٠٣).

الإطار النظري:

إن تعليم التفكير يمثل سمة معاصرة متقدمة للشعوب، إذ يقاس تقدم الشعوب بمستوى عمليات التفكير الموظفة في ثقافتها ومناهجها بجميع مجالات الحياة فيها، ولقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير، فالمفكر الجيد لا بد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويرجع الفضل في تطوير مفهوم ما وراء المعرفة إلى الباحث فلافل (Flavell)، حيث ركزت دراساته الأولى في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر وذلك من خلال العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير عملية التذكر لديهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة Metamemory، وقد عرف فلافل هذا المفهوم على أنه وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتملك المعرفة (أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧).

كما أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ليست مهمة فقط في الحياة المدرسية بل تشمل أهميتها كافة مناحي الحياة العملية ويشير وولفوك (Woolfolk, 1998) إلى أن تفكير ما وراء المعرفة يتطور مع العمر، إذ أن الأفراد مع تقدمهم في النمو المعرفي يطورون مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين عملية تذكر المعلومات وضبطها ومراقبة تفكيرهم.

وبظهور مفهوم ما وراء المعرفة، أضيف بُعد جديد في علم النفس المعرفي، الأمر الذي يساهم في فتح آفاق واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والاستيعاب ومهارات التعلم وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات وما يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظرية الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (جروان، ٢٠٠٢).

وتشير ما وراء المعرفة إلى عملية "المعرفة حول المعرفة" فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة وتعطى للفرد فإن ما وراء المعرفة الإنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية وعمليات معالجة المعلومات داخلياً، فما وراء المعرفة تشير إلى كيف يفكر الفرد ويتحكم في عملياته المعرفية (Zachary, 2000).

تعريف التفكير ما وراء المعرفي:

اختلف العلماء في تعريف التفكير ما وراء المعرفي لذا يوجد الكثير من التعريفات لهذا المفهوم في المراجع العربية والأجنبية وتباينت هذه التعريفات كذلك باختلاف التوجيهات النظرية للباحثين وفيما يلي نستعرض بعضاً من هذه التعريفات:

فقد عرفه لينجستون (Livinston, 1997) بأنه التفكير حول التفكير، والذي يتضمن التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد ومن ثم مراقبة واستيعاب هذه المهمة وأخيراً تقويم مدى التقدم لهذه المهمة.

في حين عرّفه كوستا وكاليك (Costa & Caliake) بأنه التفكير حول التفكير، وهو ما يحدث في القشرة الدماغية للفرد، ويعبر عن مقدرتنا على معرفة ما نعرف وما لا نعرف وتشمل أيضاً مقدراتنا على التخطيط لإستراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة الموقف الذي نحن بصدده (أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧).

أما ليثر وميكلونجلين (Leather & Mcloughlin, 2001) فيعرفانه بأنه التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول المعالجات الذاتية وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختبار والتقويم والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية.

أما مارزانو (Mazano) فقد عرفه بأنه إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهمات محددة وعادة ما يسمى باستراتيجيات التفكير وتشمل ما وراء المعرفة التخطيط قبل الانهماك في العمل، وتنظيم الفرد لتفكيره في أثناء تأديته للعمل ومن ثم تقييم أدائه باكتمال العمل المطلوب (Johnson, 1992).

ويتضح باستعراض التعريفات السابقة تعددها وتباينها إلا أنها تلتقي بضرورة إدراك الفرد لعملياته المعرفية ومقدرته على التخطيط لها وإدارة تلك العمليات بالتنظيم والمراقبة أثناء الأداء ومن ثم إجراء عملية التقييم لمخرجات تعلمهم.

كذلك نستخلص من التعريفات السابقة أن معظم التعريفات أجمعت بأن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن تكوينين رئيسيين هما:

١- **المعرفة عن المعرفة:** والذي يتكون من المعلومات والفهم، أي أن المتعلم يجب أن يفهم عمليات التفكير وخاصة العمليات التي يستخدمها هو بذاته في التعلم، وكذلك يجب أن يكون لدى المتعلم المعلومات الكافية من استراتيجيات التعلم المختلفة حتى يختار أنسبها بالنسبة له ويستخدمها في المواقف التعليمية التي يمر بها.

٢- **تنظيم المعرفة:** وهنا يجب أن يلاحظ المتعلم وينظم تفكيره أثناء أداء المهمة، ذاتية تتمثل في التخطيط والتوجيه والاستشارة العقلية واختبار الفروض ومن ثم المراجعة والتقييم.

مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

توصلت الدراسات التي أجريت منذ السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير ما وراء المعرفية إلى تحديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار وقد صنفها ستيرنبرج في ثلاث مهارات رئيسية (Sternberg, 2002).

١- التخطيط Planning:

وتتضمن هذه المهارة وجود هدف محدد للفرد سواء كان الهدف محدد من قبل الفرد نفسه أو من قبل غيره ويكون له خطة لتحقيق هذا الهدف (جروان، ٢٠٧) وتتضمن مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الفرد لنفسه مثال ذلك: ما طبيعة المهمة؟ وما هدفي الذي أسعى إلى تحقيقه؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي أحتاجها؟ وكم قدراً من الوقت والموارد أحتاج؟ (العتوم، الجراح، بشارة، ٢٠٠٧).

٢- المراقبة Monitoring:

يحتاج الفرد في هذه المرحلة إلى توفير آليات ذاتية لمراقبة تحقيق الأهداف المراد تحقيقها (Bayer, 1990) ويتضمن كذلك الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل العمليات، أو الخطوات ومعرفة متى يتحقق الهدف الفرعي (جروان، ٢٠٠٥). كما يتضمن الإجابة عن الأسئلة التالية: هل لدي فهم واضح لما

أفعله، وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتعين علي إجراء تغيرات؟ (العتوم، الجراح، بشارة، ٢٠٠٧).

٣- مهارة التقييم Assessment:

وتتضمن العمل على تقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف واختيار المصادر (أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧) وتتضمن كذلك طرح الأسئلة التالية: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لديّ؟ وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟ (جروان، ٢٠٠٧).

وتجدر الإشارة هنا بأن الباحث قد اعتمد هذه المهارات الثلاث في تقدير درجات الطالبات على مهارات التفكير ما وراء المعرفي سواء للدرجة الكلية أو الدرجات الفرعية.

أما فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي فقد تم تقسيمها إلى ثلاثة أشكال هي:

١- **المعرفة التقديرية:** وهي الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز مهمة ما، وتتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه وهي التي تجيب عن سؤال ماذا What؟

٢- **المعرفة الشرطية:** وهي المتعلقة بمتى ولماذا يتم استخدام إستراتيجية معينة لإنجاز مهمة ما وهي التي تجيب عن سؤال متى ولماذا؟

٣- **الضبط التنفيذ لأداء المهمات:** ويتضمن ثلاث مهارات فوق معرفية وهي (التخطيط، المراجعة، والتنظيم، التقييم) (Marzano, 1988).

الدراسات السابقة:

حظي موضوع التفكير ما وراء المعرفي باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة عند الباحثين سواء في الدول العربية أو الغربية، وذلك لأهمية الموضوع وعلاقته بكثير من المتغيرات المتعلقة بالأفراد فقد أجرى سوانسون (Swanson, 1990) دراسة هدفت إلى المقارنة بين ذوي الاستعداد الأكاديمي العالي وقدرات التفكير فوق المعرفي العالية، وأقرانهم من ذوي الاستعداد المتدني والقدرة المنخفضة في امتلاكهم للقدرة الاستكشافية واستخدامهم للاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة. وتكونت عينة الدراسة

من (٥٦) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الرابع والخامس بعد خضوعهم لاختبار يكشف مدى استعدادهم لحل المشكلة وامتلاكهم لقدرات التفكير ما وراء المعرفي من أجل تصنيفهم إلى فئتين (عالية، متدنية) ثم اختيار الباحث مهمتين تتطلب مشكلة من مادة العلوم وهما (البندول، سعة الذبذبة) وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة من ذوي القدرات العالية في التفكير ما وراء العرفي يستخدمون خطوات أقل أثناء حلهم للمشكلات مقارنة بالطلبة ذوي القدرات المتدنية، هذا بالإضافة إلى أن الطلبة من ذوي القدرات العالية يستخدمون استراتيجيات أكثر فاعلية، مما يؤكد أن امتلاك الأفراد لقدرات مرتفعة من التفكير ما وراء المعرفي يؤثر إيجابياً على قدرة الفرد في حل المشكلة.

وقام أبو عليا والوهر (٢٠٠٠) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة وعي الطلبة في الجامعة الهاشمية بالمعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات وتقديمها وعلاقتها بمتغيرات الكلية والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي للطلبة، تكونت العينة من (٣٧٤) طالباُ وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة في الجامعة لديهم درجة متوسطة بالمعرفة المتعلقة بما وراء المعرفة والخاصة بالإعداد للامتحانات وتقديمها، وقد أظهرت الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائياً في درجة وعي الطلبة بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الثالثة ذوي المعدلات المرتفعة، ولصالح الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة المعدلات المتوسطة مقارنة بالمنخفضة.

وفي دراسة سيتنكايا وايركتين (Cetinkaya & Erktin, 2000) والتي هدفت لقياس مكونات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بالفهم القرائي والتحصيل والدافعية لدى مجموعتين من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في سن ما قبل المراهقة، وتشكلت عينة الموهوبين فقط من (٢٩) طالباً من مدرسة الموهوبين في اسطنبول في المستوى السادس منهم (٢٠) طالباً و(٩) إناث بينما مجموعة الطلاب العاديين فقد تكونت من (٢٠٦) طالباُ من المدرسة العسكرية في اسطنبول منهم (٩١) من الإناث و(١١٥) ذكراً، استخدم الباحث برنامجاً لتعليم العلوم لمستوى الجامعة. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين إدراك الذات واستراتيجيات الفهم الذاتي، كلك يوجد علاقة

بين إدراك الدلالات للتفكير ما وراء المعرفي مع التحصيل في مقررات العلوم والرياضيات واللغة التركية.

وفي دراسة للعيسوي (٢٠٠١) هدفت معرفة أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي عن التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب، شعبتان للذكور بحيث تمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وكذلك الأمر بالنسبة لشعبتي الإناث، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في الرياضيات بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين ولصالح التجريبيتين واللتين خضعتا للبرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل أداء المجموعة التجريبية تعزى للجنس.

وفي دراسة للخزام (٢٠٠٢) هدفت التعرف إلى درجة الوعي ما وراء المعرفي للطلبة في قراءة مادة العلوم وعلاقة ذلك بجنسهم وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق، تكونت عينة الدراسة من (١١٩٧) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السابع الأساسي والتاسع الأساسي والأول الثانوي وقد أظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون معرفة ما وراء معرفية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة وعي الطلبة بأشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثية التقريرية والإجرائية والشرطية تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي ولصالح الإناث من طلبة الصف الأول الثانوي مقارنة بالصفين السابع والتاسع وكانت الفروق كذلك لصالح طلبة الصف التاسع مقارنة بطلبة الصف السابع ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

كما قام أبو عليا (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تحديد الفروق في أشكال المعرفة ما وراء المعرفية في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها بين الطلبة الموهوبين من مستوى الصف العاشر بمدرسة اليوبيل في الأردن والطلبة المتفوقين تحصيلياً من نفس المستوى في المدارس العادية وحسب نوع المعرفة (التقديرية، الإجرائية، الشرطية) تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالباً وطالبة موزعين كالآتي: مجموعة الموهوبين (٥٥ طالباً، ٤١ طالبة) وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح

الموهوبين في امتلاك واستخدام أشكال المعرفة الثلاثية، وأنهم أكثر وعياً وإدراكاً بالأسباب التي تدفعهم لتبني إستراتيجية معينة دون غيرها خلال التحضير للامتحان أو تقديمه.

وفي دراسة للحاروني وعلي (٢٠٠٤) هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهومها لدى طلاب الثانوية العامة العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في متغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ومفهوم الذات والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت بيث وآخرون)(Beth etal. 2004) بدراسة هدفت إلى مقارنة بين الأطفال في الصفوف الأول حتى الرابع في استخدام استراتيجيات التعلم، ومهارات ما وراء المعرفة لدى عينتين ألمانية وأمريكية، وأظهرت النتائج أن الألمان يتفوقون في استراتيجيات التعلم فيما يتفوق الأميركيون في مهارات ما وراء المعرفة.

وأجرى هيوولیانج (Huwliang, 2002) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين العمليات ما وراء المعرفية وعلاقتها بمجموعة من العوامل غير المعرفية، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٢) طالباً وطالبة (١٥٢ ذكوراً، ١١٠ إناثاً) من ثلاث جامعات صينية، وقد أشارت النتائج أن عدم وجود توازن في المكونات المعرفية حيث كانت مراقبة العمليات ما وراء المعرفية ضعيفة نسبياً، كما تبين عدم وجود اختلاف في مستوى العمليات ما وراء المعرفية باختلاف متغير الجنس.

كما قام المطيري (٢٠٠٥) بدراسة هدفت لقياس مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في محافظة الفروانية في دولة الكويت كما هدفت الكشف عن الفروق في مدى توافر مهارات في كل مجال من مجالات التفكير فوق المعرفي وذلك باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ونوع المهارة والجنس والتخصص (علمي، أدبي) تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي، أشارت النتائج إلى توافر مهارات التفكير الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقييم) حيث جاءت مهارة التخطيط بنسبة ٥٩.٥% ومهارة المراقبة بنسبة

٦٤% ومهارة التقييم بنسبة ٦٥.٥% كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص والجنس في امتلاك مهارات التفكير فوق المعرفية.

وفي دراسة السباتين (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء الفروق في مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين في المرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً منهم (٦٨) موهوبين بواقع (٣٦ ذكراً، ٣٢ أنثى) أما عينة العاديين فقد تكونت من (٧٢) من الطلبة بواقع (٣٦ طالباً، ٣٦ طالبة) وقد خلصت النتائج إلى أن الطلبة الموهوبين يستخدمون مهارات التفكير فوق المعرفي بأشكالها الثلاثة عند قيامهم بحل المسائل الرياضية بدرجة أكبر من الطلبة العاديين، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام هذه المهارات يزداد إيجابياً مع زيادة الصف الدراسي، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في متغير الجنس في استخدام مهارة التقييم ولصالح الذكور، في حين كانت الفروق لصالح الإناث في مهارة التخطيط.

كما أجرى هارجروف (Hargrove, 2007) دراسة هدفت إلى استخدام اختبارات إحصائية لمعرفة مدى تأثير مهارات ما وراء المعرفة على قدرات الطلبة الإبداعية، ثم استخدام اختبارين في التفكير التشعيبي والتجميعي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً ممن شاركوا في التدريب على مهارات التفكير فوق المعرفية، ثم تقييم جميع الطلبة باختبار موضوعي، وقد أظهرت النتائج التأثير الفعال لمهارات ما وراء المعرفة في تنمية قدرات الطلبة الإبداعية.

وفي دراسة قشطة (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختيار المفاهيم العلمية وفي اختبار المهارات الحياتية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قام بها كيم وبارك وبيك (Kim & Park & Beak, 2008) هدفت بيان أثر العلاقة ما بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الأكاديمي عند الطلبة، بالإضافة إلى بيان أثر عمليات التحصيل الدراسي في حل المشاكل الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي من كلا الجنسين، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر قوي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

في دراسة الخوالدة (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف إلى درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بجنس الطلبة والتخصص الأكاديمي والتحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات ما وراء معرفية بدرجة متوسطة كما أشارت النتائج إلى تباين درجات اكتساب المهارات ما وراء المعرفية لديهم حيث كان امتلاكهم لمهارة التخطيط بدرجة كبيرة فيما كان لمهارتي التقييم والمراجعة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

وفي دراسة للسويط (٢٠١١) هدفت إلى معرفة مستويات التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، كما هدفت التعرف إلى مستويات التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالجنس، تكونت عينة الدراسة من (٣٧٢) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسط أداء الذكور والإناث على مقياس التفكير الإبداعي ما وراء المعرفي ولصالح الذكور وأن هناك علاقة إيجابية بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المسجلات في كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية والبالغ عددها (١٨٢٠) طالبة موزعات على الكليات المختلفة والسنة الدراسية واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية حيث شكلت نسبة (١١%) من المجتمع الكلي.

أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للدراسة تم استخدام مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بمجالاتها الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقييم) والمتعلقة بطريقة تفكير الطالبات قبل وأثناء وبعد قيامهن بحل المسألة الرياضية علماً بأن المقياس تم إعداده وتطويره من قبل الباحث (السباتين، ٢٠٠٦) وقد تكون المقياس من (٣٦) فقرة موزعة على المجالات الثلاثة لمهارات التفكير فوق المعرفي ومقسمة إلى ثلاثة مقاييس فرعية يحتوي كل منها على (١٢) والملحق (١) يوضح المقياس.

وتتطلب الإجابة اختيار إجابة من خمس إجابات حسب نموذج ليكرت على فقرات الاختبار وتحصل الطالبة على درجة كلية تتراوح ما بين (٣٦-١٨٠) فيما تتراوح الدرجة على كل مهارة فرعية ما بين (١٢-٦٠)، كما قسمت الدرجات التي تحصل عليها الطالبة إلى ثلاث مستويات منخفضة وتتراوح ما بين (١-١.٣٣) متوسطة وتتراوح ما بين (١.٣٤-٢.٦٦) وعالية من ٢.٦٧ فما فوق.

ولاستخراج صدق المقياس فقد قام السباتين (٢٠٠٦) باستخراج دلالات الصدق للمقياس من خلال عرضه على ثمانية محكمين من الاختصاصيين في التربية وعلم النفس، وقد أظهر المحكمون الموافقة والرضا عن المقياس وعلى ارتباط معظم فقراته بأبعاده، جرى تعديل بعض الفقرات بما يتناسب مع توجيهات وتوصيات المحكمين.

كما تم حساب الصدق التمييزي للمقياس والذي توصل إلى تمتع المقياس بالقدرة العالية على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

كما تم استخراج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمقياس ككل وللمقاييس الفرعية وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بصدق.

أما ثبات المقياس فقد قام (السباتين، ٢٠٠٦) بحساب معامل الثبات بالإعادة من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (٦٠) طالباً وطالبة مختارة بالطريقة العشوائية، بواقع ثلاث فئات من مدارس مختلفة ومن الذكور والإناث، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٣-٠.٩٤) وهي قيم مقبولة.

ولغايات هذه الدراسة فقد قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من خلال:

١- أ- للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم وذلك لتحديد الفقرات التي تنتمي لكل بعد والدرجة الكلية وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، وقد أجمع المحكمون بنسبة ٩٠% على قدرة المقياس لتحديد السمة الكلية والسمات الفرعية.

ب- ثم للتأكد من صدق المقياس كذلك تم استخراج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للدرجة الكلية وقد كانت قيمته للدرجة الكلية ٠.٨٢٩ وللأبعاد الفرعية (التخطيط، المراقبة، التقييم)، فقد كانت قيمة هذا المعامل ٠.٨٧، ٠.٧٧، ٠.٨٣ على الترتيب.

٢- للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام إجراء الاختبار – إعادة الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٦٠) من الطالبات ومن خارج العينة ويفاصل زمني قدره (١٤) يوماً وقد بلغ تعامل الثبات بين جزئي التطبيق ٠.٨٤ وبذلك اعتبر المقياس مناسباً سيكومترياً لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

استخدم في هذه الدراسة:

استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية.

تحليل التباين الأحادي One-way Ancore لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى امتلاك طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية لمهارات التفكير المعرفي، وهل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات مستويات الطالبات في هذه المهارات باختلاف السنة الدراسية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على المقياس حيث حسبت الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للمقياس للطالبات وحسب المرحلة الدراسية والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١):المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات جميعهن وعلى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
التخطيط	٢.٥٥	٠.٥٤	متوسط
المراقبة	٢.٧٤	٠.٥٣	متوسط
التقييم	٢.٦٤	٠.٤٩	متوسط
الكلي	٢.٦٤	٠.٤٤	متوسط

يلاحظ من الجدول (٣) بأن متوسط درجات الطالبات على المهارات الفرعية (التخطيط، المراقبة، التقييم) والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٢.٠٥-٢.٧٤) وهي بذلك تقع في المستوى المتوسط حسب توزيع الدرجات (مرتفع، متوسط، منخفض).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس التفكير ما وراء المعرفي للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية حسب المستوى الدراسي للطالبات (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المقياس وأبعاده الفرعية حسب المرحلة الدراسية، كما تم تحليل التباين الأحادي One-way Ancova لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢):المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء وتحليل التباين لدرجات الطالبات الكلية والدرجات على المهارات الفرعية

العدد	السنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	F	
التخطيط	أولى	٢.٧٨	٠.٤٦	عالي	١.٥٣	٠.٢٢
	ثانية	٢.٢٨	٠.٤٠	متوسط		
	ثالثة	٢.٥٥	٠.٦٥	متوسط		
	رابعة	٢.٦٤	٠.٥٤	متوسط		
	كلي	٢.٥٥	٠.٥٤	متوسط		
المراقبة	أولى	٢.٨٢	٠.٤٥	عالي	٠.٥٩	٠.٦٢
	ثانية	٢.٦٨	٠.٤٨	متوسط		
	ثالثة	٢.٥٩	٠.٥٨	متوسط		
	رابعة	٢.٨٦	٠.٦٠	مرتفع		
	كلي	٢.٧٤	٠.٥٣	مرتفع		
التقييم	أولى	٢.٧٩	٠.٤٩	مرتفع	٢.٤٥	٠.٠٨
	ثانية	٢.٤١	٠.٣٩	متوسط		
	ثالثة	٢.٤٩	٠.٥٢	متوسط		
	رابعة	٢.٨٨	٠.٤٦	مرتفع		
	كلي	٢.٦٤	٠.٤٩	متوسط		
الكلي	أولى	٢.٨١	٠.٣٩	مرتفع	١.٦٦	٠.١٩
	ثانية	٢.٤٦	٠.٣٥	متوسط		
	ثالثة	٢.٥٤	٠.٤٩	متوسط		
	رابعة	٢.٧٩	٠.٤٦	مرتفع		
	كلي	٢.٦٤	٠.٤٤			

يتضح من الجدول (٤) بأن متوسط درجات الطالبات على بعد التخطيط قد جاءت في المستوى المرتفع لطالبات السنة الأولى (٢.٧٨) في حين جاءت مستويات متوسطة للسنوات الثانية والثالثة والرابعة (٢.٢٨، ٢.٥٥، ٢.٦٤) على الترتيب، كما جاءت درجاتهم على الدرجة الكلية على هذا البعد (٢.٥٥) وهو في مستوى المتوسط.

أما على بعد المراقبة فقد جاءت المتوسطات في المستوى المرتفع لطالبات السنة الأولى والرابعة (٢.٨٤، ٢.٧٤) على الترتيب في حين جاءت مستوى درجات طالبات السنة الثانية والثالثة في المستوى المتوسط (٢.٦٨) كما جاءت درجاتهن على الدرجة الكلية في المستوى المرتفع (٢.٧٤).

أما فيما يتعلق بالبعد الثالث التقييم فقد جاءت متوسطات أداء طالبات السنة الأولى والرابعة في المستوى المرتفع (٢.٧٩، ٢.٨٨) في حين جاء مستوى طالبات السنة الثانية والثالثة في المستوى المتوسط (٢.٤١، ٢.٤٩) في حين جاء المستوى للدرجات الكلية على المقياس في المستوى المتوسط (٢.٦٤).

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد جاءت في مستويات متوسطات أداء الطالبات على الدرجة الكلية للطالبات من السنة الأولى والرابعة بمتوسط مرتفع (٢.٨١، ٢.٧٩) في حين جاءت درجات طالبات السنة الثانية والثالثة (٢.٤٦، ٢.٥٤) في المستوى المتوسط.

وجاء متوسط أداء الطالبات من المستويات الأربع (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) في المستوى المتوسط (٢.٥٤).

كما يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطالبات حسب المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) والدرجة الكلية ولفحص دلالة الفروق فقدم تم إجراء تحليل التباين الأحادي.

يتضح من الجدول بأن قيمة ف للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية كانت غير دالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٠٥) كما يشير بأنه لا توجد فروق في مستويات التفكير ما وراء المعرفي بين الطالبات تعزى للسنة الدراسية.

التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء نتائج الدراسة الاتي:

- القيام بعمل ورشة عمل وندوات تدريبية لمهارات ما وراء التفكير المعرفي للطلبة.
- الاستمرار في تدريب اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية لتمكينهم من اتقان مهارات ما وراء التفكير المعرفي.
- القيام بدراسات ميدانية لمهارات ما وراء المعرفي ضمن متغيرات ومجتمعات دراسة اخرى.

المراجع

- جروان، فتحي (٢٠٠٤). **الموهبة والإبداع والتفوق**، (الطبعة الثانية)، عمان، الأردن: دار الفكر.

- عبيد، وليم (٢٠٠٣). **ما وراء المعرفة**، المفهوم والدلالة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة.

- السباتين، أحمد (٢٠٠٦). **دراسة مقارنة لمستوى التفكير فوق المعرفي بين الطلاب العاديين وأقرانهم العاديين في مدارس مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠٠٧). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- العتوم، عدنان (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- حسين، محمد (٢٠٠٥). **الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة**، عمان، الأردن: دار الفكر.

- الشريدة، محمد (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية.

- الجراح، عبد الناصر (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك، رسالة دكتوراة غير منشورة**. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- جروان، فتحي (٢٠٠٢). **تعليم التفكير**. مفاهيم وتطبيقات، ط٢، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- أبو عليا، محمد والوهر، محمود (٢٠٠٠). **درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما الوراثية المتعلقة بمهارات الأعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم**

الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، مجلة العلوم التربوي، المجلد (٢٨)، العدد (١).

- العيسوي، شادن (٢٠٠١). **أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية**، عمان، الأردن.

- الخزام، طراد (٢٠٠٢). **درجة الوعي ما وراء المعرفي للطلبة في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بجنسهم وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

- أبو عليا، محمد (٢٠٠٣). **الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن**. المجلة التربوية، البحرين، المجلد (١٧) العدد (١٦)، ١٣-٤١.

- الحاروني، مصطفى وعلي، عماد (٢٠٠٤)، **فاعلية برنامج لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العامة العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم**، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الزهر، ١٢٤ (١) ١٦-٥٢.

- المطير، مرزوق، (٢٠٠٥). **العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية ومنهم المقروء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بدول الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص.**

- قشطة، عودة (٢٠٠٨). **أثر توظيف استراتيجية ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.**

- الخوالدة، خالد (٢٠١٠). **درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل، ورقة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية**، السلط، الأردن.

- السويط، مذود (٢٠١١). **العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة**، السلط – الأردن.

- Flavell, J., h. (1979). Metacognitive and Cognition, **A New Area of Cognitive Developmental Inquiry**. American Psychologist, 34(10), 906-911.
- Hacker, D. J. (2005). **Metacognotion; Definitions and Empirical Foundations. The University of Memphis**, Retrieved Mars9, 2007. from, http://www.phy c. Memphis. Edu\trg\meta.htm.
- Perkins, D. (1992). **Smart Schools; from Training Memories to Educating Minds**. New York. Free Press.
- Wolfolk, A. (1998). **Educational Psychology. Boston**. Prentice Hall Inc.
- Zachary, W. (2000). **Incorporating Matecongitive Capabilities in Synthetic cognitive, presented in the proceeding of the Ninth Conference on Computer Generated forces and Behavioral Representation**, Orlando, Fl, November 27-30, 2000.
- Livingston, J. A. (1977). **Metacognition: An overview**. Retrived 14/2002 from: http://www.gse. Buffalo.
- Edu/fas/shuell/cep564/Metacog-hot.
- Leathor, C. & Mcloughlin, D (2001). **Developing tasks Specific Metacognitive Skills in Literate Dyslexic Adults**. London: Adult Dyslexia and Skills Development Center, Retrieved 1/1/2003 from: http://www.bdainternational conference.org/presentations/fri-57/d-7.htm.
- Johnson, Scott. D (1992). **A Framework for Technology Education Curricula which Emphasizes Intellectual processes**. Retrieved, January 10, 2004,l from http://www.journal of Technology Education.
- Sternberg, R. (2002). P**rinciples of Teaching for successful Intelligence**, Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Bayer, K. (1990). I**mproving Thinking Skills Practical Approach**. Retrieved May 11, 2005 from: www.edu.gov/pubs/eptw10.hot.

- Swanson, L. (1990). **Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving**. Journal of Educational Psychology, 82(2), 306-314.
- Cetinkaya, P. & Erktin, E, (2002). **Assessment of metacognition and it's relationship with reading comprehension**, achievement, and aptitude. Journal of Education, 19 (1) 2002.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S; Beau Fly Jones. C. S. H., Presseisen, B. Z. Rankin. S. C., & Suhor, C. (1998). **Dimension of thinking; A framework for curriculum and instruction**. Association for supervision and curriculum development.
- Beth, E; Wolfgang, C. John, G. (2004). G. (2004). **Strategy instruction and Attribution beliefs west Germany and United State: Do teacher foster cognitive and cognitive processes and Learning performance**, Learning performance, Learning and instruction. Retrieved at 20-2-2010 from:

http://www.sciencedrict.com/science/article/pii/0361476X90900244

- Hu. Zhihai; Liang, Ningjian. (2002). **A research on the Relationship between the Metacognitive of College Students and Nonintellectual factors**, psychological Science (China), 25(4) 435-438.
- Hargrove, A. (2007). **Creating Creativity in design studio: Assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities**, Retrieved at10/11/2010, from:
- http://proquest.umi,com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb? did-1609304671678 sid=28 fmt=28 client Id=750898 RQT=3098 VName=10 Q D.
- Kim, Bokueong; park, Hgungsun; Beak, YoungKyun. (2008). **Using Meta-cognitive strategies in game-based Learning. Korea National University of Education Development of Educational Technology**, san 7, Dark Gangaemyeon, Chungworgun, Chungbuk – 363-791, Republic of Korea.