دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٩) العدد (١٣٢)
الجزء الثاني
يناير ٢٠٢٤

دراسات تربوية ونفسية
مجلة كلية التربية بالزقازيق
مجلد (٣٩) العدد (١٣٢) يناير ٢٠٢٤ الجزء الثاني

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (39)
No. (132) Part (2)
January
2024

دراسات تربوية ونفسية

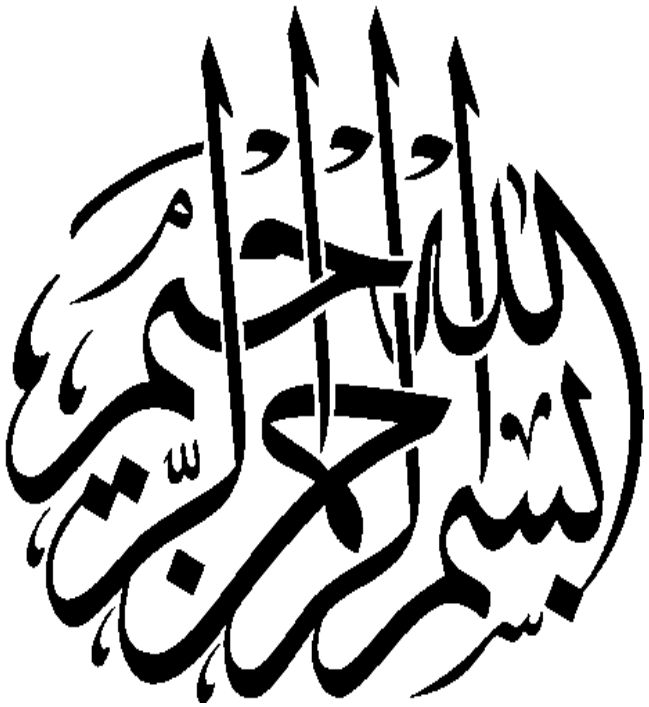
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٩) العدد (١٣٢)

يناير ٢٠٢٤ م

الجزء الثاني


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ حمدى حسن عبد الحميد المحروقي

أ.د/ خالد جودة محمد

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني والمالي والاداري

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

تابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١ -تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم "**دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير - أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢ -تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣ -يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤ -تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥ -يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦ -يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧ -يدفع الباحث مبلغ (٤٠٠) أربعمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨ -بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠ - تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١ - المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢ - المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض** د/محمد أحمد غريب السيد حويحي هند بنت يحيى بكري كيلاني	١-٥٤
٢	**الخصائص السيكومترية لمقياس سوء استخدام الإنترنت لدي أطفال المرحلة الإبتدائية كما تدركه الأمهات** أمل فتحي عبد الفتاح القيشاوي أ.د/ فوقية حسن رضوان د/ محمد محمود خضير	٥٥-١٠٢
٣	**فاعلية برنامج الإلكتروني في تنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية لمقرر الدوائر الإلكترونية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي** محمد السيد السيد محمد خليل أ.د / مجدي إبراهيم أسماعيل د / رشا نبيل	١٠٣-١٤٤
٤	**المشاركة فى الأنشطة الصفية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** أماني مهدي فتحي عليوة أ.د/ نجوي شعبان محمد خليل د/محمد محمود السيد خضير	١٤٥-١٩٥
٥	**أنماط التعليم قبل الجامعى وانعكاساتها على العدالة التعليمية (دراسة تحليلية)** دعاء عادل عبدالسميع بروى شريف	١٩٧-٢٤٠
٦	**برنامج مقترح قائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الثانوية** أماني حسن محمد إبراهيم أ.د/ علي سعد جاب الله أ.د.م/ عيطة عبد المقصود يوسف	٢٤١-٢٨٨
٧	**المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية وأثره على الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية فى محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان** خليل بن إبراهيم بن حسن البلوشي	٢٨٩-٣٣١
٨	**استخدام الحاسب الالى كوسيلة تعليمية فى تدريس البرامج المحاسبية لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي** نوف أحمد عبد الواحد الهدهود	٣٣٣-٣٦٠
٩	**فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم** نوره عبدالله القحطاني د. خالد محمد المحرج	٣٦١-٤٠٥

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١٠	**A Generative Learning Strategy-*Based Program to Develop EFL Vocabulary and Oral Performance Skills of Al-Azhar Secondary Stage Students*** ***Islam Mohamed Elian Barakat*** ***Dr. Mohamed Hassan Ibrahim***	٤٠٧-٤٤٧

دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض

د/محمد أحمد غريب السيد حويحي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم المشارك

كليتي التربية -جامعتي الأزهر والملك خالد

prof_gharib@yahoo.com

هند بنت يحيى بكري كيلاني

باحثة دكتوراة قسم الإدارة والإشراف التربوي

كلية التربية - جامعة الملك خالد

442812646@kku.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة ين الإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفات التربويات ومديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٧٨٠) مشرفة ومديرة تربوية، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (٢٦٠) مشرفة ومديرة تربوية، كما تم توظيف الاستبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض جاءت "كبيرة جداً"، وجاء مستوى الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بدرجة "كبيرة"، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

الكلمات المفتاحية: الإشراف المبني على النتائج؛ الأداء الوظيفي؛ مديرات المدارس؛ المرحلة الثانوية؛ مدينة الرياض.

The role of Results-based educational supervision in developing the job performance of secondary school Principals in Riyadh city

Dr. Mohamed Ahmed Gharib Hewehy

Associate Professor of Educational Administration and Planning - Faculties of Education, Al-Azhar and King Khalid University

Hind Yahia Bakry Al- Kilany

PhD researcher in educational leadership- King Khalid University

King Khalid University

Abstract:

The study aimed to identify the role of results-based supervision in developing the job performance of secondary school Principals in the city of Riyadh. It also aimed to reveal the relationship between results-based supervision and the development of job performance for secondary school Principals in the city of Riyadh. supervisor and educational leader, and the questionnaire was employed as a tool for collecting field data. The results of the study showed that the degree of application of results-based supervision in secondary schools in the city of Riyadh was "very large", and the level of job performance of the Principals of secondary schools in the city of Riyadh was "significant."

Keywords: results-based supervision; Functionality; school Principals; Secondary school; Riyadh city.

مقدمة:

اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير العملية التعليمية، فقد تعرض مفهوم الإشراف التربوي كغيره من المفاهيم التربوية الأخرى لتغيرات في اتجاهاته وأنواعه، حيث تعددت أنواع الإشراف التربوي، وكل نوع من هذه الأنواع يعكس الفلسفة التي تنطوي خلفه، بما ينسجم مع متطلباتها ويلبي احتياجات المعلم، ويحقق أهداف العملية التربوية.

والإشراف التربوي أحد أهم دعائم النظام التعليمي والتطوير المهني للمعلم، نظرا لأهمية دور المشرف التربوي لمواكبة التغيرات والتحولات الجديدة وخاصة في العصر الحديث (الرقمي)، فهناك ثلاثة عوامل مهمة للإشراف التعليمي الفعال في المؤسسات التعليمية، والتي تتمثل في التدريس والتعلم والأخلاقيات الرقمية والتدريب والتطوير المهني، ولم يعد التعليم مقصوراً على مراعاة الاحتياجات البشرية ومتطلبات الحاضر، ولكنه يسعى إلى تطوير المهارات والقدرات البشرية، وضرورات المستقبل. ويتطلب العصر الحديث من المعلم أن يقوم طوال حياته بمراجعة التعلم المهني، واعتماد التطوير المهني المستمر (Ismail, 2018).

وبظهور مفاهيم تربوية حديثة تغيرت أدوار المشرف التربوي والقائد المدرسي والمعلم والطالب وولي الأمر بل وتغيرت الأهداف التربوية تغيراً لم يسبق له مثيل، وكذلك كان الإشراف التربوي أكثر تأثراً وأعم تأثيراً في عملية التعليم والتعلم، لأن الإشراف التربوي ينبغي أن يكون خدمة تربوية تعاونية هدفها الأساس تحليل الظروف التي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم، والعمل على تحسين هذه الظروف بأساليب ناجحة (الدعيلج، ٢٠١٠).

والإشراف التربوي بهذا المفهوم، وبكونه ركن من الأركان المهمة التي يقوم عليها العمل التربوي وأدواته وأسسه ومبادئه ومفاهيمه وأبعاده ينبغي تطويره لمواجهة التغيرات والمستجدات الحديثة في المعلم التربوي، وقد مر في تطوره بالعديد من المراحل، حيث يذكر الدعيلج (٢٠١٠، ٥١) أن التفتيش كان الأسلوب المتبع في المعلم قديماً وفقاً لما يلاءم المجتمع في صورته التي كان عليها ونظراً لأسلوب الحياة

وظروفها في ذلك الوقت، تم استبدال (التفتيش) باسم جديد هو (التوجيه الفني) الذي يعني توجيه الطلاب إلى ما تؤهلهم له قدراتهم واستعداداتهم للدراسة والعمل ويكون لهم دور في الحياة، ثم تغير مرة أخرى فأصبح الإشراف التربوي الذي يعني الإشراف على أعمال المعلمين ومعاونتهم على حسن أدائهم.

ويعتبر الإشراف التربوي المبني على النتائج من التوجهات الحديثة في ميدان الإشراف التربوي، ومن الأركان الأساسية والفاعلة في أي نظام تعليمي، حيث يساهم في تشخيص واقع العملية التعليمية، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، كما يعمل على تطويرها وتحسينها تجاه الأفضل(Gordon, 2019) ، ويحظى بأهمية كبيرة في جميع مراحل العملية التعليمية، نظراً للأدوار والمهام التي بات على المشرف التربوي أن يكون مواكباً لها، وموظفاً إياها بشكل فعال في كافة مراحل العملية التعليمية (المقطرن، ٢٠١٩). ويخدم الإشراف التربوي النظام التعليمي، باعتباره مفتاح التقدم فيه، ويساهم في تشخيص المشكلات ومعالجتها، وتحسين الأداء داخل أركان العملية التعليمية، كما أن دوره مهم من خلال مواكبة التطورات السريعة، في مجال المعرفة التكنولوجية المعاصرة؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (شلدان والقدرة، ٢٠١٧).

ويتطلب الإشراف والتقويم القائم على الأداء من المشرفين ومديري المدارس والمعلمين أن يعيدوا النظر في طريقة أدائهم لعملهم، فهو يتطلب منهم أن يتخذوا قرارات متعددة ويستخدموا إجراءات مختلفة، وأن يركزوا بشكل أدق وأعمق على المحتوى المرتبط بالتعلم الأساسي، ويلتزموا بتطوير مهارات التشخيص وحل المشكلات لديهم بالإضافة إلى مهاراتهم التدريسية(Oyelade and Egbebi,2018) .

ويعد تطوير الأداء من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، إذ يسهم الأداء بشكل مباشر في تنمية وزيادة قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها أو ربما ضعفها وترديها، كما يمكن أن يكون الأداء معياراً يتم من خلاله تحديد مدى القدرة على الاستمرار في العمل، كما يمكن من خلال الأداء

إعطاء حكم على مدى إتقان تنفيذ الخطط التعليمية، أو مدى امتلاك العاملين لمهارة ما، بالتالي تحديد دور العاملين في المجال التعليمي إيجاباً أو سلباً (الغول، ٢٠١٨).

ويعد الأداء الوظيفي عاملاً حاسماً في نمو المؤسسة وتطورها، ويعتمد على مجموعة من العناصر المعروفة بمتطلبات الوظيفة، التي تشمل الكفايات المتعلقة بالمهنة من مهارات ومعارف وقيم وقدرات وما تتطلبه من واجبات ومهام، كذلك نوعية العمل وتتمثل بقيام الموظف بعمله بدرجة عالية من الاتقان تقلل من وقوعه في الأخطاء، وهي الصورة الذهنية التي يمتلكها الموظف عن مهنته، كما أن كمية العمل المنجز يعد من عناصر الأداء المهمة؛ لأنها تهتم بسرعة الإنجاز بقدر قليل من الأخطاء، بينما المثابرة والوثوق هي عنصر حيوي؛ لأن الموظف يتحمل المسؤولية القيام بالوظائف الموكلة إليه بتفاني وإنجازها بوقتها المحدد دون تأخير، كما أنها تعطي مؤشراً مهماً للمدراء عن حاجة الموظفين إلى الإرشاد أو دورات تدريبية لتنميتهم مهنياً (ربيع، ٢٠٢١).

هذا وقد أجريت في موضوع الدراسة العديد من الدراسات السابقة، والتي تم الحصول عليها من بعض المواقع الإلكترونية والمكتبات والمجلات العلمية، وقواعد البيانات العربية والعالمية بهدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وسيتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

استهدفت دراسة سابو وحريري (٢٠١٩): الكشف عن دور المشرفات التربويات في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمات العلوم في إدارة التعليم بجدة، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ٦٩ معلمة، وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت بطريقة إلكترونية. وأظهرت الدراسة أن دور المشرفات التربويات في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بجدة جاء بدرجة متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول تحسين أدائهم تعزي لمتغير (نوع المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٩): إلى معرفة درجة إسهام الإشراف التربوي في التنمية المهنية المعلمات المهارات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات وقائدات المعلم في مدارس المرحلة الثانوية للبنات في مدينة جدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بلغت عينة الدراسة ١٣٣ معلمة و١٣ قائدة مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة. وأظهرت الدراسة أن درجة فاعلية دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمات المهارات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات وقائدات المعلم مرتفعة، ولا توجد فروق في درجة فاعلية دور المشرفات التربويات في التنمية المهنية المعلمات تعزي لمتغير: المؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزي لمتغير لمتغيرات التخصص والعمل الحالي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة توسريادي وآخرون (Tosriadi et al., (2018: الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين حول فعالية برنامج الإشراف فيما يتعلق بتطورهم المهني في المعلم الإندونيسية، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي اللغة الإنجليزية في المعلم الإندونيسية، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ٤ معلمين من مراحل دراسية مختلفة وهي الابتدائية والثانوية والاعدادية، وقد تم جمع البيانات منهم عن طريق المقابلة وتحليل وثائق الإشراف. وأظهرت الدراسة أن المعلمين لديهم تصور إيجابي تجاه برنامج الإشراف التربوي إذ يساعدهم في تنميتهم مهنياً في التدريس، كما أظهرت النتائج أن المعلم الإندونيسية تحتاج إلى الحفاظ على برنامج الإشراف للتأكد من استعداد معلميها بشكل جيد لأداء واجباتهم.

وسعت دراسة أبلوت وآخرون (Apolot et al., (2018 إلى التعرف على أثر الإشراف على الممارسة المعلم على أداء الطلاب المعلمين في مؤسسات التعليم العالي في أوغندا، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة الطلاب المعلمين في جامعتي كيامبوغو وندجي في أوغندا، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها ١٠٣ طالباً وطالبة من كلا الجامعتين، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة. وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية كبيرة بين

الإشراف على ممارسة المعلم وأداء المعلم الطالب في مؤسسات التعليم العالي في أوغندا، كما تبين أن الإشراف على ممارسة المعلم يحسن كفاءة الطلاب في مادة المعلمين؛ بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم في توظيف تقنيات التدريس الحديثة.

بينما هدفت دراسة مراد (٢٠١٨) إلى التعرف إلى فاعلية أنظمة تقييم أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية الابتدائية بمحافظات غزة، وعلاقتها بجودة الأداء الوظيفي لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة مديري ومديرات المعلم الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعددهم (١٧٠)، وتم عمل مسح شامل لهم، وتم جمع بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت الدراسة إن مستوى جودة الأداء الوظيفي للمعلمين جاءت بدرجة موافقة كبيرة، كما تبين وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية نظام تقييم الأداء وجودة الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية الابتدائية.

وتناولت دراسة الغول (٢٠١٨) تحديد درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (٣٠٦) معلم ومعلمة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المعلم الابتدائية في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، جاءت بدرجة كبيرة جداً، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين.

بينما استهدفت دراسة يوسف وآخرون Yousaf et al. (2018) التعرف على أثر ممارسات الإشراف لمديري المعلم المتعلقة بتطوير الموظفين وعلاقتها بأداء المعلمين ونموهم في المعلم الابتدائية في منطقة لاهور في باكستنان، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي المعلم الابتدائية في منطقة لاهور في باكستان، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ٣٧٤ معلماً ومعلمة، وقد تم جمع

البيانات منهم عن طريق استبانة. وأظهرت الدراسة أن ممارسات الإشراف المتعلقة بتطوير الموظفين مفيدة بالفعل في تحقيق أداء أفضل للمعلمين ونموهم بشكل عام، كما تبين أنه لا يوجد فرق كبير بين ممارسات تطوير الموظفين لمديري المعلم من الذكور والإناث.

وهدفت دراسة براسيتيونو وآخرون Prasetyono et al., (2018) إلى التعرف أثر الإشراف التربوي على أداء معلمي المعلم الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة ديبوك في إندونيسيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والكمي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي مدارس مدينة ديبوك الحكومية والخاصة وعددهم ٣٨٤ معلماً ومعلمة، وقد اختيرت عينة بطريقة عشوائية عددها ٨٠ منهم، وقد جمعت بياناتهم بواسطة استبانة. وأظهرت الدراسة وجود تأثير كبير بين الإشراف الأكاديمي وتحفيز المعلمين تجاه العمل، بالإضافة إلى تأثر الإشراف الأكاديمي على أداء المعلم.

وسعت دراسة كارتيني وآخرون Kartini et al. (2017) إلى التعرف على أثر المناخ التنظيمي والقيادة التحويلية والتحفيز على الأداء الوظيفي في منطقة باتانج في إندونيسيا، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها ٥٥ معلماً، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت الدراسة أن المناخ التنظيمي له تأثير مباشر إيجابي على أداء المعلم، كما أن القيادة التحويلية لها تأثير مباشر إيجابي على أداء المعلم، كما أن التحفيز له تأثير إيجابي مباشر على أداء المعلم.

واستهدفت دراسة الفايز (٢٠١٧): التعرف على دور الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمات التربية الفنية في جدة وعددهم ٧٠ معلمة، وقد تم عمل حصر شامل لهم، وجمعت البيانات منهن عن طريق استبانة. وأظهرت الدراسة أن المعلمات موافقات على الإرشادات وعمليات

التنسيق والمتابعة وطرق التقويم المستخدمة التي تقدمها المشرفة التربوية وتسهم في تحسين أداء المعلمة، ومن بينها أن المشرفة التربوية توضح للمعلمة أهمية شرح الدرس والتنوع في استخدام طرق التدريس المختلفة والحديثة، وإبداء المشرفة الملاحظات للمعلمة بعد انتهاء الدرس، والتنسيق مع المعلمة فيما يتعلق بمواعيد الزيارة والمتابعة، وتقيم المعلمة بأسلوب علمي مقنع.

دراسة مزيد (٢٠١٧): هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لمهامهم وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة عددها (٣١٦) معلم ومعلمة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم كبيرة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية (طردية) ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لمهامهم ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

وناقشت دراسة المقطرن (٢٠١٦) واقع الإشراف التربوي في سوريا، بالإضافة إلى المعوقات التي تحد من فاعليته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات رياض الأطفال في دمشق، بالإضافة إلى كافة المشرفات التربويات في المحافظة، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها ١٣٩ معلم ومعلمة، و٣١ مشرفة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات والمشرفات في كل من أهدف وأساليب ومجالات الإشراف التربوي، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً وجود بين أراء المعلمات والمشرفات في المعوقات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي.

وهدفت دراسة شاكونا وآخرون Shakuna et al. (2016) إلى تعرف أثر الإشراف التربوي على أداء تدريس معلمي اللغة الإنجليزية وكذلك تعرف دور برامج التدريب كمتغير وسيط، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة مدرسي اللغة الإنجليزية الليبيين في مدينة الزاوية الليبية وعددهم 3036

معلماً ومعلمة، واختيرت عينة بطريقة عشوائية عددها ٣٥١ منهم، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة. وأظهرت الدراسة أن الإشراف التربوي أثر إيجابي بأداء المعلمين اللغة الإنجليزية، كما تبين أن برامج التدريب تلعب دوراً هاماً كوسيط متغير في إحداث تأثير إيجابي غير مباشر للإشراف التربوي على أداء المعلمين في التدريس.

بينما سعت دراسة أنتونيو Antonio (2016) إلى تعرف أثر الإشراف التربوي في التطوير المهني للمعلمين في المعلم الابتدائية في منطقة بابوا نيو في إندونيسيا، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي إحدى المعلم الابتدائية في منطقة بابوا نيو، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ١٤ معلماً، وقد جمعت البيانات منهم عن طريق مقابلة. وأظهرت الدراسة أن المشرفين التربويين لم يتلقوا الدعم الكافي في التدريب الإشرافي اللازم لأداء واجباتهم الإشرافية بشكل فعال، وبالتالي كانت استراتيجيات الإشراف التقليدية هي الأساس والتي تتمثل في قائمة الملاحظة، وعقد المؤتمرات، إذ إنها المستخدمة للإشراف على المعلمين في مدارس في منطقة بابوا نيو، كما تبين أن الإشراف له تأثير كبير في تحسين مهارات المعلم التعليمية ويعزز تحفيز المعلم مما يساهم بشكل كبير في تطورهم المهني المستمر.

واستهدفت دراسة المالكي والحسن (٢٠١٦) التعرف على أساليب الإشراف التربوي والتعرف على الدور الذي يطلع به المشرف التربوي في تطوير أداء المعلمين في مدارس مدينة الطائف الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة مشرفي مدينة الطائف وعددهم ١٥٠ مشرفاً، وقد تم عمل حصر شامل لهم، وقد جمعت البيانات منهم عن طريق استبانة. وأظهرت الدراسة أن مهام وأساليب الإشراف التربوي المتمثلة في متابعة خطة المعلم ومراعاة القصور في المناهج وتحسين وسائل التقويم وتطوير دور المعلم الاداري والفني ومتابعة أثر التدريب على أداء المعلمين وتنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين في نهضة التعليم بالسعودية.

وتناولت دراسة آديجبونام وآخرون Udegbunam et al. (2016) تعرف دور الإشراف التربوي في التطوير المهني للمعلمين كما يراها معلمو إدارة الأعمال في المعلم الثانوية في منطقة أوكا التعليمية بولاية أنامبرا في نيجيريا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي إدارة الأعمال في مدارس منطقة أوكا الثانوية وعددهم ٤٨٢ معلماً ومعلمة، وقد اختيرت عينة عشوائية عددها ١٤٥ منهم، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة. وأظهرت الدراسة أن معلمي إدارة الأعمال في مناطق أوكا التعليمية ينظرون إلى الإشراف التربوي على أنه ذو صلة بتطورهم المهني في الخصائص والمناهج وطرق التدريس، وأن المعلم في إدارة الأعمال في منطقة أوكا التعليمية ينظرون إلى الإشراف التربوي على أنه مهم في تعزيز تطورهم المهني في ولاية أنامبرا.

بينما سعت دراسة أنكوما وميانا Ankoma-Sey and Maina (2016) إلى تعرف دور الإشراف على الأداء الأكاديمي في المعلم الثانوية العليا في غانا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي المعلم الثانوية في غانا وعددهم ١٠٨٥ معلماً ومعلمة، وقد تم عمل حصر شامل لهم، حيث وزعت الدراسة على كافة أفراد مجتمع الدراسة الأصلي. وأظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأدوار الإشرافية والأداء الأكاديمي للطلاب، كما تبين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جنس المشرفين وأدوارهم الإشرافية، إذ إن المشرفات التربويات يؤدون أداءً أفضل من نظرائهم الذكور.

واستهدفت دراسة هوجكان وآخرون Hoojqan et al. (2015) تعرف أثر الإشراف التربوي على تحسين أداء المعلمين في مدارس مدينة ماراند الإيرانية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي مدارس التوجيه العام في ماراند، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ١٦٠ معلماً ومعلمة، وقد جمعت البيانات منهم عن طريق استبانة. وأظهرت الدراسة أن الإشراف التربوي له أثر فعال في تحسين أداء معلمي المعلم الإرشادية في ماراند في مجالات تحسين أساليب

التدريس، ودرجة المشاركة في الدورات أثناء الخدمة، وتقوية العلاقات البشرية، وإصلاح ودعم طرق التقييم، وتشجيع استخدام الوسائل التعليمية.

وتناولت دراسة أريفين Arifin (2015): معرفة تأثير الكفاءة والتحفيز والكفاءة التنظيمية على الرضا والأداء الوظيفي لمعلمي المعلم الثانوية والأداء في مدينة جايابورا في إندونيسيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها ٣٤٦ معلم ومعلمة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت الدراسة أن الكفاءة والثقافة التنظيمية تؤثر بشكل إيجابي على الرضا والأداء الوظيفي للمعلم، بينما أن التحفيز الوظيفي يؤثر إيجاباً وبشكل ملحوظ على الرضا الوظيفي للمعلم، لكن ليس له أي تأثير كبير على أداء المعلم.

بينما سعت دراسة أوكيندو Okendu (2012) إلى التعرف على أثر العمليات التعليمية والإشراف على الأداء الأكاديمي لطلاب المعلم الثانوية في مدينة ديجيما في نيجيريا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي المعلم الثانوية في مدينة ديجيما، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ٧٧ معلماً ومعلمة، وقد جمعت البيانات منهم عن طريق استبانة. وأظهرت الدراسة أن الإشراف التربوي له تأثير كبير على أداء الطلاب، كما أن الإشراف التربوي له علاقة وثيقة بالعمليات التعليمية، والمشاكل التعليمية لها علاقة كبيرة بالإشراف التربوي، والعمليات التعليمية للمعلمين لها أثر كبير في الأداء الأكاديمي لطلاب المعلم الثانوية في حين أن الإدارة المؤسسية ليس لها تأثير كبير على إشراف المعلمين في الفصول الدراسية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك بعضاً من جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وقد تنوعت وتعددت الأهداف التي تسعى إليها الدراسات السابقة مثل دراسة سابو وحريري (٢٠١٩) ودراسة الفايز (٢٠١٧) ودراسة

Apolot et al., (2018) ودراسة Yousaf et al., (2018)، ودراسة Prasetyono et al., (2018)، ودراسة Shakuna et al., (2016)، ودراسة Ankoma-Sey and Maina (2016)، ودراسة Hoojqan et al., (2015)، ودراسة المالكي والحسن (٢٠١٦) التي هدفت لتعرف دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين، بينما دراسة المطيري (٢٠١٩) ودراسة Antonio (2016) ودراسة Udegbunam et al., (2016) هدفت لمعرفة دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمات، بينما هدفت دراسة المقطرن(٢٠١٦) لتعرف واقع الإشراف التربوي، ودراسة Tosriadi et al., (2018) هدفت لتعرف تصورات المعلمين حول الإشراف التربوي، ودراسة Okendu (2012) هدفت إلى تعرف أثر الإشراف على الأداء الأكاديمي للطلاب.

كما تنوعت الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة حيث شملت المؤسسات التعليمية بشكل عام: مدارس التعليم العام، والجامعات، بما فيها من معلمين وطلاب ومديرين، بينما ركزت الدراسة الحالية على المشرفات التربويات ومديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي وبالتالي فإنها اختلفت مع كافة الدراسات من حيث المنهج مثل دراسة Yousaf et al. (2018)، ودراسة Udegbunam et al. (2016)، ودراسة Ankoma-Sey and Maina (2016)، ودراسة Okendu (2012) التي اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، واختلفت مع مثل دراسة سابو وحريري (٢٠١٩)، ودراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة شريعة (٢٠١٩)، ودراسة الفايز (٢٠١٧)، ودراسة المقطرن(٢٠١٦)، ودراسة الغنمي (٢٠١٦) التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. كما اختلفت مع دراسة Tosriadi et al. (2018) ودراسة Antonio (2016)ودراسة Apolot et al., (2018) التي اعتمدت المنهج النوعي، ودراسة Prasetyono et al., (2018) التي اعتمدت المنهج الوصفي والكمي، ودراسة Shakuna et al., (2016) التي اعتمدت المنهج الكمي، ودراسة Hoojqan et al., (2015) التي اعتمدت المنهج الوصفي، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وبالتالي فإنها تتفق مع غالبية الدراسات

السابقة من حيث الأداة المستخدمة، عدا دراسة Tosriadi et al. (2018)، ودراسة Antonio (2016) التي اعتمدت على المقابلة كأداة لجمع البيانات اللازمة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة أوجه حيث تم تبرير ودعم وتعزيز مشكلة الدراسة، وإعداد الإطار النظري للدراسة، بالإضافة إلى الرجوع إليها عند تصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، كما مكنت الدراسات السابقة الباحثين من معرفة المصادر والمراجع التي لجأ إليها الباحثون في تلك الدراسات والاستفادة منها.

وبناء عليه جاءت هذه الدراسة من أجل تسليط الضوء على دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحظى القضايا التربوية باهتمام الدول العربية والأجنبية، بالإضافة إلى تصدرها قائمة اهتمامات المنظمات الدولية، حيث اثبتت التجارب الحديثة التي خاضتها المجتمعات البشرية أن عدداً من العقبات الهامة التي تواجه المؤسسات التعليمية ترجع أسبابها إلى نظام التربية والتعليم، وتزامناً مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وفي ظل ما يشهده العالم من تطورات متلاحقة، ولمواكبة الدول المتقدمة في التعليم للوصول للأهداف المنشودة ولتحقيق أعلى المراكز في الاختبارات الدولية والاختبارات المركزية لطلاب وطالبات جميع المراحل الدراسية في مدارس المملكة، توجب العمل على تطوير المنظومة التربوية والتعليمية(عفاف، ٢٠١٨).

ونظراً لأهمية الإشراف التربوي ودوره في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث يعتبر الإشراف التربوي من المفاهيم التربوية التي تعنى بتطوير الكفايات التدريسية، وأحد دعائم التطوير والتحسين المستمر في العملية التربوية وتحقيق النتائج المرغوبة، تناولت عدة دراسات هذا الجانب مثل دراسة العبدالكريم (٢٠٠٥)، ودراسة أبوهاشم (٢٠٠٧)، ودراسة الربيعي (٢٠١٤)، ودراسة عفاف (٢٠١٨)، ودراسة قيطة والزيان (٢٠١٧)،

ودراسة صالح (٢٠١٥) ودراسة شلدان والقدرة (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى أن الإشراف التربوي مازال يعاني من غياب الأهداف المحددة والواضحة، ونتيجة لذلك صار عمل المشرف التربوي ينفذ بطريقة آلية يغلب عليها الشكلية في الأداء، وغابت تلك الأهداف خاصة الأهداف التطويرية، أو أصابها الكثير من الغموض فصارت الممارسات الإشرافية تؤدى في كثير من الأحيان فقط لأجل تعبئة النماذج الرسمية لملء وقت فراغ المشرف أثناء زيارته للمدرسة، وأن عدداً كبيراً من المعلمين لديهم عدم رضا عن الممارسات الإشرافية والتي تقوم على النمط التسلطي، وتتمحور حول الزيارات الصفية، وهي من أقدم الأساليب الإشرافية والتي لقت معارضة شديدة من المعلمين حيث يعتبرونها تهديداً لشخصيتهم وأساليبهم وقدراتهم. علاوة على ذلك أظهرت نتائج الاختبارات الدولية مثل (PIRLS -PISA-TIMSS) والاختبارات الوطنية لتقويم مخرجات التعليم التي أداها طلاب المملكة العربية السعودية بشكل عام وطلاب مدينة الرياض بشكل خاص، تدني المستوى التحصيلي للطلبة والطالبات.

ومن خلال خبرة الباحثين في العمل الأكاديمي والتربوي، ومن خلال اللقاءات مع بعض المشرفين التربويين ومديري المدارس، واستطلاع الرأي (الاستبانة الإلكترونية) الذي تم نشره على المشرفات التربويات بإدارة التعليم ممثلاً بقسم الإشراف التربوي بمدينة الرياض، اتضح وجود قصور في أداء المشرف التربوي حيث التركيز على العمليات التقليدية في عمل المشرف التربوي، وللتغلب على ذلك أشارت دراسة العتيبي (١٤٣٩) إلى أهمية التوجه نحو النتائج فقد أصبح خياراً في ظل عالم متنافس معرفياً واقتصادياً بل التزام منظومي، فجودتها تشير إلى سلامة المنظومة التعليمية على مستوى المعلم والنظام التعليمي وعكس ذلك يفتح كثيراً من نوافذ الأسئلة أمام الإشراف التربوي المعني بتحسين مخرجات التعلم وضمان تميزها. وهذا مما أوجب الضرورة الملحة للبحث عن الحلول والارتقاء بالممارسات الإشرافية إلى الأفضل، من خلال دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي للمديرات والمعلمات، حتى يدرك كل من المدير، والمعلم، والمشرف التربوي أدوارهم، وأن تتحول ممارساتهم الإشرافية في صدى هذا الإدراك بما يتناسب والإشراف التربوي الحديث،

الإشراف المبني على النتائج، حتى يصبح الإشراف التربوي أداة تحسين للعملية التعليمية بما ينسجم مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وبناء على ما تقدم ولأهمية موضوع الدراسة وبعد قيام الباحثين بمراجعة العديد من الدراسات السابقة والتي لوحظ عدم وجود دراسة متخصصة تناولت موضوع الدراسة -على حد علم الباحثين -، ونظراً لأن مدارس المرحلة الثانوية من القطاعات الهامة في المملكة، تبين أن هناك حاجة ماسة لإجراء هذه الدراسة، وهنا تبرز مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيسي: ما دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة أهمية تطبيق الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
٢. ما مستوى الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
٣. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية للإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على درجة أهمية تطبيق الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
٢. معرفة مستوى الأداء الوظيفي مديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
٣. تحديد ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية للإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي مديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية :

تتضح أهمية الدراسة النظرية من خلال أهمية موضوعها، حيت يتعلق بالإشراف القائم على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة، وإثراء الأدب النظري وفتح آفاق جديدة أمام الباحثين والمهتمين، فيما يتعلق بالإشراف القائم على النتائج، وتأصيل وتوطين الأدب النظري المتعلق بالأداء الوظيفي في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية :

من المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة متخذي القرار بالمؤسسات التعليمية، وعلى مستوى مرحلة التعليم الثانوي، والمشرفات التربويات بالمملكة في بناء الخطط لتعزيز مفاهيم وممارسات الإشراف التربوي القائم على النتائج فيها، ومساعدة مديرات ومشرفات مدارس المرحلة الثانوية في معرفة مستوى الأداء الوظيفي للمديرات فيها، والعمل على تطويره بالطرق والوسائل اللازمة.

حدود الدراسة :

١. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على معرفة دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
٢. الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من المشرفات التربويات ومديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض.
٣. الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣/٥هـ/٢٠٢٢م.
٤. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية الحكومية – مدينة الرياض– المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

يعرف الإشراف المبني على النتائج بأنه مجموعة من الأدوات والأساليب الإشرافية التي يقوم بها المشرفون لإعداد المعلمين، بالإضافة إلى مساعدة قائدة المدرسة والمشرف التربوي على العمل المركز مع المعلمين في جو يتسم بالمهنية والعلاقات الإنسانية، لتحسين أدائهم، من أجل تحقيق تطوير تحصيل التلاميذ، وبالتالي فهو يركز على أداء المعلم، ويربطه بشكل رئيسي بأداء الطلاب (العتيبي، ١٤٣٩ه). ويقصد به إجرائياً بأنه: مجموعة من الأساليب الإشرافية التي يؤديها المشرف التربوي يستهدف من خلالها تطوير أداء العاملين بالمؤسسات التعليمية (مديرة مدرسة– معلمة)، ترتبط بشكل رئيس بأداء الطالب وتحصيله الدراسي وتحقيق النتائج المرجوة.

يعرف الأداء الوظيفي بأنه دراسة وتحليل أداء العاملين لعملهم وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل، وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية، وللحكم على إمكانيات النمو والتقدم للفرد في المستقبل وتحمله لمسئوليات أكبر (مزيد، ٢٠١٧). ويقصد به إجرائياً: مجموعة الأنشطة والجهود والممارسات التي تبذلها مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال أداة الدراسة.

الإطار النظري

المحور الأول: الإشراف التربوي المبني على النتائج:

مفهوم الإشراف التربوي:

يعرف (Umar et al., 2018) الإشراف التربوي بأنه عملية فنية يقوم بها تربويون اختصاصيون من أجل النهوض بعمليتي التعليم والتعلم وما يتصل بهما من خلال الاطلاع على ما يقوم به المعلمون من نشاطات ومن ثم الوقوف معهم ومساعدتهم في تحسين أدائهم بحيث يحسنون التفاعل مع الطلاب وتنمية مداركهم، وتوجيههم للمشاركة الإيجابية في الحياة من خلال تزويدهم بالمعارف النافعة، والقيم

الراسخة، والعادات الحميدة، ويرى (Ozdemir and Yirci, 2015) بأنه عملية فنية منظمة تقوم على العلاقات الإنسانية بين أقطاب العملية التربوية، وتساهم في مساعدة المعلم على رفع درجة نموه المهني والثقافي لتطوير مستوي أدائه، وتحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم.

ويتضح مما سبق أن الإشراف التربوي نشاط علمي منسق تقوم به سلطات إشرافية ذات مستوي مرتفع من الخبرة في الإشراف يساهم في تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو العلمي والعملي للمعلمين عن طريق ما تقوم به تلك الجهات الإشرافية بالتنمية المستمرة للمعلمين وإعطاءهم النصائح والإرشادات التي تساهم في تطوير أدائهم.

خصائص الإشراف التربوي الحديث

يتمتع الإشراف التربوي الحديث بمجموعة من الخصائص تتمثل في (Ozdemir and Yirci, 2015)، و(قيطة والزيان،٢٠١٧):

١. الإشراف التربوي الحديث علم وفن، حيث يتضح كونه كعلم من خلال تطبيق النظريات والأخذ بنتائج الدراسات العلمية والتربوية، بالإضافة إلى أنه يستند لمبادئ وأسس العلم، كما يتضح كونه فن من خلال فتح الباب أمام الإبداع والتجديد والابتكار بناء على أساليب مثيرة ومشوقة.
٢. الإشراف التربوي عملاً تشخيصياً وتحليلياً ووقائياً وعلاجياً في وقت واحد، حيث كونه تشخيصي من خلال دراسته للظاهرة دراسة علمية يوضح خلالها نقاط الضعف ونقاط القوة فيها ويخرج بتوصيات فعالة، ويتضح كونه تحليلي من خلال تفسير الواقع بشكل علمي، كما يحدد البرامج الملاءمة للعملية الإشرافية، ويتضح كونه وقائي من خلال قدرته على التنبؤ بالمشكلة قبل أن تقع، فيوظف التخطيط ويضع البدائل المناسبة، كم أنه علاجي من خلال القدرة على رصد الخطأ أثناء وقوعه أو عند اكتشافه، ويضع الحلول المجربة التي تكفل تصحيح المسار في بدايته.

٣. الإشراف التربوي مهمة تكاملية، حيث لا يعمل المشرف التربوي لمادة دراسية معينة، بمعزل عن مشرف تربوي لمادة دراسية أخرى، بل تتكامل جهودهم لتحقيق التقارب في وجهات النظر التربوية، من أجل الوصول لتنسيق الجهود بما يكفل شمولية الفائدة.

٤. عملية فنية منظمة تقوم على العلاقات الإنسانية بين أقطاب العملية التربوية.

ويمكن القول إن العمل الإشرافي يأخذ بالاعتبار كافة عناصر وحيثيات الموقف التعليمي التعلمي كنظام، ولا يهتم بجانب ويترك جانب آخر، فهو يهتم بتطبيق النظريات والأخذ بنتائج الدراسات العلمية والتربوية، كما أنه يهتم بتشخيص الظاهرة ودراستها دراسة علمية يوضح من خلالها نقاط الضعف ونقاط القوة، ويخرج بتوصيات فعالة وخطط محددة لتحسين الأداء، ويعمل بشكل تكاملي حيث تتكامل فيه كافة الجهود (المشرف -المدير -المعلم...) لتحقيق التقارب في وجهات النظر التربوية بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

أهداف الإشراف التربوي:

تعتبر عملية صياغة أهداف أي خطة أو مشروع، من أهم المرحل التي يجب أخذها بعين الاعتبار، وتعتبر المحصلة النهائية لأي مشروع هي درجة تحقيق أهدافه بالدرجة المطلوبة، وضمن الفترة الزمنية المحددة، كما أن للإشراف التربوي أهداف معينة تتسم بخاصيتين الأولى كونها أهداف عامة لكنها رئيسة، والثانية أهداف خاصة تفصيلية (المقطرن، ٢٠١٦). ويسعى الإشراف التربوي إلى تطوير عملية التعلم والتعليم عن طريق تحسين كافة العوامل المؤثرة فيها، ومعالجة التحديات التي تواجهها، وتحسين العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تحددها وزارة التعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة، وظهرت الحاجة للإشراف التربوي نتيجة بعض الأمور منها(Aldawood et al., 2019):

١. عدم إيصال المعلم إلى الإعداد الجيد المطلوب والمتوقع منهم.

٢. تطور عملية إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء المتغيرات المعرفية السريعة المتزايدة والطرق الحديثة في التعليم.

٣. عدم إلمام المعلم التام بالمعلومات اللازمة لعملية التعليم، وكذلك عدم المامهم بطرق وفنيات التعليم.

٤. وجود بعض المعلمين ليسوا على علم كاف بالفروق الفردية بين الطلاب.

٥. تزايد المعرفة وتراكم الخبرات وتداخلها، بالإضافة إلى الحاجة الملحة للتدريس يتطلب منا تنسيق هذه الخبرات، وبناء حياة إنتاجية من أجل التكيف في ضوء الخبرات الجديدة.

وعلى هذا يتضح أن الإشراف التربوي يسعى إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم عن طريق مد يد العون والمساعدة لكافة الأطراف بالمنظومة التعليمية لتحسين كافة العوامل المؤثرة فيها، ومعالجة التحديات التي تواجهها، وتحسين العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تحددها وزارة التعليم وفي ضوء الفلسفة التربوية السائدة.

مفهوم الإشراف التربوي المعتمد على النتائج:

إن عملية الإشراف لأجل التعلم توفر للمعلمين ومشرفيهم جميعاً الفرصة للعمل سوياً لتحسين تعلم الطلاب، فهي تنطلق من بحوث التقويم وتوسيع مجال استخدام أفضل الممارسات في الإشراف على المعلمين وتقويمهم بالطرق التالية (Oyelade and Egbebi,2018)، (أسلتين وفارينياز، ٢٠١٠):

١. التركيز على النتائج التعليمية أكثر من التركيز على العملية التعليمية.

٢. التأكيد على وضع أهداف مهنية ذات معنى وممكنة، يمكن أن تقاس من خلال أداء الطلاب المتحسن.

٣. تحليل أعمال الطلاب ونتائجهم واستخدم تلك البيانات لاستهداف حاجات التعلم في مجالات المعرفة الأساسية والمهارات خلال المنهج والعمل على تطويرها.

٤. تصميم تدخلات مركزة لتقوية وتوسيع تعلم الطلاب في المجال المستهدف.

٥. بناء خطة لنمو مهني مستمر تتعلق بتحسين تركيز أداء الطلاب نحو التحسين المستمر والتي تجعلهم أيضاً نماذج للتعلم مدى الحياة.

٦. استخدام أدلة من أداءات الطلاب لبيان حدوث التعلم.

٧. تجمع قوة التعاون المتبادل والالتزام من قبل المعلمين والمشرفين والخبراء.

٨. ربط عمل المعلمين بأهداف خطة تطوير المعلم.

مبررات التحول لنظام الإشراف المعتمد على النتائج:

من أهم الأسباب التي أدت إلى التوجه نحو الإشراف المعتمد على النتائج ما يأتي(Oyelade and Egbebi,2018)، و(أسلتين وفارينياز، ٢٠١٠):

١. تحول التركيز في التربية من مركزية التدريس إلى أهمية تعلم الطالب.

٢. نعيش في عصر محاسبية متنامية حيث أن هناك اعتقاد شائع لدى الجميع تقريباً بأن على التربويين أن يظهروا من خلال الأداء (عملياً) أن جهودهم تؤدي إلى تعلم حقيقي لدى الطلاب. فيتوقع من التربويين أن يكونوا قادرين على إثبات أن الطلاب يتعلمون ما يجب أن يعرفوه، على مستويات متميزة من الفهم؛ نتيجة لما يدرسه المعلمون والطريقة التي يدرسونه بها.

٣. تركيز الأدبيات التربوية ومبادرات النمو المهني بشكل متزايد على اتخاذ القرارات المعتمدة على البيانات.

٤. تركيز النموذج التقليدي في الإشراف والتقويم التربوي على عملية أداء المعلمين بدلا من نتائجهم.

٥. التركيز التقليدي على العملية التدريسية يحد من النمو المهني للمعلمين.

٦. عدم ارتباط الإشراف والتقويم التقليدي بشكل ظاهر بين التدريس وتعلم الطلاب، ولا يتيح الفرصة لبيئات تعلم بشكل فردي.

٧. نادراً ما تساعد الطرق التقليدية لتقويم المعلمين في إيجاد رابط مباشر بين نموهم المهني وما تشير إليه نتائج الاختبارات المقننة وبين خطة تطوير المعلم المبنية احتياجات الطلاب التعلمية الحقيقية.

خصائص الإشراف المعتمد على النتائج

يتطلب الإشراف والتقويم القائم على الأداء من المعلمين أن يعيدوا النظر في طريقة أدائهم لعملهم، وأن يلتزموا بتطوير مهارات التشخيص وحل المشكلات لديهم بالإضافة إلى مهاراتهم التدريسية(Oyelade and Egbebi,2018) ، ومن هذه الخصائص ما يلي(Baharloo and Mehrpour, 2016) :

١. إعداد المعلم Teacher Preparation: هذه هي العملية التي يبدأ من خلالها المعلم بجمع المعلومات عن حاجات الطلاب التعلمية وبناء فكرة متنامية لمجال تعلم أساسي واضح ومركز ومعتمد على المعايير ليكون مركزاً مناسباً لهدف تحسيني.

٢. التشارك المبدئي Initial Collaboration: يحلل المعلم والمشرف بيانات الطلاب بشكل أعمق بهدف التوصل إلى نقطة تركيز نهائية وتفصيلات بهدف التحسين ووضع خطة للنمو المهني.

٣. الملاحظة المبدئية Initial Monitoring: يبدأ المعلم في المشاركة في النمو المهني وتطبيق استراتيجيات تدعم تعلم الطلاب، مع وضع التعديلات الضرورية أثنا سير العملية.

٤. مراجعة منتصف الدورةMid-Cycle Reference: في منتصف العام أو في أي فترة مناسبة أثناء العام يراجع المعلم والمشرف التربوي مدى تقدم الطلاب، ويتفحص النتائج المرتبطة بمبادرات المعلم وإن أمكن مراجعة أعمال الطلاب، وتعديل الخطة عند الحاجة.

٥. الملاحظة الثانوية Secondary Monitoring: يواصل المعلم تنفيذ خطة النمو المهني والتركيز على عمليات التعلم المرتبطة باحتياجات الطلاب وذلك باستخدام طرق تقويم متطورة لتوجيه القرارات التدريسية ذات الصلة.

٦. المراجعة الختامية Summary Review: بنهاية كل دورة يراجع المعلم والمشرف الأدلة من خلال ربط استراتيجيات التدريس بنتائج تعلم الطلاب، وتقديم مراجعة تفصيلية لعملية نمو المعلم واقتراح أفكار جديدة لتحقيق المزيد من النمو في الدورة القامة.

وعلى هذا يتصف الإشراف التربوي بكونه عملية تشاركية، تعاونية، ديمقراطية، تستهدف تطوير عمليتي التعليم والتعلم، من خلال الاهتمام بإعداد المعلم وتهيئته وتزويده بكل ما هو جديد في الميدان، عبر الأساليب المختلفة والتي منها؛ الملاحظات والمراجعات المختلفة لاحتياجات الطلاب، والمشاركة في تحقيق النمو المهني، وتطبيق استراتيجيات تدعم تعلم الطلاب وتحقق نمو المعلم.

مراحل الإشراف المعتمد على النتائج:

يمر الإشراف المعتمد على النتائج سعياً لتطوير منظومة الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسات التعليمية بعدة مراحل تتضمن (أسلتين وفارينياز،٢٠١٠):

١. مرحلة إعداد المعلم: يبدأ المعلم عملية الإشراف والتقويم المعتمد على النتائج بتحديد بيانات أداء الطلاب المتعلقة بعملية التعلم الأساسية ويحللها بشكل مبدئي.

٢. مرحلة التشارك الأولية: يناقش المعلم والمشرف تحليل المعلم الأولي للبيانات، ويحددان الهدف الخاص بتحسين أداء الطلاب، ويضعان النسخة الأولى من خطة النمو المهني، ويتفقان على الأنشطة الإشرافية المتعلقة بذلك.

٣. مرحلة الملاحظة الأولية: يبدأ المعلم في تنفيذ خطة النمو المهني للحصول على التعلم المهني الجديد الذي سيدعم التدخل والمعالجة التعليمة الاستراتيجية للطلاب، وتتضمن هذه المرحلة تواصلاً واضحاً ومستمراً بين المعلم والمشرف.

٤. مرحلة مراجعة منتصف الدورة: يلتقي المشرف والمعلم لمناقشة مدى التقدم الذي تم تحقيقه حتى تاريخه، إذا لزم الأمر، ومراجعة خطة النمو المهني للمعلم والأنشطة المتعلقة بالملاحظة والدعم.

٥. مرحلة الملاحظة الثانوية: يستمر المعلم في نموه المهني والتدخل التدريسي، وتحليل بيانات الأداء، مع تعديل بعض الخطط والإجراءات اعتماداً على نتائج مراجعة منتصف الدورة.

٦. مرحلة المراجعة الختامية: يلتقي المعلم والمشرف لمراجعة عمل المعلم بشكل نهائي قبل نهاية الدورة، ويشمل هذا اللقاء تأملاً في العمل الذي تم خلال السنة بالإضافة إلى تقارير مكتوبة عن الإنجازات التي تحققت.

٧. استخدام معايير ملاحظة التقدم: عند استخدام المعايير لملاحظة تقدم المعلم، فإنه يمكن للمشرفين ببساطة تحديد المؤشرات عندما يؤديها المعلم، أو يمكن أن يستخدموا مقياس التقويم الموجود ضمن النماذج لوصف مستوى إنجاز المعلم بشكل أكثر تفصيلاً.

٨. استخدام معيار التميز لتحديد نقطة البداية لدى المعلم: إن عملية الإشراف والتقويم المعتمد على النتائج وإن كان على مستويات مختلفة من السرعة والفهم، يمكن للمدير استخدام مؤشرات معينة للتخطيط لعمله التشاركي مع كل معلم.

٩. بدء العملية مع المعلم ذي المعلومات القليلة: إن المعلم غير الخبير بجمع وتحليل البيانات، فإن التحدي الأول يتمثل في التركيز على أداء الطلاب وتعلم كيف يستخدم بيانات الأداء بشكل استراتيجي.

١٠. بدء العملية مع المعلم كثير البيانات: وهو معلم ملتزم باستخدام بيانات أداء الطلاب لمراقبة مدى تقدمهم ولإظهار مدى نموهم. وتشهد مبادراته المتعددة بقناعته القوية بجمع البيانات وهو ملم بشكل جيد بالاختبارات التي يجريها للطلاب كل عام وبنتائجها.

١١. بدء العملية مع المعلم ذي البيانات الاستراتيجية: إن البدء مع معلم ذي بيانات استراتيجية هو عملية بناء على أسس سليمة، ويجب وضع خطة للوصول إلى مرحلة التشارك من نموذج الإشراف والتقويم المعتمد على النتائج بشكل سريع إلى حد ما، حيث التركيز على تحقيق خطة النمو المهني.

فالإشراف المعتمد على النتائج يمر بمجموعة مراحل تبدأ بمرحلة إعداد المعلم، حيث يبدأ المعلم عملية الإشراف والتقويم المعتمد على النتائج بتحديد بيانات أداء الطلاب ويكمل تحليلاً مبدئياً لهذه البيانات، فمرحلة التشارك الأولية حيث محاولة التوصل إلى نقطة تركيز نهائية وتفصيلات بهدف التحسين ووضع خطة النمو المهني، مرورا بمرحلة استخدام معيار التميز لتحديد نقطة البداية لدى المعلم، وانتهاء بمرحلة التركيز على خطة المعلم للنمو المهني سعيا لتطوير الأداء الوظيفي وتحقيق الأهداف المنشودة.

المعلومات الأساسية لعملية الإشراف والتقويم المعتمد على النتائج:

يواجه المعلمون والمشرفون الذين يبدؤون العمل الحقيقي لتطوير تعلم الطلاب عدة تحديات رئيسة ترتبط بالجوانب المهمة للنموذج تتطلب (Sharma and Sinawai, 2019):

١. تفهم الأنواع المختلفة من البيانات، وكيف يسهم كل منها في الحكم الذي تبنى عليه خطة النمو المهني للإشراف والتقويم المعتمد على النتائج.
٢. تفهم أن الإشراف والتقويم المعتمد على النتائج نوع من البحث الإجرائي التطبيقي الذي يمكن المعلم والمشرف من عمل تدخلات صائبة، ومراقبة نجاح تلك التدخلات وتعديل النشاطات التدريسية التي تتلوها.
٣. الالتزام التشاركي ذي الجودة العالية لأجل تحقيق تعلم الطلاب.

ملامح الإشراف المبني على النتائج:

يمكن لمديري المدارس دمج نموذج الإشراف والتقويم المبني على النتائج مع خطط الإدارة للإشراف والتقويم الموجودة مسبقاً، والشيء المميز في عملية الإشراف والتقويم المبني على النتائج هو كيف يمكن لمديري المدارس والمعلمين استخدام مكونات الإشراف التقليدي كما يلي (أسلتين وفارينياز،٢٠١٠):

١. تركيز اللقاءات الأولية في الإشراف والتقويم المبني على النتائج على تأسيس خطة نمو مهني لتحديد جزء التعلم الأساسي من خلال تحليل بيانات أداء الطلاب.
٢. وضع خطة النمو المهني للتعلم الجديد للمعلم حول ما يحتاجه المعلم للتعامل مع حاجات الطلاب المرتبطة بجزء التعلم الأساسي الذي سبق تحديده.
٣. لقاء منتصف العام بهدف مراجعة ومناقشة وعرض مدى تقدم المعلم في خطة النمو المهني ولعمل أي تعديلات تدعو لها الحاجة للنصف الثاني من العام.
٤. تركيز الملاحظات الصفية على تحقيق تعلم الطلاب وتنظيمه بما يدعم تعلم المعلمين.
٥. عقد لقاء للمراجعة الختامية وهو بمثابة فرصة للمعلم لتقديم أدلة على أن أنشطة النمو المهني قد أثرت إيجابياً وبشكل مباشر في تعلم الطلاب.

ويتبين مما سبق أن الإشراف المبني على النتائج له دور هام في تطوير أداء مديري المؤسسات التعليمية والمعلمين، من خلال ما يتوفر له من بيانات ومعلومات تتعلق بأداء الطلاب وتحليلها، واتخاذ القرارات المناسبة حيال ذلك، ووضع خطة لتحقيق النمو المهني للمعلمين، وكذلك تحقيق الأهداف المنشودة فيما يتعلق بالطلاب.

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في الإشراف التربوي المبني على النتائج:

يقع الإشراف التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية تحت مسئولية عدد من الجهات من مديرين ومشرفين ورؤساء دوائر ومساعدي مديرين ومدرسين وأمناء

مكتبات وعمداء تعليم، وكلهم يساهمون في أداء مهام الإشراف، وقد نتج عن هذا الأمر كثير من التشويش، وقد يعهد بعملية الإشراف في بعض الأحيان لجهات خارجية كالجامعات، وقد يعين المشرفون على مستوى المنطقة التعليمية أو على مستوى المعلم، وقد يعين المعلم مشرفاً خاصاً به، وتصبح مهامه تشبه مهام المشرف المركزي، إذ يقوم بتطوير البرامج التعليمية والتنسيق والتقييم وتقييم أداء المعلمين، والنهوض بالنمو المهني للمعلمين، وتقييم نتائج الطلبة، وعقد اجتماعات فردية مع المعلمين، وتصميم المناهج وإعدادها وأداء بعض المهام الإدارية(أبو الجديان، ٢٠١٢).

ولا يوجد نمط محدد لاختيار المشرف التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ تركز معظم الولايات عند اختيار المشرف على الكفاية المهنية والنمو العلمي، واللياقة الجسمية، والخدمات الاجتماعية، والخبرة في التدريس، ونظراً لوجود نظام فيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية واتباع نظام لامركزية التعليم الذي يتيح لكل ولاية اختيار ما يناسبها من مناهج وأساليب ونظام يناسب هذه الولاية حسب ما يقرره مجلس الولاية، فإن نظام الاختيار والتعيين للمشرفين يختلف من ولاية إلى أخرى، ومن المعايير التي يتم اختيار المشرفين بناءً عليها في الولايات المتحدة الأمريكية(مصلح، ٢٠١١):

١. درجة الدكتوراه أو الماجستير في التربية.
٢. خبرة ست سنوات في التدريس الجيد، ومنها ثلاث سنوات على الأقل في مجال الإشراف والإدارة.
٣. بعض الولايات تشترط عقد امتحانات.
٤. بعض الولايات تستخدم نظام إحصائي أكثر تقدماً إذ تعطى للمرشحين لشغل وظيفة إشرافية تقديرات رقمية.
٥. بعض الولايات تقوم بإعداد برامج تدريبية للمشرفين قبل استلام وظائفهم والبعض الآخر يهتم بالتدريب أثناء الخدمة.

٦. أن يكون ذكياً وحاسماً، نشيطاً ومرناً، وناقداً متطلعاً على أحدث الآراء والاتجاهات في مجاله، ولديه القدرة على التأثير في مشاعر الآخرين تأثيراً قوياً.

٧. أن تكون لديه القدرة على رؤية مجال كل مشكلة بجميع نواحيها.

٨. أن يتمتع بصحة جسمية ونفسية تمكنه من الاستقرار العاطفي وضبط النفس وأداء عمله بكفاءة.

٩. أن يكون على درجة عالية من حب الاستطلاع، وأن يكون حساساً ولديه القدرة والمهارة في تكوين العلاقات الإنسانية مع الفرد والجماعة.

١٠. أن يتحمل المسؤولية، ويدرك أهمية وظيفته، ويكون على درجة عالية من المهارة التنظيمية.

١١. أن يكون مبدعاً في اقتراحاته، وذا عقلية متفتحة وجاذبية شخصية تشد إليه مجموعة من المساعدين الأذكياء.

فاختيار المشرف التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد على توافر بعض الجدارات والكفايات الوظيفة التي يجب أن تتوافر في المشرف التربوي منها؛ التأهيل والإعداد الأكاديمي المناسب (درجة الدكتوراه أو الماجستير في التربية)، مع توافر بعض السمات والخصائص الشخصية والجسمية والنفسية كالاستقرار العاطفي، ضبط النفس، الابداع، وتحمل المسؤولية.

تدريب المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية :

يتم التنسيق لتقديم برامج تدريبية للمشرفين التربويين عن طريق: المناقشات الرسمية وغير الرسمية، والاجتماعات المهنية، والورش التربوية، والبعثات الداخلية، والمنح والزيارات الخارجية، ويُركز فيها على بعض المساقات مثل: علم النفس التربوي، وفلسفة النظام التعليمي وسياسته، والفلسفة الأخلاقية، والإرشاد النفسي وتطوير بناء المنهاج، وتشترك السلطات التعليمية والمنظمات المهنية وكليات التربية في تقديم برامج التدريب أثناء الخدمة، وفي بعض الولايات يوجد حوافز لتشجيع المشرفين التربويين للالتحاق في هذه البرامج (مصلح، ٢٠١١).

ويتبين مما سبق أن النظام اللامركزي المتبع في الولايات المتحدة الأمريكية قد وفر المرونة المطلوبة للولايات المختلفة في سد حاجاتها من الكوادر التربوية المؤهلة وفق الشروط والمعايير التي تناسبها؛ لذلك فإن الولايات المتحدة الأمريكية تحقق نجاحاً كبيراً على مستوى اختيار القيادات التربوية خصوصاً المشرفين التربويين، حيث عند النظر لشروط اختيارهم نلاحظ التركيز على عملية اختيار كافة أساليب اختيار المشرف التربوي وهي؛ الخبرة والجدارة المقابلة الشخصية وسلالم التقدير، توفر شرط الحصول على مؤهل علمي عالي للقبول، والتركيز على السمات الشخصية للمشرف التربوي وكذلك للقيادات المدرسية.

ثانياً: تجربة المملكة العربية السعودية في الإشراف التربوي المبني على النتائج:

يحظى الإشراف التربوي بالمملكة باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة وذلك إدراكاً من وزارة التعليم بالدور الكبير الذي يساهم به الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية وتحسينها، ولأن عملية الإشراف تتطلب إمكانات وقدرات محددة، فإنه من الأهمية أن يتم إعداد المشرف بشكل مناسب، بحيث يقوم بدوره الإشرافي بكفاءة وفعالية؛ لذلك وضعت المملكة مجموعة معايير لمن يتقدم لشغل وظيفة مشرف تربوي، ومن إجراءات اختيار المشرف التربوي وتكليفه في المملكة (أبو الجديان، ٢٠١٢):

١. قيام إدارة التعليم بعمل تعميم داخلي للراغبين في العمل كمشرف تربوي، وتقديم طلباتهم.
٢. قيام من يرغب في العمل كمشرف تربوي سواء معلم أو مدير مدرسة بتعبئة الطلب، ويرفق معها جميع المؤهلات العلمية والتدريبية الخاصة به.
٣. يتم رفع الطلب من خلال مدير المعلم لإدارة التعليم، ويرفق بالطلب توصيتان سريتان واحدة من مدير المعلم والأخرى من المشرف التربوي توضح وقدرات المعلم المرشح والعيوب الخاصة به.

٤. يتم إحالة الطلبات لأحد المشرفين التربويين للتأكد من انطباق الشروط على المرشح.

٥. يعرض المشرف التربوي أوراق المرشحين بعد استكمالها على رئيس الإشراف التربوي للاطلاع عليها، ويقوم الرئيس بتدوين رأيه في المرشح.

٦. يتم تشكيل لجنة في إدارة العليم برئاسة رئيس الإشراف التربوي، لتحديد من ستجرى لهم المقابلة الشخصية.

٧. ترفع إدارات التعليم في المحافظات الطلبات المختارة إلى الإدارة العامة للتعليم في المنطقة.

٨. يتم تشكل لجنة لإجراء المقابلات الشخصية برئاسة رئيس الإشراف التربوي في المنطقة وثلاثة من المشرفين التربويين يكون أحدهم من تخصص المرشح للإشراف.

معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية :

وضعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالمملكة عدة معايير لاختيار المشرف التربوي ومنها ؛ (وصوص والجوارنة، ٢٠١٤) ؛ حصول المشرح على شهادة جامعية في المعلم التي سيقوم بالإشراف عليها، مع خبرة لا تقل عن ٤ أعوام في تدريس المعلم أو الإدارة المعلم، إلى جانب أن يكون على رأس عمله أثناء الترشح، ألا يقل تقييمه الوظيفي عن ٩٠٪ خلال الأربع سنوات السابقة من الترشح، ألا يكون قد صدر بحقه ما يدل على تقصيره في أداء عمله، أن يكون قدوة حسنة، التحلي بالأخلاق الإسلامية، قوة الشخصية والقدرة على المناقشة والحوار، حسن التعامل مع الآخرين والتعاون والعمل بروح الفريق، الثقافة وسعة الاطلاع، القدرة على اتخاذ القرارات الفعالة، والمظهر الجيد.

ويتضح مما سبق أن هذه المعايير التي وضعتها المملكة لتعيين المشرف التربوي والتي لا تنص بشكل مباشر على تطبيق الإشراف التربوي المبني على النتائج، توضح مستوى الاهتمام الذي توليه المملكة للإشراف التربوي، ولعل من أبرز معالم هذا

الاهتمام؛ اشتراط النشاط والإنتاجية في المرشح، ويتضح ذلك في عدم اشتراط سنوات خدمة طويلة للمرشح وإنما نتائج هذه الخدمة، اشتراط تقدير ممتاز في الأداء الوظيفي للمرشح، التركيز على سمات المرشح السلوكية والشخصية والأخلاقية، ومشاركة المشرف التربوي المختص ومدير المعلم في عملية ترشيح المتقدمين، كما تم توظيف عدة معايير في اختيار المشرف وهي (الخبرة، والجدارة، والتقديرات وآراء رؤساء العمل، والاختبارات، والمقابلات الشخصية) مع الأخذ بعين الاعتبار عدة معايير مثل (المؤهل العلمي، والكفاءة، والإنتاجية، والسمات الشخصية).

ويتبين من خلال عرض معايير اختيار المشرف التربوي في الولايات المتحدة الامريكية أنه لا بد من مراعاة بعض القواعد والأسس لاختيار المشرف التربوي ومنها؛ الكفاية: حيث لا بد أن يتمتع المشرف بكفاية عالية في المجال العلمي والمهني، بحيث يستطيع توجيه المعلمين ورفع مستواهم العلمي والمهني، الخبرة؛ من خلال امتلاك المشرف التربوي لسنوات خبرة كافية من الخدمة في مجال التدريس أو في الإدارة أو كمعلم، الشخصية؛ من خلال توفر مستوى مناسب من الصفات الشخصية والمهارات والقدرات والتي تساعد المتقدم على أن يكون مشرفاً ناجحاً، المستوى التعليمي؛ إذ لا بد أن يتوفر في المرشح مستوى تعليمي يعلو على مستوى مرؤوسيه، كما ينبغي أن يكون ملماً بأصول التربية وعلم النفس.

المحور الثاني: الأداء الوظيفي:

مفهوم الأداء الوظيفي:

تعددت التعريفات التي تناولت الأداء والأداء الوظيفي، فقد عرف (بلهامل، ٢٠٢١) الأداء بأنه إنجاز الأعمال كما يجب أن تنجز، ويعبر الأداء عن السلوك الذي تقاس به قدرة الفرد على الإسهام في تحقيق أهداف المؤسسة، وعرفه (البقمي،٢٠٢١) بأنه الجهد المبذول الذي يقوم به الموظف لإنجاز مهمته حسب قدرته واستطاعته، ويشير مفهوم الأداء الوظيفي إلى النتائج والأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها خلال فتره محددة، كما عرفه (الشمري، ٢٠٢١) بأنه القيام بأعباء وظيفية تتضمن

مجموعة من المسؤوليات والواجبات من قبل موظف كفء حاصل على التدريب المناسب.

أهمية الأداء الوظيفي:

تحظى عملية تحسين الأداء الوظيفي بأهمية كبيرة لدى العديد من المؤسسات ومنها (العديني، ٢٠٢١)؛ يمثل الأداء الوظيفي أحد أهم الأنشطة الرئيسية لإدارة الموارد البشرية والتي تعتبر عملية تنظيمية مستمرة يقاس من خلالها أداء الموارد البشرية، تستطيع المؤسسة عبر تحديد مستوى أداء مواردها البشرية، قياس نقاط القوة والضعف وانعكاساتها الإيجابية والسلبية على إنتاجية الفرد وفاعلية المؤسسة، رفع معنويات العاملين، حيث إن توفير جو من التفاهم والعلاقات ينساب بين العاملين والإدارة عندما يشعر العاملون أن جهودهم وطاقاتهم في تأدية أعمالهم هي موضوع تقدير الإدارة، وأن الهدف الأساسي من تحديد مستوى أداء الموارد البشرية هو معالجة نقاط الضعف في أدائهم على ضوء ما تظهره نتائج التقييم للأداء.

وعل هذا يسهم الأداء الوظيفي في الكشف عن الكفاءات الكامنة غير المستغلة للعاملين، ويسهم في تعديل معايير أداء العاملين ورفعها، ويسهم في رسم خطة القوى العاملة للمنظمة وما تتطلبه من تنمية وتدريب وتوفير المكافآت والحوافز لهم، يشكل فرصة للعاملين لتدارك أخطائهم والعمل على تجنبها وتنمية مهاراتهم وتحقيق ما يصبون إليه من ترقية وتقدم على السلم الوظيفي والحصول على مكافآت وتعويضات مجزية.

محددات الأداء الوظيفي:

يوجد ثلاثة محددات مباشرة للأداء الوظيفي كالتالي (الشوا وعلى، ٢٠٢١):

١. المعرفة التقريرية: وهي معرفة الحقائق والمبادئ والاجراءات والتي يمكن قياسها عن طريق الاختبارات التحريرية.
٢. المعرفة والمهارة الإجرائية: والمعرفة الاجرائية هي التي تسهل فيما ينبغي على الفرد القيام به، وهي مزيج من معرفة ما يجب القيام به والقدرة على القيام به

بالفعل، وهي تشمل مهارات مثل المهارات المعرفية والمهارات الحركية والنفسية والمهارات البدنية ومهارات الإدارة الذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين ويمكن قياسها عن طريق المحاكاة واختبارات العينات الوظيفية.

٣. الدافع: هو مزيج من الجهد المبذول ومقداره والوقت المطلوب لمواصلة بذل هذا الجهد، وهي تحدد الفروق الفردية في الشخصية والقدرات والمصالح وتتفاعل مع التعلم والتدريب والخبرة والتي تشكل المعرفة التقريرية والمهارات الإجرائية، بالتالي فإن للاختلافات الفردية في القدرة والمعرفة تأثير غير مباشر على الأداء.

عناصر الأداء الوظيفي:

يتكون الأداء الوظيفي من مجموعة من العناصر من أهمها (العامري وقصير، ٢٠١٧):

١. المعرفة بمتطلبات الوظيفة: وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية والمهنية، والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.

٢. نوعية العمل: وتتمثل في مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به وما يمتلكه من رغبة ومهارات فنية وبراعة وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.

٣. كمية العمل المنجز: وهو مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.

٤. المثابرة والوثوق: وتشمل الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل المسؤولية وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين، وتقييم نتائج عمله.

٥. كفايات الموظف: وتعني ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم، وهي تمثل خصائصه الأساسية التي تنتج أداء فعالا يقوم به ذلك الموظف.

العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي

من العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي ما يأتي (Rizky & Ardian, 2020):

١. إعطاء راتب كافي: بمعنى أن الراتب الذي يمكن أن يعطى للموظف يعمل على تلبية احتياجات التمكن من عيش حياة كريمة.

٢. الحوافز: إن إعطاء دخل إضافي للموظفين بشكل مباشر يسهم في زيادة عن أداء العمل ويعد أمرًا بالغ الأهمية.

٣. التعزيز: وهي عملية نقل الموظفين إلى المناصب العليا، وبالتالي سوف يشجعهم لتحسين أدائهم دائماً على أمل أن يتم ترقيتهم إلى المكان الذي يتوقعه كل موظف.

٤. مرافق عمل ملائمة: إن توفير مرافق عمل مناسبة سيجعل الموظفين يشعرون بالسعادة في العمل إذ إن هذه المرافق تعمل على زيادة المتعة، ويمكن أيضاً زيادة الحماس والإثارة في العمل.

٥. يوجد ضمان رعاية اجتماعية: المؤسسة التي لديها برنامج خدمة الموظفين في محاولة لضمان الرفاهية بشكل عام هذا يسهم في تطوير أداء موظفيها.

٦. الاهتمام بالحاجات الروحية: الاهتمام بالاحتياجات الروحية لا يرتبط فقط بالدين، مثل توافر أماكن العبادة ولكن أيضاً الأنشطة الترفيهية ونباتات الحدائق في بيئة المكتب.

٧. التقدير والاحترام الذاتي: حيث إن احترام الذات هو الشيء الأكثر حساسية في الموظفين.

طرق تحسين الأداء الوظيفي:

يمكن تحسين الأداء الوظيفي من خلال المعلم التالية (الحداد وآخرون، ٢٠١٦):

١. تحسين أداء الموظف: وذلك من خلال التركيز على نواحي القوة لدى الموظف، واتخاذ اتجاه إيجابي عن الموظف بما في ذلك مشاكل الأداء التي يعاني منها،

والاعتراف بأنه ليس هناك فرد كامل، وإدراك حقيقة أنه لا يمكن القضاء على جميع نواحي القصور والضعف لدى الموظف، وتركيز جهود التحسين في الأداء من خلال الاستفادة من مواهب الموظف والعمل على تنميتها.

٢. تحسين الوظيفية: إن التغيير في مهام الوظيفة يوفر فرصة لتحسين الأداء، حيث تساهم واجبات الوظيفة في تدني مستوى الأداء إذا كانت رتيبة أو تفوق قدرات ومهارات الموظف، ونقطة البداية في دراسة وسائل تحسين الأداء في وظيفة ما هي معرفة ضرورة كل مهمة من مهام الوظيفة، خصوصاً مع إمكانية الاستمرار في أداء بعض المهام حتى بعد زوال منفعتها.

٣. تحسين الموقف: لا يتأثر سلوك الفرد في موقف معين بما يملكه من معارف ومهارات وقدرات وسمات شخصية فقط بل يتأثر أيضاً بطبيعة الموقف الذي يواجه الفرد، والمواقف التي تؤدي فيها الوظيفة والتي تعطي فرصة للتغيير، والذي يؤدي بدوره إلى تحسين الأداء من خلال معرفة مدى مناسبة عدد المستويات التنظيمية، والطريقة التي يتم بها تنظيم الجماعة، ومدى مناسبة ووضوح خط الاتصال، والمسئولية والتفاعل المتبادل مع الإدارات الأخرى مع الجمهور المستفيد من الخدمة.

معوقات الأداء الوظيفي:

من أهم معوقات الأداء ما يأتي (الوراقي، ٢٠١٨):

١. غياب الأهداف المحددة: فالمؤسسة التي لا تملك خطط تفصيلية لعملها وأهدافها، ومعدلات الإنتاج المطلوب أدائها، لن تستطيع قياس ما تحقق من إنجاز أو محاسبة موظفيها على مستوى أدائهم، لعدم وجود معيار محدد مسبقاً، فعندها يتساوى الموظف ذو الأداء الجيد مع الموظف ذو الأداء الضعيف.

٢. عدم المشاركة في الإدارة: إن عدم مشاركة الموظفين في المستويات الإدارية المختلفة في التخطيط وصنع القرارات، يساهم في وجود فجوة بين القيادة الإدارية والموظفين في المستويات الدنيا، وبالتالي يؤدي إلى قصور الشعور بالمسئولية

والعمل الجامعي لتحقيق أهداف المؤسسة، وهذا يؤدي إلى تدني مستوي الأداء لدى هؤلاء الموظفين لشعورهم بأنهم لم يشاركوا في وضع الأهداف المطلوب إنجازها أو في الحلول للمشاكل التي يوجهونها في الأداء، وقد يعتبرون أنفسهم مهمشين في المؤسسة.

٣. اختلاف مستويات الأداء: من معوقات أداء الموظفين عدم نجاح الأساليب الإدارية التي تربط بين معدلات الأداء والمردود المعلم والمعنوي الذي يحصلون عليه، إذ كلما ارتبط مستوى أداء الموظف بالترقيات والحوافز والعلاوات التي يحصل عليها، كلما كانت عوامل التحفيز أكثر تأثيراً بالموظفين، وهذا يحتاج نظاماً متميزاً لتقييم أداء الموظفين ليتم التمييز الفعلي بين الموظف المجتهد ذو الأداء العالي، والموظف المجتهد ذو الأداء المتوسط، والموظف الكسول والموظف غير المنتج.

٤. مشكلات الرضا الوظيفي: إن الرضا الوظيفي من العوامل الهامة المؤثرة على مستوى الأداء للموظفين، فعدم الرضا الوظيفي أو انخفاضه يؤدي إلى أداء ضعيف وإنتاجية أقل، والرضا الوظيفي يتأثر بعدد كبير من العوامل التنظيمية والشخصية للموظف، مثل العوامل الاجتماعية كالسن والمؤهل التعليمي والجنس والعادات والتقاليد، والعوامل التنظيمية كالمسؤوليات والواجبات ونظام الترقيات والحوافز في المؤسسة.

٥. التسيب الإداري: حيث إن التسيب الإداري في المؤسسة يعني ضياع ساعات العمل في أمور غير منتجة، كما أنها قد تكون مؤثرة بشكل سلبي على أداء الموظفين الآخرين، وقد ينشأ التسيب الإداري نتيجة لأسلوب القيادة أو الإشراف، أو للثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة.

ويتضح مما سبق أن الأداء الوظيفي يحتل مكانة خاصة داخل كافة المؤسسات، إذ يعد الناتج النهائي لمحصلة الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمؤسسة، حيث أن المؤسسة تكون أكثر استقراراً، وأطول بقاءً حين يكون أداء الموظفين متميزاً، وإذا كان الأداء الوظيفي هاماً في المؤسسات الإنتاجية والخدمية الأخرى، فإن أهميته تزداد بشكل أكبر في المؤسسات التعليمية، حيث تسعى معظم المؤسسات التعليمية إلى

تحديد نوعية وكمية أداء الأفراد العاملين فيها وتحديد المهارات والإمكانيات التي يمتلكها كل فرد، ومدى احتياج الأفراد إلى التطوير، إذ أن الوصول إلى أداء وظيفي متميز للموظفين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

ويتناول هذا الجزء من الدراسة الجانب الميداني (التطبيقي) من الدراسة، حيث يشمل على منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وأداتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، ومن ثم عرض النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات والمقترحات، وتفصيل ذلك في الآتي:

منهج الدراسة :

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يعد من أنسب المناهج الدراسة مثل هذا الموضوع كونه يفيد في رصد ظاهرة البحث وتحديد الحقائق المتعلقة بالواقع الحالي ومن ثم جمع البيانات والمعلومات التي لها صلة بالدراسة الحالية وتحليل المعلم التي تم تجميعها، لاستخلاص الدلالات التي توصلت إليها الدراسة (عدس، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفات التربويات ومديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض البالغ عددهن (٧٨٠) مشرفة ومديرة (وزارة التعليم خدمة توفير معلومات إحصائية عن التعليم العام، ٢٠٢٢).

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية طبقية عددها (٢٦٠) مشرفة ومديرة في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، نظراً لحجم مجتمع الدراسة وحتى تكون ممثلة، استجابت منهن (٢٥٠) مشرفة ومديرة. وقد تم الاعتماد في تحديد حجم العينة على جدول مورغان لتحديد حجم العينة(Krejcie & Morgan, 1970) .

أداة الدراسة :

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث أعدت على شكل فقرات، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة، والتي هدفت إلى التعرف على دور الإشراف المبني على النتائج في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وقد تكونت الاستبانة من محورين رئيسيين وهما، المحور الأول: درجة أهمية تطبيق الإشراف التربوي المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وتكون من ١٥ فقرة، بينما المحور الثاني: مستوى الأداء الوظيفي مديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وتكون من ١٥ فقرة، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تحديد استجابات العينة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) كما هو موضح في الجدول التالي (١):

جدول (١) درجات المقياس المستخدم في الاستبانة

الاستجابة	لا موافق بشدة	غير أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

صدق وثبات الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرضها الباحثين في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٠) متخصصاً في تخصصات الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي وأصول التربية والمناهج بالجامعات السعودية، وقد تم اجراء ملاحظات السادة المحكمين، حيث حذفت بعض الفقرات وعدلت البعض الآخر، لتصبح الاستبانة بصورها النهائية ٣٠ فقرة، كما تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠.٨٨٧) وتعدّ هذه النسبة مناسبة ومقبولة، مما يشير إلى ثبات مناسب للأداة.

الأساليب الإحصائية :

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وتم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

١. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages).
٢. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
٣. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
٤. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) واستخدمته الدراسة لحساب ثبات الاستبانة والعلاقة بين محاور الدراسة.

إجابة أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

السؤال الأول: ما درجة أهمية تطبيق الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

للإجابة على السؤال الأول تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لمعرفة درجة الموافقة على فقرات المحور والتي تكونت من ١٥ فقرة، حيث يوضح الجدول (٢) إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجات لإجابات أفراد العينة الاستبانة لفقرات (درجة أهمية تطبيق الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض)، مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة أهمية التطبيق
4	مساعدة المشرفة في إعداد خطة فصلية شاملة لمحتوى المنهاج.	4.40	0.76	1	كبيرة جداً

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة أهمية التطبيق
5	تدريب المشرفة على صياغة الأهداف السلوكية صياغة سليمة.	4.39	0.72	2	كبيرة جداً
1	حث المشرفة على وضع الخطط اليومية للدروس.	4.37	0.79	3	كبيرة جداً
6	تنمية مهارات التعامل مع الطلبة لدى المشرفة التربويي.	4.33	0.71	4	كبيرة جداً
2	توجيه المشرفة لطرق الحفاظ على النظام في الصف.	4.30	0.71	5	كبيرة جداً
3	ارشاد المشرفة إلى كيفية توزيع الوقت على فعاليات الحصة.	4.27	0.77	6	كبيرة جداً
14	مساعدة المشرفة في التمكن من محتوى المنهاج التربوي.	4.26	0.76	7	كبيرة جداً
7	توجيه المشرفة إلى توظيف البيئة المحلية لإثراء المنهاج التربوي.	4.25	0.90	8	كبيرة جداً
15	تحديد الأهداف التربوية في المنهاج من قبل المشرفة.	4.24	0.84	9	كبيرة جداً
9	تدريب المشرفة على استخدام أساليب التدريس المناسبة.	4.23	0.81	10	كبيرة جداً
12	مساعدة المشرفة في ربط موضوع الدرس	4.23	0.83	11	كبيرة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة أهمية التطبيق
	الجديد بالخبرات السابقة				جداً
11	حث المشرفة على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة.	4.21	0.80	12	كبيرة جداً
8	تنبيه المشرفة إلى توظيف الوسائل التعليمية المناسبة للمنهج.	4.18	0.92	13	كبيرة
10	تدريب المشرفة على بناء اختبارات تتصف بالصدق والثبات.	4.17	0.87	14	كبيرة
13	وضع الأسئلة التي تثير مهارات التفكير من قبل المشرفة.	4.11	0.94	15	كبيرة
	المتوسط الكلي	٤.٢٣	٠.٨٣	-	كبيرة جداً

يوضح الجدول (٢) أن درجة أهمية تطبيق الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض جاءت كبيرة جداً، وذلك بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وانحراف معياري (٠.٨٣)، حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور ما بين (٤.١١ - ٤.٤٠)، وانحرافات معيارية بين (٠.٧١ – ٠.٩٤)، وكان أعلاها متوسطا هي فقرة رقم (٤) والتي تنص على " مساعدة المشرفة في إعداد خطة فصلية شاملة لمحتوى المنهاج"، بمتوسط حسابي (٤.٤٠) وانحراف معياري (٠.٧٦)، وبدرجة استخدام "كبيرة جداً"، يليها في المرتبة الثانية فقرة رقم (٥) والتي تنص على " تدريب المشرفة على صياغة الأهداف السلوكية صياغة سليمة"، بمتوسط حسابي (٤.٣٩) وانحراف معياري (٠.٧٢)، وبدرجة استخدام "كبيرة جداً"، وفي المرتبة الثالثة فقرة رقم (١) والتي

تنص على" حث المشرفة على وضع الخطط اليومية للدروس"، بمتوسط حسابي (٤.٣٧) وانحراف معياري (٠.٧٩)، وبدرجة استخدام "كبيرة جداً"، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (١٣) التي تنص على "وضع المشرفة الأسئلة التي تثير التفكير"، بمتوسط حسابي (٤.١١) وانحراف معياري (٠.٩٤)، وبدرجة استخدام "كبيرة"، ما يشير إلى موافقة أفراد العينة من المشرفات ومديرات المدارس على درجة أهمية تطبيق الإشراف التربوي المبني على النتائج بهدف تطوير الأداء الوظيفي لهن داخل المؤسسات التعليمية.

السؤال الثاني: ما مستوى الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

للإجابة على السؤال الثاني تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لمعرفة درجة الموافقة على فقرات المحور والتي تكونت من ١٥ فقرة، حيث يوضح الجدول (٣) إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجات لإجابات أفراد العينة لفقرات محور (مستوى الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض)، مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١٤	تضع المديرة خطة واضحة لمسار عملها.	4.10	0.85	1	كبيرة
١٣	تحرص المديرة على تحقيق الأهداف العامة للمدرسة.	4.01	0.88	2	كبيرة
١٢	تحدد المديرة الأعمال المطلوبة منها في خطة زمنية محددة.	3.98	1.09	3	كبيرة
١١	تنجز المديرة جميع ما يتعلق بواجباتها الوظيفية في الوقت المحدد.	3.98	0.99	4	كبيرة
١٠	تتابع المديرة ما تم إنجازه من خلال الخطط المرسومة.	3.90	0.94	5	كبيرة
١٥	تلتزم المديرة بقوانين العمل.	3.88	0.84	6	كبيرة
٩	تطور المديرة قدراتها ومهاراتها باستمرار.	3.83	1.05	7	كبيرة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٧	تعترف المديرة بالأخطاء التي تقع فيها خلال عملي.	3.79	0.97	8	كبيرة
٦	تشرك المديرة المعلمين في اتخاذ القرارات المعلم.	3.79	1.05	9	كبيرة
٥	تعقد المديرة الاجتماعات مع المعلمات بشكل دوري.	3.76	0.90	10	كبيرة
٨	تشرك المديرة المعلمات في إعداد الخطة المعلم.	3.72	0.96	11	كبيرة
١	تستطيع المديرة حل المشكلات اليومية التي تظهر.	3.71	1.17	12	كبيرة
٤	تتابع المديرة قضايا المعلمات لدى الجهات الرسمية وفق الأصول.	3.68	0.89	13	كبيرة
٣	تتابع المديرة المقصرات من المعلمات حسب الأصول.	3.67	1.29	14	كبيرة
٢	تلتزم المديرة بقبول الطلبة وانتقالهم وفق تعليمات الوزارة.	3.63	1.09	15	كبيرة
	المتوسط الكلي	٣.٩٠	١.٠٥	-	كبيرة

يوضح الجدول (٣) أن مستوى الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض كان كبيراً، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (١.٠٥)، حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور ما بين (٣.٦٣ – ٤.١٠)، وانحرافات معيارية بين (١.٠٩ – ٠.٨٥)، وكان أعلاها متوسطا هي فقرة رقم (١٤) والتي تنص على " تضع المديرة خطة واضحة لمسار عملها"، بمتوسط حسابي (٤.١٠) وانحراف معياري (٠.٨٥)، وبدرجة "كبيرة"، يليها في المرتبة الثانية فقرة رقم (١٣) والتي تنص على " تحرص المديرة على تحقيق الأهداف العامة للمدرسة"، بمتوسط حسابي (٤.٠١) وانحراف معياري (٠.٨٨)، وبدرجة "كبيرة"، وفي المرتبة الثالثة فقرة رقم (١٢) والتي تنص على " تحدد المديرة الأعمال المطلوبة منها في خطة زمنية محددة "، بمتوسط حسابي (٣.٩٨) وانحراف معياري (١.٠٩)، وبدرجة "كبيرة"، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٢) التي تنص على " تلتزم المديرة بقبول الطلبة وانتقالهم وفق تعليمات الوزارة"، بمتوسط حسابي (٣.٦٣) وانحراف معياري (١.٠٩)، وبدرجة "كبيرة"، مما

يشير إلى اتفاق أفراد العينة على مستوى الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وانه جاء بدرجة كبيرة.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهمية تطبيق الإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

للإجابة على السؤال الثالث تم ايجاد معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين الإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي، والنتائج موضحة في جدول (٤).

جدول (٤) : معامل الارتباط بين مستوى الإشراف المبني على النتائج والأداء الوظيفي

		الأداء الوظيفي
الإشراف المبني على النتائج	معامل الارتباط	0.658
	القيمة الاحتمالية (Sig)	<0.001

تبين من النتائج الواردة في جدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط بين الإشراف المبني على النتائج والأداء الوظيفي يساوي(٠.٦٥٨) والقيمة الاحتمالية أقل من (٠.٠٠١)، وهذا يعني أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية موجبة بين الإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

ملخص نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. جاءت درجة أهمية تطبيق الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض جاءت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وانحراف معياري (٠.٨٣).

٢. بلغ مستوى الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض درجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (١.٠٥).

٣. هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الإشراف المبني على النتائج وتطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بلغت (٠.٦٥٨).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يأتي:

١. تبني أسلوب الإشراف التربوي المبني على النتائج واعتماده كأسلوب قابل للتطبيق يستهدف تطوير الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسات التعليمية.

٢. تنويع الأساليب الإشرافية المستخدمة حسب ما تقتضيه حاجات المعلم ومهاراته.

٣. تطوير الكفايات المهنية للمشرفين التربويين بما يتناسب مع التطورات العلمية والتربوية

٤. تعزيز مستوى الأداء المهني للمشرفين التربويين من خلال الدورات التدريبية.

٥. بناء علاقات الثقة بين المشرفين التربويين ومديرات المدارس والمعلمين التابعين لهم.

٦. تعزيز الأداء الوظيفي لمديرات المدارس من خلال تقديم دورات وورش عمل خاصة.

٧. الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في مجال الإشراف التربوي المبني على النتائج ودوره في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات المدارس والمعلمات.

دراسات وبحوث مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:

١. معوقات الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وسبل التغلب عليها.

٢. دور الإشراف المبني على النتائج في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

٣. أثر الإشراف المبني على النتائج في تطوير أداء المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

٤. تصورات معلمات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض نحو الإشراف التربوي ومعوقاتها.

٥. دراسة متطلبات الإشراف المبني على النتائج في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو الجديان، زكريا. (٢٠١٢). *تطوير النمو المهني للمشرفين التربويين بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في ضوء التجارب العالمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو هاشم، مكي بن محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٧). *واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

أسلتين، جيمس وفارينياز، جوديث. (٢٠١٠). *الإشراف التربوي الداعم للتعلم توجه قائم على الأداء في إنماء المعلمين وتحسين أداء المعلم*. السعودية: دار جامعة الملك سعود.

البقمي، نجلاء. (٢٠٢١). *الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران بشروره*. مجلة جامعة ذمار، ٩(١)، ٥٣ -١١٩.

بلهامل، محمد. (٢٠٢١). *إدارة الموارد البشرية في قانون التوظيف العمومي بين تقييم الأداء الوظيفي ونظام إدارة الأداء*. مجلة جامعة الجلفة، ١٣(٤)، ٧١٣ -٧٢٨.

الحداد، جعفر وعبد القادر، أشرف وأبو الوفا، جمال. (٢٠١٦). *الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية لمديري المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. مجلة جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٢٨٩ -٣٠٢.

الدعيلج، إبراهيم. (٢٠١٠). *التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري*.

ربيع، أحمد. (٢٠٢١). *العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر معلمي محافظة جرش*. مجلة جامعة الحسين بن طلال، ٧(١)، ١٦٦ -١٨١.

الربيعي، معن. (٢٠١٤). *واقع الإشراف التربوي الحديث لأعضاء الهيئة التعليمية من وجهة نظر مديري المعلم الابتدائية*. مجلة الفتح، ١٠(٥٩)، ٢٧٠ -٢٩٩.

سابو، كلثوم وحريري، رندة. (٢٠١٩). *واقع دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(١٢)، ٣٨٠ -٤٣٤.

شلدان، فايز، والقدرة، حامد. (٢٠١٧). *درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها* .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥(١٧).

الشمري، شيخة. (٢٠٢١). *تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء الكفايات التقنية التعليمية*. المجلة العربية للتربية النوعية، ٢٠(١)، ٨٣ -١١٧.

الشوا، عبيد. (٢٠٢١). *أثر تعزيز الإدارة الشبكية في وزارة الصحة على تحسين الأداء الوظيفي في ظل جائحة كورونا*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

صالح، ميسون. (٢٠١٥). *مشكلات الإشراف التربوي تجاه العملية التعليمية في المرحلة الثانوية دراسة حالة محلية أم درمان ولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العامري، عبد وقصير، حنان. (٢٠١٧). *علاقة التفكير الاستراتيجي بالأداء الوظيفي لمدراء الإدارة الوسطى دراسة ميدانية على المصارف الإسلامية في العاصمة اليمنية صنعاء*. مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٢٣(٣)، ٥٣ -٧٤.

العبد الكريم، راشد. (٢٠٠٥). *الإشراف التربوي المتنوع، رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين*، ط١، مكتبة الملك فهد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، خالد. (١٤٣٩ه). *نموذج الإشراف التربوي القائم على النتائج بالاستفادة من نموذج التحسين المستمر للأداء*.

عدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العديني، أحمد. (٢٠٢١). *أثر أزمة الرواتب على جودة الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على موظفي الوظائف الإشرافية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

عفاف، بلىل. (٢٠١٨). *الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين بالمدرسة الابتدائية – دراسة ميدانية ببعض المعلم الابتدائية ببلدية سطيف*. مجلة الجامعة، ٨(١)، ٢١٠ -٢٣٥.

الغول، نادية. (٢٠١٨). *درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الفايز، خلود. (٢٠١٧). *دور الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. مجلة المعرفة التربوية، ٥(١٠)، ٥٦ -١٦٣.

قيطة، نهلة، والزيان، داليا. (٢٠١٧). *درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢(٦).

المالكي، حامد والحسن، حسن. (٢٠١٦). *دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المعلم الثانوية بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

مراد، سجى. (٢٠١٨). *فاعلية أنظمة تقييم أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية الابتدائية بمحافظات غزة وعلاقتها بجودة الأداء الوظيفي لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مزيد، صابرين. (٢٠١٧). *درجة ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لمهامهم وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مصلح، إيمان. (٢٠١١). *تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

المطيري، بدرية(٢٠١٩). *دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمات المهارات النفسية والاجتماعية*. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية، ع١٨، ١٠٢ - ١٥٢.

المقطرن، سوزان. (٢٠١٦). *واقع الإشراف التربوي في مرحلة رياض الأطفال واتجاهات تطويره دراسة ميدانية في محافظة دمشق*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٨(٥).

الوراقي، ميسرة. (٢٠١٨). *إدارة الصراع التنظيمي وانعكاساتها على الأداء الوظيفي في المؤسسات التعليمية*. مجلة الجمعية التربوية، ١٠٧(١)، ١٣٩ -١٩٦.

وصوص، ديمة والجوارنة، المعتصم (٢٠١٤). *الإشراف التربوي ماهيته وتطوره وأنواعه وأساليبه*. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aldawood, H., Alhejaili, A., Alabadi, M., Alharbi, O., & Skinner, G. (2019, July). Integrating Digital Leadership in an Educational Supervision Context: A Critical Appraisal. *International Conference in Engineering Applications (ICEA)* (Pp. 1-7). IEEE.

Ankoma-Sey, V. R., & Maina, B. (2016). The Role of Effective Supervision on Academic Performance of Senior High Schools in Ghana. *Journal of Arts and Humanities*, 5(4), 73-83.

Antonio, P. (2019). Teacher Supervision Support and Its Impact on Professional Development of Teachers in Primary

Schools. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(7), 238-244.

Apolot, H. M., Otaala, J., Kamanyire, V., & Komakech, R. A. (2018). School Practice Supervision and Performance of Student Teachers in Higher Institutions of Learning in Uganda: Empirical Evidence from Kyambogo University and Ndejje University. *Journal of Education and Entrepreneurship*, 5(2), 16-35.

Arifin, H. M. (2015). The Influence of Competence, Motivation, and Organisational Culture to High School Teacher Job Satisfaction and Performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.

Baharloo, A., & Mehrpour, S. (2016). The Interplay among Self-Efficacy, Perceptions of Instructional Supervision, And Teaching Performance: A Case of Iranian Efl Teachers. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 3(1), 130-111.

Gordon, S. P. (2019). Educational Supervision: Reflections On Its Past, Present, And Future. *Journal of Educational Supervision*, 2(2), 27.

Hoojqan, A. R., Gharamani, J., & Safari, S. A. (2015). The Effect of Educational Supervision on Improving Teachers' Performances in Guidance Schools of Marand. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(S2), 1731-1735.

Ismail, Izwah binti. (2018). an important role of educational supervision in the digital age. *The International Journal of Counseling and Education*.3 (4), 115-120|, DOI: https://doi.org/10.23916/0020180314230

Kartini, K., Sujanto, B., & Mukhtar, M. (2017). The Influence of Organizational Climate, Transformational Leadership, and Work Motivation on Teacher Job Performance. Ijhcm

International Journal of Human Capital Management, 1(01), 192-205.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.

Okendu, J. N. (2012). The Influence of Instructional Process and Supervision on Academic Performance of Secondary School Students of Rivers State, Nigeria. *Academic Research International*, 3(1), 332.

Oyelade, A. A., & Egbebi, J. O. (2018). Instructional Supervision for Quality Education Delivery in Nigeria: Innovation Option for Effective Learners' Achievement. *Kiu Journal of Humanities*, 3(1), 331-339.

Ozdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). A Situational Analysis of Educational Supervision in the Turkish Educational System. Educational Process: *International Journal*, 4(1), 5.

Prasetyono, H., Abdillah, A., & Fitria, D. (2018). Academic Supervision toward Teacher's Performance through Motivation as Intervening Variable. *Journal of Education and Learning (Edulearn)*, 12(2), 188-197.

Rizky, M. C., & Ardian, N. (2019). Enhance Employee Performance For Increase Work Motivation On Universitas Pembangunan Panca Budi Medan. *Journal Homepage*: Http://Ijmr. Net. In, 7(08), 19-34.

Shakuna, K. S., Mohamad, N., & Ali, A. B. (2016). The Effect of School Administration and Educational Supervision on Teachers Teaching Performance: Training Programs as a Mediator Variable. *Asian Social Science*, 12(10), 257-272.

Sharma, S., & Al-Sinawai, S. (2019). Attitudinal Differences towards Instructional Supervision: A Study of Teacher Beliefs and Supervisory Behavior in Malaysia. *International Education Studies*, 12(8), 106-115.

Tosriadi, T., Asib, A., & Marmanto, S. (2018). Efl Teachers' Perceptions on Supervision Program as a Tool to Develop Teachers' Professionalism. *Al-Ta Lim Journal*, 25(2), 144-152.

Udegbunam, E. O., Akiti, N., Onyemah, L. N., & Ihejirika, E. (2017). Relevance of Educational Supervision on Teachers'professional Development As Perceived By Business Studies Teachers in Awka Education Zone of Anambra State. *Online Journal of Arts, Management & Social Sciences*, 1(2).

Umar, A., Hauwa'u, A., & Nura, D. (2017). *Constraints on Effective Educational Supervision of Instruction in Secondary Schools in Nigeria*.

Yousaf, S. (2018). Effects of Supervision Practices of Principals on Work Performance and Growth of Primary School Teachers. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 285-298.

الخصائص السيكومترية لمقياس سوء استخدام الإنترنت لدي أطفال المرحلة الإبتدائية كما تدركه الأمهات

أمل فتحي عبد الفتاح القيشاوي

أ.د/ فوقية حسن رضوان
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ محمد محمود خضير
مدرس بقسم الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى إعداد مقياس سوء استخدام الإنترنت لدى أطفال المرحلة الإبتدائية والتحقق من صدقه وثباته، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد مقياسا ويتكون مقياس سوء استخدام الإنترنت لدى أطفال المرحلة الإبتدائية فى صورته النهائية من (١٨) عبارة اختبارية موزعين على (٤) أبعاد التي تناسب أطفال المرحلة الإبتدائية على النحو التالى؛ البعد الأول: السلوك القهري (٥) عبارات، البعد الثاني: المشاكل الناتجة عن سوء الاستخدام للإنترنت (٥) عبارات، البعد الثالث: التحمل (٣) عبارات ، البعد الرابع: الإنكار (٥) عبارات. وللتحقق من صدق وثبات المقياس قام الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (١٠٠) أماً من أمهات الأطفال في المرحلة الإبتدائية حيث تراوحت اعمارهن ما بين (٣٦: ٤٥)سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٣٦ سنة وشهرين)، وانحراف معياري(٤,٤٦٥) وعمر أطفالهن الزمنية ما بين (٨: ١٢)سنة أناث وذكورا ، متوسط عمر زمني (٨ سنوات وستة شهور)، وانحراف معياري (١,٥٨٩) وأسفرت النتائج السيكومترية أن مقياس سوء استخدام الإنترنت لدي

أطفال المرحلة الابتدائية يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات وبالتالي يصلح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة .

الكلمات المفتاحية: سوء استخدام الانترنت - أطفال المرحلة الإبتدائية.

Abstract

. This research aims to prepare a scale to evaluate the misuse of the Internet among primary stage Pupil and verify its validity and reliability. To achieve this goal, the researcher prepared a scale that contains performance tasks. The scale of Internet misuse among primary school children in its final form consists of (18) distributed test statements. On (4) dimensions that suit primary school children as follows: The first dimension: compulsive behavior (5) statements, the second dimension: problems resulting from misuse of the Internet (5) statements, the third dimension: tolerance (3) statements, the fourth dimension: denial (5) statements. To verify the validity and reliability of the scale, the researchers applied it to a sample of (100) mothers of children in the primary stage, whose ages ranged between (36: 45) years, with an average chronological age of (36 years and two months), and a standard deviation of (4,465), and the chronological age of their children. Between (8:12) years old, females and males, average chronological age (8 years and six months), and standard deviation (1,589) for the beginning. The psychometric results resulted that the measure of Internet misuse among primary school children has a high degree of validity and reliability and is therefore suitable for use to a high degree. Of trust.

Keywords: misuse of the Internet - activities of daily life - family counseling- primary stage Pupils

اولاً : مقدمة البحث

لقد اصبح الكمبيوتر والإنترنت من المؤثرات بالغة الأهمية في حياة البشر في الوقت المعاصر وخصوصاً الأطفال االذين يعتبرون من الفئات المعرضة لأدمان الكمبيوتر والإنترنت بقوة كونهم يجيدون التعامل معهما ومبكراً جداً وبسهولة كبيرة وكثيرا ما تذهل الكبار كما الأطفال بحاجة دائما الي التسلية واللعب .

والأجهزة الألكترونية تشبع نهمهم وفضولهم الكبير في هذة الحياة كونها متشعبة وكبيرة السعة بالنسبة لعدد وتنوع البرامج التي تحتوي عليها ومن أهم الأسباب التي تجعلهم يسئون استخدام الإنترنت تمكن الطفل من الوصول إلي صفحات الإنترنت والتطبيقات الإضافية التي تغطي أي موضوع يخطرعلي بالهم (نهي عطير، ٢٠١٣).

من الأسباب المهمة ايضا هو إهمال الأطفال من قبل ذويهم وعدم توفيروسائل تسلية مناسبة اوالقيام بأنشطة مفيدة لهم وهذا ما يجعلهم منغمسين وبدون وعي في أجهزة الكمبيوتر ،كما أن الملل الذي يصيب الأطفال التي بطبيعتهم تهوي التغيير(جابرالسلامة ،٢٠١٠، ٩).

ويخطئ الكثير من الأسر في ترك أطفالهم أستخدام الإنترنت لفترات طويلة دون مراقبة أو متابعة مما يؤثر علي ممارستهم لأنشطة حياتهم اليومية التي تشكل في المستقبل شخصية الطفل السوية وأشار بروم (Broom, 2000)إلي أن الأطفال الذين يقضون في الألعاب الإلكترونية لأكثر من عشرة ساعات في الأسبوع يؤثر علي نشاطهم اليومي مما يؤدي بهم إلي العزلة الإجتماعية إلي جانب المشكلات الصحية الناجمة عن ذلك ، وكشفت دراسة يونج (١٩٩٧) (Young,(1997,p23 بأن تلاميذ المدارس المستخدمين للإنترنت لديهم إنخفاض في مستوي تحصيلهم الدراسي وغيابهم المستمر والمتكرر عن حصصهم المقررة بالمدرسة ويتلو ذلك فقدان القدرة على التحكم في مدة استخدام الإنترنت مع تأثر قدرة الشخص على إنجازالأنشطة اليومية (Shapira , Goldsmith , Keckj , Khosla , & Elroy, 2000)

وأشارت العديد من الدراسات الأثار السلبية من استخدام الإنترنت كدراسة باسم الانباري (٢٠١٠) والتي أشارت بأن من أهم سلبيات قضاء فترات طويلة في اللعب الإلكتروني لدي الأطفال في المرحلة الأولي ما هم دون العاشرة يؤثر سلبا علي دراستهم ونطاق تفكيرهم كما أن سهر الأطفال طيلة الليل في اللعب الألكتروني يؤثر وبشكل مباشر علي مجهوداتهم الدراسية في اليوم التالي ومما يجعلهم غير قادرين علي الاستقياظ للذهاب الي المدرسة وان ذهبوا فأنهم يستسلمون للنوم في فصولهم بالمدرسة. وهذا ما اكدته (كينيدي Kenned Souza كما ورد في أحمد أبو زيد (٢٠١١)ينتج عن قضاء فترات طويلة في اللعب الألعاب الألكترونية علي شبكة الأنترنت وسوء استخدامه مظاهر عديدة منها (أضطرابات الأكل والنوم والنظافة الشخصية وزيادة أجهاد العين مما يؤدي الي صداع وضعف البصر وكذلك الآم الظهر والرقبة.واشار جاكو وبيير و لفين (Giacquinta ,JB .Bauer .J,& Levin 1993) في دراستهم بان زيادة عدد ساعات اللعب الالكتروني يعود الي عدم وجود الوعي وعدم وجود استراتيجية وتخطيط ينظم ويوجة من قبل الاسرةلأستخدام الاطفال للإنترنت .

ومن هذا المنطلق تسعى الباحثة في البحث الحالي إلى إعداد مقياس للحد من سوء استخدام الإنترنت وتقليل فترات الإستخدام التي قد تؤثر على حياتهم اليومية لدي الأطفال المرحلة الإبتدائية .

ثانياً : مشكلة البحث :

جاءت من خلال معايشة وإحساس الباحثة بمشكلة استخدام الأطفال الإنترنت للفترات الطويلة التي يقضونها أمام الإنترنت طوال الليل والنهار وكثرة وتكرار شكاوي الأباء والأمهات بطبيعة عملي في مجال التربية والتعليم معلمة الأمر الذي ينجم عنه العديد من الأثار السلبية علي النشئ من الأطفال ،هذا ومن خلال الأطلاع علي العديد من البحوث مثل بحث هبة الله السمري (٢٠٠٣) تفوق الأبناء في استخدام الإنترنت تجعل هناك فجوة بين الأباء والأبناء داخل الأسرة الواحدة .وبحث

نبيلة الشوربجي (٢٠٠٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط عدد ساعات استخدام الأطفال الألعاب الكمبيوتر لصالح الذكور عن الإناث ويؤثر علي نشاطهم اليومي .وبحث امل كاظم (٢٠١١) لسوء استخدام الاطفال للإنترنت بأن ٤٦٪ من العينة يعترفون بأنهم يعانون من العزلة عن الأصدقاء والأسرة ويعوضون ذلك عن الالتقاء الإفتراضين برفقة السوء علي شبكة الإنترنت وقد اثبت بحث رنا عباس (٢٠١٨)استخدام الإنترنت لفترات طويلة له تاثير سلبي علي التحصيل الدراسي لدي الأطفال و الشحروري والريماوي (٢٠١١) التي تؤكد سوء الاستخدام للانترنت يؤدي الي العديد من المشكلات النفسية والإجتماعية والصحية و بحث ماجدالزيودي (٢٠١٥)أاستخدام الأطفال للانترنت لفترات طويلة له التاثير السلبي علي البصر والسمع والنمو العقلي والمهارات الحركية ومهارة إدارة الوقت حيث لم يعد لديهم أهمية للوقت وكينيدي Kenned Souaz (1998 نقلا عن أحمد ابوزيد ٢٠١١) ينتج عن سوء استخدام الإنترنت مظاهر عديدة منها إضطربات الأكل والنوم والنظافة الشخصية وزيادة إجهاد العين مما يؤدي الي صداع وضعف البصر وكذلك الآم الظهر والرقبة . وبحث خليدة مهدية (٢٠٢٠) من أهم نتائجه سوء أستخدام الإنترنت يؤثر سلبا علي التحصيل الدراسي لدي الأطفال من وجهة الأمهات ومن خلال يقين الباحثة بأن الإنترنت أصبح سمة هذا العصر الذي نعيش فيه فالإنترنت يستخدمه الأطفال والراشدين والمتقدمون في السن أي كافة فئات المجتمع علي إختلافهم فأصبح الإنترنت يغزو كافة مجالات الحياة الإجتماعية كوسيلة للإتصال وتبادل الأفكار والمعلومات، وأيضاً المجالات الإقتصادية والسياسية وغيرها، الأمر الذي يترتب عليه أن أي مجتمع يعجز عن المشاركة في هذا التقدم التكنولوجي الرقمي الهائل، لاشك أنه يتخلف عن بقية الأمم المتقدمة وعن ملاحقة التطورات السريعة ومع الإقبال المتزايد هذا أصبحت ظاهرة سوء استخدام الإنترنت مصدر أهتمام الكثير من الباحثين والعلماء وكانت أول من لفت النظرللإتجاه السلبي لسوء استخدام الإنترنت هي كيمرلبي يونج(١٩٩٧) الذي كشفت بأن ٥٨٪من طلاب المدارس

المستخدمين للانترنت يعانون بانخفاض مستوي درجاتهم وغيابهم عن حصصهم بالمدرسة و بكّن الاستطلاع الذي نشره أ.بربر عام ١٩٩٧ في مجلة USA Today تحت عنوان: "تساؤلات حول القكمة التعلكمكة للإنترنت" أن ٨٦٪ من المدرسين المشتركين في الإستطلاع يؤكدون بأن أستخدام الأطفال الإنترنت لا يحسن أداءهم بسبب إنعدام النظام في المعلومات علي الإنترنت وأيضا عدم وجود علاقة بين المعلومات علي الإنترنت ومناهج المدارس

ومن هنا تتلخص مشكلة البحث في التساؤل العام التالي :

هل يمكن الحصول علي الخصائص السيكومترية لهذه الأداة من خلال اعداد مقياس يتمتع بدرجةعالية من الصدق والثبات لسوء استخدام الإنترنت لدى أطفال المرحلة الابتدائية كما

تدركها الأمهات ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

- تصميم مقياس سوء استخدام الإنترنت لدى أطفال المرحلة الإبتدائية كما تدركها الامهات .

- التحقق من الخصائص السيكومترية (ثبات المقياس وصدقه.)

ثالثاً: أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث في :

- تمثل فئة الأطفال المرحلة الإبتدائية فئة هامة من فئات المجتمع فهم شباب ورجال المستقبل فلابد من العناية بهم من الناحية النفسية والإجتماعية خاصة الذين يسيئون استخدام الإنترنت لان اي خلل يصيبهم يصيب قيمهم وسلوكياتهم يعني الخلل المجتمع في حاضرة ومستقبله

- مواكبة التطورات الحادثة في سرعة تدوال المعلومات عن طريق الإنترنت وما يصاحب ذلك من تغير إهتمامات وأفكار الأطفال وما يصاحبها من مشكلات في النموالطبيعي للأطفال وخاصة المرحلة الإبتدائية
- انتشار قاعدة الاستخدام للإنترنت بين كل فئات المجتمع وبين الأطفال بصفة خاصة فكان لابد من إعادة التعامل مع الدراسات العلمية لتكون ذو فعالية في الحد من سوء الاستخدام للإنترنت لمساعدتهم علي الاستخدام الإيجابي بينهم لدي أطفال في المرحلة الإبتدائيه توفير مزيد من المعلومات حول سوء استخدام الإنترنت لدى أطفال المرحلة الإبتدائية.
- تقديم للمكتبة العربية مقياس لسوء استخدام الانترنت لدي اطفال المرحلة الابتدائية

رابعاً: مصطلحات البحث الإجرائية :

١- **سوء استخدام الإنترنت (Internet Abuse)** اضطراب التحكم في اندفاعات الطفل المستخدم للإنترنت لفترات طويلة بدون مبرر مما يؤدي إلي القهرية في الاستخدام وتحمل للمشكلات الناتجة من سوء استخدام الإنترنت وأنكاراً لها مما لها الأثار السلبية علي حياته ومستقبله

٢- **أطفال المرحلة الإبتدائية:** هم أطفال تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨ -١٢) سنة

خامساً: الأطار النظري

سوء استخدام الإنترنت

١ - **مفهوم سوء أستخدام الإنترنت** : Internet Abuse يونج (young, 1998) أول من لفت النظرلمصطلح إضطراب إدمان الإنترنت ثم عدلته إلي مصطلح الإستخدام المرضي للإنترنت وقد شاع مصطلح الاستخدام المشكل للإنترنت وذلك علي الرغم من أن أغلب الباحثون لازالوا يفضلون أستخدام إدمان الإنترنت وغالبا ما يستخدم

الباحثون مفهوم سوء استخدام الإنترنت (Internet Abuse) بإدمان الإنترنت (Internet Addicti) تعبيراً عن سوء استخدام الإنترنت(Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla, and Mc Elory, 2000)

- إن استخدام الإنترنت المفرط هو أقرب ما يكون إلى الإدمان حتى لو لم يتطابق مع إدمان المخدرات فمثلاً ، فكلاهما يعبر عن تجربة ذاتية، ويجمع بينهما تغير المزاج والأنسحاب الاجتماعي ، والصراع والشعور بالقلق والضيق وغالباً تحدث تلك الأعراض عند التوقف عن إستخدام الإنترنت وتحدث إنتكاسات في مظاهر السلوك القهري وأقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي APAعلى وضع الإدمان على الإنترنت ضمن عناصر الإدمان الأخرى؛ وعرفته على أنه "إضطراب يظهر حاجة سيكولوجية قسرية نتيجة عدم الإشباع من استخدام الإنترنت w (ww.APA.Org/Inernetaddiction.htm)

ولسوء أستخدام الإنترنت عدة مفاهيم منها:

أ- المفهوم النفسي:

هو الأستخدام المرضي لشبكة الإنترنت الذي يؤدي الي اضطرابات في السلوك ويسبب للطفل بمشاكل صحية ونفسية منها إضطراب النوم وتراجع في المستوي الإكاديمي والعزلة الاجتماعية وذلك بسبب الملل والفراغ والوحدة والمغريات الكثيرة والمتنوعة (ندي عويجان واخرون ٢٠١٢ ، ص ٣٢)

بالإضافة إلي ذلك إضطراب التحكم في إندفاعات الفرد المستخدم للإنترنت والذي يكون بدوره هدفاً مقصوداً واضحاً ولا يتضمن فقدان الوعي من جانب الفرد (young2000 ,p237)

وعرفه برد و ولف (Bread & wolf,(2002, p377 بأنه حالة من إنعدام السيطرة والإستخدام المدمرللإنترنت وتتشابه الأعراض المرضية المصاحبة نفس الاعراض المصاحبة للمقامرة المرضية

وعرفة كابلن (C aplan (2002 بأنه فرطاًوسوء استخدام لوظائف نوعية المحتوي علي الإنترنت مثل (المقامرة علي الإنترنت او تفضيل المشاهد الجنسية ..الخ و لم يستطع الفرد إشباعها من خلال الإنترنت فقد يصل اليها بطرق بديلة

أما عن كلاً من نالوا واناتدا .Nalwa,K&Anand,A(، ٢٠٠٣) عرفاه بانه نشاط متزايد علي الإنترنت والمشاعرغير السارة في عدم الأتصال بالإنترنت وزيادة السعادة مع الإنترنت

وعن خالد جلال و السعيد عبد الصالحين (٢٠٠٥) عرفا سوء استخدام الإنترنت بانه رغبة ملحة متزايدة في قضاء اكبر وقت ممكن أمام الانترنت لتحقيق اشباعات في النواحي المهنية والترفيهيه وفي حالة عدم كونه متاحا تتأثر حالة الفرد النفسية والسلوكية والاجتماعية والاكاديمية

ب - المفهوم السلوكي :

عرفة جانيت مورهان (Janet Morhan 2004) سوء أستخدام الإنترنت هو مجموعة من السلوكيات تدور حول أستحواذ الشئ ،و الاحتياج الشديد المتزايد لاستخدام هذه الوسيلة ، فقدان السيطرة في الاستخدام الأمر الذي يسبب إضطرابا في حياته بسبب سوء استخدم الإنترنت ويعاني في الوقت نفسه من عدم القدرة علي الإستغناء عنه .

ويوصف بأنه سلوك قهرى و الاداء الدائم والمفرط بدافع قوي أثناء استخدام الشبكات الإجتماعية عبر الإنترنت، وتخصيص الكثير من الوقت والجهد لها، والتي بدورها تضعف وتفسد اداءالأنشطة الإجتماعية الأخرى مثل الدراسة ،والوظائف الأخرى (Andreessen, 2015, p. 17)

كما أنه سلوك نمطي يصاحب استخدام الفرد لشبكة المعلومات والإتصالات الدولية الإنترنت يدفعة الي المدوامة علي ممارسة التعامل مع شبكة الإنترنت لفترات

طويلة يقضيها مع مواقع ذات جاذيبية خاصة لدي الفرد دون ضرورات مهنية او إكاديمية بشكل يضر به وبعلاقاته الإجتماعية (ثريا سراج، ٢٠٠٧)

وذكر احمد ابوزيد ٢٠١١) أن سوء استخدام الإنترنت يعد استخداما غير مبرر لمدة زمنية طويلة لشبكة الإنترنت مما يؤدي إلي مظاهر سلوكية غير سوية لدي الفرد ، تتمثل في تحمل الألم المصاحب لذلك، والإنسحاب من مجمل المظاهر الطبيعية للحياة مما يؤثر علي العلاقات المهنية والإجتماعية والأسرية والتعليمية للفرد

ج- المفهوم الاجتماعي:

عرفه اورزاك (1999) ,Orzack بانه عبارة عن قضاء الافراد وقتا طويلا جدا امام الإنترنت ويصبحون معزولين عن محيط أسرهم وأصدقائهم ولا يهتمون بأعمالهم ويهملون علاقاتهم الإجتماعية

عرفه وارد (Ward,2000) بأنه استبدال العلاقات الحقيقية الواقعية بعلاقات سطحية إفتراضية والتي تؤدي إلي إفتقاد الوقت وتشكيل أنماط متكررة تزيد من مخاطر الحياة الإجتماعية والشخصية

-أما بشري أرنواط (٢٠٠٧) عرفته أنه سلوك نمطي سلبي يصاحب استخدام الفرد ويدفعه إلي المداومة علي ممارسة التعامل مع شبكة الإنترنت لفترات طويلة يقضيها مع مواقع ذات جاذيبية خاصة بالنسبة للفرد دون ضرورة مهنية او إكاديمية وبشكل يضر به و بعلاقاته الاجتماعية.

وعن هاردي (Hardy, 2004) فقد ربط بين العلاقة الإجتماعية ومدة التعامل مع شبكة الإنترنت ، وقضاء الفرد فترة طويلة أمام شبكة الإنترنت مضحياً بعلاقاته الأسرية والإجتماعية

تعقيب :

من العرض السابق لمفهوم سوء استخدام الإنترنت نلاحظ وجود شبه إتفاق تقريباًعلي مفهوم سوء استخدام الإنترنت تتضمن :

- استخدام الإنترنت لمدة زمنية طويلة بدون مبرر
- ظهور بعض الظواهر النفسية و السلوكية والإجتماعية وقلة الراحة و قلة النوم للسهر طوال الليل علي الإنترنت
- العزلة الإجتماعية وعدم التواصل الإجتماعي وعدم الإقبال علي ممارسة الرياضة
- إهمال بالذات والنظافة الشخصية والإنسحاب من أنشطة الحياة اليومية
- معظم الأفراد الذين يصنفون من قبل الباحثين كمدمنين للإنترنت هم في أغلب الأحوال يعانون رغبة في تجنب مواجهة مشكلات الحياة اليومية

٢ - **أسباب سوء استخدام الإنترنت :**

أ -**أسباب مرتبطة بالطفل**

ب - **أسباب محيطة بالطفل**

وسوف نوضح فيمايلي كلاً علي حده:

أ - أسباب مرتبطة بالطفل :

السمات الشخصية :

توجد بعض السمات الشخصية المميزة التي ترتبط بإساءة استخدام الإنترنت لدي الأطفال

- كالخجل والأنطواء والشعور بالوحدة
- القلق والإكتئاب وعدم القدرة علي المواجهه
- ضعف التفاعل الإجتماعي وقلة الصداقات

- ونقص الثقة بالنفس والخجل و تقدير الذات المنخفض

وهذه السمات تجعله يلجأ للهروب إلي عالم الإنترنت حيث يشعر بقيمته وأهميته بين الناس من اختياره يسهلون معايشته الشخصية التي يحبذها والتي تشبع احتياجاته

- يُعتبر الملل أحد الأسباب الرئيسية التي تدفع إلي سوء استخدام الإنترنت أن الحالات القابلة لهذا تعاني من الملل والوحدة والخوف من إقامة العلاقات الاجتماعية (سامية بكري ٢٠١٩، ص٧٥)
- الإغتراب: مدى شعور الطفل بالعجز وعدم القدرة على ممارسة نشاطاته اليومية،

مستقلا عن الآخرين لانشغاله بنفسه والبعد الأسري يجعله يسوء أستخدام الإنترنت

الشغف والفضول الشديد السبب في سوء استخدام الإنترنت لهذا الشئ الجديد وهوممماثل لشغف البعض بركوب السيارات أو القيام برحلات بشكل مستمر حتي تصبح بطريقة عشوائية وبلا حدود (سبيكة الخليفي، ٢٠٠٥،ص ٢)

- التخفيف من المزاج المتعكر والقلق والشعور بالذنب والإكتئاب وممارسة الألعاب الإلكترونية بشكل يومي بهدف الترفية من منظور الأباء والأمهات

ومن البحوث التي تؤكد وجود هذه السمات لدي الطفل بحث هبة السمري (٢٠٠٣) التي اكدت علي العلاقة بين سوء استخدام الإنترنت والإكتئاب والعزلة وبعض تلك السمات الشخصية المرتبطة بالطفل كان البحث علي عينة من أطفال مدارس اللغات بمحافظة القاهرة قوامها(١٠٥)من التلاميذ ومستخدمة عدد من المقياييس مقياس سوء استخدام الإنترنت ومقياس الإكتئاب ومقياس العزلة الإجتماعية وجاءت النتائج تؤكد العلاقة بين العزلة والاكتئاب وسوء استخدام الإنترنت لدي الأطفال .

ب-أسباب محيطة بالطفل:

ضعف الرقابة الأسرية :

المشكلات الأسرية وضعف الرقابة الأسرية السبب والدافع وراء سوء استخدام الإنترنت بحيث لم يعد هناك الرقابة بالمعني التقليدي المتمثل في صورة الأب وأصبح دور الأسرة هو التوجيه والأرشاد الي ضرورة استغلال الانترنت فيما قصد منه وهو الحصول علي معلومات ومناقشة قضايا مهمة وتجنب النواحي السلبية من السلوكيات . (محمد أبو الرب، إلهام القصيري ،٢٠١٤، ص ٢٥)

ومن البحوث التي هدفت ضعف الرقابة الأسرية بحث سونيا ليفنجستون(Sona Livingston 2004, p30,) دراسة عن أثر سوء أستخدام الإنترنت علي الأطفال البريطانين وعلاقتهم بالأباء علي عينة قوامها ١٥١١ من الأباء لأطفال اعمارهم مابين (٦: ٩سنوات) وكانت من أهم النتائج علاقة سوء أستخدام الإنترنت بعزلة الأطفال عن الأباء وافتقاد الرقابة علي أستخدامهم للانترنت مما يقلل الثقة بالنفس لدي الأطفال

- **جاذيبية شبكة الإنترنت لدي الأطفال :**

وفي هذا يشير ديفيد الي ان جاذيبية الانترنت راجعاً إلي الألفة الشديدة بين المشتركين في شبكة الإنترنت بالأضافة إلي عدم الكبت المشاعر والأحاسيس حيث يستطيع الطفل استخدام الانترنت بدون قيد اوضابط من الأسرة (David ,1999)

- **الصمت الاختياري لافراد الأسرة** : أى عزلة الأبناء عن بعضهم وعن أبائهم رغم تواجدهم في مكان واحد ، مما قد يؤدي بهم إلى الإنخراط في عالم إفتراضي، قد يسبب لهم إضطرابات نفسية، وربما الدخول في علاقات غير شرعية (فوقية رضوان، ٢٠٢٢ت .ط)

- أن سوء استخدام الإنترنت لا يدمر حياة الفرد فقط بل يمتد الي جميع المحطيين به من الأسرة ومنها قضاء وقت اقل مع الأسرة ومن البحوث التي تؤكد علي أهمية دور الأسرة وعلاقته بسوء أستخدام الإنترنت بحث أمل كاظم(٢٠١١) دراسة تهدف معرفة العلاقة بين سوء أستخدام الأنترنت والانحراف السلوكي علي عينة من الأطفال قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة من مدارس بغداد مستخدما مقياييس أدمان الانترنت ومقياس الأنحراف السلوكي لدي الأطفال مدارس بغداد بالعراق ومن أهم نتائج الدارسة : تبين أن ٨٢٪ من العينة كان لديهم أبوين لا يعلمان استخدام أبنائهم لأنترنت و١٩٪ يدخلون علي المواقع الأباحية الغير مقبولة أجتماعية مما يجعلهم يتحدثون مع اطراف اكبر منهم سناً مما يجعلهم سهل اصطيادهم للانحراف و٤٦٪ من العينة يعترفون بأنهم يعانون من العزلة عن الأصدقاء والأسرة ويعوضون ذلك اللجوء للاصدقاء الافتراضين برفقة السوء علي شبكة الأنترنت .وبحث بروم (Borom, 2000) هدفا الكشف عن المخاطر الاجتماعية لاستخدام الانترنت حيث اجريت الدراسة علي عينة ممثلة للمجتمع الامريكى بلغ عدد أفرادها (٤١١٣) فرداً ينتمون الي (٢٦٨٩) اسرة وقد شمل البحث كلا من مستخدمي الانترنت وغير مستخدمي الإنترنت ومن أهم النتائج : وجد ان ٣٦٪من أفراد العينة يقضون أكثر من ٥ساعات في الاسبوع يؤثر علي نشاطهم اليومي والسلوك الناتج من الافراد الذين يستخدمونه أكثر من ١٠ ساعات في الاسبوع وسوء أستخدام الإنترنت نشاط فردي يؤدي الي العزلة الاجتماعية .

- أهمال الواجبات الأسرية :

قصور في المسؤليات والألتزامات اليومية المعتادة مما يسبب العديد من المشكلات والأنفصال بين الأطفال وأسرهم خلافات أسرية تنتج عن غياب المشاركة الوجدانية والفعلية في مجريات الامور Young, K.S ,1999 ,P12) ومن البحوث التي تؤكد هذا بحث خليدة مهدية (٢٠٢٠) بهدف الكشف عن أثر سوء استخدام االأنترنت في الأستخدام المتواصل للالعاب الألكترونية علي عينة من أطفال المرحلة الأبتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور وذلك علي عينة قوامها١١٠ أم يستخدم

أبناؤهن الإنترنت مستخدما مقياس سوء أستخدام الإنترنت من أعداد الباحثة وكانت من أهم نتائج سوء أستخدام الأنترنت يؤثر سلبا علي التحصيل الدراسي لدي الأطفال من وجهة نظر الأمهات وبحث ماجد الزيودي (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلي معرفة اثر أستخدام الاطفال للانترنت في الالعاب الكترونية والإنعكاسات التربوية كما يراها المعلمون وأولياء الأمور لطلبة مدراس المرحلة الإبتدائية في المدينة المنورة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واعداد اسبيانيين لإولياء الامور والمعلمين في المدراس الابتدائية للبنين وتكونت الاستبايين من ٤٠ فقرة وتحقق من صدقها وثباتها وذلك علي عينة مكونه من (٣٣٩) من المعلمون و(٥٠٠) من أولياء الأمور اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة وتوصلت الي النتائج التالية : سيطرة تلك الالعاب علي عقول الاطفال مما يتسبب في ظهور بعض المشكلات الاسرية وضعف التواصل بين الاطفال وافراد الاسرة وبزوغ الانانية والتوتر المستمر من أجل اللألعاب طوال الوقت علي الإنترنت.

- ❖ **من المظاهر المترتبة على سوء استخدام الإنترنت**

أ - **العزلة الإجتماعية** وما يفرزه من مشكلات قد تؤثرعلى توافقهم النفسي والاجتماعي وبالتالي تكيفهم مع البيئة التعليمية وتحصيلهم الدراسي (Huang et al, 2007)

ب - **عدم الأكتراث بالمحطيين به** مما يؤدي إلي إهمال العلاقات الإجتماعية وإنعزال الفرد عن الأسرة والأصدقاء وإنخفاض المستوي التحصيلي وزيادة معدلات الغياب عن المدرسة وأنخفاض مستوي الذات فيهرب الي الانترنت لينشئ مفهوم ذات مثالياً (Whang & Chang,2003)

ج - **أهمال المسئوليات الدراسية و من اجل قضاء وقت اطول علي الانترنت**

د - **تفضيل التحدث عبر الأنترنت بدلاً من المحادثة المباشرة**

هـ - النوم لأقل من خمس ساعات في اليوم وعدم القدرة علي التحكم في الوقت بعد الدخول علي الإنترنت (عصام زيدان، ٢٠٠٨،ص٢٨٦).

٣- إضطرابات سوء أستخدام الإنترنت لدي الأطفال :

إضطرابات صحية :

أحلام اليقظة – عدم الإنتباة أو الإستجابة للمؤثرات الخارجية وشدة التركيز المبالغ بعالم الشاشة مع وجود أستجابات شرطية يسبب ارتفاع ضغط الدم (.suler .j ,2004)

آلام الرقبة والتهاب العينين - آلام الظهر، والصداع، وضعف البصروتشوه العمود الفقري، والهزال. (عصام زيدان ، ٢٠٠٨ ، ٣٢١)

إضطرابات عادات الأكل وأهمال النظافة الشخصية الأمر الذي يضعف من جهازمناعته

إضطراب النوم بسبب الحاجة المستمرة إلى تزايد وقت استخدام الإنترنت، حيث يقضي الأطفال الذين يسئيون استخدام الإنترنت ساعات الليل كاملة على الشبكة ولا ينامون إلا ساعة أو ساعتين حتى يأتي موعد دراستهم، ويتسبب ذلك في إرهاق بالغ للطفل مما يؤثر على دراسته، كما يؤثر ذلك على مناعته، مما يجعله أكثر قابلية للإصابة بالأمراض، كما أن قضاء الشخص ساعات طويلة دون حركة تذكر يؤدي إلام الظهر وإرهاق العينين ويجعله أكثر قابلية للإصابة بمرض التشقق الرسغي وايضا متلازمة الإنترنت (Internt Syndrome) والتي تعود إلي الإجهاد والتوتر جراء متابعة النقاط المنبثقة علي الشاشة وليس بسبب الأشعاع ولكنه يعود إلي الإفراط في ملاحظة شاشات الكمبيوتر التي يترتب عليه زيادة الهرمونات التوتر بالجسم (Wang ,2001 و عادل ريان ٢٠٠٤)

ومن البحوث التي تناولت تأثير سوء استخدام الإنترنت علي الجوانب الفسيولوجية لدي الأطفال بحث(نالوا واناتدا (Nalwa & Anand, 2003) مدي

انتشار سوء استخدام الإنترنت وعلاقتها بإضطراب النوم علي عينة من طلاب المدارس الهندية وقوامها (١٠٠) تلميذاً مستخدماً مقياس(Dose)الإستخدام المرضي للإنترنت ومقياس (UCLA) الوحدة النفسية ومقياس (Davis)لمعرفة الكمبيوتروأسفرت نتائج البحث : وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلاً من الوقت المستخدم للإنترنت والنوم حيث كانت المجموعة المعتمدة علي الإنترنت تؤخر عملها لقضاء وقت أطول علي الإنترنت وتعاني من إضطرابات في النوم لأنها تستقيظ في وقت متأخر

ب -: إضطرابات شخصية :

عدم القدرة على التحكم في عدد ساعات الجلوس أمام الإنترنت وهو ما يسمي بالإستخدام القهري للإنترنت وظهور نمط تفكير غير منطقي أكثر ميولا للأحداث السلبية تتداخل فيه أفكار متنوعة ترتكز على مفاهيم مختلفة ليس لها أي التزام قانوني أوديني أو خلقي الإحساس بسعادة بالغة وراحة نفسية أثناء استخدام الإنترنت والترقب الدائم لفترة استخدامه القادمة الشعور بالإنبهار أمام الإنترنت والحماس والفاعلية والجاذبية، وأنه السبيل الوحيد للخروج من الملل والتغلب على الوحدة والإكتئاب. وظهور المشاعر السلبية عند التوقف عن استخدام الإنترنت ظهور المشاعر السلبية عند التوقف عن استخدام الإنترنت كعدم الرضا والشعور بالوحدة والإحباط والقلق والتوتر والإنزعاج.

ج - اضطرابات نفسية :

- الدخول في عالم وهمي بديل تقدمه شبكة الإنترنت مما يسبب آثاراً نفسية هائلة حيث يختلط الواقع بالوهم وتقليل قدرة الطفل على خلق شخصية نفسية سوية قادرة على التفاعل مع المجتمع والواقع المعاش ومن الإضطرابات النفسية :
- ظهور أفكار قهرية تتضمن عدم القدرة علي التحكم في استخدام الإنترنت

- الشعور بالإنهماك مع استخدام الإنترنت والتفكير في الشبكة عندما يكون بعيداًعنها
- ظهور بعض المشاعر السلبية عند التوقف عن استخدام شبكة الإنترنت مثل الغضب وعدم الرضا والوحدة النفسية والإحباط والقلق والإنزعاج والعزلة والإنفصال عن حياته الواقعية
- التوتر النفسي وزيادة الحركات العصبية والقلق والسهر والأرق

(سبيكة الخليفي ، ٢٠٠٥)

وأظهرت نتائج بحث موهيو(Mu Hu 2007)إن الذين يتسمون بدرجة عالية من الوحدة والعزلة كسمة من سمات شخصياتهم، تزداد لديهم العزلة والشعور بالوحدة في حال إعتمادهم على استخدام الإنترنت بشكل مبالغ فيه، وتقلل قدرتهم على المواجهة، وإقامة علاقات إجتماعية مباشرة وجهًا لوجه ،وإنسحاب ملحوظ لطفل من التفاعل الإجتماعي نحو العزلة، وإضافة إلي هذا فإن سوء استخدام الإنترنت له تأثيرات على عدم الإتزان الإنفعالي، مما يؤدي إلى ضعف ردود الأفعال ،وقد تحدث توترات عصبية بالإفراز المفرط والمتزايد لهرمون الكورتيزول (هرمون الإجهاد والتعب)، وهرمون الأدرينالين والنورادرينالين، فيولد ذلك سرعة الغضب و العدوانية، وظهور إضطرابات نفسية وعقلية،لدرجة أن بعض العلماء أطلق عليه اسم "الهوس النفسي"

(محمد المصري، ٢٠٠٦ ، ص ١٧٢)

د - **إضطرابات السلوكية:**

- الكذب علي الأسرة والأصدقاء بشأن استخدامه للإنترنت والمدة الطويلة التي يقضيها أمام شبكة الإنترنت والشعور بالإنسحاب عندما لايكون مستخدماً للإنترنت و ضعف الإحساس بقيمة الذات والأعتقاد بجدوي العلاقات عبر الإنترنت عنه في الحياة الواقعية

الشعور بالإنسحاب عندما لا يكون مستخدماً للإنترنت وعدم تقدير الذات والأعتقاد بجدوي العلاقات عبر الإنترنت عنه في الحياة الواقعية

(Davis,2001,Wangand Chang,2003,Caplan,2002)

- الأشتياق إلي الجلوس بصورة قهرية متكررة كثيراًوالشعور بالعزلة والأنسحاب بعيداً عن الأنترنت

-إنكارالوقت المنقضي علي الأنترنت وشكوي المحيطين بالطفل من كثرة الوقت المنقضي (محمد زيدان، ٢٠٠٨،ص٢٨٦)

وفي هذا قامت بحث خليدة مهدية (٢٠٢٠) بهدف الكشف عن أثر سوء استخدام النترنت في الأستخدام المتواصل للالعاب الألكترونية علي عينة من أطفال المرحلة الأبتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور وذلك علي عينة قوامها١١٠ أم يستخدم أبناؤهن الإنترنت مستخدما مقياس سوء أستخدام الإنترنت من أعداد الباحثة وكانت من أهم نتائج سوء أستخدام الأنترنت يؤثر سلبا علي التحصيل الدراسي لدي الأطفال من وجهة نظر الأمهات

العنف المدرسي فقد بحث ماجد الزيودي (٢٠١٥) معرفة اثر أستخدام الاطفال للانترنت في الالعاب الكترونية والإنعكاسات التربوية كما يراها المعلمون واولياء الأمور لطلبة مدراس المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة أستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واعداد اسبيانيين لإولياء الامور والمعلمين في المدراس الابتدائية للبنين وتكونت الاستبايين من ٤٠ فقرة وتحقق من صدقها وثباتها وذلك علي عينة مكونه من (٣٣٩) من المعلمون و(٥٠٠) من اولياء الامور اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة وتوصلت الي النتائج التالية : المعلمون يرون وجود مخاطر لاستخدام الانترنت لفترات طويلة علي الاطفال وخاصة حوداث العنف المدرسي وانواعه

الأنانية : سيطرة تلك الألعاب الإلكترونية علي عقول الاطفال مما يتسبب في ظهور بعض المشكلات الاسرية وضعف التواصل بين الاطفال وافراد الاسرة وبزوغ الانانية والمحاربة من اجل الألعاب طوال الوقت علي الانترنت .

تعقيب:

من خلال العرض السابق لاهم أعراض سوء استخدام الإنترنت شبه اتفاقاً بين العلماء والباحثين حول الأعراض السلبية حول زيادة الإفراط في استخدام الإنترنت وكانت أهمها : الفشل في ضبط ساعات استخدام الإنترنت ، إهمال أنشطة الحياة اليومية من أجل استخدام الإنترنت ، سوء استخدام الإنترنت يسبب الأرق والقلق وقلة النوم وهي أقل من خمس ساعات باليوم ، العزلة وإهمال العلاقات الاجتماعية والأسرية وإحلال العلاقات الإلكترونية بدلا منها الذي ينبئ عن غياب التفاعل الإجتماعي ويحدث بشكل ألي عن طريق الوصلات وأسلاك مما يخشي معه نشأة أجيال لا تجيد التعامل إلا مع الحاسب الألي وهنا تكمن الخطورة.ولقد حظي سوء استخدام الإنترنت بأهتمام الباحثين والعلماء أصحاب الإتجاهات والنظريات المختلفة حيث قاموا بتفسيره وفقا للإتجاه النظري الذي ينتمون إليه

تشخيص سوء استخدام الإنترنت :

ولقد كانت كمبرلي يونج أول من وضعت تعريفاً لسوء استخدام الإنترنت وصفته علي انه إضطراباً وكان لها السبق في صياغة المصطلح حيث هدفت في بحوثها الأولي علي تعريف محدد لسوء أستخدام الإنترنت لأكثر من (٣٨) ساعة أسبوعياً (Murali & George 2007,p24) وتوصلت يونج (Young ,1998) إلي عدد من المؤشرات الدالة علي سوء أستخدام الإنترنت ومنها الشعور بالأكتئاب والإحباط والعزلة إلي فقدان الكثير من الهوايات ويعانون من المشكلات النفسية والأجتماعية في العلاقات مع الأسرة ، والمدرسة

يري فنجييل(Fenichel,2004) أن أفضل طريقة أكلينكية لتشخيص سوء أستخدام الإنترنت للانترنت هو مقارنته بمعايير الأنواع الأخري للأدمان الإنترنت

ولكن المشكلة ليست أستخدام الإنترنت ولكن في طول المدة التي يقضيها الطفل علي الإنترنت وتأثير ذلك علي الطفل وصحته الجسمية والنفسية والأجتماعية والدراسية ومدي تعلقه به ومدي ابتعاده عن كافة أنشطته الحياة اليومية الأخري بمعني أن اي سلوك يقوم به الطفل في أطار معاييره الثقافية والأجتماعية المتعارف عليها وفي مستوي نموه الجسمي والعقلي وحين يزداد هذا السلوك عن الطبيعي يعتبر سلوكا شاذا وغريبا ومرضي يستوجب العلاج وتشخيصه وهذا ما يطلق علية سوء أستخدام الإنترنت

ففي الدليل التشخيصي الإحصائي للإضطرابات العقلية نجد ان الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM-v) تم إدراج إضطراب الألعاب علي الإنترنت فقط حيث تشير الأدلة إلي الأثار الضارة التي ترتبط بسوء استخدام الإنترنت والتي تحتاج إلي علاج (Wang &Bulanova ,2018)

وهذا من خلال عمل الجمعية الأمريكية للطب النفسي في مراجعة الأدبيات العلمية في تطوير الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM-V) تم تكليف مجموعة محددة بالنظر في حالات الإدمان السلوكي غير الإدمان المادي المعروف بعد مراجعة السلوكيات التي تسبب الإدمان ومن بين الإحالات إدمان الألعاب الإلكترونية علي الإنترنت لما ينتج عنها العديد من الأضرار المرضية التي تحتاج إلي علاج (Petry & Rehbien , 2015)

ويشير جكينباخ (Gackenbach ,1998) إلي بعض المحكات الذي يمكن تشخيص سوء أستخدام الإنترنت ومنها :

١ - البروز Salience وهذا يحدث عندما يصبح السلوك أهم الأنشطة وأكثرها قيمة في حياة الطفل وتسيطر علي تفكيره والشعور باللهفة للقيام بهذا النشاط

٢ - التقلب المزاجي : Mood Modification وهو تغيير الحالة المزاجية للإنسان والناجمة عن صراعاته الداخلية، فيصبح مغيب الوعي، ويفقد الحس الواقع المكاني اً والزماني بدرجات مختلفة، ومن ثم يكون أثره السئ على نفسه وعلى من حوله.

٣ - الاشتياق الشديد والتلهف الملح لممارسة السلوك:Craving حيث تزيد متعة الجلوس على الانترنت بزيادة فترات الاستخدام مما يؤدى إلى قضاء فترات أطول كثيرا مما حُدد سلفا

٤ - التحمل Tolerance)أي الاعتماد النفسي للمداومة على ممارسة التعامل مع شبكة الإنترنت لفترات طويلة ومتزايدة لتحقيق الشعور بالرضا (الميل لزيادة الجرعة).

٥ - الأعراض الانسحابية: Withdrawal وتعنى ظهور اثنين أو أكثر من الأعراض الانسحابية خلال عدة أيام قد تستمر إلى شهر، وذلك عقب التقليل أو الانقطاع عن استخدام الانترنت، وهذه الأعراض تسبب قلق اً للفرد ومشكلات عدة على مستوى حياته الاجتماعية والشخصية والمهنية والأكاديمية وهذه الأعراض تشمل:)

٦ - إستثارة وتهيج نفسي حركي (Psychomotor Agitation : شكل هياج أو إرتعاش أو رجفة وقلقاً وتفكيراًاستحواذي أوفيمايحتويه الإنترنت،وحركات نمطية تلقائية أوالإنترنت، وأوهام اً وأحلاماً او إرادية في الأصابع.

٧ - حالة من الشعور بالحزن(Distress تؤدى إلى ضعف في المهارات الإجتماعية والوظيفية.

٨ - الميل للتحرر والهروب من الواقع الفعلي إلى واقع إفتراضي:

حيث يجد فيه مسيئي استخدام الإنترنت وسيلة للهروب من ضغوط الحياة في الواقع إلى عالم أخر يحقق ويشبع حاجاتهم ورغباتهم التى لم يتم تحقيقها في الحياة الطبيعية.

٩ - التكراريةورغبة قهرية ملحة في البقاء لفترات طويلة في استخدام للإنترنت، وإستكشاف إمكانيات ومواقع جديدة في مختلف مجالات الحياة عبر الشبكة.

ومن خلال العرض السابق لأهم المحكات التشخيصية لسوء استخدام الإنترنت فقد تبنت الدراسة الحالية مصطلح سوء استخدام الإنترنت كوصف للاستخدام المشكل (غير السوي) بدلا من إدمان الإنترنت وذلك مراعاة لمدلول مصطلح إدمان علي المجتمع المصري ووضعت له المحكات التشخصية السابق ذكرها .

الإتجاهات والنماذج المفسرة لسوء استخدام الإنترنت :

أولا : الإتجاهات المفسرة لسوء أستخدام الإنترنت :

الإتجاه السلوكي : يري أصحاب تلك النظرية [ان أسباب السلوك تكمن في البيئة الحالية التي تحدث فيها المثيرات ويحدث فيها التدعيم والعقاب لإستجابات محددة لهذه المثيرات والإختلافات البيئية هي السبب الأساسي في الإختلافات الفردية والمتغيرات التي يسلك الإنسان في ضوءها هي دالة للبيئة

(سكنر ١٩٧٧ في محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ ، ص٥٢٥)

بمعني أخر بان المثير – الإستجابة في البيئة التي تحدث فيها المثيرات ويتم فيها التدعيم او العقاب لإستجابات محددة لهذه المثيرات وفقا لأنماط معينة للتعلم والتي قد تكون سبباً في السواء أو اللاسواء وأن أنماط التعلم الغير التكيفي هي السبب في اللاسواء النفسي ولذلك يمكن يساعد عملية أعادة التعلم في تغيير السلوك ولذلك يسعي العلاج السلوكي الي تغير تلك الأستجابات من خلال نفس انماط التعلم التي ساعدت علي حدوثها

(Bootzin ,et-al 1993,Prude,1998) ومن هنا وفقاً للإتجاه السلوكي فإن الممارسة والتكرار هي التي أوجدت سوء استخدام الإنترنت في أي عمر وفي اي طبقة وفي أي وقت وليس وجود الدافع او الهدف بحد ذاته ولكن مع وجود الممارسة مع التدعيم وتعزيز هذا السلوك مما يوقع الطفل في العديد من الإضطرابات السلوكية

والنفسية والإنفعالية (بشري ارنوءط ، ٢٠٠٧،ص٤٦) كما أنه وفقا لهذا فإن سلوك الفرد يخضع للإشتراط الإجرائي الذي قدمه سكنر فالفرد يقوم بالسلوك وتكون نتيجته أن الحصول علي الثواب او العقاب تبعا لنوع السلوك وبهذا فان الجلوس علي الإنترنت إنما يعطي عدة مكافأت أو معززات مثل التسلية او الاستمتاع اوالهروب من المشكلات في الواقع.

٢ - **الأتجاه المعرفي**: لقد ظهر هذا الإتجاه كرد فعل لانحياز السلوكيين لفهمهم للسلوك الأنساني في ضوء ظروف البيئة المحيطة بالإنسان ،والتي تثير السلوك اوتعمل علي تكراره متجاهلين ان الناس تخطط وتتخذ قراراتها وفقا لما يتذكرونه من معلومات بحيث تعمل عملية انتقاء واختيار قبل اختيار الفرد بالاستجابه المطلوبة لتلك المعلومات المعرفية لا ينبغي تجاهلها عند دراسة السلوك ويري هذا الأتجاه ان السلوك اللاسوي هو نتاج للطريقة التي يقيم بها الفرد المثير ، فالتركيز هنا علي العمليات المعرفية كالأنتباة والتذكر والعزو وحل المشكلات في تحديد السلوك وان السلوك غير السوي او المضطرب ينتج عن العديد من المشكلات المعرفية كمؤثرات ومحددات هامة للسلوك وكأسباب محتملة للسلوك المرضي

٣ - **الإتجاه الدينامي** : فسرت التوجهات السيكودينامية الأعتماد على الإنترنت في ضوء صدمات الطفولة المبكرة، وإرتباطها بسمات الشخصية، وأحداث الحياةالضاغطة، والأستعدادات النفسية الموروثة. قد تسبب الانعصابات - مع وجود بعض العوامل المهيأة كالأستعدادات المرضية - وقوع الفرد في إدمان الكحوليات أو الهيروين أو المقامرة أو الجنس أو التسوق أو الكمبيوتر والإنترنت وما تقدمانه من خدمات (Ferris,2001) أن التفسير الذي يطرحه هذا الإتجاه يتعامل مع الفرد بخبراته فلإعتماد علي أحداث الطفولة التي يمكن أن تؤثر في الأطفال كونهم أفراد وتؤثر في تطويرسماتهم الشخصية قد تجعلهم أكثر ميلا وعرضة لتطور سلوكيتهم إدمانية فليس الموضوع سلوك المدمن ولكن الشخص نفسه الأساس الذي أصبح مدمناً والذي تجعله مهيأ للإضطراب إذاصادفه العقبات (Duran,2003,3)

٤ - **الإتجاه االثقافي الأجتماعي**: يري هذا الإتجاه الثقافي الإجتماعي الي مدمني الإنترنت وفقا لجنسهم وعنصرهم وسلالتهم وعمرهم ودينهم وبلدهم وومستوياتهم الأقتصادية فمثلا وجد أن نسبة ٧٠ -٨٠ ٪من المستخدمين للإنترنت من الرجال الإمريكان البيض مثلا ونادرا ما يذكر الباحثون ذلك مما يجعل النتائج مغلوطة وكذلك أن معظم مدمني الإنترنت من المتزوجين وذوي العلاقات (DeAngeles,2000) ولذلك يري أنصار هذا الإتجاه بأنه لا يمكن تفسير أي إضطراب نفسي إلا عندما ينظر إلية في إطارالبيئة الثقافية وقد تمسكوا بحقيقة أن إنتشار العديد من الإضطرابات النفسية تختلف وفقاً للعمر وللطبقة الإجتماعية والخلفية الثقافية وعلي ذلك يرون بأن السبب الرئيسي لسلوك اللاسوي ليس بمصطلحات النفس الإنسانية ،ولكن بمصطلحات المجتمع ولذلك ركزت التفسيرات الخاصة بهم علي البناء الأسري والموضوعات الإجتماعية عند محاولتهم فهم وتفسير الإضطراب النفسي .(بشري ارنوءط ٢٠٠٧، ص٤٧)

ثانيا: النماذج المفسرة لسوء استحدام الإنترنت :

النموذج السلوكي : وفى هذا الإطار قدم" دافيز" ٢٠٠١ نظريته السلوكية – المعرفية كمحاولة لبناء نموذج يجمع بين النواتج السلوكية(السببية -الارتقائية) المرتبطة بالاستخدام المفرط للإنترنت،ويقوم نموذج"دافيز"على إفتراض أن الأفراد الذين يعانون من ضغوط أو مشكلات نفسية (مثل الشعور بالوحدة، والإكتئاب)يحملون إدراكات سلبية عن كفاءاتهم الإجتماعية، هؤلاء الأفراد يفضلون التفاعل الإجتماعي عبر الإنترنت لأنه أقل تهديد اً وأقل مخاطرة، وينتج عن ذلك استخدام قهري للكمبيوتر والإنترنت،وهذا بدوره يفرزكثيرا من المشكلات الشخصية والإجتماعية والمهنية (Caplan 2002)

النموذج المعرفي :، وقد بدأ النموذج المعرفي في تفسيره للإضطرابات النفسية في أوائل الستينيات عندما وضع أثنين من الأكلينكليين هما بيك وايليس نظريتهما المعرفية للإضطراب وقد لاقي هذا النموذج قبولاواسعا بالأضافة الي أن العديد من أصحاب

الإتجاة السلوكي أضافو للمفاهيم المعرفية لنظرياتهم في التعلم كما أن ٥٪من المعالجين يصنفون أنفسهم في فئة المعالجين المعرفيين (Comer,1996,Frude, 1998) ويري(فينخل ٢٠٠٤ ،في بشري اسماعيل ، ٢٠٠٧ ، ص١٧) أن الاشخاص الذين يقضون اوقاتاً كثيرة أمام الإنترنت بدلا من قضائها مع أسرهم يكون لديهم اساليب معرفية شاملة مكونة من العديد من المهام والمعالجة الزائدة السرعة وإفتقاد أهداف التوجه متوسطة أو بعيدة المدي ويحطمون أنماط حياتهم

النموذج الثقافي الإجتماعي : يشير هذا النموذج الي وجود عوامل ثقافية في نطاق كل مجتمع تحدد السبب او الأسباب الكامنة وراء إنتشار او وجود أنماط سلوكية معينة سوية أو غير سوية ويجب ان ينظر للسلوك الإنساني في سياقه الإجتماعي والإقتصادي والسياسي ولقد أشار كلً من توماس وريشارند إلي أن ظروف الاحداث الحيادية المثيرة تؤدي إلي سوء استخدام الإنترنت وعلي هذا يمكن القول بأن العوامل النفسية والإجتماعية والإقتصادية متواجدة في المجتمع يمكن أن تشكل مجالات الضغط علي الفرد وبالتالي تؤدي الي التعرض الي مشكلات متعددة منها سوء استخدام الإنترنت (احمد ابوزيد ٢٠١١)

ومن هنا تم أضافة بعداجديدا لفهم وعلاج الإضطراب النفسي وهو البناء الأسري والإجتماعي والتواصل والضغوط الإجتماعية والطبقات الإجتماعية (Bootzin ,et-al 1993, (Comer,1996,Frude 1998)

تعقيب :

ومن خلال العرض السابق للإتجاهات والنماذج المفسرة لظاهرة سوء استخدام الإنترنت نلاحظ بأنها جاءت في سياق الإتجاه الفلسفي الذي ينتمي إليه العلماء والباحثين ولكن نجد هناك شبه أتفاق بأن هناك مجموعة عوامل نفسية وإجتماعية وثقافية وشخصيه و وبيئية تؤثر سلبا علي الحياة اليومية ومستقبل الأطفال وذلك نتيجة لسوء استخدام الإنترنت وينعكس بدوره علي المجتمع.

مقياس سوء استخدام الأنترنت للأطفال صورة الأم (إعداد الباحثة)

Parent-Child Internet Addiction Test :

أعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو التصميم الأحادى لتحقيق الهدف من البحث الحالي.

خطوات تصميم المقياس : قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية في إعداد المقياس :

أولاً: الأطلاع علي عدد من المقاييس والأختبارات الخاصة التي تناولت سوء استخدام الإنترنت

ومن أهم المقاييس التي تم الأطلاع عليها :

١- مقياس إدمان الإنترنت لدي الأطفال محمد قاسم عبد الله (٢٠١٥)

، يتكون المقياس من (٢٥) عبارة) وفق للمعايير التشخصية في الدليل التشخيصي للأمراض النفسية (DSMIV-TR) الدليل الرابع مشابهة مع تشخيص المقامرة القهرية

تم تطبيق المقياس علي عينة قوامها (٣١) طفلا تتروح أعمارهم ما بين (١٠ -١٥)سنة

صدق المقياس : اعتمد علي الصدق الظاهري لعدد من المحكمين

ثبات المقياس : بلغ ثبات المقياس لمعامل الارتباط =٨٣، ٠) وذلك عن طريق معد المقياس

٢- مقياس ثريا محمد سراج (٢٠٠٧)

تم صياغة المقياس من (٦٣) عبارة لخمسة أبعاد (الإستغراق القهري١٥ عبارة – الإشتياق الشديد ١٢ عبارة – الهروب من الواقع١٣عبارة – التحمل ١٠ عبارات – أعراض الإنسحاب ١٢) صدق المقياس : صدق المحكمين والصدق الظاهري صدق المقياس بدرجة كبيرة حيث يتميز بالوضوح التعليمات وسهولة وقصر العبارات وخلوها من الغموض الصدق العاملي تم بطريقة المكونات الاساسية وتشعب الأبعاد

علي عامل واحد مما يدل علي إرتباطها وتماسكها وتمتعها بدرجة جيدة من الصدق بنسبة ٦٨,٣٪

ثبات المقياس : ٩١٪ بطريقة الفا كرونباخ و٨٦٪بطريقة سيبرمان وذلك عن طريق معد المقياس

٣- مقياس (يعقوب يوس الأسطل (٢٠١١)

يشتمل المقياس علي٦٣) عبارة وتدرجت بدائله بين د ائما ، عادة ، احيانا ونادرا ، كثيرا وتعطي الدرجات علي التوالي ١و٢و٣و٤ ادني درجة ٢١) واعلي درجة ١٠٥) يتميز المقياس بصدق بدرجة كبيرة عن طريق المحكمين والصدق الظاهري بأستخدام معامل الفا كرونباخ وسيبرمان عند درجة (٨٣، ٪) ثبات المقياس : (٨٦،٪) بمعامل الفا كرونباخ وسيزمان بروان وذلك عن طريق معد المقياس

٤- مقياس كمبرلي يونج Young's Internet Addiction Test, 1998
ترجمة وتقنين إبراهيم الشافعي (٢٠١٩)

تم تطبيق المقياس في البيئة العربية بالمملكة العربية السعودية وقام إبراهيم الشافعي بترجمه مقياس

كمبرلي يونج للطلاب وقننه علي طلاب المدارس ويتكون المقياس من ٢٠ عبارة من خلال مدرج (أوافق -لا أوافق - أوافق بشده - أوافق قليلا - أوافق كثيرا) علي عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة المدارس تم التحقق من صدق الإختبار في صورته العربية من خلال الصدق التجريبي فتم حساب معامل الإرتباط بين درجات عينة من ٢٠ ٢طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك خالد بالسعودية على كل من الإختبار الحالي صدق المقياس (٨٢،) وهو معامل دال عند مستوي ٠٥،) الثبات المقياس ٦٥، ٨٨،) معامل كرونباخ مرتفع وذلك عن طريق معد المقياس

٥- مقياس كمبرلي يونج (١٩٩٨)(Parent-Child Internet (PCIAT
Addiction Test لإدمان الأطفال الإنترنت كما يدركها الوالدين:

عرَّفت كمبرلي يونج سوء استخدام الإنترنت بأنه:يشبه إدمان القمار من حيث الطبيعة المرضية لكليهما، فهو اضطراب ضبط الاندفاعات. وكان نتيجته أنها قامت بتصميم مقياس معدل من إدمان القمار الي إدمان الإنترنت ، والذي صممته والمعدل من مقياس مظاهر إدمان القمار ليتلاءم مع استخدام الإنترنت؛ حيث » وضعت يونج عام ١٩٩٨ الاختبار في شكله النهائي وتضمن ١٢ عبارة جديدا، ضمنتها بنوداً تقيس المشكلات التي تحدث نتيجة الاستخدام المفرط للإنترنت، وأشارت يونج إلى ارتفاع الصدق الظاهري للمقياس.ويتكون المقياس من ٢٠ عبارة بالإضافة إلي أربعة عبارات للحصول علي البيانات الديموجرافية لأفراد العينة. ولذلك جاءت صورة المقياس لقياس المشكلات الناتجة عن سوء استخدام الإنترنت وفي صورته النهائية وهو إدمان الأطفال للإنترنت كما يدركها الوالدين

مدي الأستفادة من المقاييس السابقة :

- تم إجراء عدد كبير من دراسات التحقق من صحة مقياس يونج في عدد من البلدان والثقافات المختلفة مثل المملكة المتحدة ،وإيطاليا ؛ والصين وفرنسا وفنلندا وألمانيا والصين واليونان وبولندا والبرتغال وبنغلاديش أكدت هذه الدراسات التجانس الداخلي المتوسط إلى العالي للمقياس

- بينما أكد البحث الذي تم إجراؤه في الصين وفنلندا صحة جيدة متقارب ومتباينة. ومع ذلك ، في النتائج المتعلقة ببنية العامل ، تم تحديد العديد من الإختلافات في الهيكل.وجود عامل واحد فقط حصلنا على عاملين يسمى البروز وعدم السيطرة. يتراوح نطاق بنية العامل في هذه الدراسات من عامل واحد إلى بنية مكونة من ٦ أبعاد. تم تحديد هذه الإختلافات من دراسة إلى أخرى ،حيث لوحظت الاختلافات أيضًا في البلدان ذات الثقافات المماثلة (أبراهيم الشافعي(٢٠١٩ ،٢٢)

- الأطلاع علي كل مقياييس كمبرلي يونج حيث أعدت مقياس لأطفال المرحلة الإبتدائية وأكدت للحصول علي إستجابات صحيحة لابد أن تكون من

الوالدين أو المسؤل التربوي المتابع والأكثر التصاقاً بالأطفال ولذلك كان هناك مقياس كمبرلي يونج لسوء أستخدام الإنترنت كما يدركها الأباء والأمهات

مبررات الإعتماد علي مقياس يونج (PCIAT) Internet Addiction Test)في إعداد مقياس سوء أستخدام الإنترنت للأطفال المرحلة الإبتدائية :

- استخدامه في بيئات مختلفة.

- المقياس أعتمد علي وجهه نظرالأباءوالأمهات في سوء أستخدام أطفالهم للإنترنت لما أظهرته الدراسات السابقة عدم قدرة الأطفال علي وصف سوء استخدامهم للإنترنت لإنهم يعيشون حالة من الإنكار لذلك أعتمدت الباحثة علي (مقياس كمبرلي يونج كما يدركهاالأباء) في أعداد مقياس سوء أستخدام الإنترنت لدي أطفال المرحلة الأبتدائية (كما تدركه الأمهات) في البحث الحالي

خطوات إعداد المقياس :

- تم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من المتخصصين في الترجمة واللغة العربية

- قامت الباحثة بصياغة عبارات واضحة وسهلة تتيح الفرصة للأمهات الاجابة عليها بسهولة وييسر يسهل فهمها وواضحة

- إعداد المقياس في صورته الأولية :

- تم تطبيق مقياس سوء أستخدام الإنترنت على(١٠٠)أماً من أمهات الأطفال في المرحلة الإبتدائية حيث تراوحت اعمارهن ما بين (٣٦: ٤٥)سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٣٦ سنة وشهرين)، وانحراف معياري(٤,٤٦٥) وعمر أطفالهن الزمنية ما بين (٨: ١٢)سنة أناث وذكورا ، متوسط عمر زمني (٨ سنوات وستة شهور)، وانحراف معياري (١,٥٨٩) ، وقد تم اختيارهم من أعضاء نادي الشرقية الرياضي بالزقازيق، التابعة لمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية وذلك من أجل الحصول على كفاءة المقياس. وبعد تفريغ البيانات الخاصة بكل بعد أجريت الباحثة الخطوات

التالية في ضوء ماسبق أعدت الباحثة المقياس في صورته المبدئية والتي تكونت في (٢٠) عبارة موزعة علي أربعة أبعاد وهي (القهرية – المشكلات الناتجة من سوء أستخدام الإنترنت – التحمل – الإنكار)

ويتضمن المقياس الأبعاد الآتية

القهرية :وهي الرغبة الملحة والشديدة في أستخدام الانترنت وعدم التحكم في الفترة الثي يقضيها الطفل في استخدام الانترنت مع فقدانه للسيطرة في ذلك وعدد عبارته(٥)

المشاكل الناتجة عن سوء الاستخدام للإنترنت ويقصد بها جملة الاثار السلبية الناجمة من سوء استخدام الطفل للانترنت (النفسية – الاجتماعية – الاكاديمية (التحصيل الدارسي) – الصحية – الاهتمام بالذات) وعدد عبارته (٥)

التحمل (القدرةعلي تحمل مشاكل استخدام الإنترنت) ويعني القدرة على تحمل المشكلات الناتجة عن قضاء فترات طويلة على الإنترنت ، وعدد عبارته (٥)

الإنكار: أنكار الطفل الأثاار السلبية للافراط في استخدام الانترنت وعدد عبارته (٥)

- حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس
- الصدق
- الثبات
- المقياس في صورته النهائية

وفيما يلي الحديث عن كل خطوة على حدة:

- **صدق المقياس** : إختبار التجانس بين الدرجة والبعد الذى تنتمي إليه :

أستخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي للتحقق من ذلك والجدول التالي (١، ٢) يوضح ذلك :

الاتساق الداخلي للمقياس معاملات الارتباط بطريقة Pearson Coefficient

جدول (١)

دلالة معاملات الإرتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه كل مفردة في مقياس(سوء استخدام الانترنت)كما تدركه الأمهات)

العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل
١	٠.٦٩٢ ❖❖	٦	٠.٦٦٣ ❖❖	١٢	٠.٤٨٢ ❖❖	١٧	٠.٧٨١ ❖❖
٢	٠.٦٥٧ ❖❖	٧	٠.٦٤٣ ❖❖	١٣	٠.٦٧ ❖❖	١٨	٠.٨١٨ ❖❖
٣	٠.٦١٧ ❖❖	٨	٠.٥٥٥ ❖❖	١٤	٠.٦٣٩ ❖❖	١٩	٠.٨٣٣ ❖❖
٤	٠.٥٧٥ ❖❖	٩	٠.٦٧٥ ❖❖	١٥	٠.٧٣١ ❖❖	٢٠	٠.٧٩ ❖❖
٥	٠.٦٢٧ ❖❖	١٠	٠.٤١٦ ❖❖	١٦	٠.٧٣٣ ❖❖		
		١١	٠.٤٢٣ ❖❖				

المعاملات ذات العلامة ❖❖ ذات دلالة احصائية عند مستوي ٠.٠١

يتضح من نتائج جدول (٤) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له كل مفردة في مقياس سوء استخدام الإنترنت .

الصدق العاملي للمقياس

طريقة تحليل المحاور الرئيسية

نتائج التحليل العاملي لمقياس (سوء استخدام الانترنت)كما تدركه الأمهات)

تم استخدام طريقة تحليل المحاور الرئيسية Principal Component Analysis كماتم تدوير المحاور باستخدام طريقة فاريماكس -كايزر Varimax- Kaiser Normalization وفيما يلي جدول (٥) يلخص نتيجة التحليل العاملي والعوامل المستخرجة.

جدول(٢)

نتائج التحليل العاملي لبنود المقياس (سوء أستخدام الإنترنت (صورة الأم) علي العينة الكلية

تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث	تشبعات العامل الرابع	الاشتراكيات
- - -	- - -	- - -	٠.٥٥١	٠.٥٤٦
- - -	- - -	- - -	٠.٦٦٩	٠.٦٧١
- - -	- - -	- - -	- - -	٠.٧١٧
-٠.٦٨٤	- - -	- - -	- - -	٠.٧٥٧
- - -	- - -	-٠.٦٣٧	- - -	٠.٥٢١
- - -	٠.٦٧٧	- - -	- - -	٠.٧١
- - -	- - -	- - -	٠.٥٩٦	٠.٧٠٤
- - -	- - -	- - -	- - -	٠.٧١٦
- - -	٠.٧٥٥	- - -	- - -	٠.٦٢٤
- - -	- - -	-٠.٨٠٥	- - -	٠.٧٠٥
- - -	- - -	- - -	- - -	٠.٦٧٨
- - -	٠.٦٥	- - -	- - -	٠.٧٢٥
- - -	- - -	- - -	٠.٧٢٤	٠.٦٦٩
-٠.٦١	- - -	- - -	- - -	٠.٧٣
- - -	- - -	-٠.٥٧٥	- - -	٠.٥٦٦

- - -	- - -	-٠.٦٦٣	- - -	٠.٧
-٠.٥٢٣	- - -	- - -	- - -	٠.٦٤٨
- - -	- - -	- - -	٠.٦٣٤	٠.٧٥٣
-٠.٧٤	- - -	- - -	- - -	٠.٧١٦
-٠.٧٤٧	- - -	- - -	- - -	٠.٧٦

جدول (٣)يوضح التحليل العاملي النهائي لمقياس سوء أستخدام الإنترنت (صورة الأم)

العامل	الجزر الكامن	نسبة التباين الذي يفسرها العامل	يمكن تسميته ب
البعد الأول(القهرية)	٦.٦٨٩	٪٣٣.٤٥	القهرية
البعد االثالث(المشكلات الناتجة من سوء استخدام الإنترنت	١.٧٨٨	٪٤٢.٣٩	مشكلات الانترنت
البعد الثالث(التحمل)	١.٥٨٥	٪٥٠.٨١	التحمل
البعد الرابع (الإنكار)	١.٣٩٨	٪٥٧.٣	الإنكار
		المجموع	١٨٥,٤٥

حساب ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس سوء استخدام الإنترنت بطريقة ألفا لـ كرونباخ Alpha -Cronbach في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة المقياس حيث

يمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلي أجزاء بطرق مختلفة وكانت النتائج كالأتي :

جدول (٤)

قيم معاملات ألفا كرونباخ للمفردات كل بُعدمن أبعاد مقياس سوء استخدام الإنترنت مع الدرجة الكلية للبُعد

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	رقم العبارة	معامل ألفا كرونباخ
البُعد الأول (القهرية		١	٠.٥١٧١
		٢	٠.٥٧٧
	٠.٦٢٣١	٣	٠.٥٧٧
		٤	٠.٦٠٠٢
		٥	٠.٥٧٣٦
البُعد الثاني (مشكلات الناتجة لسوء الإنترنت		٦	٠.٤٦٦٥
		٧	٠.٤٧٨٨
	٠.٥٧١٢	٨	٠.٥٥٤٦
		٩	٠.٤٥٥٩
		١٠	٠.٦٠٣٥
		١١	٠.٥٦٩١
البُعد الثالث (التحمل)	٠.٦٥٦٧	١٢	٠.٦٩٢١
		١٣	٠.٥٩٤
		١٤	٠.٦٢٩٨
		١٥	٠.٥٤٤٢
		١٦	٠.٥٤٤٤

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	رقم العبارة	معامل ألفا كرونباخ
البُعد (الإنكار)		١٧	٠.٧٨١٢
	٠.٨١٨٣	١٨	٠.٧٦٨٤
		١٩	٠.٧٦٠٩
		٢٠	٠.٧٧٤١

جدول (٥)العبارات التي تم حذفها من مقياس سوء استخدام الإنترنت ومعامل ألفا للبُعد

البعد	أرقام العبارات المحذوفة	معامل ألفا كرونباخ بعد الحذف للمفردات
الأول (القهرية		٠.٦٢٣١
الثاني مشكلات الناتجة من سوء الإنترنت	١٠	٠.٦٠٣٤
الثالث التحمل	١٢	٠.٧٠٧٠
الرابع الإنكار		٠.٨١٨٣

يتضح من نتائج الجدول السابق تمتع الأبعاد بدرجة جيدة من الثبات تجعلنا نثق تماماً في نتائج المقياس وقد تم حذف العبارات رقم (١٢،١٠)في مقياس(سوء استخدام الإنترنت) للبعد الثاني والثالث نظراً لأن معاملاتها أكبر من المعامل الكلي للبعد الذي تنتمي اليه كل عبارة من العبارات المحذوفة

الجدول (٦)

العبارات التي تم حذفها من مقياس سوء استخدام الإنترنت وأرقامها ومعامل ألفا كرونباخ للبُعد

البعد	نص العبارة المحذوفة	رقم العبارة	معامل ألفا كرونباخ للبعد	معامل ألفا للمفردة
الثاني	يتلقى طفلي مكالمات هاتفية غريبة من أصدقاء جدد عبر الإنترنت	١٠	٠.٥٧١٢	٠.٦٠٣٥
الثالث	يصبح طفلي دفاعيًا أو متحفظًا عند سؤاله عما يفعل عند استخدامه الإنترنت	١٢	٠.٦٥٦٧	٠.٦٩٢١

المقياس في صورته النهائية : يهدف المقياس إلي قياس سوء أستخدام الإنترنت لدي أطفال المرحلة الأبتدائية من وجهه نظر الأمهات وبعد التأكد من كفاءة المقياس تم إعداد الصورة النهائية للمقياس بعد حذف العبارات التي أسفر عنها معامل الإرتباط عن عدم إنتمائها للأبعاد لإنخفاض ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبذلك أصبح المقياس لسوء استخدام الإنترنت صورة الأمهات يتكون من(١٨)عبارة البعد الاول القهرية :(١ – ٥) البعد الثاني مشكلات سوء استخدام الإنترنت (٦ –١٠) البعد الثالث التحمل(١١ –١٣)البعد الرابع (١٤ – ١٨)

□

جدول (٧)

أبعاد مقياس سوء "إستخدام الإنترنت كما يدركها الامهات

أبعاد المقياس	ارقام المفردات	عدد المفردات
القهرية	١ -٢ -٣ - ٤ -٥	٥
مشكلات الإنترنت	٦ -٧ -٨ -٩ -١٠	٥
التحمل	١١ -١٢ -١٣ -١٤	٤
الإنكار	١٥ -١٦ -١٧ -١٨	٤

طريقة تقدير المقياس :

تتدرج المقياس خماسي ولقد وضَع للمقياس تعليمات محددة يطلب من الأمهات) أن تجيب عن كل بند من بنود المقياس من خلال بدائل متدرجة وللإجابة علي متصل الشدة وهي:

لا يفعل مطلقا– صفر

نادرًا - ١

أحيانا - ٢

بشكل متكرر ٣

غالبًا - ٤

دائمًا - ٥

أقصي درجة يحصل عليها الطفل هي:١٨ × ٥= ٩٠ المتوسط = ١٨×٤= ٧٢

اقل درجة يحصل عليها الطفل هي ١٨

المراجع

أولا المراجع العربية :

١- إبراهيم أنيس - عبد الحليم منتصر - عطية الصوالحي - محمد خلف الله أحمد(٢٠٠٤) المعجم الوسيط. (١٦٣٦) بتاريخ ٢٠٠٦/٣/١٥)

٢- إبراهيم الشافعي (٢٠١٩) إختبارات إدمان الإنترنت ، ترجمة وتقنين في البيئة العربية ، دار الكتاب الحديث بالقاهرة – مصر

٣- أحمد أبوزيد (٢٠١١). سوء استخدام الإنترنت وعلاقته بالعنف والمهارات الإجتماعية .مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٠ (١) ،ص ص(١٥٥ - ٢١٣).

٤- أمل كاظم (٢٠١١) . إدمان الأطفال والمراهقين علي الإنترنت وعلاقته بالإنحراف. مجلة العلوم النفسية ، جامعة بغداد ، ١٠٧ ، ص١٩

٥- باسم الانباري (٢٠١٠). نصائح مهمة لمتابعي الألعاب الإلكترونية. تم استعراضه بتاريخ٢٠١٩/٢/١٣
الرابطhttp://alexmedia.forumsmotions.com/t150-topic

٦- بشري ا أرنوط (٢٠٠٧) .إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والإضطرابات النفسية لدي المراهقين. مجلة كلية التربية، جامعةالزقازيق، العدد (٥٥)،ص ٣٣ - ٩٦.

٧- ثريا سراج (٢٠٠٧) سوء إستخدام الإنترنت وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدي عينة من طلاب الجامعة . رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الزقازيق.

٨- جابر السلامة (٢٠١٠). إدمان الكمبيوتر والإنترنت مكتبة الملك فهد الوطنية برقم تصنيف دولي (ISBN # 978-603-00-2308-0).

٩- خالد جلال ، السعيد عبد الصالحين (٢٠٠٥) . تأثيرالإستخدام المفرط للإنترنت علي بعض متغيرات الشخصية لدي طلاب الجامعة . المجلة المصرية للدراسات النفسية ،١٥(٤٩)،ص ص١: ٥٥.

١٠- خليدة مهدية (٢٠٢٠) تأثيرات الألعاب الإلكترونية باستخدام الهواتف الذكية علي تحصيل الدراسي التلاميذ من وجهة نظر أمهاتهم. دراسة ميدانية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر – المؤتمر الدولي الثاني للمؤسسة العربية للتربية والعلوم والأداب من ١٧ -١٩ مارس ٢٠٢٠

١١- ساميةالبكري (٢٠١٩) .الإستخدام المشكل للإنترنت وعلاقته بلمن خصائص الشخصية والمشكلات الأسرية لدي المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية . مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق ، ١٠٢ ، ص ص ٦٩ :١٣٤ .

١٢- سبيكة الخليفي (٢٠٠٥) إدمان الإنترنت : أراء وتعريفات ، مجلة المرأة العدد(٦)المجلد (١١)، قطر.

١٣- عادل ريان (٢٠٠٤ :(مستقبل الثورة الرقمية العربية والتحدي القادم ، كتاب العربي، الكويت، مكتبة الكويت الوطنية، العدد(٥٥)

١٤- عصام زيدان (٢٠٠٨ : (إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكئتاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس. مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد (٧ ،(العدد(٢.٢ – ٣٧١ -٤٥٢.

١٥- فوقية رضوان (٢٠٢٢).إتجاهات معاصرة في الصحة النفسية .الأنجلو المصرية القاهرة :

١٦- ماجدالزيودي (٢٠١٥) .الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون وأولياء الأمور طلبة المدراس الإبتدائية بالمدينة المنورة . مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، ١٠ (١)، ص ص ١٥: ٣١

١٧- محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية . القاهرة: دار قباء للنشر

١٨- محمد المصري، (٢٠٠٦)' الأسرة العربية و هوس الإنترنت'. مجلة العربي ، (العدد ٥٧٥) ، الكويت

١٩- محمد زيدان (٢٠٠٨) إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والأكتئاب والوحدةالنفسية والثقةبالنفس . مجلة الدراسات عربيةفي علم النفس (٧)٢، ٣٧١ -٤٥٢.

٢٠- محمد قاسم (٢٠١٥) إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدي الأطفال والمرهقين. مجلة الطفولة العربية– العدد ٦٤.

٢١- نبيلةعباس ،صالح الشوربجي (٢٠٠٥) العزلة الاجتماعية لدي عينةمن الاطفال مستخدمي الكمبيوتر . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٤٨المجلد ١٥، مصر.

٢٢- ندي عويجان (٢٠١٢) سلامة الأطفال علي الإنترنت . دراسةوطنية حول تأثيرسوء استخدام الإنترنت علي الأطفال في لبنان ، المركزالتربوي للبحوث للإحصاء والإنماء - بيروت

٢٣- نهي عطير(٢٠١٣) الأجهزة الذكية وتأثير استخداماتها على الصحة الجسمية والنفسية للأطفال من وجهة نظر أبائهم ، **مؤتمر تأثير الإجهزة الذكية علي نشأة الأطفال** ، جامعة فلسطين التقينة خضوري

٢٤- هبةالله السمري (٢٠٠٣) إستخدام الأطفال للإنترنت والعلاقة التفاعلية بين الأباء والابناء . **المجلةالمصرية للبحوث الاعلام** جامعة القاهرة ،و، العدد ١٧،مصر .

٢٥- يعقوب الأسطل (٢٠١١)، المشكلات النفس إجتماعية والإنحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الإنترنت بمحافظة خان يونس. **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين

٢٦- يونغ،كيمبرلي (١٩٩٨) **الإدمان على الإنترنت** (هاني أحمد ثلجي، مترجم ٢٠١٢. عمان، الأردن.

ثانيا : المراجع الأجنبية

1- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Repor*.ts, *2(2), 175-184*

2-Bootzin, R.; Acocella; J. and Alloy, L. (1993): Abnormal Psychology, *Current Perspectives, McGraw-Hill, Inc. New York*

3- Bread .W and Wolf, F .M (2002 Modification in the proposed, diagnostic criteria for Internet Addiction. *Cyber r psychology & Behavior, 4 (3), 377.-*

4- Broom, E .(2000). "Study Offers Early Look at how Internet is changing daily life *". Stanford institute for the quantitative study of* society*)PP 1 7*

5-Caplan S. (2002) Problematic internet use and psychological well-being: development *of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. Computer in Human Behavior, 18,553-575*

6-Chak, K ,&Leung,L .(2004) : Shyness and Locus of internet use, Cyber *psychology & Behavior, Vol. , No. 5, PP. 559 – 57*

7-Clinical disorder, Paper at the 104 annual Conventions of the American Psychological Association, Toronto ,Canada ,August .15,PP,6

Collage Students *cyber psychology & Behavior Volume 10,number 6*

8-Comer ,R .(1996)Fundamentals of abnormal Psychology ,W.H Freeman and Company .New York . Conover *Cyber Psychology Charley ,behavior ,8,2 PP 653,65612*

9-Cormier's .and Nurius ,p .(2003) interviewing and change strategies helpers, Fundamental Skills and cognitive Behavioral intervention Fifth edition *Thomson brooks ,Cole, united states41*

10- Corsini ,R .,(1996) Encyclopedia of Psychology .*Second Edition Singspore -NEW York*

11-Cravatta, *M. (1997): Online adolescents, American Demographics, Vol. 19, No. 8, P. 29* ٣٠٩—٢٨٣٩.٣٠٧-٢٨٣٤ ،٢٠

David, L. (1999). The nature of internet addiction7 -12-

- psychological factors in compulsive internet use. Presentation in the meetings of American, *Psychological Association, Boston Massachusetts, August 20,1999* .

Davis R.. (2001): Internet addiction test. *Available* 13-

- at : WWW. internetaddicion.ca

14-De Angles ,T.(2000):Is internet addiction real ?More research is being conducted to explore the way people use and misuse the interne.*http://www.apa.org/monitor /aproo/ addiction .htm*

15-Dong,, H,. , Yang ,F., Lu ,X & Hao ,W. *(2020)* Internet Addiction and Related Psychological Factors Among Children and Adolescents in China During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Epidemic *http://www.frontiersin.org/psychiatry*

16-Duran, M. (2003). Internet Addiction Disorder. Retrieved June 16,2013 from: http://allpsych/.com/*journal/internet addiction.html*

Fenichel, m, (2004) internet addiction addictive behavior *Transference or more htt: //WW.Fenichel.com, addiction .htm.*

17- Ferris, J.R. (2001): Internet Addiction Disorder Causes Symptoms, and Consequences *In:htt//www.Chem.vt.edu/ chem dept./ dessy/honor / papers/frris.htm1*

18- Frude ,N.(1998) ; understanding abnormal psychology , Blackwell publisher.

19-Gackenback: (1998) :Psychology and internet. Intrapersonal, interpersonal and transpersonal implications, *San Diego ,CA ,Academic Press*.

20-Giacquint .B., Bauer .A. & Levin.E. (1993)." Beyond technology`s promise : An examination of children`s educational computing at home " . *Cambridge University Press .PP 80 – 185.*

21- Hardy , M. (2004): Life beyond the Screen: Embodiment

22-Haung, Z.; wang., M; Qi an.; M; Tao ,R& Zhang.j .(2007)Chinese internet addiction inventory : *Developing Measure of problematic internet use of Chinese*

23-Huang , A. (2004). The Bright and Dark Side of Cyberspace: The Paradoxical media effects of Internet use on gratification. Social *and Psychological Well-being among Taiwan's Net-Generation China, 188 - 20*8

24-Janet Morhan (2004) : Internet addiction ,*U.S.A., Counseling net Online*

25-Jenifer ,M. (2018) Social implications of children's smartphone addictio *The role of support networks and social engagement*

Krout,R.undmark,V.,Patterson,M.,Kiesler,S.,Mukopadhyaya,T. &Scherlis,W.(1998). Internet paradox: A social technology that reduces social development and *psychological well –being ?. American Psychologist*

26-Madell, D.E, Muncer, S.J. (2007). Control over social interactions: important reason for young people use of the internet and mobile phone for communications? *V.10, N1, P.P.137-40..*

27-McMahan ,T& Duffy ,T.M(1993) . computers exit ding the learning environment *: commenting Home and school " ERIC " Document*

28-Meyer, H. C., & Bucci, D. J. (2016). Imbalanced activity in the orbitofrontal cortex and nucleus accumbens impairs behavioral inhibition. *Journal of Current Biologydoi: 10.1016/j.cub.2016.08.034*،

Miller D. ،Scott; Hubble R. Mark; Dunkane L. Barry(2006). Handbook of

29-Mu Hu, M. (2007). Social Use of the Internet and Loneliness, Doctor of Philosophy *Dissertation, Graduate School of Ohio State University*

30-Murali,. V & Georg. S (2007): *Advances in psychiatric treatment,13-24,3*

31-Nalwa,K.&Anand.A,(2003)"internet addiction in Students :A case of Conover *Cyber Psychology Charley ,behavior ,8,2 PP 653,65612*

32-Orzack ,M.and Orzack ,D.(1999) : Treatment of Computer Addiction With complex co – Morbid Psychiatric disorder *,cyber psychology and behavior ,V.2,N.5*

33-Petry M, Rehbien F .Child –H K & Chortles P. (2015) Internet Gaming Disorder in the DSM-5 *Cur Psychiatry* Rep .17:72(DOI 150 1007/ S11920- 015-610-5

Prude,1998

Psychology. New York: Oxford University Press.

34-Sami, H., Danielle , L., Lihi, D., & Elena , S.(2018) . The effect of sleep disturbances and internet addiction on suicidal ideation among teenagers in the presence of depressive symptoms. Psychiatry research, p267327-332

35-Shapira , N.A., Goldsmith ,T .D., Keck J,P.E., Khosla ,U .M., & Elroy,S .L.(2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders, 57(1-3), 267-272*

36-Shimoga , S. V., Erlyana, E., Rebello, V.(2019). Associations of Social Media Use With physical Activity and Sleep Adequacy Among Teenagers : Cross-Sectional Survey. *Journal Of medical internet*

37-Snyder C. R. and Lopez J. Shane (editors 2012). *Handbook of Positive*

Solution-Focused Brief Therapy. *San Francisco: Jossey-Bass Publishers*.

38-Sonia-livingstone(2004),MagdalenaBoberand-Ellen hespeEmails.livingstone*@lse.ac.uk,mbober,mbober@lse.ac.uk.. ..internet by February2004(ons,200*4

39-Steve Bruce and Steven Yearley. Available at W.A.C. *Bennett Library (Burnaby) Stacks (HM 425 B78 2006*

students: A cause of concern. CyberPsychology & Behavior, doi:10.1089/109493103322725441(٦)٦، ٦٥٣–٦٥٦.

40- Suler.J(2004),Computer and cyberspace addiction from *http://www.user.rider.edu/suler/psycyber/cybaddict*

41-Wang .Y, & Bulanova .G, (2018) Electrophysiological activity is associated with vulnerability of internet addiction in non- *Clinical Population Addictino Behaviors .84-33-39*

42-Wang, W. (2001) : Internet dependency and psychology maturity among college *student ,human ,computer studies ,V .55.*

43-Ward, D. (2000) the relationship between psychosocial adjustment identity formation and Problematic internet Use, *Ph. .D, College, of Education The Florida State University*

44-Watson ,j.(2005)Internet addiction diagnosis and assessment :implications for counselors ,*Journal of professional counseling* : *practice theory& Research*

wellbeing: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument". *Computers in Human Behavior, Vol. 18, PP. 552-575*

45-Whang .L . & Chang. G (2003) Interne t over-users psychological profiles:abehavior shambling analysis on internet addiction. *Cyber psychology & Behavior ,6,2,143-150*

46-Yeong Seon J ., , Soo Young Bhang , Jung-Seok Choi , , Hae Kook Lee 6 , Seung Yup Lee 7 , and Yong-Sil Kweon 6

47-You, H., S., (2007). The effect of internet addiction on elementary school student's self esteem and depression. Unpublished master's thesis. Chungnam: The Graduate school education of Kongju University

48-Young ,K.S (1999),internet addiction Symptoms evaluation, and Treatment In Vander Creek ,L,.& JACKSAN ,T. (ends), IN Innovations in Clinical .Practice :A Sauce

BOOK Vole 17 . Sarasota FL : professional Resource Press,pp.19-31

48-Young k. S & Rodgers,R. C (1998). The relationship between depression and Internet addiction Cyber psychologie and behavior 1,1 25-28

49-Young, K. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequencesAmerican Behavioral Scientist, 48(4), 402-4

50-Young. K.S.(2001):Surfing not studying, dealing with internet addiction on compus. The online Magazine, vol. 2،No. 1, winter.

فاعلية برنامج الإلكتروني في تنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية لمقرر الدوائر الإلكترونية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي

محمد السيد السيد محمد خليل

معلم الالكترونيات بالمدرسة الثانوية الصناعية المتقدمة خمس سنوات

أ.د / مجدي إبراهيم أسماعيل **د / رشا نبيل**

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم **مدرس المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم**

كلية التربية – جامعة الزقازيق **كلية التربية – جامعة الزقازيق**

الملخص:

هدف البحث إلي دراسة أثر استخدام برنامج الكترونى في تنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي بمادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات والكمبيوتر، حيث تكونت عينة البحث من (٥٠) طالب بالصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات والكمبيوتر، وقسمت العينة إلي مجموعتين إحداهما تجريبية (٢٥ طالباً) والأخرى ضابطة (٢٥ طالباً)، وقد تم التدريس لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام برنامج الكترونى ، في حين تم التدريس لطلاب المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وتم تطبيق أدوات البحث وهي: اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بالاتجاهات العملية وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية في "الباب الأول دوائر

التغذية بالقدرة الكهربية والباب الثاني دوائر المكبرات " بمادة الدوائر الالكترونية. وقد كشفت نتائج البحث عن: وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ووجود فرق ذا دلاله إحصائية عند مستوي (٠،٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

الكلمات المفتاحية: البرنامج الالكتروني، المهارات العملية للشرائح الالكترونية، طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي

Summar:

The aim of the research was to study the effect of using an electronic program on the development of practical skills in electronic circuits for second-year industrial secondary school students specializing in electronics and computers. The research sample consisted of 50 students in the second year of industrial secondary school, specializing in electronics and computers. The sample was divided into two groups: an experimental group (25 students) and a control group (25 students). The experimental group received instruction using an electronic program, while the control group received instruction using traditional methods. The research tools used were: a achievement test to measure the cognitive aspect related to practical skills in electronic circuits, and an observation card to measure the performance aspect related to practical skills in electronic circuits in the topics of "Power Supply Circuits" and "Amplifier Circuits" in the subject of electronic circuits. The research results revealed the following: There was a

statistically significant difference at the 0.01 level between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in favor of the experimental group in the post-test application. There was a statistically significant difference at the 0.01 level between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in favor of the experimental group in the post-observation card application. There was a positive correlation between the mean scores of the achievement test and the mean scores of the students' performance in the observation card for practical skills in the experimental group.

المقدمة

التعليم الصناعي هو نوع من التعليم يهدف إلى تأهيل الطلاب لسوق العمل الصناعي وتوفير فرص عمل مستدامة لهم عن طريق تزويدهم بالمهارات العملية والمعرفة اللازمة للعمل في صناعات محددة. يركز التعليم الصناعي على تطوير هذه المهارات العملية والفنية والتقنية والمعرفة التي يحتاجها الطلاب للاندماج في بيئة العمل الصناعية.

يستخدم التعليم الصناعي مجموعة من الأساليب والأدوات التعليمية المختلفة لتحقيق أهدافه. قد يشمل ذلك الدروس النظرية والتدريب العملي في مختبرات مجهزة بالمعدات والأدوات اللازمة للتعلم العملي. كما يمكن أن يتضمن التعليم الصناعي فترات تدريب عملية في المؤسسات الصناعية الحقيقية حيث يمكن للطلاب تطبيق المهارات العملية والمعرفة التي اكتسبوها في بيئة العمل الحقيقية.

ولكي ننهض بمستوى التعليم الصناعي كان على وزارة التربية والتعليم كأحد مؤسسات المجتمع والتي تستجيب لتلك الثورات التكنولوجية التي نراها عصرنا الحالي ونشاهدها في مختلف نواحي الحياة بحيث تعكس في برامجها عناصر هذه التكنولوجيا، وان نغير تدريس المواد الالكترونية الى نظام أفضل باستخدام تلك التكنولوجيا.

ومن المواد التي يدرسها طلاب الصف الثاني بالتعليم الثانوي الصناعي مادة الدوائر الإلكترونية التي تتضمن الشرائح الإلكترونية، المعروفة أيضًا باسم الدوائر المتكاملة (Integrated Circuits)، هي تقنية تصنيع تجمع عدة مكونات إلكترونية صغيرة على قطعة صغيرة من مادة شبه موصلة، مثل السيليكون. يتم تصميم وتصنيع هذه الشرائح بواسطة شركات تصنيع إلكترونيات متخصصة.

وتعتبر الشرائح الإلكترونية من اهم العناصر الأساسية في صناعة الإلكترونيات الحديثة وتتواجد في مجموعة واسعة من الأجهزة، بدءًا من الأجهزة الإلكترونية الاستهلاكية مثل الهواتف الذكية وأجهزة التلفزيون إلى الأجهزة الطبية وأنظمة الكمبيوتر والأجهزة الفضائية. ويوجد منها نوعان شرائح الكترونية مضيئة يعرض عليها اشكال ورسومات وصور ومنها شرائح نحاسية يثبت عليها العناصر الالكترونية المستخدمة في اعداد وتصميم الدوائر الالكترونية.

تتكون الشرائح الإلكترونية من ملايين وحتى مليارات من المكونات الإلكترونية الصغيرة، مثل الترانزستورات والمقاومات والمكثفات والدوائر المتكاملة الأخرى. يتم توصيل هذه المكونات ببعضها البعض باستخدام شبكات معقدة من الأسلاك النحيفة الموصلة للكهرباء، ويتم حمايتها وعزلها بطبقات رقيقة من المواد المعزولة.

الشرائح الإلكترونية تأتي في أشكال مختلفة، بما في ذلك الشرائح التناظرية (Analog Circuits) التي تتعامل مع الإشارات التناظرية، مثل الصوت والإشارات الكهربائية المتغيرة باستمرار، والشرائح الرقمية (Digital Circuits) التي تتعامل مع الإشارات الرقمية، مثل البيانات المشفرة في صيغة بت وصفر.

بفضل تقدم التكنولوجيا، أصبحت الشرائح الإلكترونية أصغر حجمًا وأكثر تعقيدًا مع مرور الوقت، وهذا يسمح بتصغير الأجهزة الإلكترونية وزيادة أداءها وكفاءتها.

إن استخدام الشرائح الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية يساهم في تقدم التكنولوجيا وتحسين الأداء والموثوقية وتقليل حجم الأجهزة. كما أنها تسهم في تطوير الابتكارات الجديدة في مجال الإلكترونيات وتحقيق التقدم التكنولوجي في مختلف المجالات.

إن القضايا التربوية المهمة التي تتمثل في إدماج تقنيات الاتصالات الحديثة في العملية التعليمية بشكل فعال وتسعى الى التركيز على واحدة من ركائز استخدام تكنولوجيا التعليم (التعلم الإلكتروني) الفعال في التدريس. (F. Suryana, N. Jalinus, R. Rahmad, and R. Efendi,2020)[١]

إن التطور الهائل في مجال المعلومات ونظم الشبكات والاتصالات الذي أصبح في شتى نواحي الحياة وفى كل مجالات التعليم ومحاورة المختلفة مما أدى الى ظهور التعلم الإلكتروني والذي أسهم بدوره عنصراً فعال في مختلف المؤسسات التعليمية التي أصبح من الضروري أن تغير هيكلها التعليمي في ضوء المستجدات والمستحدثات التي اقتحمت نواحي الحياة ومجالات التعلم بسرعة هائلة. (عبير سروة عبد الحميد محمود ، ٢٠٢٠)

---

[١] اتبع الباحث نظام التوثيق APA(٦.V)

لقد أصبحت العديد من المؤسسات التعليمية والجامعات والمدارس تعتمد على النظام الإلكتروني لتقديم المقررات التعليمية، حيث نعيش هذه الايام في ثورة من التكنولوجيا والاتصالات في عالم الالكترونيات الحديثة والتي تأتى بكل جديد في تقنيات التعليم المختلفة، والتي اصبحت ذات اهمية لتحسين استراتيجيات التعليم والتعلم في ظل صعوبة المناهج وتطوير مستوياتها.

ولكي ننهض بمستوى التعليم الصناعي كان على وزارة التربية والتعليم كأحد مؤسسات المجتمع أن تستجيب لتلك الثورات بحيث تعكس في برامجها عناصر هذه التكنولوجيا، وان تغير تدريس المواد الدراسية الى نظام أفضل باستخدام البرامج الإلكترونية.

مما سبق يتضح الأهمية الكبيرة الشرائح الإلكترونية إلا أن طلاب المدارس الصناعية لا يتقنوا المهارات العملية للشرائح الالكترونية، وهذا يتطلب علاج هذه المشكلة بشكل يتناسب مع التطورات الحديثة لمداخل التعليم الإلكترونية المختلفة.

الإحساس بالمشكلة:

من المصادر التي أكدت لدى الباحث الاحساس بمشكلة البحث ما يلي: -

١) ما لاحظه الباحث أثناء تدريسه لمقرر الدوائر الالكترونية والتي تنقسم الى دوائر الكترونية وشرائح الكترونية من ضعف مستوى الطلاب في تحويل الدوائر الالكترونية النظرية الى دوائر عملية على الشرائح النحاسية والمقررة في مادة الدوائر الالكترونية مما ادى الى ضعف المهارات العملية لديهم.

٢) دراسة استكشافية قام بها الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي في مادة الدوائر الالكترونية على عدد (٣٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي بقسم

الالكترونيات وأظهرت نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي انخفاض مستوى تحصيل الطلاب في الجوانب المعرفية للمهارات العملية للشرائح الالكترونية وفى تحويل الدوائر الالكترونية النظرية الى دوائر عملية.

٣) نتائج البحوث السابقة في مجال التعليم الصناعي تؤكد على وجود صعوبات في اكتساب طلاب المدارس الصناعية عند دراستهم للعديد من العلوم المهارات العملية لتلك المواد، كما أشارت الى أن طرق التدريس السائدة حاليا في مدارس التعليم الثانوي الصناعي تقوم على السرد والتلقين من جانب المعلم والحفظ والاسترجاع من جانب المتعلمين ومن هذه البحوث: (حمدي البيطار،٢٠١١)، (محمد عبد العزيز، ٢٠٠٦) (ياسر سعد، ٢٠٠٦) ، (هاني رشدي، ٢٠٠٨)، (علي السيد، ٢٠١٠)، (ابراهيم صابر، ٢٠١١)، (رضا الحسيني ،٢٠١١)

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في وجود ضعف في المهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية لدى طلاب الصف الثاني الصناعي تخصص الالكترونيات وللتصدي لهذه المشكلة فإن البحث الحالي يحاول الاجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن تصميم برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي؟

١) ما المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الصناعي تخصص الالكترونيات؟

٢) ما البرنامج الإلكتروني اللازم لتنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الصناعي تخصص الالكترونيات؟

٣) ما فاعلية البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الصناعي تخصص الالكترونيات؟

٤) ما فاعلية البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الصناعي تخصص الالكترونيات؟

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى: -

٥) قياس فاعلية البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي للمهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات.

٦) قياس فاعلية البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات؟

أهمية البحث:

يمكن أن يسهم البحث الحالي فيما يلي: -

١) تنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية لطلبة التعليم الثانوي الصناعي بشكل ابتكاري متميز عن طريق استخدام البرنامج الإلكتروني.

٢) تزويد معلمي وموجهي التعليم الصناعي بالمهارات التقنية والطرق الحديثة في تدريس المهارات العملية للشرائح الالكترونية من خلال البرنامج الإلكتروني داخل قاعة المحاضرات الدراسية.

٣) توجيه السادة القائمين على تصميم المناهج الدراسية بتكنولوجيا الالكترونيات الى ضرورة الربط بين الجانب المعرف والجانب الأدائي للمهارة العملية في استخدام الشرائح الالكترونية.

٤) يستفيد الباحثين من أدوات ومواد البحث في إجراء ابحاث مماثلة.

حدود البحث

سوف تتضمن حدود البحث الحالي على: -

١) حدود بشرية: عينة عشوائية من طلاب الصف الثان الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات وقد اقتصر الباحث على هذا العدد نظرا لارتفاع التكاليف اللازمة لتنفيذ هذه المهارات عمليا داخل القسم العملي لتخصص الالكترونيات.

٢) حدود موضوعية: المهارات العملية للشرائح الالكترونية بالوحدتين الأولي والثانية بمادة الدوائر الالكترونية المقررة على من طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات في الفصل الدراسي الاول.

٣) حدود زمنية: سوف يتم تنفيذ البحث في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ م.

٤) حدود مكانية: مدرسة الزقازيق الصناعية المتقدمة خمس سنوات محافظة الشرقية، وقد اختار الباحث هذه المدرسة نظرا لعمله فيها وتوافر أدوات وأجهزة تسمح بإجراء تجربة البحث.

منهج البحث:

سوف يستخدم الباحث:

١) المنهج الوصفي في مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وفى إعداد قائمة بالمهارات العملية الرئيسة والفرعية للشرائح الإلكترونية بمادة الدوائر الالكترونية وفى تصميم وإنتاج البرنامج الإلكتروني.

٢) المنهج التجريبي لقياس أثر استخدام البرنامج الإلكتروني(كمتغير مستقل) في تنمية بعض المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الإلكترونية (كمتغير تابع) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات، سوف يعتمد البحث الحالي على التصميم التجريبي ذو النظام الشبة تجريبي القائم على اختيار مجموعتين المجموعة الاولى من طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات بمدرسة الزقازيق الثانوية الصناعية المتقدمة خمس سنوات محافظة الشرقية تدرس بالبرنامج الإلكتروني كمجموعة تجريبية، والمجموعة الثانية طلاب بنفس المدرسة تدرس بالطريقة التقليدية كمجموعة ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة ، ثم مقارنة نتائج المجموعتين من خلال البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق ادوات البحث قبليا وبعديا .

مواد البحث:

قام الباحث بإعداد المواد التالية:

١ - قائمة بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية في الباب الأول دوائر التغذية بالقدرة الكهربية والباب الثاني دوائر المكبرات." بمادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات.

٢ - برنامج الكتروني لتنمية بعض المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات

أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

١.اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات.

٢.بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي في المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات.

فروض البحث: -

تمثلت فروض البحث فيما يأتي: -

١. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية.

٢. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي في المهارات العملية للشرائح الالكترونية

إجراءات البحث:

للإجابة عن التساؤلات الخاصة بمشكلة البحث والتحقق من صحة الفروض قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

١ - الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة المرتبطة بالبرامج الالكترونية والمهارات العملية للشرائح الالكترونية.

٢ - إعداد قائمة أولية بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية وعرضها علي مجموعة من السادة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتعليم الصناعي، وعمل الصورة النهائية للقائمة بعد عمل التعديلات التي اشاروا إليها.

٣ - إعداد البرنامج الالكتروني لتنمية بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات، وعرضة علي مجموعة من السادة المتخصصين والتعليم الصناعي، وعمل الصورة النهائية للقائمة بعد عمل التعديلات التي اشاروا إليها.

٤ - إعداد أدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها وهي:

٥ - الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات.

٦ - بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات.

٧ - اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي من المدرسة الصناعية المتقدمة تخصص الالكترونيات وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبه وضابطة.

٨ - تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبليا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

٩ - تطبيق البرنامج الالكتروني على طلاب المجموعة التجريبية، والتدريس لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

١٠ - تطبيق كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بعديا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

١١ - رصد نتائج التجريب ومعالجتها إحصائيا.

مصطلحات البحث:

البرامج الالكترونية

عرفه Pressman, R. S. (٢٠١٤) بأنها البرامج والتطبيقات التي تعمل على الأجهزة الإلكترونية مثل الكمبيوترات والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والأجهزة الذكية الأخرى. تعتبر البرامج الإلكترونية مجموعة من التعليمات والأوامر المكتوبة بلغة البرمجة التي يمكن للأجهزة الإلكترونية فهمها وتنفيذها

ويمكن تعريف البرامج الالكترونية اجرائيا بأنها:

مجموعة من التعليمات البرمجية التي يتم تنفيذها بواسطة جهاز كمبيوتر أو جهاز إلكتروني آخر. وتستخدم البرامج الإلكترونية لأداء مجموعة متنوعة من المهام مثل معالجة البيانات والتحكم في الأجهزة وإنشاء المحتوى كما تقسم البرامج الإلكترونية إلى نوعين رئيسيين هما البرامج التطبيقية والبرامج النظامية كما أنها البرامج التي تتحكم في تشغيل جهاز الكمبيوتر، مثل نظام التشغيل وبرامج التشغيل.

المهارات العملية.

عرفها محمد عبد السلام عثمان (٧٠،٤٨،٢٠١٧) المهارة العملية بانها تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في سياق العمل العملي، وذلك من خلال استخدام الأدوات والتقنيات المناسبة والتفاعل مع الآخرين ومواجهة التحديات وحل المشكلات المتعلقة بالعمل. تتضمن المهارة العملية القدرة على التحليل والتخطيط والتنظيم والتواصل والتعاون واتخاذ القرارات السليمة

عرفها Hampson, I. (2017) هي القدرة على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في سياق العمل العملي. وتشمل هذه المهارات القدرة على استخدام الأدوات والتقنيات المناسبة، واتخاذ القرارات الملائمة، والتفاعل مع الآخرين بشكل فعال، وحل المشكلات المتعلقة بالعمل. تتضمن المهارة العملية القدرة على التحليل والتخطيط والتنظيم والتواصل والتعاون. وتعتبر المهارات العملية جزءًا أساسيًا من التحضير العملي والمهني للأفراد

الشرائح الالكترونية عرفها مكرم خالد سليم العلى (١٤،٢٠٠٤) بأنها لوحات الكترونيه تستخدم فيها عناصر الصوت والحركة والصورة واللون والكتابة

وتعرف الشرائح الالكترونية اجرائيا بأنها.

هي تلك الشرائح التي تقوم **على معالجة الإشارات الإلكترونية والتي تتكون من العديد من العناصر الالكترونية المثبتة على الشريحة الالكترونية والتي تقوم بتنفيذ العمليات الالكترونية والتحكم بالتيار الكهربائي بشكل سريع ودقيق، مما يسمح بتحقيق وظائف متقدمة في الأجهزة الإلكتروني**

وتعريف المهرات العملية للشرائح الالكترونية اجرائيا

هي تلك المهارات التي يقوم بتنفيذها الطالب اثناء التمرين على الشرائح الالكترونية مما يكسب الطالب القدرة على تنفيذ تلك المهارات العملية بدقة وعناية وحسب توجيهات المعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعرض الباحث في هذا البحث الإطار النظري والذي يتمثل في محورين أساسيين.

المحور الأول: البرامج الإلكترونية

تناول هذا المحور مفهوم البرامج الإلكترونية اهميتها وكيفية تصميمها

مفهوم البرامج الإلكترونية

تتعدد تعريفات البرامج الالكترونية وفيما يلي بعض التعريفات:

البرامج الإلكترونية هي من مجموعة من الأوامر والتعليمات التي تعمل معًا لإنجاز مهمة محددة، سواء كان ذلك في تشغيل أجهزة الحاسوب أو التحكم في الأجهزة الإلكترونية الأخرى. .IEEE Computer Society. (2014)

كما تعرفه حنان حسن (٢٠١٧، ١) على انه تقديم المحتوى العلمي والأنشطة التعليمية من خلال الأنظمة والبرامج المخزنة في خادمات الانترنت أو الانترنت أو في الحاسبات الشخصية، لإيصال المحتوى التعليمي بأقل جهد وأقصر وقت وأكثر فاعلية.

تترجم البرامج الإلكترونية إلى لغة يفهمها الجهاز الإلكتروني، ويتم تنفيذها بواسطة المعالج الذي يتحكم في تنفيذ الأوامر والتعليمات بشكل تسلسلي. يتم تطوير البرامج الإلكترونية باستخدام لغات البرمجة المختلفة مثل ++ Cو JavaوPython، ويتم تركيبها وتشغيلها على الأجهزة الإلكترونية لتحقيق وظائف محددة.

البرامج الإلكترونية وتطبيقات الحاسوب، والألعاب الإلكترونية، والتطبيقات المحمولة على الهواتف الذكية، وأنظمة التشغيل، والبرمجيات الصناعية والتجارية، والبرامج الخاصة بالشبكات والإنترنت، والعديد من التطبيقات الأخرى التي تعتمد على البرمجة الإلكترونية لتحقيق وظائفها.

وتعرف البرامج الإلكترونية اجرائيا مرة أخرى بانها:

البرامج الإلكترونية" هي التي تظهر على اللوحات (الشرائح الالكترونية) بناء على الاوامر المنفذة من قيل المستخدم لهذه البرامج الإلكترونية مثل الكمبيوترات والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والأجهزة الذكية الأخرى. كما تعتبر البرامج الإلكترونية مجموعة من التعليمات والأوامر المكتوبة بلغة البرمجة التي يمكن للأجهزة الإلكترونية فهمها وتنفيذها.

٢- اهمية البرامج الالكترونية :

تتمثل أهمية البرامج الالكترونية فيما يأتي :

أ - تعزيز الكفاءة والإنتاجية: توفر البرامج الإلكترونية أدوات وتطبيقات تمكننا من إتمام المهام بشكل أسرع وأكثر كفاءة. تساعدنا في التنظيم وإدارة المعلومات والمهام وتحسين عمليات الأعمال وتحقيق أهدافنا بفعالية أكبر.

ب - تسهيل التواصل والاتصال: توفر البرامج الإلكترونية وسائل تواصل فعالة مثل البريد الإلكتروني، وتطبيقات المراسلة الفورية، ووسائل التواصل الاجتماعي. تمكننا من التواصل والتفاعل مع الآخرين بسهولة وفي أي وقت ومن أي مكان.

جـ - تحسين التخزين والوصول للمعلومات: توفر البرامج الإلكترونية وسائل لتخزين وإدارة المعلومات بشكل آمن وفعال. يمكننا الوصول إلى الملفات والبيانات بسهولة والاحتفاظ بها بشكل منظم ومن الصعب فقدانها.

د - توفير الراحة والملاءمة: تمكننا البرامج الإلكترونية من إنجاز العديد من المهام والأنشطة من خلال أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية. نستطيع العمل عن بُعد، والتعلم عبر الإنترنت، وإجراء المعاملات المصرفية عبر الإنترنت، والتسوق عبر الإنترنت، وغيرها الكثير.

هـ - تمكين الابتكار والتطوير: البرامج الإلكترونية توفر منصة للابتكار وتطوير التطبيقات والأنظمة الجديدة. تمكن المطورين والمبرمجين من إنشاء حلول تقنية جديدة وتحسين العمليات وتلبية الاحتياجات المتغيرة للمستخدمين.

و - تأثير اجتماعي وثقافي: تؤثر البرامج الإلكترونية على الثقافة والمجتمع بشكل كبير. توفر وسائل للترفيه والتعليم والتواصل الاجتماعي وتشجع على التفاعل والتعلم المستمر.

٣- خطوات تصميم وإنتاج البرنامج الالكتروني:

تتعدد نماذج تصميم وإنتاج البرنامج الالكتروني مثل

نموذج ADDIE نموذج خان Khan

لتنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات وقد قام الباحث بأعداد نموذج تصميم البرنامج الالكتروني ويتكون من المراحل التالية:

المرحلة الأولي: مرحلة التحليل Analysis ..

المرحلة الثانية: مرحلة الإعداد والتجهيز. .Preparation

المرحلة الثالثة: مرحلة كتابة السيناريو. .Scenario

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ. Executing.

المرحلة الخامسة: مرحلة التجريب والتطوير. Development.

المحور الثاني: الشرائح الالكترونية

١- مفهوم الشرائح الالكترونية

تستخدم الشرائح الإلكترونية في مجموعة واسعة من التطبيقات الإلكترونية، مثل الأجهزة الحاسوبية والهواتف الذكية والأجهزة الطبية والأجهزة المنزلية والمركبات والأجهزة المحمولة. تتميز الشرائح الإلكترونية بقدرتها على معالجة الإشارات الإلكترونية

وتنفيذ العمليات الحسابية والتحكم بالتيار الكهربائي بشكل سريع ودقيق، مما يسمح بتحقيق وظائف متقدمة في الأجهزة الإلكترونية.

الشرائح الالكترونية تعرفها أيه محمد (١٣,٢٠١٧) هي قوالب والشاشات المعدة في عرض محتوى الوحدة التعليمية (تركيب المادة وتغيراتها) باستخدام برنامج العرض التقديمي ثلاثي الابعاد الأورورا والتي تمكن طالبات الصف السابع الأساسي في تنمية التفكير البصري

وعرفتها هبه عاصم (٢٣٨,٢٠٢٢) كارت ممري memoryيحمل علية اصوات مسجلة هادفه لتعليم (الاطفال) ما قبل المدرسة) ويتم تشغيلها باستخدام سماعة صغيرة داخل جهاز الكترونى عن طريق الضغط على ازرار مثبتة خامة غير منسوجة

وعرفها لقمان وهاب (١٠,٣٨,٢٠١٩) إن أحد اهداف المؤسسة التعليمية هو تزويد الطلبة بخبرة لتطوير قدرتهم على الملاحظة وصقلها. فعندما يوجه المدرسون الطلبة للنظر في المجهر أو ملاحظة تجربة كيمائية أو فزيائية ندبهم على عملية الملاحظة ذاتها قد يساعد الطلبة على تذكر المعلومات لفترة من الزمن

وتعرف الشرائح الالكترونية اجرائيا بأنها

هي تلك الشريحة المثبت عليها كل العناصر الالكترونية المراد استخدامها في بناء و تصميم واعداد الاوامر والتعليمات الواردة من قبل المستخدم.

٢ - اهمية الشرائح الالكترونية

إن الشرائح الإلكترونية تلعب دورًا حاسمًا في تطوير أجهزة النصف الموصل وتكنولوجيا المعالجة الصوان فهي تكنولوجيا النصف الموصل: الشرائح الإلكترونية هي

الأساس الذي يقوم عليه تصنيع الأشباه الموصلة. تعتبر تقنية النصف الموصل أساسية في تصنيع الشرائح الإلكترونية وتتيح تكامل ملايين العناصر الإلكترونية على شريحة صغيرة من السيليكون .(2012) .Sze, S. M

لأجهزة الإلكترونية في الشرائح الإلكترونية تستخدم في تصميم وتصنيع مجموعة واسعة من الأجهزة الإلكترونية مثل المعالجات المركزية (CPUs)الذواكر (الذاكرة)، والمتحكمات المنطقية المبرمجة (PLCs)، وأجهزة الاستشعار والتحكم، والأجهزة الطبية، والأجهزة الاتصالات، والعديد من التطبيقات الأخرى

Kang, S. M., & Leblebici, Y. (2016)

أداء وكفاءة الشرائح الإلكترونية تسمح بتحقيق أداء عالي وكفاءة أفضل في الأجهزة الإلكترونية فهي تمكّن من زيادة سرعة المعالجة وتقليل استهلاك الطاقة، وتحسين أداء الأجهزة وزيادة قدرتها وتمثل الأساس للابتكار التكنولوجي والتطور المستمر في مجال الإلكترونيات. وتساهم في التقنيات المتقدمة في تطوير شرائح إلكترونية أكثر تكاملًا وأداءً وكفاءة، مما يمكن من تطوير أجهزة جديدة وتحسين الأجهزة الحالية. (2017).Bhattacharya,P

اهمية الشرائح الالكترونية في الاقتصاد والصناعة: صناعة الشرائح الإلكترونية تعد قطاعًا استراتيجيًا في الاقتصاد العالمي. تسهم في خلق فرص عمل وتنمية الصناعات التابعة مثل صناعة الأجهزة الإلكترونية والاتصالات والتكنولوجيا.

بشكل عام، الشرائح الإلكترونية تلعب دورًا حاسمًا في تحسين الأجهزة الإلكترونية وتمكين التقدم التكنولوجي في مجالات متعددة، وتسهم في تحقيق الابتكار وتطوير المجتمعات الحديث . Streetman, B. G., & Banerjee, S. K. (2015)

المهارات العملية للشرائح الالكترونية:

المهارات العملية للشرائح الإلكترونية تعتبر جزءًا هامًا من مجالات التكنولوجيا الحديثة. هناك العديد من المهارات المطلوبة للعمل مع الشرائح الإلكترونية ومن بعض المهارات التي تساعد في العمل مع الشرائح الإلكترونية:

التصميم والإبداع: يجب أن تكون قادرًا على تصميم شرائح جذابة وبطرق مبتكرة. يمكنك استخدام أدوات التصميم المختلفة لإضافة صور وأشكال وألوان مختلفة لشرائحك..

القدرة على التواصل: يجب أن تكون قادرًا على التواصل بشكل فعال من خلال الشرائح الإلكترونية. يجب أن تستخدم لغة بسيطة وواضحة وأن تقدم المعلومات بطريقة منظمة.

القدرة على التحليل: يجب أن تكون قادرًا على تحليل البيانات والمعلومات المختلفة وتقديمها بشكل مناسب في الشرائح الإلكترونية. يجب أن تستخدم رسوم بيانية وأشكال مختلفة لتوضيح البيانات.

القدرة على التفاعل: يجب أن تكون قادرًا على إضافة عناصر تفاعلية إلى الشرائح الإلكترونية مثل روابط وأزرار وأشكال قابلة للتعبئة. يساعد هذا في جذب اهتمام المستخدمين وزيادة فاعلية الشرائح.

القدرة على التخطيط: يجب أن تكون قادرًا على تخطيط شرائحك بشكل مناسب وتنظيمها بطريقة سهلة لفهم المستخدمين. يجب أن تستخدم هيكل تنظيمي واضح وأقسام مفصولة لتسهيل التعامل مع الشرائح.

القدرة على التعامل مع البرامج: يجب أن تكون قادرًا على استخدام برامج إعداد الشرائح المختلفة مثل Microsoft PowerPointأو .Google Slidesيجب أن تتعامل بسهولة مع وظائف هذه البرامج وأدواتها.

القدرة على التفكير الابتكاري: يجب أن تكون قادرًا على التفكير بشكل إبداعي وابتكاري في إعداد شرائح إلكترونية فعالة. يجب أن تستخدم أفكارًا جديدة وغير تقليدية لجذب اهتمام المستخدمين.

المهارات العملية للشرائح الإلكترونية هي مجموعة من المهارات التي تمكن المستخدم من إنشاء وعرض الشرائح الإلكترونية بشكل احترافي. تشمل هذه المهارات ما يلي:

مهارات استخدام برامج العروض التقديمية: مثل Microsoft PowerPoint و Keynoteو .Google Slidesتتطلب هذه البرامج معرفة كيفية إنشاء الشرائح وإضافة النصوص والصور والرسومات وتنسيقها.

مهارات التصميم: مثل اختيار الألوان والخطوط والصور المناسبة لموضوع العرض التقديمي.

مهارات التحرير: مثل مراجعة المحتوى والتأكد من دقته ووضوحه.

مهارات العرض: مثل الإلقاء الواضح والتحكم في الجمهور.

يمكن اكتساب هذه المهارات من خلال التدريب الذاتي أو الدورات التدريبية المتخصصة..

إجراءات البحث:

تمثلت اجراءات البحث فيما يأتي:

أولا: إعداد قائمة بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية التي يجب تنميتها لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات وذلك من خلال:

الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة المرتبطة بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية.

١. دراسة طبيعة مادة الدوائر الالكترونية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات وتحليل محتوي وحدة " الباب الأول دوائر التغذية بالقدرة الكهربية والباب الثاني دوائر المكبرات ".

٢. إعداد قائمة أولية تتضمن على المهارات العملية للشرائح الالكترونية المتضمنة في مادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات.

٣. عرض قائمة المهارات في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء والموجهين المختصين للتعرف على مدي مناسبتها وعمل التعديلات المناسبة التي يرونها.

٤. تحديد المهارات ذات الأهمية النسبية العالية والتي يتم تنميتها من خلال البرنامج الالكتروني.

٥. وضع قائمة المهارات العملية للشرائح الالكترونية بوحدة "التدريبات العملية على الباب الأول دوائر التغذية بالقدرة الكهربية والباب الثاني دوائر المكبرات " بمادة

الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات في صورتها النهائية. تتكون من (٦) مهارة رئيسة، و(٧٥) مهارة فرعية.

وبذلك يكون تم الاجابة على السؤال الأول وهو:

١) ما المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الصناعي تخصص الالكترونيات؟

وقد مر تصميم وإنتاج البرنامج الالكتروني لتنمية المهارات العملية بمادة الدوائر الالكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات بالمراحل التالية:

المرحلة الأولي: مرحلة التحليل Analysis..

تحديد مجال الاهتمام: أهتم بمجال المهارات العملية للشرائح الالكترونية

تحديد خصائص المتعلمين: تلخصت خصائص المتعلمين فيما يلي:

حيث تم اختيار طلاب ممن تتوافر لديهم متطلبات الدراسة من خلال البرنامج الالكتروني، وهم طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات والكمبيوتر وقد انهوا هؤلاء الطلاب دراسة مقررات في المراحل السابقة لها علاقة وثيقة بالكمبيوتر باعتبارها متطلبات قبلية لاستخدام البرنامج الالكتروني وحيث هذا من صميم تخصصهم وهو الالكترونيات والكمبيوتر وقد ساهم هذا التخصص في تطبيق هذا البرنامج.

تحديد الأهداف العامة: تمثلت ف تنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية.

تحديد الأجهزة اللازمة :

تم تحديد الموارد والأجهزة التعليمية بالمدرسة الثانوية الصناعية المتقدمة نظام الخمس سنوات محافظة الشرقية والتي تم الاستعانة بها أثناء تجربة البحث ويمكن حصرها في الاتي:

الأجهزة المتوفرة: عدد (٢٥) جهاز كمبيوتر بملحقاته المختلفة.

الأماكن المتوفرة: معمل الحاسب الآلي.

إعداد الأجهزة والمعدات المستخدمة في أداء المهارات العملية للشرائح الالكترونية بورشة الالكترونيات.

المرحلة الثانية: مرحلة الإعداد والتجهيز. Preparation.

إعداد الأصوات والصور الثابتة والمتحركة والفيديوهات المستخدمة بالبرنامج

تحديد استراتيجيات التدريس: تمثلت فيما يأتي:

اعتمد الباحث على استراتيجية التعلم الذاتي وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين جميع الطلاب، فقد قام بتوزيع نسخه من البرنامج على اسطوانات وفلاشه وكارت ممري لكي يتعلم ويقرأ ويتصفح كل طالب بمفردة في أي وقت وفى أي مكان بسهولة، كما اعتمد الباحث على استراتيجية التعلم التعاوني وذلك من خلال تنفيذ المهارات العملية للشرائح الالكترونية في الورشة في صورة مجموعات كل مجموعة تتكون من خمسه بحيث يلاحظ كل منهم ما يؤديه زميلة أمامه وذلك مع متابعة المعلم وتقديم التغذية الراجعة.

تحديد أساليب التقويم: كانت اساليب التقويم هي:

تقويم تكويني: يتمثل في بعض الأسئلة التي تتخلل كل عنصر من عناصر المهارة حيث يترك الفرصة لكل طالب للتفكير في السؤال والإجابة علية ومن ثم يظهر له النتيجة سواء صحيحة أو خاطئة.

تقويم نهائي: يتمثل في اختبار نهائي للمهارة، وذلك بعد الانتهاء من دراسة محتوى المهارة، حيث يقوم كل طالب بالإجابة على هذه التدريبات بمفرده حيث اعتمد الباحث على أسئلة الاختيار من متعدد والتي تظهر أمام الطالب في النموذج الورقي ويظهر أسفل السؤال أربع اختيارات وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة.

المرحلة الثالثة: مرحلة كتابة السيناريو. Scenario.

تم عمل السيناريو بحيث يراعي ما يلي:

تحقيق الأهداف التعليمية للعرض أثناء إنتاجه.

التسلسل المنطقي في عرض المادة وترابطها.

دقة الصياغة وخلوها من الأخطاء اللغوية.

ارتباط المادة المقدمة بحاجات الدارسين بحيث تثير دافعيتهم للتعلم.

التوظيف الامثل لإمكانيات برامج الوسائط المتعددة.

أن يكون النص متماسكا وخاليا من الحشو والإطالة.

الوصف الدقيق للقطات والمشاهد والمتتابعات المرئية والمسموعة والنصوص.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ. Executing.

إنتاج عناصر الوسائط المتعددة المستخدمة في البرنامج الالكتروني:

إنتاج الصورة الأولية للبرمجة:

المرحلة الخامسة: مرحلة التجريب والتطوير. Development.

إعداد استمارة تقويم البرنامج:

عرض البرنامج على المحكمين وتم إجراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين

التجربة الاستطلاعية للبرنامج

وبذلك يكون قد تم الاجابة علي السؤال الثاني وهو:

ما البرنامج الإلكتروني اللازم لتنمية المهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الصناعي تخصص الالكترونيات؟

ثالثا: إعداد أدوات البحث والمواد التعليمية والتحقق من صدقها وثباتها وهي:

١. الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات.

قد هدف إلي قياس الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية في الباب الأول دوائر التغذية بالقدرة الكهربية والباب الثاني دوائر المكبرات في وحدة "التدريبات العملية علي عمليات تحويل الدوائر الالكترونية من دائرة نظرية الى دائرة عملية " بمادة الدوائر الالكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات وقد تضمن الاختبار ٥٦ سؤال اختيار من متعدد.

٢. بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات العملية للشرائح الالكترونية في مادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات..

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مدى تمكن الطلاب من القيام بأداء المهارات العملية للشرائح الالكترونية المتضمنة في الباب الأول دوائر التغذية بالقدرة الكهربية والباب الثاني دوائر المكبرات في وحدة "التدريبات العملية على عمليات تحويل الدوائر الالكترونية من دائرة نظرية الى دائرة عملية " بمادة الدوائر الالكترونية بعد دراستهم لها وذلك من خلال الاختبار الأدائي المعد لذلك والذي يتكون من ٧٦ مهارة.

٣. حساب صدق وثبات أدوات البحث والمواد التعليمية.

رابعا : إجراءات تجربة البحث

قد تمت الاجراءات على النحو التالي :

١. تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبليا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢. التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث على ضوء نتائج البحث.

٣. التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج الالكتروني داخل الورشة في ٢٠٢٢/١١

٤. تطبيق كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بعديا على طلاب المجموعتين التجريبية داخل الورشة في ٢٠٢٢/١٢

٥. رصد نتائج التجريب ومعالجتها إحصائيا.

٦. استخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات على ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج البحث:

أولاً: عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول للبحث

قام الباحث باختبار صحة الفرض الأول والذي ينص علي:" لا يوجد فرق ذا دلالة

احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية، وقد استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent- Sample T Test. للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v17) ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت "لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

م	المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي	الدرجة لكل مستوي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
١	مستوي التذكر	٢٩	تجريبية	٢٥	٢٢،٣٦	٢،٥٣	٤٨	٣،٢٤	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٢٠	٢،٤٢			
٢	مستوي الفهم	١٧	تجريبية	٢٥	١٢،٧	٢	٤٨	٥،٨	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٩،٦	١،٨			
٣	مستوي التطبيق	١٠	تجريبية	٢٥	٦،٠٤	١،١٧	٤٨	٦،١	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٣،٨	١،٤١			
الاختبار التحصيلي ككل		٥٦	تجريبية	٢٥	٤١،١	٤،٥	٤٨	٧،١	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٣٣،٤	٣،٢			

قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠،٠١ ودرجة الحرية ٤٨ = ٢،٧

من خلال النتائج الموضحة في جدول (١) يتضح أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي يتراوح بين (٣،٨ -٢٠)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي يتراوح بين (٦،٠٤ -٢٢،٣٦)، وكان متوسط درجات المجموعة الضابطة للاختبار التحصيلي ككل (٣٣،٤) في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤١،١)، وتراوحت قيمة (ت) المحسوبة لكل مستوي معرفي علي حدة بين (٣،٢٤ -٦،١)، وجاءت قيمة (ت) المحسوبة للاختبار التحصيلي ككل (٧،١) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢،٧) عند مستوي دلالة (٠،٠١). ولذا تم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل الذي ينص على انه "يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

قياس حجم تأثير البرنامج الإلكتروني على تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية

استخدم الباحث مقياس مربع آيتا " η^2" لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: التعلم المدمج في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية.

ويمكن حساب " η^2" بعد حساب قيمة (ت) باستخدام المعادلة، $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

حيث "t^2" مربع قيمة (ت)، dF درجات الحرية.

(قطيط، ٢٠٠٩، ص. ١٧١).

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمتي η^2، (d). جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢)

حساب حجم التأثير لاستخدام البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي للمهارات العملية

المجموعة	العدد	المتوسطات	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة مربع آيتا "η^2"	قيمة (d)	درجات الحرية	حجم التاثير
التجريبية	٢٥	٤١،١	٧،١	٠،٥١	١،٠٢	٤٨	كبير
الضابطة	٢٥	٣٣،٤					

وبملاحظة كل قيمة من "$\eta 2$"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير التدريس بالبرنامج الإلكتروني كان كبيراً في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ككل (١،٠٢)، وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠،٨).

فمن الجدولين (١)، (٢) يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائيا، وكذلك حجم تأثير المتغير المستقل كبير على المتغير التابع، وهذا يدل على فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الإلكترونية لدى الطلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الاجابة على السؤال الثالث وهو: ما فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الإلكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي بمادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات؟

ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني للبحث

قام الباحث باختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه" لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي في المهارات العملية للشرائح الالكترونية "

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، باستخدام برنامج(SPSS. v17) ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

م	المهارات الرئيسة	الدرجة الكلية لكل مهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
١	تجهيز العناصر الالكترونية المستخدمة في التمرين	٤٢	تجريبية	٢٥	٣٧،٤٤	٢،٣١	٤٨	٦،٥٢	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٣٣،٧٢	١،٦٧			

م	المهارات الرئيسة	الدرجة الكلية لكل مهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
٢	تجهيز بوردة التمرين (اللوحة النحاسية)	١٨	تجريبية	٢٥	١٤،٢٨	١،٢٨	٤٨	٣،٩٨	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	١٢،٧٢	١،٤٩			
٣	قياس جودة العناصر الالكترونية المستخدمة في التمرين	١٥	تجريبية	٢٥	١٢،٨٨	١،٠١	٤٨	٦،٦٣	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٩،٨٤	٢،٠٦			
٤	قياس تيارات العناصر الكترونية	٥٧	تجريبية	٢٥	٥٢،٠٨	٢،١	٤٨	٨،٧٦	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٤٦،٥٦	٢،٣٥			
٥	استخدام الافوميتر في قياس العناصر الالكترونية	٣٩	تجريبية	٢٥	٣٥،٢٨	١،٥٧	٤٨	٤،٥٤	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٣٣،١٢	١،٧٩			
٦	تجميع العناصر الالكترونية على اللوحة النحاسية	٥٤	تجريبية	٢٥	٥٠،٠٤	٢،٢٨	٤٨	٤،٨٢	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	٤٦،٨٤	٢،٤١			

م	المهارات الرئيسة	الدرجة الكلية لكل مهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
	البطاقة ككل	٢٢٥	تجريبية	٢٥	٢٠٢	٥،٧٣	٤٨	١٢،١٦	دالة عند ٠،٠١
			ضابطة	٢٥	١٨٢،٨٠	٥،٤٣			

قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠،٠١ ودرجة الحرية ٤٨ = ٢،٧

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٣) يتضح أن متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في بطاقة الملاحظة يتراوح بين (٩،٨٤ -٤٦،٨٤)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة يتراوح بين (١٢،٨٨ -٥٢،٠٨)، وكان متوسط درجات المجموعة الضابطة لبطاقة الملاحظة ككل (١٨٢،٨٠) في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٠٢)، وتراوحت قيمة (ت) المحسوبة لكل مهارة على حدة بين (٣،٩٨ -٨،٧٦)، وجاءت قيمة (ت) المحسوبة للبطاقة ككل (١٢،١٦)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢،٧) عند مستوي دلالة (٠،٠١). ولذا تم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل الذي ينص على انه "يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي في المهارات العملية للشرائح الالكترونية لصالح طلاب المجموعة التجريبية ".

قياس حجم تأثير البرنامج الإلكتروني علي تنمية الجانب الأدائي للمهارات العملية للشرائح الالكترونية :

استخدم الباحث مقياس مربع آيتا " η^2" لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: البرنامج الإلكتروني في تدريس المهارات العملية على المتغير التابع الجانب الأدائي للمهارات العملية.

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمتيη^2، (d). جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي

جدول (٤)

حساب حجم التأثير لاستخدام البرنامج الإلكتروني في تدريس المهارات العملية على المتغير التابع وهو: الجانب الأدائي للمهارات العملية.

المجموعة	العدد	المتوسطات	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة مربع آيتا "η^2"	قيمة (d)	درجات الحرية	حجم التأثير
التجريبية	٢٥	٢٠٢	١٢،١٦	٠،٧٥٥	١،٧٦	٤٨	كبير
الضابطة	٢٥	١٨٢،٨٠					

وبملاحظة كل قيمة من "$\eta 2$"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير التدريس بالبرنامج الإلكتروني كان كبيراً في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ككل (١،٧٦)، وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠،٨).

فمن الجدولين رقم (٣)، (٤) يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائيا، وكذلك حجم تأثير المتغير المستقل كبير على المتغير التابع، وهذا يدل على فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الإلكترونية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة علي السؤال الرابع وهو : ما فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الإلكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي بمادة الدوائر الالكترونية تخصص الالكترونيات؟

• تفسير نتائج البحث ومناقشتها :

توصل البحث الحالي إلى ما يلي:

١. **فيما يتعلق بالجانب المعرفي المرتبط بالمهارات العملية:**

تم رفض الفرض الصفري الاول وقبول الفرض البديل الذي ينص على وقبول الفرض البديل الذي ينص على انه "يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بالمهارات العملية للشرائح الالكترونية لصالح طلاب المجموعة التجريبية "

ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يلي:

١. الاستفادة من الوسائط التعليمية وتوظيفها في البرنامج الالكتروني بالصورة التي تحقق الأهداف المطلوبة.

٢. التنوع في عرض المادة التعليمة من خلال البرنامج الالكتروني المقترح.

٣. التدريب وطريقة التعزيز على الإجابات في البرنامج الالكتروني والتي تساعد على تثبيت المعارف لدي الطلاب.

٤. يعتمد البرنامج الإلكتروني على التعلم الذاتي حيث يمكن للمتعلم أن يتعلم داخل المدرسة أو خارجها كما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين حيث يمكن للمتعلم أن يتقدم فيه وفقا لمستواه.

فيما يتعلق بالجانب الأدائي المرتبط بالاتجاهات العملية:

تم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل الذي ينص على انه "يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي في المهارات العملية للشرائح الالكترونية لصالح طلاب المجموعة التجريبية ".

ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يلي:

١. الربط بين الجانب المعرفي والجانب الأدائي للمهارات العملية خلال عملية التدريس سواء من خلال البرنامج الالكتروني.

٢. تفعيل دور الطالب في التعلم الإلكتروني حيث يتحول من الدور السلبي المعتمد على الاستماع والحفظ فقط إلى الدور الايجابي وذلك يتحقق من خلال التدريب على البرنامج أو من خلال التدريب على المهارات داخل الورشة من خلال مجموعات تعاونية.

٣. الطريقة المستخدم في عرض الاتجاهات بالبرنامج الالكتروني يعتمد على تجزئة المهارة إلى إجراءات وكل إجراء من إجراءات أداء المهارة يقابله فيديو يوضح

كيفية القيام بهذا الأجراء مما يكون لدي الطالب صورة واضحة عن كيفية القيام بالمهارة قبل الانتقال إلى التدريب عمليا عليها داخل الورشة.

٤. التدريب على أداء المهارات العملية داخل الورشة في صورة مجموعات تعاونية ويكون محدد لكل مجموعة ولكل طالب داخل المجموعة المهام المطلوبة منه.

٥. التغذية الراجعة خلال أداء المهارات العملية من خلال توجيهات المعلم وإرشاداته.

توصيات البحث:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث، وكذلك في ضوء ما ورد بالإطار النظري حول البرنامج الإلكتروني والمهارات العملية للشرائح الالكترونية فان الباحث يوصي بالآتي:

١. ضرورة الربط بين الجانب المعرفي والجانب الأدائي للمهارات العملية للشرائح الالكترونية بمادة الدوائر الالكترونية خلال عملية التدريس سواء داخل الفصل أو داخل ورشة الالكترونيات.

٢. الاهتمام بالجانب التطبيقي للمهارات العملية للشرائح الالكترونية داخل ورشة الالكترونيات وذلك من خلال التدريب الكافي على هذه المهارة.

٣. التوعية بمفهوم البرامج الالكترونية والمقصود به للمعلمين والطلاب خاصة مع التقدم التقني الحاصل في استخدام التقنية والانترنت في مصر.

٤. الاهتمام بتدريب معلمي المدارس الثانوية الصناعية تخصص الالكترونيات على توظيف الأساليب والمستحدثات التكنولوجية في تدريب الطلاب على المهارات المختلفة.

٥. ضرورة تحليل المحتوي العلمي لمناهج المدرسة الثانوية الصناعية تخصص الالكترونيات بغرض تحديد الموضوعات التي يصعب تدريسها وتتطلب برامج وأساليب تعلم لتبسيطها على الطلاب.

• **البحوث المقترحة:**

على ضوء أسئلة البحث والنتائج التي أسفرت عنها، يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات في المجالات التالية:

١. أثر استخدام برنامج الكترونى في تنمية مهارات استخدام خرائط الدوائر الالكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات.

٢. أثر استخدام التعلم الالكتروني والتعلم المدمج في تشخيص أعطال الدوائر الالكترونية لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية تخصص الالكترونيات.

٣. أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في مادة الدوائر الالكترونية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الالكترونيات.

المراجع

اولا المراجع العربية :

١. محمد عبد السلام عثمان (٢٠١٧)"تنمية المهارات العملية لدى طلاب التعليم الفني والتدريب المهني في ضوء متطلبات سوق العمل"، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ٤٠، صفحات ٤٨ -٧٠، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

٢. أيه محمد نهار بنى ياسين، (٢٠١٧)"أثر استخدام الشرائح الالكترونية التفاعلية في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث العلوم في مديرية لواء الكورة"، رسالة ماجستير جامعة اليرموك، كلية التربية، الاردن، ص١٣.

٣. هبة عاصم احمد الدسوقي، (٢٠٢٢):"تصميم ملابس الاطفال التفاعلية كوسيط تعليمي باستخدام الشرائح الالكترونية "مجلة كلية التصميم الدولية، مج، ص٢٣٨

٤. المظفر لقمان وهاب حبيب (٢٠١٩)" أثر استخدام برنامج عرض الشرائح الالكترونية على تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة التربية الفنية "كلية آداب الكوفة، جامعة الكوفة، مج ١٠،ع ٣٨

٥. مكرم خالد سليم العلى، (2004)"أثر تصميم الشرائح الالكترونية على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك "جامعة اليرموك، كلية التربية، الاردن، ص١٤

٦. ابراهيم أحمد صابر(٢٠١١): تصور مقترح لبرنامج في الرسم الهندسي لتنمية مستويات التفكير الهندسي والمهارات الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي المعماري، مجلة دراسات في المناهج وطرق

٧. علي محمد السيد (٢٠١٠): فعالية برنامج عبر شبكة الانترنت والتداريب المعملية في تنمية المهارات العملية والاتجاه لدى معلمي السيارات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٨. محمد عبد العزيز عبد العظيم (٢٠٠٦): فعالية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط لتدريس مادة تكنولوجيا مرافق المياه في تنمية المهارات العملية والاتجاه نحو المادة لطلاب التعليم الثانوي الصناعي نظام الثلاث سنوات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٩. هاني رشدي أحمد (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح قائم على شبكة المعلومات الدولية في تنمية المهارات العملية لتكنولوجيا العمارة لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

١٠. ياسر سعد محمود (٢٠٠٦): فعالية برنامج الكتروني مقترح لتكنولوجيا التبريد والتكييف في تنمية التنوير التكنولوجي والابداع التقني لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١١. رضا الحسيني علي (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة في تدريس علم المواد على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير التكنولوجي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ٢، ص ١:٣٧.

١٢. حمدي محمد البيطار (٢٠١١): فاعلية استخدام التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس مقرر تخطيط وادارة الانتاج في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، مجلة

١٣. عبير سروة عبدالحميد محمود (٢٠٢٠) مجلة كلية التربية (أسيوط) ، ٣٦(٣) ،ص١ - ٤١ ، ٢٠٢٠ .

١٤. حنان الزيداوى حسن، (٢٠١٧): "مصطلحات ومفاهيم التعليم المدمج" ، جامعة بنى سويف – كلية الآداب بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية ، ٥(٨)، ص٣٤ .

ثانيا: المراجع الاجنبية

1. Hampson, I. (2017). Practical Skills: A Definition, Journal of Vocational Education & Training, 69(1), 1-17.
2. Sze, S. M. (2012). Semiconductor Devices: Physics and Technology. John Wiley & Sons.
3. Kang, S. M., & Leblebici, Y. (2016). CMOS Digital Integrated Circuits: Analysis and Design. McGraw-Hill Education.
4. Bhattacharya, P. (2017). Introduction to Semiconductor Devices: For Computing and Telecommunications Applications. CRC Press.
5. Streetman, B. G., & Banerjee, S. K. (2015). Solid State Electronic Devices. Pearson.
6. Pressman, R. S. (2014). Software Engineering: A Practitioner's Approach. McGraw-Hill Education.
7. IEEE Computer Society. (2014). SWEBOK Guide: Guide to the Software Engineering Body of Knowledge. IEEE Computer Society.
8. McConnell, S. (2013). Code Complete: A Practical Handbook of Software Construction. Microsoft Press.

المشاركة فى الأنشطة الصفية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أماني مهدي فتحي عليوة

باحثة ماجستير بقسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د/ نجوي شعبان محمد خليل

أستاذ متفرغ بقسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/محمد محمود السيد خضير

أستاذ متفرغ بقسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المستخلص:

استهدف البحث التعرف على مستوى المشاركة في الأنشطة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومدى اختلاف درجات المشاركة في الأنشطة الصفية وأبعادها باختلاف كل من النوع(تلميذ- تلميذة)، والمدرسة المقيد بها التلاميذ (عام- تجريبي)، والصف المنتمي إليه التلاميذ(الأول – الثاني- الثالث)، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة ببناء مقياس للمشاركة في الأنشطة الصفية وتطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بلغت (٦٧٠) تلميذا وتلميذة تمتد أعمارهم من (١٢) إلي (١٦) عام بمتوسط عمرزمني قدره (١٣.٤٨٩) عام وانحراف معياري (٠.٨٢٨)، وباستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، و اختبار تحليل التباين الأحادى تم التحقق من فروض البحث، وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لمقياس المشاركة بالأنشطة الصفية جاءت بمستوي متوسط،كما أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة

الإعدادية بالمدارس العامة وتلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس التجريبية في الجانب الانفعالي بمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة وتلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس التجريبيىة في كل من (الجانب المعرفي- الجانب السلوكي) الدرجة الكلية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية، لصالح تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة، وايضا لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية (المجال المعرفي- المجال العاطفي- المجال السلوكي) والدرجة الكلية له ترجع إلى الصف المسجل به التلميذ بالمرحلة الإعدادية.

الكلمات المفتاحية: المشاركة فى الأنشطة الصفية- المتغيرات الديموغرافية- تلاميذ المرحلة الإعدادية

Abstract

The research is to identify the level of participation in classroom activities among preparatory school students, and the extent to which the participation in classroom activities and its dimensions differs depending on the gender (male/ female student), the school in which the students are enrolled (government - experimental), and the grade to which the students belong (first – second). - the third).

To achieve these goals, the researcher builds a scale for participation in classroom activities and applies it to a sample of middle school students, which amounted to (670) male and female

students whose ages ranged from (12) to (16) years, with an average age of (13.489) years and a standard deviation of (0.828).

Using a T-test for two independent samples, and "ANOVA", the research hypotheses were verified. The results concluded that the total score for the scale of participation in classroom activities was at an average level, The results also showed that there are no statistically significant differences between the average scores of middle school students in public schools and middle school students in experimental schools on the emotional side of the scale of participation in classroom activities. There are statistically significant differences between the average scores of middle school students in public schools and middle school students in experimental schools in The total score of the scale of participation in classroom activities (in the cognitive aspect - the behavioral aspect) in favor of middle school students in public schools.

There are also no statistically significant differences in the sub-dimensions of the scale of participation in classroom activities (the cognitive / emotional / behavioral aspect), and the maximum score returns to the grade in which the student is registered in the middle school.

Keywords: participation in classroom activities - demographic variables - middle school students

مقدمة

الأنشطة الصفية بكل أنواعها تسهم بقدر كبير في تنمية شخصيات الطلاب وتربيتهم التربية الخلقية والاجتماعية والنفسية والجسمية والعقلية، مما يعدهم لمواقف الحياة المستقبلية، ولها أثر كبير في تعليم المتعلمين يفوق أحياناً المناهج الدراسية (Niost,2009,5).

ويعد النشاط الصفي جزءاً أساسياً من المناهج حيث أن المناهج الدراسية والنشاط جانبان متكاملان لا غنى لأحدهما عن الآخر إذا أرادت المدرسة أن تربي تلاميذها تربية متكاملة . وممارسة النشاط الصفي وسيلة مهمة لتحقيق أهداف محددة، منها توجيه التلاميذ ومساعدتهم في كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها، وتوسيع خبراتهم في مجالات عديدة؛ لبناء شخصياتهم وتنميتها، واتصال التلاميذ ببيئتهم والتعامل معها لجعلهم أكثر اندماجاً مع مجتمعهم، ومساعدة التلاميذ على تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها

.(Sohn, M,2008,2)

وأيضا يعزز النشاط الصفي الجانب الاستقلالي في الشخصية وذلك بإشراك الطلاب في إدارة برنامج النشاط جنبا إلي جنب مع المشرف وتكليف الطلاب ببعض المهام والمسئوليات التي تنمي الثقة بالنفس اذا كانوا

(عبد الله بن أحمد ،٢٠١١،٤).

كذلك تؤكد كثير من الدراسات أن مشاركة الطالب داخل الصف، تعد عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، ويرجع مشاركة الطالب في الانشطة الصفية أو عدم مشاركتة إلى عدة أسباب منها ترجع إلى الطالب نفسه، كعدم حبه للمادة، أو عدم حب المعلم، وكذلك عدم وجود الدافعية للتعلم، وعزلته وانطوائه، وضعف تواصله مع الآخرين، ورفضه مبدأ تحمل المسؤولية، والمبادرة والتقدم، والاتكال على الآخرين، والاعتماد على إجابات الطلبة المتميزين.

و حيث أن المشاركة الصفية من الموضوعات التى لم تحظ بالاهتمام الكافي في البيئة العربية رغم أهميتها لعملية التعلم وتأثيرها الإيجابي على التحصيل الدراسي، والاستمتاع بالتعلم داخل غرفة الصف دعت الحاجة الى دراستها لجعل البيئة المدرسية بيئة جاذبة غير منفره (أحمد عبد الغني ،٢٠١٥، ٢٥٨).

مشكلة البحث:

تم إعداد هذا البحث لمعرفة مستوى المشاركة في الأنشطة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وإعداد أداة لقياس ذلك لمعرفة بعض المتغيرات الديموغرافية للمشاركة في الأنشطة الصفية ومنها: النوع (ذكور-إناث)، الصف المنتمي اليه تلاميذ المرحلة الإعدادية (الأول- الثاني- الثالث)، المدرسة المقيد بها تلاميذ المرحلة الإعدادية (عام-تجريبي)، ومنها يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما مستوى مشاركة تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأنشطة الصفية؟

٢- هل توجد فروق في المشاركة في الأنشطة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير النوع(ذكور-إناث)؟

٣- هل توجد فروق في مستوى المشاركة في الأنشطة الصفية وفقا لمتغير نوع المدرسة المقيد بها تلاميذ المرحلة الإعدادية(عام-تجريبي)؟

٤- هل يختلف مستوى المشاركة في الأنشطة الصفية وفقا لمتغير الصف المنتمي إليه تلاميذ المرحلة الإعدادية(الأول- الثاني- الثالث)؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن مستوى مشاركة تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأنشطة الصفية.

٢- معرفة الفروق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في المشاركة في الأنشطة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- معرفة الفروق بين متوسطي درجات كل من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة والمدارس التجريبية في المشاركة في الأنشطة الصفية.

٤- معرفة الفروق في المشاركة في الأنشطة الصفية ترجع إلى الصف المنتمي إليه تلاميذ المرحلة الإعدادية(الأول – الثاني- الثالث).

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

- الأهمية النظرية:

١- تبصير الطلاب والمعلمين بأهمية المشاركة في الأنشطة الصفية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية حيث أن هذه المشاركات والتفاعلات قد تمكن الطلاب من الحصول على معدلات دراسية مرتفعة وتدعم مواصلتهم للدراسة في المراحل اللاحقة.

٢- فهم أبعاد المشاركة في الأنشطة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ودراسة طبيعة المتغيرات الديموغرافية ومنها: النوع

(ذكور- إناث)، الصف المنتمي اليه تلاميذ المرحلة الإعدادية(الأول- الثاني- الثالث)، المدرسة المقيد بها تلاميذ المرحلة الإعدادية(عام – تجريبي).

- الأهمية التطبيقية: يستمد هذا البحث أهميتة التطبيقية من إعداد مقياس للمشاركة في الأنشطة الصفية وقد يفيد هذا المقياس في تصميم برامج ارشادية وعلاجية لتعزيز المشاركة في الأنشطة الصفية، كما تكمن أهميته في الاستفادة من النتائج لتعرف المعلمين والتربويين بأهمية الأنشطة الصفية وأنها تضفي جوا من الحيوية داخل الغرف الصفية، كما أنها تساعد على ربط الخبرات السابقة للتلاميذ واستمرار عملية التعلم.

مصطلحات البحث:

- **الأنشطة الصفية:** يعرفها (علي ربيع ،٢٠١٣، ٣٦) بأنها كل نشاط تعليمي يقوم به المعلم أو التلميذ أو كلاهما معا داخل الصف الدراسي ومخطط له مسبقا وموجود ضمن المنهج المقرر ويرمي إلي اكتساب التلاميذ المفاهيم العلمية المتضمنة في هذا النشاط ويقسم حسب موقع تنفيذه في الحصة إلي أنشطة تمهيدية وأنشطة بنائية وأنشطة ختامية.
- **المشاركة في الأنشطة الصفية:** تعرفها الباحثة بأنها هى تفاعل التلميذ النشط والبناء مع الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة باستخدام الأنشطة الصفية المدرسية ، وقدرته على اتباع القواعد والتعليمات مما يجعل منه شخصا محبا للمناخ المدرسي ومبتكرا ومبدعا وواثقا من نفسه ، وأبعادها: الجانب المعرفي ، الجانب الانفعالي، الجانب السلوكي.

- **المتغيرات الديموغرافية:** هي المتغيرات المتناولة في البحث الحالي: النوع (ذكور-إناث)، الصف المنتمي إليه التلميذ(الاول- الثاني- الثالث)، المدرسة المقيد بها(عام- تجريبي).
- **تلاميذ المرحلة الإعدادية:** تعرفهم الباحثة بأنهم تلاميذ في مرحلة عمرية بداية من ١٢ إلي ١٦ سنة يلتحق التلاميذ بالتعليم الإعدادي بعد المرحلة الابتدائية وتلك المرحلة تناظر المستوي الثاني أو المتوسط من التصنيف الدولي لنظم التعليم ومدته ثلاث سنوات.

محددات البحث:

المحددات المكانية: تحددت أدوات البحث الحالي بتطبيقها على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ببعض مدارس ادارة ههيا التعليمية -محافظة الشرقية(مدرسة فتحي محرم للتعليم الأساسي-مدرسة الشبراوين الإعدادية المشتركة- مدرسة شرشيمة المشتركة للتعليم الأساسي- مدرسة فايزة حمودة للتعليم الأساسي بالمطاوعة –مدرسة ههيا الإعدادية بنين- مجمع ههيا الرسمي للغات)

المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث على تلاميذ المرحلة الإعدادية خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ الفصل الدراسي الثاني.

المحددات البشرية: تم تحديد البحث بالتطبيق على عينة قوامها (٦٧٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

هناك حاجة ماسة ومتزايدة إلى الأنشطة الصفية وبرامجها المخطط لها وتتفق جميع الدراسات التربوية الحديثة على ذلك وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين في المراحل الدراسية الأولى بحاجة إلى توافر عدد من المصادر لضمان نجاحهم وتقدمهم منها: علاقات جيدة مع الأصدقاء، والأهل ،والمدرسين، و أماكن آمنة تتوافر فيها أنشطة منظمة خارج أوقات الدوام الدراسي، وبداية صحية و مستقبل جيد، ومهارات ضرورية من خلال التعليم الفعال ، وفرص المشاركة في الفعاليات الاجتماعية. (Nikki W, 2009,2)

المشاركة في الأنشطة الصفية لها وظائف متعددة ومهمة ومن أهم هذه الوظائف ما يلي :

أ- الوظيفة النفسية :

حيث أكدت دراسة (أحمد مبروك ،٢٠١٨، ٢٠٦)علي أثر البيئة المدرسية والأنشطة على إثارة الدافعية للتعلم والمشاركة الصفية فالبيئة المدرسية لها دور فعال في زيادة الدافعية لدى المتعلم وتحفيزه تجاه التعلم وحب المشاركة مع المعلم، لقد أصبحت مشكلة تدنى الدافعية عند الطلاب ظاهرة منتشرة في كثير من الصفوف الدراسية مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية فالمعلم حين يجد بعض الطلاب معرضين عن الحصة الدراسية رغم ما يبذله من جهد لجذب المتعلمين نحو درسه، لابد أن يقف متسائلا وباحثا عن الظروف والملابسات التي جعلت هذا الطالب يقف منعزلا عن الركب، وما السر في انطفاء الدافعية لديه، فما الدافعية إلا قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو أهميتها المادية أو المعنوية له، وهذه الدافعية تستثار بعوامل تنبع من داخل الفرد أو البيئة، ولكن أين الدافعية

ممن رضى لنفسه أن يقف منعزلا رافضا المشاركة في الحصة الدراسية وقد اعتاد أن يكون مستمعا فقط، وهذا بالتأكيد لا يرضي المعلم النشط الذي اعتاد أن يشرك جميع طلابه معه في إنجاح الموقف التعليمي الصفي، من هذا المنطلق بدأت البحث عما أريد طرحه لتتم الفائدة للآخرين فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها، هكذا علمنا معلم البشرية رسولنا محمد عليه أفضل الصلوات والتسليم.

وتوصلت دراسة(محمد غازي ،٢٠١٩،٣٩٦) الي ان المشاركة في الانشطة الصفية تساعد التلميذ على تخطى جانب الخوف والرهبة من المعلم ؛ وتقليل الحواجز النفسية بينهما ؛ كما تساعد التلميذ في التغلب على الانطواء والوحدة . وتعتبر وسيلة للتنفيس عن الانفعالات الحبيسة والتعويض عن نقص في بعض نواحي السلوك ؛ فحين يعجز الفرد عن القيام بسلوك معين يكون ميالا إلى سلوك أخر قد يكون عدوانيا ؛ فإذا توفر برنامج للنشاط الاجتماعي أو الرياضي فإن هذا الطالب يمكن أن يوجه سلوكه نحو النشاط التعويضي .

ب- الوظيفة الاجتماعية :

هناك العديد من الوظائف الإجتماعية التي يمكن ان تؤديها مشاركة التلاميذ في الانشطة الصفية ومنها ما جاء في بحث (ثرياء بنت سليمان ،٢٠١٩، ٥٥-٥٦) إعداد التلاميذ للمواطنة السليمة وذلك بتعريفهم واجباتهم ومسئولياتهم، و تعويد التلاميذ الممارسة الديمقراطية للحياة من خلال تبنى مواقف مشابهة، و تنمية سمات القيادة لدى التلاميذ مثل المرونة وتحمل المسئولية والاتزان الانفعالي والروح المرحة، و تكوين اتجاهات موجبة نحو الآخرين ونحو الذات ونحو المجتمع وتعديل الإتجاهات السالبة نحو

العمل اليدوي وتزويدهم بالخبرات والمهارات الحرفية، وبناء الشخصية الاجتماعية للتلاميذ وتنمية ميولهم ومواهبهم وتكوين عادات اجتماعية طيبه لديهم مثل المشاركة والتعاون والحب والعمل مع الفريق والروح الرياضية وإنكار الذات والتخطيط، وتأكيد النواحي الأخلاقية وتنميتها لدى التلاميذ وذلك عن طريق إقامة العلاقات الاجتماعية الطيبة والتحلي بالروح الرياضية، و تنمية مهارات العمل التعاوني والفهم الأوسع للمشكلات الاجتماعية، وتحقيق أهداف العمل الجماعي لدى التلاميذ وتقوية العلاقات الأكاديمية والاجتماعية بينهم مما يبعث في نفوسهم روح التعاون الخلاق والتنافس الشريف.

جـ – الوظيفة التربوية والتعليمية :

اشار (محمد غازي ،٢٠١٩، ٣٦١) في دراسته إلي أن المشاركة في الانشطة الصفية تقوم بالعديد من الوظائف التربوية والتعليمية نذكر منها : تحقيق مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم بالعمل لدى التلاميذ، و النمو التربوي السليم لمواجهة الجمهور والتعبير عن الآراء بأسلوب سليم، و تنمية المهارات المعرفية لدى التلاميذ وتدريبهم على خدمة البيئة،وكذلك زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، و الربط بين النظرية والتطبيق ؛ ونشر الثقافة العلمية بين الطلاب، ومساعدة التلاميذ على اكتساب الخبرة القائمة على نشاط مقصود وكذلك مساعدتهم على نمو الخبرة في التخطيط والعمل لدى الفريق، و تدعيم وإثراء محتوى المنهج وكذلك تنفيذ محتوى المنهج.

وستعرض الباحثة بعض الدراسات التي تناولت المشاركة في الأنشطة الصفية:

- دراسة (عبد اللطيف ناجي ،٢٠١٢) هدفت الى التعرف على درجة ممارسة الأنشطة الطلابية المرافقة للمناهج في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في دولة الكويت وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ عددهم ٣٥٥ معلما في مختلف التخصصات في المدارس المتوسطة ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من ٤٣ فقرة موزعة على خمسة مجالات وكشفت النتائج عن أن الدرجة الكلية لمستوى ممارسة الأنشطة الطلابية المرافقة للمناهج تشير إلى وجود علاقة ايجابية بين درجة ممارسة الأنشطة الطلابية وتحصيل الطلاب في المرحلة المتوسطة.
- دراسة (عبد الكريم ملياني،٢٠١٣) هدفت الى الكشف عن فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى الأداء بين المؤسسات التربوية ومدى مساهمة هذا النشاط في الاستقرار النفسي والاجتماعي للتلميذ بالوسط المدرسي ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير أداة مكونة من ٣٠ فقرة موزعة على خمس أبعاد وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي ساهم في رفع مستوى الأداء بين المؤسسات التربوية وجاءت الفروق لصالح المؤسسات التربوية ذات الأداء الاجتماعي المرتفع.
- دراسة (gevremont F, and kohen, 2014) هدفت الى معرفة أثر الأنشطة الصفية واللاصفية وعلاقتها بالنتاجات الاجتماعية والوجدانية والاكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كنديين

أعمارهم (١٣- ١٧ سنة)، واظهرت النتائج ان الطلبة الذين شاركوا بالأنشطة الصفية واللاصفية اظهروا تحسناً في النتاجات الاجتماعية والوجدانية والاكاديمية.

- دراسة (سيد محمدى ،٢٠١٥) هدفت الى التنبؤ بالأشكال المختلفة للاندماج الدراسي (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي) من خلال تصورات الطلاب المتعلقة بالمناخ المدرسي ودرجة ذكاؤهم الانفعالي، واشارت النتائج الى أن كل من المناخ التربوي المدرك بابعاده المختلفة والذكاء الانفعالي بمكوناته يسهمان بدرجة أكبر في الاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية يليه الاندماج السلوكي ويليه الاندماج الانفعالي وهو ما يتفق مع طبيعة تلك المرحلة التعليمية التي تمثل حلقة الوصل بين التعليم الاساسي والتعليم الجامعي.
- دراسة (فايد منصور،٢٠١٩) هدفت الى التعرف على دور الأنشطة الطلابية الصفية واللاصفية على المستوى التحصيلي والدافعية لدى المتعلم في المشاركة الصفية أو خارج الصف حيث طبقت على عينة قوامها ٥١٥ طالبا و٧٠ معلما بطريقة عشوائية وأسفرت النتائج الى انخفاض مستوى الأنشطة الانشطة داخل الحجرة الصفية وكذلك خارج الصف وذلك لعدة أسباب وهى عدم وجود مقومات مادية أو معنوية تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم والمشاركة الفعالة داخل الصف.
- دراسة (عبد الله محمد ،٢٠٢٠) هدفت الى التعرف على درجة ممارسة الأنشطة المدرسية ودرجة التوافق المدرسي والعلاقة بينهما والكشف عن الفروق تبعا لمتغير الصف الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الأنشطة المدرسية ومقياس التوافق المدرسي وأشارت النتائج الى وجود علاقة طردية بين

ممارسة الأنشطة المدرسية والتوافق المدرسي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية وتدل هذه النتيجة أن النشاط المدرسي له دور رئيسي في العملية التعليمية وفي توافق الطلاب لأنه يحقق الأهداف التربوية في النمو الطبيعي للطالب من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية.

فروض الدراسة:

١. يشارك طلاب المرحلة الإعدادية فى الأنشطة الصفية .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة في الأنشطة الصفية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من طلاب المرحلة الاعدادية بالمدارس العامة والمدارس التجريبية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية ترجع إلي الصف الدراسي المنتمي اليه الطالب بالمرحلة الإعدادية (الأول – الثاني- الثالث).

منهجية البحث واجراءاته:

منهج البحث: استخدمت الباحثة فى البحث الحالى المنهج الوصفى ، لمناسبته لموضوع البحث والأهدف التى يسعى الى تحقيقها.

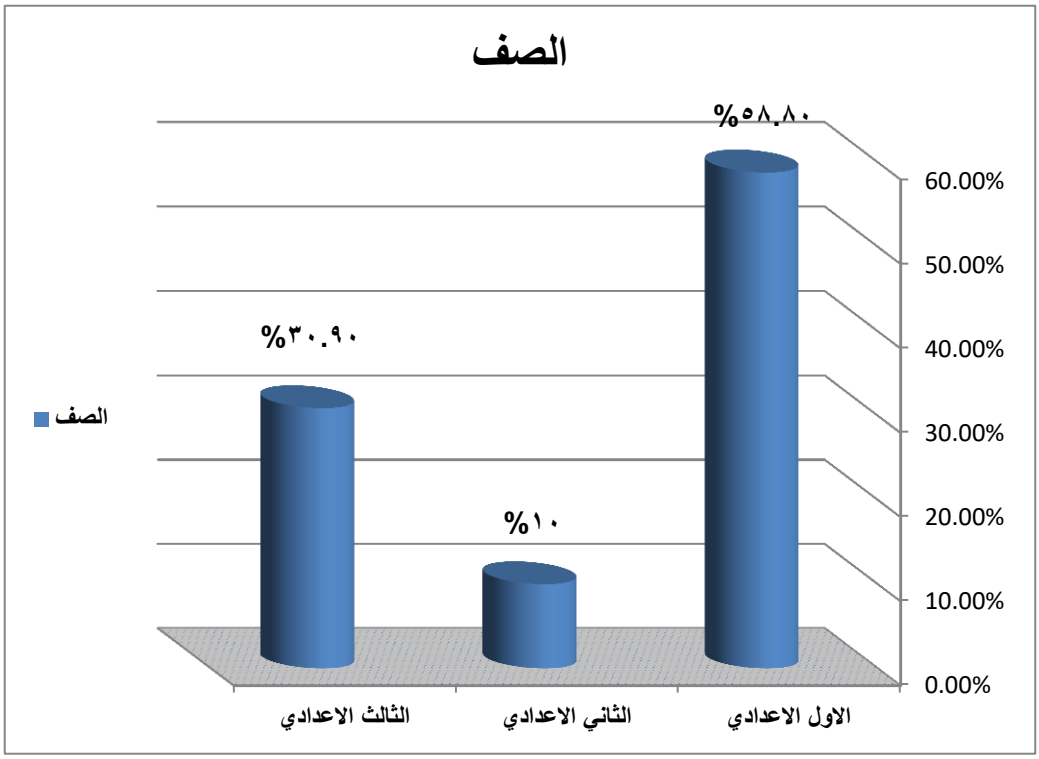
مجتمع البحث : اشتمل مجتمع البحث على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بادارة ههيا.

عينة البحث : تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية ، لتمثل مجتمع البحث الأصلى وانقسمت العينة الى:

- **اولاً : عينة الخصائص السيكومترية :**

بلغت عينة التقنين في البحث الحالي (٢٢٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمدارس(فتحي محرم للتعليم الأساسي-الشبراوين الإعدادية المشتركة- شرشيمة المشتركة للتعليم الأساسي-فايزة حمودة للتعليم الأساسي بالمطاوعة -ههيا الإعدادية بنين- مجمع ههيا الرسمي للغات) بادارة ههيا التعليمية، وتمتد أعمارهم من (١٢) إلي (١٦) عام بمتوسط عمرزمني قدره (١٣.٥٤) عام وانحراف معياري (١.٠١٦)، مقسمين إلي (٩٥) من الذكور بنسبة (٤٢.٦٠%)، و (١٢٨) من الإناث بنسبة (٥٧.٤٠) %، منهم منتسبين الى المدارس التجريبية وعددهم (٣٨) تلميذاً بنسبة ١٧%، ومنهم منتسبين الى المدارس العامة وعددهم (١٨٥) تلميذاً بنسبة (٨٣%)، وذلك بالصفوف الدراسية الثلاث حيث يمثل عدد التلاميذ بالصف الأول (١٣١) تلميذاً بنسبة (٥٨.٨٠%)، وبالصف الثاني (٢٣) تلميذاً بنسبة (١٠%)، وبالصف الثالث (٦٩) تلميذاً بنسبة (٣٠.٩٠%)، وطبقت عليهم أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣. بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

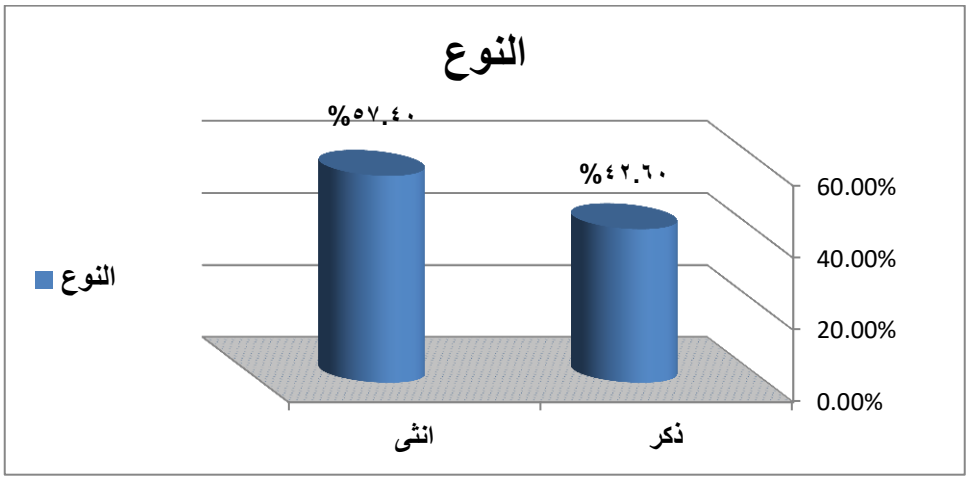
ويمكن تمثيل عينة البحث الاستطلاعية (عينة الخصائص السيكومترية) بيانياً بالاشكال التالية.



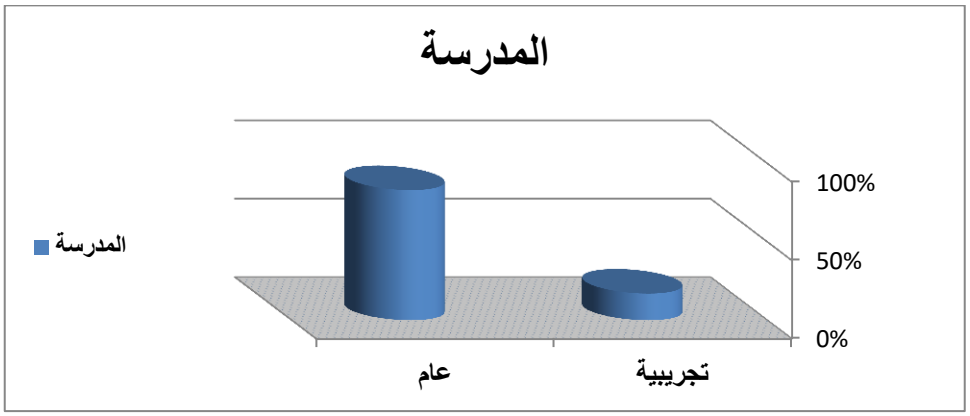
شكل (1) تمثيل عينة الخصائص السيكومترية بيانيا وفقا للصف الدراسى المنتمي اليه التلميذ

يتضح من الشكل (1) ان نسبة تلاميذ الصف الأول الإعدادي اعلى نسبة ممثلة بالعينة بنسبة (٥٨.٨٠%) يليها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بنسبة (٣٠.٩٠%) وأخيرا تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بنسبة (١٠%).

شكل (2) تمثيل عينة الخصائص السيكومترية بيانيا وفقاً للنوع



يتضح من الرسم البياني ان أعلي نسبة ممثلة بالعينة هى للتلميذات بنسبة (٥٧.٤٠%)، مقارنة بالتلاميذ الممثلين بنسبة (٤٢.٦٠%) من اجمالي العينة.



شكل (3) تمثيل عينة الخصائص السيكومترية وفقاً لنوع المدرسة المنتمي اليها التلميذ

يتضح من الشكل(3) ان تلاميذ المدارس الإعدادية العامة يمثلون النسبة الأكبر من عينة الخصائص السيكومترية (٨٣%) مقارنة بتلاميذ المدارس التجريبية الممثلين بنسبة (١٧%

ثانياً : العينة النهائية : تكونت العينة النهائية من (٦٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية تمتد أعمارهم من (١٢) إلي (١٦) عام بمتوسط عمرزمني قدره (١٣.٤٨٩) عام وانحراف معياري (٠.٨٢٨) والجدول التالي يوضح توزيع افراد العينة الاساسية.

جدول (1) توزيع تلاميذ وتلميذات العينة الأساسية وفقا للنوع والصف الدراسي المنتمي اليه الطالب

الصف الدراسي		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
النوع	ذكور	١٨٢	١٧٥	١٤
	اناث	١٣٠	٩٢	٧٧
	الاجمالي	٣١٢	٢٦٧	٩١

جدول (2) توزيع تلاميذ وتلميذات العينة الاساسية وفقا للنوع ونوع المدرسة المنتمي اليها التلميذ

المدرسة		المدارس العامة	المدارس التجريبية
النوع	ذكور	٣٤٨	٢٣
	اناث	٢٧١	٢٨
	الاجمالي	٦١٩	٥١

- **ادوات البحث :**

١- مقياس المشاركة في الأنشطة الصفية. (إعداد/الباحثة)

الهدف من المقياس: قياس درجة المشاركة في الأنشطة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

❖ مبررات إعداد مقياس المشاركة في الأنشطة الصفية:

١- قامت الباحثة بإعداد مقياس المشاركة في الانشطة الصفية نظرا لقلة المقاييس الحديثة لهذا المتغير في البيئه العربية- في حدود اطلاع الباحثة- في هذا المجال.

٢- اختلاف مجتمع وعينة المقاييس المتوفرة عن مجتمع وعينة الدراسة الحالية.

ولإعداد المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ- مراجعة الأطر النظرية، وما توفر لدى الباحثة من دراسات سابقة.

ب- الاطلاع على المقاييس المتاحة وذات الصلة بالمشاركة في الأنشطة الصفية.

جـ- إعداد المقياس في صورتة المبدئية.

د- عرض المقياس على المحكمين.

ه- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

و- إعداد المقياس في صورته النهائية.

وفيما يلي توضيحا لتلك الخطوات:

أ- مراجعة الأطر النظرية، وما توفر لدى الباحثة من دراسات سابقة:

قامت الباحثة بمراجعة الأطر النظرية وما توفر لها من دراسات سابقة تناولت المشاركة في الأنشطة الصفية، بهدف تحديد مفهوم المشاركة في الأنشطة الصفية وابعادها، والتعريف الإجرائي لكل بعد، مما ساعد الباحثة على بناء المقياس الحالي.

ب- الاطلاع على المقاييس المتاحة وذات الصلة بالمشاركة في الأنشطة الصفية ومنها:

- مقياس المشاركة الصفية لسهير أسامة (١٩٩١)، حيث طبق على طالبات الصف الثامن الاساسي في احدى مدارس عمان وتكون من ٢١ عبارة.
- استبانة التفاعل الإجتماعي الصفي لأنماط الطالب لسليمان محمد (٢٠٠٤)، لدى طلاب المدارس الثانوية في الأردن، وتتوزع فقرات الاستبانة على ثلاثة أنماط (النمط التعاوني، النمط التسلطي، النمط السائب).
- مقياس الإندماج الأكاديمي لسامح حسن (٢٠١٩)،لدى طلاب الجامعة، ويتكون من أربعة أبعاد(الاندماج المعرفي، الاندماج الانفعالي، الاندماج السلوكي، الاندماج النشط).
- مقياس الأندماج الدراسي لهوارية بوراس (٢٠٢٠)، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ويتكون من ثلاثة أبعاد(السلوكي، المعرفي، الانفعالي).
- مقياس الإندماج الأكاديمي لإسراء خالد (٢٠٢١)، لدى طلاب ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، ويتكون من ثلاثة ابعاد (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي)

- مقياس مهارات التواصل الإجتماعي لإسراء خالد (٢٠٢١)، لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، ويتكون من خمس أبعاد(الاستقبال، المبادأة بالتفاعل، التعاون والمشاركة، التعبير عن المشاعر الإيجابية، التعبير عن المشاعر السلبية).

ج- إعداد المقياس في صورته المبدئية:

في ضوء ما سبق استطاعت الباحثة إعداد الصورة المبدئية للمقياس والتي تكونت من (٣٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهى: الجانب المعرفي،والجانب الانفعالى،والجانب السلوكي، وذلك للعرض على السادة المحكمين.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد مقياس المشاركة في الأنشطة الصفية وعدد مفردات كل بعد وفقا للصورة المبدئية:

- ❖ (الجانب المعرفي): هو الأساليب التي يستخدمها التلميذ من أجل تنمية معارفه وخبراته كاستخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والتفكير في فهم واتقان المهام والقدرة على التخطيط والربط بين المعلومات القديمة والجديدة وتقييم الأفكار والمعارف ومراقبتها،ويتكون من (١٢) مفردة.
- ❖ (الجانب الانفعالي): يتضمن مشاعر التلميذ الايجابية تجاه المدرسة والمعلمين والأقران والشعور بالانتماء والحب والسعادة والاهتمام وعدم الضجروالقلق، ويتكون من (١٣) مفردة.
- ❖ (الجانب السلوكي): هو اتباع التلميذ القواعد والالتزام باللوائح المدرسية وغياب السلوكيات غير المرغوب فيها والمشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة الجماعية، ويتكون من (١٤) مفردة.

د- عرض المقياس على المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٣٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد على مجموعة من المحكمين المتخصصين تتكون من(١٨) من اعضاء هيئة التدريس بقسمي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق، وقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق.

وقد اشتملت الصورة الأولية للمقياس على التعريف الإجرائي للمشاركة في الأنشطة الصفية، وتعريف إجرائي لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وطلب منهم الحكم على المقياس في ضوء ما يلي:

- مدى ملاءمة وارتباط عبارات كل بعد بالمقياس.
- مدى انتماء العبارات لكل بعد من أبعاد المقياس.
- مدى ملاءمة العبارة لعينة الدراسة.
- مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس.
- مدى مناسبة عدد العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس.
- إضافة أى ملاحظات من شأنها المساعدة على جودة المقياس.

❖ **التغييرات التي حدثت في الصورة الأولية لمقياس المشاركة في الأنشطة الصفية بعد العرض على المحكمين:**

بعد عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين، أسفرت الآراء كما يلي:

- تعديل صياغة بعض العبارات بما يجعلها ملائمة لقياس البعد التي تنتمي إليه.
- حذف بعض العبارات غير الملائمة لقياس المشاركة في الأنشطة الصفية.

وأصبح المقياس في صورته الأولية بعد عرضه على المحكمين يتكون من (٢٦) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد.

❖ وصف المقياس بعد العرض على المحكمين:

يتكون المقياس من (٢٦) مفردة تصف مشاركة تلاميذ المرحلة الإعدادية بالأنشطة الصفية، موزعة علي عدد (٣) أبعاد على التوالي (الجانب المعرفي، الجانب الانفعالي، الجانب السلوكي) ويُقاس اجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ عند استجابتهم علي مفردات المقياس، وقد طبق المقياس للكشف عن خصائصه السيكومترية على عينة مكونة من (٢٢٣) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية خارج العينة الاساسية للدراسة، وقد اعطيت الأداة تقدير ليكرت رباعي الاستجابة لفقرات المقياس (تنطبق بدرجة عالية/تنطبق بدرجة كبيرة/تنطبق بدرجة متوسطة/لاتنطبق) وهي تقابل على التوالى الدرجات (٤/٣/٢/١)، ويمثل البعد الأول (الجانب المعرفي) بالعبارات (١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩) وجميعها صيغت بالاتجاه الايجابى ماعدا العبارة رقم (١٠) فقد صيغت بالاتجاه المعاكس، ويمثل البعد الثاني (الجانب الانفعالي) بالعبارات (٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٢-٢٤-٢٦) وجميعها صيغت بالاتجاه الايجابى ماعدا العبارات أرقام (٥-١١-١٧-٢٢-٢٦) فقد صيغت بالاتجاه المعاكس، ويمثل البعد الثالث (الجانب السلوكي) بالعبارات (٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٣-٢٥) وجميعها صيغت بالاتجاه الايجابى ماعدا العبارات ارقام (٦-١٥-٢١-٢٥) فقد صيغت بالاتجاه المعاكس، وأعلي درجة يمكن أن يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية علي جميع مفردات المقياس (١٠٤) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٢٦) درجة، حيث تشير الدرجة العليا إلي ارتفاع مستوي المشاركة الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بينما تشير

الدرجة المنخفضة إلي انخفاض مستوي المشاركة الصفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى، تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية كما يلى:

أولاً: الاتساق الداخلي لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية

(أ) تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (3) ذلك:

جدول (3) الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمي اليه المفردة) لمفردات مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية (ن = ٢٢٣)

الجانب المعرفي		الجانب الانفعالي		الجانب السلوكي	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
١	٠.٦٢٠**	٢	٠.٤٣٠**	٣	٠.٥٤٨**
٤	٠.٤٥٣**	٥	٠.٥٧٤**	٦	٠.٤٠٢**
٧	٠.٦٢٤**	٨	٠.٤١٧**	٩	٠.٦٣٧**

الجانب المعرفي		الجانب الانفعالي		الجانب السلوكي	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
١٠	**٠.٥٣٣	١١	**٠.٥٠٤	١٢	**٠.٤٦١
١٣	**٠.٤٥٩	١٤	**٠.٢٨٨	١٥	**٠.٥٥٣
١٦	**٠.٤٤٤	١٧	**٠.٣٤٣	١٨	**٠.٤٢٩
١٩	**٠.٤٧٥	٢٠	**٠.٦٥٠	٢١	**٠.٦٠٨
		٢٢	**٠.٤٧٣	٢٣	**٠.٤٧٦
		٢٤	**٠.٤١٢	٢٥	**٠.٣٢١
		٢٦	**٠.٣٦٨		

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)، بما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) : معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكليه
الجانب المعرفي	**٠.٥٧٩
الجانب الانفعالي	**٠.٦٧٦
الجانب السلوكي	**٠.٧١٥

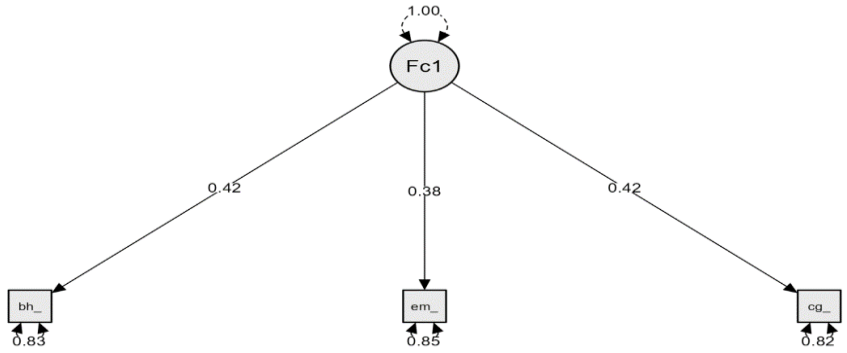
(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (4): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) ،ومن ثم فالأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تمتد معاملات الارتباط بين: (٠.٥٧٩ - ٠.٧١٥) مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية.

(ثانياً) حساب الصدق لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية :

تم حساب صدق المشاركة فى الأنشطة الصفية من خلال حساب الصدق العاملي للمشاركة فى الأنشطة الصفية عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "جاسب 7.7.1"(JASP)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع

العوامل المشاهدة للمشاركة فى الأنشطة الصفية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٤) تشبعات ابعاد المشاركة فى الأنشطة الصفية بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن للمشاركة فى الأنشطة الصفية على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا^2 (X^2) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

جدول (5) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية

مؤشرات حسن المطابقة للمشاركة فى الأنشطة الصفية		
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٠.٠٠	أن تكون غير دالة

مؤشرات حسن المطابقة للمشاركة فى الأنشطة الصفية		
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
درجات الحرية (Df)	٠	
نسبة كا٢ X2/df	٠.٠٠	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١.٠٠	٠-١
مؤشر الاقتتار للمطابقة المعيارى PNFI	٠.٠٠	٠-١
جذر متوسط مربع خطا الاقتراب RMSEA	٠.٠٠	٠-٠.١
جذر متوسط مربع البواقى RMSR	٠.٠٠	٠-٠.١

بينما يوضح الجدول (6) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات المشاركة فى الأنشطة الصفية، وتشبعات المفردات بالعامل الكامن العام وقيمة (ذ) والخطأ المعياري:

						مستوي الثقة	
العامل الكامن	المؤشرات (المشاهدة)	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة (ذ)	الدلالة	الفئة الدنيا	الفئة العليا
المشاركة فى الأنشطة الصفية	الجانب السلوكي	١.٧٠٨	٠.٥٧٠	٣.٠٠	< ٠.٠٠٣	٠.٨٩٢	٢.٨٢٥
	الجانب الانفعالي	١.٣٤٢	٠.٤٥٧	٢.٩٣٣	< ٠.٠٠٣	٠.٤٤٥	٢.٢٣٨
	الجانب المعرفي	١.٢٠٩	٠.٤٠٣	٣.٠٠٢	< ٠.٠٠٣	٠.٤٢٠	١.٩٩٩

يتضح من الجدول (6): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق للمفردات (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ؛ حيث كانت جميع مفردات الاختبار دالة احصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع المفردات المشاهدة لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى للمشاركة فى الأنشطة الصفية، كما ان نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي تطابق البيانات موضع الاختبار، وأن المشاركة الصفية لتلاميذ المرحلة الاعدادية عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة لها:(الجانب

المعرفي- الجانب الانفعالي- الجانب السلوكي)، كما ان نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق التام للبيانات موضع الاختبار.

ثالثاً: ثبات مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية

(أ) حساب ثبات المقياس بطريقة الفا لكرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) : معاملات ثبات ألفا لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية وأبعاده الفرعية

الجانب المعرفي		الجانب الانفعالي		الجانب السلوكي	
المفردات	معاملات ألفا	المفردات	معاملات ألفا	المفردات	معاملات ألفا
١	٠.٤٥٤	٢	٠.٥٣٧	٣	٠.٥٦١
٤	٠.٥٢٦	٥	٠.٤٩٤	٦	٠.٦٠٦
٧	٠.٤٥٦	٨	٠.٥٤٥	٩	٠.٥٢٧
١٠	٠.٥١٣	١١	٠.٥٢٠	١٢	٠.٥٨٦
١٣	٠.٥٣٤	١٤	٠.٥٦٨	١٥	٠.٥٥٦
١٦	٠.٥٢٧	١٧	٠.٥٦٠	١٨	٠.٥٨٧

الجانب المعرفي		الجانب الانفعالي		الجانب السلوكي	
المفردات	معاملات ألفا	المفردات	معاملات ألفا	المفردات	معاملات ألفا
١٩	٠.٥٢١	٢٠	٠.٤٦٤	٢١	٠.٥٣٧
		٢٢	٠.٥٣١	٢٣	٠.٥٨٢
		٢٤	٠.٥٤٦	٢٥	٠.٦٣١
		٢٦	٠.٥٦٣		
معامل ألفا للبعد	٠.٥٤٥	٠.٥٦١		٠.٦٠٥	

يتضح من الجدول (7): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردتان رقما (٢٦،١٤) بالبعد الثاني (**الجانب الانفعالي**)، والمفردتان رقما (٢٥،٦) في البعد الثالث (**الجانب السلوكي**)، فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذفها، مما يدل على ثبات مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية، وقد بلغ الثبات الكلى للمقياس (٠.٦٤٨).

ب- الثبات الكلي لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس** المشاركة فى الأنشطة الصفية، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان، فكانت النتائج كما بالجدول (8) التالي:

جدول (٨) : معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية

	أبعاد مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية	معامل الثبات		
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
	الجانب المعرفي	٠.٥٤٥	٠.٥٥٩	٠.٥٣٦
	الجانب الانفعالي	٠.٥٦٩	٠.٦٢٤	٠.٦٢٤
	الجانب السلوكي	٠.٦٥٤	٠.٧١٠	٠.٦٨٧
	الثبات الكلي للمقياس	٠.٦٧٩	٠.٦٤٦	٠.٦٤٦

يتضح من الجدول (8): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية والثبات الكلي له بالطرق الثلاثة مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية، وكذلك المقياس ككل.

و- إعداد المقياس في صورته النهائية:

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية والاتساق الداخلي له، وصلاحيته للقياس، حيث يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٢) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الثلاثة، وبذلك تصبح أعلي درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ بالمقياس (٨٨) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ (٢٢) درجة والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) : توزيع العبارات علي أبعاد مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية في الصورة النهائية.

الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية	عدد المفردات	أرقام المفردات الايجابية	ارقام المفردات السلبية
الجانب المعرفي	٧	١-٤-٧-١٣-١٦-١٩	١٠
الجانب الانفعالي	٨	٢-٨-٢٠-٢٤	٥-١١-١٧-٢٢
الجانب السلوكي	٧	٣-٩-١٢-١٨-٢٣	١٥-٢١
	١٥		٧
اجمالي عدد المفردات ٢٢			

المعالجات الإحصائية:

اختبار ت لعينتين مستقلتين، و اختبار تحليل التباين الاحادى.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على: يشارك طلاب المرحلة الإعدادية فى الأنشطة الصفية بمستوى متوسطً. وللإجابة على هذا السؤال تم تحديد درجة القطع (المحك) على **مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية**، ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) : درجة القطع على مقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية والدرجة الكلية.

درجة القطع	المستوى
من ١ – أقل من ٢	منخفض
من ٢ – أقل من ٣	متوسط
من ٣ – ٤	مرتفع

وقد تم حساب المتوسط الحسابى والمستوى والترتيب لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (11) : المتوسطات الحسابية والوزنية ومستوي المشاركة الأكاديمية والترتيب لأبعاد مقياس المشاركة في الأنشطة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية (ن= ٦٧٠).

م	المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	الترتيب
١	الجانب المعرفي	٢٠.٨٧٩١	٣.١٩٤٥٤	٢.٩٨	متوسط	١
٢	الجانب العاطفي	٢٢.٧٢٨٤	٣.٦٢٤٠٧	٢.٨٤	متوسط	٣
٣	الجانب السلوكي	٢٠.٦٩٢٥	٣.٣٧٤٦٣	٢.٩٦	متوسط	٢
٤	الدرجة الكلية	٦٤.٣٠٠٠	٨.١١٨٠٣	٢.٩٢	متوسط	

يتضح من الجداول السابقة ما يلى:

جاءت الدرجة الكلية لمقياس المشاركة بالأنشطة الصفية بمستوي متوسط، وقد احتل البعد الأول **(الجانب المعرفي)** بالمقياس الترتيب الأول بفارق بسيط جدا مقارنةً بالأبعاد الأخرى، يليه البعد الثالث **(الجانب السلوكي)** بالمقياس الترتيب الثانى، فى حين احتل البعد الثاني **(الجانب الانفعالي)** بالمقياس الترتيب الأخير.

ويمكن تفسير ذلك ومناقشته فيما يلى : حيث اتفقت تلك النتيجة مع داسة (سيد محمدي ،٢٠١٥) حيث توصلت نتائجها إلى أن المناخ المدرسي المدرك بأبعاده المختلفة يسهم بدرجة كبيرة في المشاركة والاندماج المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية يليه الاندماج السلوكي يليه الاندماج الانفعالي، كذلك اتفقت النتيجة مع دراسة (شروق غرم الله ،٢٠١٨) التي توصلت إلى أن المشاركة في الانشطة من الجانب المعرفي أكثر أنواع

المشاركة الصفية انتشارا يليه المشاركة في الأنشطة من الجانب الانفعالي يلي الجانب السلوكي، **وترى الباحثة** أن هذه النتيجة منطقية حيث طبيعة المناهج الدراسية وأساليب التدريس المتبعة من قبل المعلمين تركز أغلبها على الجانب العقلي وتنمية قدرات الطلبة على امتلاك المفاهيم والمبادئ العلمية وذلك على حساب الجانب الانفعالي والذي من شأنه تهذيب انفعالات الطلبة وتنمية تلك الانفعالات وتوجيهها بالطريقة المناسبة لتعزيز فرص التواصل الاجتماعي البناء ، وأيضا امتلاك مستوى متوسط من المشاركة ككل وعلى جميع ابعادها (المعرفي والانفعالى والسلوكي) يرجع إلى البيئة الصفية غير المناسبة والتى لاتحفز المشاركة في الأنشطة الصفية لتكون مرتفعة حيث ان المشاركة في الأنشطة الصفية لايأتي إلا من خلال بيئة محفزة للتعلم وذلك من خلال إثارة وتشويق المتعلمين لموضوع التعلم، أيضا تلك النتيجة ترجع إلى أن بعض المعلمين يتبعون أسلوب تدريس أغلب إلى التلقين والذي يحد من مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية، وكذلك ترى الباحثة ان تلك النتيجة ترجع إلى المرحلة العمرية لأفراد عينة البحث(تلاميذ المرحلة الإعدادية) حيث انهم في مرحلة المراهقة تلك المرحلة يكونوا غير مستقرين انفعاليا مما ينعكس على امكانياتهم وقدراتهم على تحقيق المشاركة في الأنشطة الصفية حيث أن البعد الانفعالي أحد أبعاد المشاركة في الأنشطة الصفية.

- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض الثاني على</u>: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة في الأنشطة الصفية.

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث فى الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والجدول (12) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (12) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث فى الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية والدرجة الكلية (ن=٦٧٠) .

المتغير	الذكور (ن= ٣٧١)		الإناث (ن= ٢٩٩)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الجانب المعرفي	٢٠.٦٤١٥	٣.١٧٢٢٣	٢١.١٧٣٩	٣.٢٠٢٨٥	-٢.١٥٠*
الجانب الانفعالي	٢٢.٢١٥٦	٣.٦٠٨٨٣	٢٣.٣٦٤٥	٣.٥٤٧٠٣	-٤.١٢٨**
الجانب السلوكي	٢٠.٢٦٦٨	٣.٢٤٦٨٦	٢١.٢٢٠٧	٣.٤٥٩٩٥	-٣.٦٧١**
الدرجة الكلية للمشاركة فى الأنشطة الصفية	٦٣.١٢٤٠	٧.٧٠٧٥٤	٦٥.٧٥٩٢	٨.٣٨٦٣٦	-٤.٢٢٩**

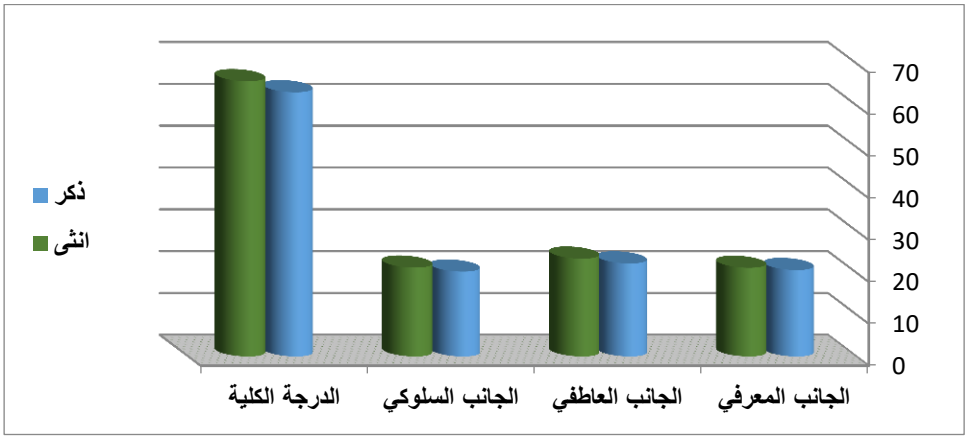
(**) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (12):

-أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث فى بعد الجانب المعرفي عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، لصالح المتوسط الأكبر الإناث.

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث فى كل من (الجانب الانفعالي- الجانب السلوكي) والدرجة الكلية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية عند مستوي دلالة (٠.٠١)، لصالح المتوسط الأكبر الإناث.

والرسم البياني يوضح ذلك:



شكل(5) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الانشطة الصفية والدرجة الكلية لكل من الذكور والإناث

ويمكن تفسير ذلك ومناقشة في ما يلى: اتفقت تلك النتيجة مع دراسة (Jennifer,2006) ، ودراسة (Wang,w&Eccles,2011) التى خلصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإناث بمستوى المشاركة في الأنشطة الصفية بالمستوى السلوكي والعاطفي ودراسة(Holl,et,2013)،ودراسة(Amir,et,2014) ودراسة (Khan,et al,2014) ودراسة (Lietaert,et,2015) ،ودراسة(شيري

مسعد ،٢٠١٥) التى أكدت على وجود فروق دالة احصائيا في مستويات المشاركة في الأنشطة الصفية لصالح الإناث في حين اختلفت النتائج مع دراسة (هوارية بوراس،٢٠٢٠) التى توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في المشاركة في الأنشطة الصفية بين الإناث والذكور ويرجع ذلك إلى وجود تكافؤ في الفرص وحقوق التعلم لكل منهما سواء في المدرسة أو خارجها حيث أن كلا الجنسين يتعرض لنفس المثيرات وأساليب التعلم، وتفسر الباحثة أن النتيجة تعزي لصالح الإناث وذلك لأن الإناث أكثر اهتماما بالنواحي الاكاديمية المدرسية عن الذكور ويبرز ذلك الاهتمام من خلال حرص الإناث على اقامة علاقات ناجحة وايجابية لتحقق الانجاز الاكاديمي وتنعكس هذه العلاقات الايجابية على مستوى المشاركة في الأنشطة الصفية كذلك ترى الباحثة أن النتيجة ترجع إلى أسباب فسيولوجية تتعلق بكون الإناث أسرع نموا ونضجا عقليا ولغويا وحركيا بالاضافة إلى كونهن أكثر دافعية نحو الدراسة والتعلم في تلك المرحلة العمرية سعيا لتحقيق الذات ورغبة في التفوق الدراسي وهذا ما يجعلهن أكثر استعدادا نحو المشاركة في الأنشطة الصفية، وأيضا ترى الباحثة أن تلك النتيجة منطقية في المجتمعات العربية حيث أن الإناث لايسمح لهن بحرية الحركة والتصرف وبناء علاقات اجتماعية الا في حدود الدراسة وبالتالي ترى الفتاه أن المدرسة سبيلها في بناء علاقات اجتماعية ومتنفسا انفعاليا مما ينعكس ايجابيا على حرصها على تحقيق أعلى مستوى تكيف مع زملائها وهذا الحرص على التكيف يتحقق في حدود الدراسة ويؤدي إلى المشاركة في الأنشطة الصفية بكافة أشكالها سواء كان معرفيا أو انفعاليا أو سلوكيا.

- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض الثالث على</u>: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من طلاب المرحلة الاعدادية بالمدارس العامة والمدارس

التجريبية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة وطلاب المرحلة الاعدادية بالمدارس التجريبية فى الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والجدول (13) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٣) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من طلاب المدارس العامة وطلاب المدارس التجريبية فى الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية والدرجة الكلية له لدى طلاب المرحلة الإعدادية (ن=٦٧٠) .

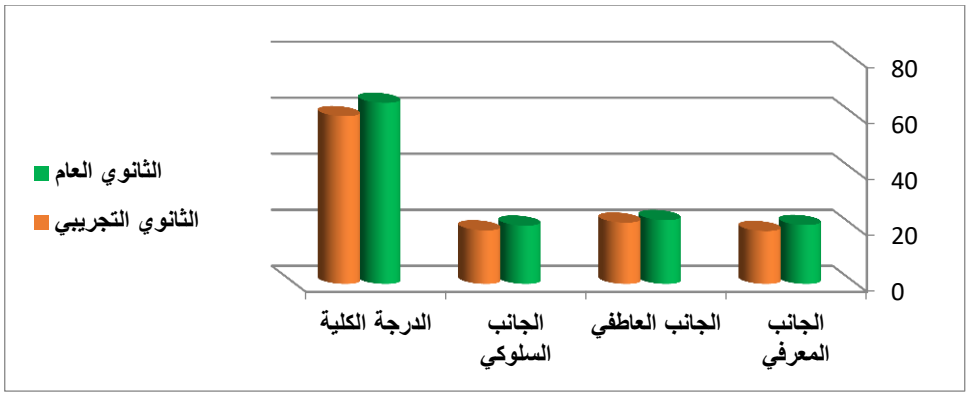
المتغير	طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة (ن= ٦١٩)		طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس التجريبية (ن= ٥١)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الجانب المعرفي	٢١.٠٤٣٦	٣.١٦٧٨٦	١٨.٨٨٢٤	٢.٨٤٧٠٨	٤.٧١٧**
الجانب الانفعالي	٢٢.٧٩٦٤	٣.٦٥٢٨٩	٢١.٩٠٢٠	٣.١٧٠٢٠	١.٦٩٧
الجانب السلوكي	٢٠.٨٢٢٣	٣.٣١٢٨٣	١٩.١١٧٦	٣.٧٣٩٧٧	٣.٤٩٦**
الدرجة الكلية للمشاركة فى الأنشطة الصفية	٦٤.٦٦٢٤	٨.٠٥٥٤٧	٥٩.٩٠٢٠	٧.٦٤٠٠٤	٤.٠٧٢**

يتضح من الجدول (13): أنه:.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة وطلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس التجريبية في الجانب الانفعالي بمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة وطلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس التجريبيىة في كل من (الجانب المعرفي- الجانب السلوكي) الدرجة الكلية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية، لصالح طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس العامة.

والرسم البيانى يوضح ذلك:



شكل(6) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الانشطة الصفية والدرجة الكلية لكل من طلاب المدارس العامة وطلاب المدارس التجريبية

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن طبيعة المناهج في المدارس التجريبية تختلف عن طبيعتها في المدارس العامه وذلك حيث يدرس التلاميذ في

المدارس التجريبة بلغة ثانية بالاضافة الي اللغة العربية وهذا يجعل من المناهج أكثر عبئا عليهم مما يجعل التلاميذ دائما يحتاجون إلى الحفظ أكثر والتركيز على الجانب المعرفي أكثر وبذلك يقل لديهم الرغبة في المشاركة في الأنشطة الصفية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض الرابع على</u>: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة في الأنشطة الصفية ترجع إلي الصف الدراسي المنتمي اليه الطالب بالمرحلة الإعدادية (الأول – الثاني- الثالث)

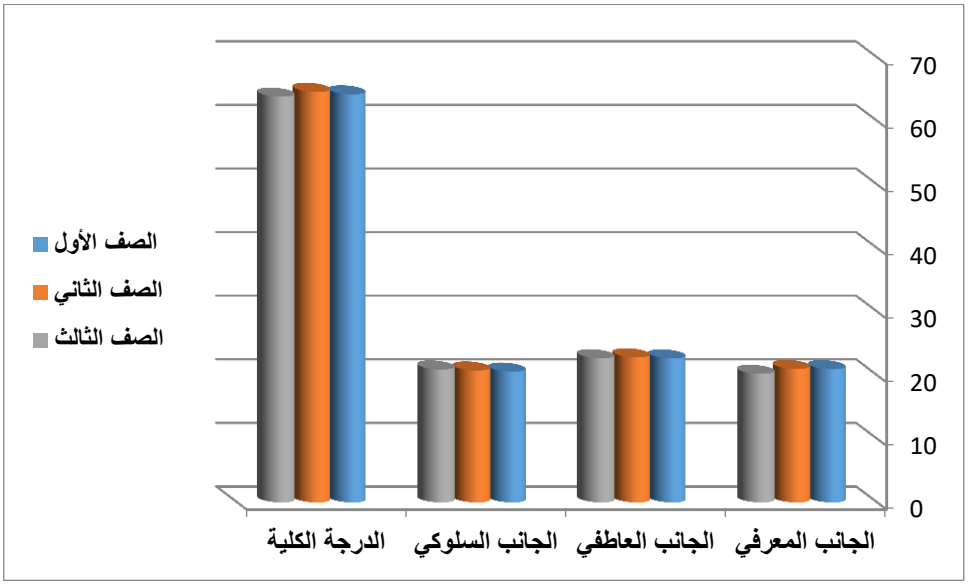
لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار(تحليل التباين الاحادى) (One Way Anova) لدى الثلاث مجموعات (**المجموعة الأولى** (الصف الأول)) (**المجموعة الثانية** (الصف الثاني))) (**المجموعة الثالثة** (الصف الثالث))، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعات في الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة في الأنشطة الصفية والدرجة الكلية للمقياس لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والجدول (14) التالي يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (14). نتائج تحليل التباين الأحادى لدراسة الفروق بين متوسطات الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية والدرجة الكلية للمقياس التى ترجع الى الصف المنتمي اليه الطالب بالمرحلة الإعدادية (ن= ٦٧٠)

متغير المشاركة فى الأنشطة الصفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
المجال المعرفي	بين المجموعات	٤٤.٥١٩	٢	٢٢.٢٥٩	٢.١٨٩	غير دالة (٠.١١٣)
	داخل المجموعات	٦٧٨٢.٦٨٩	٦٦٧	١٠.١٦٩		
	المجال اجمالى	٦٨٢٧.٢٠٧	٦٦٩			
المجال العاطفي	بين المجموعات	٤.٤٢٤	٢	٢.٢١٢	٠.١٦٨	غير دالة (٠.٨٤٥)
	داخل المجموعات	٨٧٨٢.١٣٨	٦٦٧	١٣.١٦٧		
	اجمالى	٨٧٨٦.٥٦١	٦٦٩			
المجال السلوكي	بين المجموعات	١٠.٢٥٨	٢	٥.١٢٩	٠.٤٥٠	غير دالة (٠.٦٣٨)
	داخل المجموعات	٧٦٠٨.٤٠٥	٦٦٧	١١.٤٠٧		
	اجمالى	٧٦١٨.٦٦٣	٦٦٩			
الدرجة الكلية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية	بين المجموعات	٤٧.١٦٨	٢	٢٣.٥٨٤	٠.٣٥٧	غير دالة (٠.٧٠٠)
	داخل المجموعات	٤٤٠٤١.٥٣٢	٦٦٧	٦٦.٠٢٩		
	اجمالى	٤٤٠٨٨.٧٠٠	٦٦٩			

يتضح من الجدول (14): أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الأنشطة الصفية (المجال المعرفي- المجال العاطفي- المجال السلوكي) والدرجة الكلية له ترجع إلى الصف المسجل به الطالب بالمرحلة الإعدادية.

والرسم البياني يوضح ذلك:



شكل(7) المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة فى الانشطة الصفية والدرجة الكلية فى ضوء الصفوف الدراسية للطالب.

ويمكن تفسير ذلك ومناقشتة في ما يلى: اختلفت تلك النتيجة مع دراسة (Jennifer,2006) ، ودراسة(Amir,et al,2014) ودراسة (Khan,et al,2014)، ودراسة(شيري مسعد ،٢٠١٥) التى أكدت على وجود فروق دالة احصائيا في مستويات المشاركة في الأنشطة الصفية

لصالح الصف الأعلى وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن جميع التلاميذ يكون لديهم رغبة في المشاركة في الأنشطة الصفية وذلك لجعل العملية التعليمية أكثرجاذبية ولأن المشاركة في الأنشطة الصفية تضفي جوا من النشاط وعدم الملل نحو العملية التعليمية وكذلك التفاعل بين التلاميذ والمعلمين والسياق العام بالمدرسة يتأثر بالمرحلة النمائية في تلك المرحلة (الإعدادية) فكلما انتقل التلاميذ إلى مرحلة تعليمية أعلى تتزايد أهمية العلاقات الاجتماعية كمؤثر اجتماعي وجداني على اتجاهاتهم نحو المدرسة ، وأيضا ما يميز تلك المرحلة الصراعات النفسية المختلفة التى قد يتعرض لها المراهق والتى يميل فيها إلى الاستقلال والحاجة إلى المساندة والدعم والاعتماد على الاخرين وخصوصا المعلمين و الأقران وهذا يظهر بشكل أوضح في سلوكياته داخل المدرسة وأثناء تعلمه وتفاعله مع معلميه وأقرانه بصورة خاصة.

خلاصة البحث:

خلص البحث الحالي الذي تناول المشاركة في الأنشطة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى ان المشاركة في الأنشطة الصفية لها أهمية بالغة حيث تعمل علي مساعدة التلاميذ في مواجهة مشكلاتهم الدراسية التي تجعلهم عرضة للإخفاق الدراسي والتسرب المدرسي وعلى تخليصهم من مشاعر الملل والغضب كما تساعدهم على تبني اتجاهات ايجابية تجاه الدراسة والمدرسة.

التوصيات:

١- ضرورة تضمين المناهج الأنشطة الصفية لما يعزز وينمي السلوكيات الايجابية لدى التلاميذ.

٢- إجراء دراسات في مجال الأنشطة الصفية في مختلف المراحل الدراسية ومختلف التخصصات الأكاديمية في المدارس.
٣- ضرورة النظر في إمكانية أن تأخذ الأنشطة الصفية أهميتها ودورها في المنهج والمكان.
٤- أهمية تحفيز التلميذ والمعلم المشرف على ممارسة الأنشطة الصفية والمشاركة فيها.
٥- إعداد البرامج التدريسية للمعلمين لمساعدة تلاميذهم على المشاركة في الأنشطة الصفية لما لها من اهمية في العملية التعليمية ككل.

البحوث المقترحة:

١- اجراء دراسات للتعرف على اتجاهات المعلمين في المدارس نحو توظيف الأنشطة الصفية في العملية التعليمية.
٢- القيام بدراسة تهدف إلى التعرف على مسار العلاقات السببية القائمة بين كل من أبعاد المناخ المدرسي والمشاركة في الأنشطة الصفية بأشكالها المختلفة.

المرجع:

- أحمد عبد الغني (٢٠١٥).المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدي الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية(دراسة وصفية كلينيكية)،**مجلة التربية الخاصة**،كلية علوم الإعاقة والتأهيل،جامعه الزقازيق،ع(١٣)،ص(٢٤١-٣٠٨).
- أحمد مبروك (٢٠١٨) .أثر البيئة المدرسية والأنشطة على إثارة الدافعية للتعلم والمشاركة الصفية ،**مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، مج٣٤، ع٢ ،ص(٢٠٦-٢٣٣).
- إسراء خالد (٢٠٢١). برنامج لتنمية الابتكارية الانفعالية وأثره على مهارات التواصل الاجتماعي والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراة**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- ثرياء بنت سليمان (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تطبيق الطالبات أحكام التلاوه وفي المشاركة الصفية في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي ، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس،عمان.
- سامح حسن (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة،**مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، كلية التربية، مج٣٠، ع١١٩،ص(١-٨٠).
- سليمان محمد (٢٠٠٤). تطوير أنموذج للتفاعل الاجتماعي الصفي في المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أنماط التفاعل الاجتماعي السائدة بين المعلمين والطلبة في المدارس الحكومية و الخاصة،

رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا.

- سهير أسامة (١٩٩١).أثر الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات على المشاركة الصفية، رسالة ماجستير،الجامعة الأردنية، عمان، كلية الدراسات العليا.
- سيد محمدي (٢٠١٥).التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي،مجلة كلية التربية،كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ع١، مج٢٥، ص(٣٩٣-٥٠٠).
- شروق غرم الله (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة الملك عبد العزيز للأداب والعلوم الانسانية،مج(٢٧)،ع(١)،ص(٢٥٣-٢٧١).
- شيري مسعد (٢٠١٥). الدافعية الكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مج(١٢)،ع(١)، ص(٨٩-١١٩).
- عبد الكريم ملياني(٢٠١٣).فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى أداء المؤسسة التربوية،رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضربسكرة، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.
- عبد اللطيف ناجي (2012).درجة ممارسة الأنشطة الطلابية المرافقة للمنهاج في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في مدارس الكويت: دراسة تطبيقية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية، مج٢٧، ع٧، ص(١٤٣٩- ١٤٧٦).

- عبد الله بن أحمد (٢٠١١).التفاعل بين الأنشطة المدرسية وأبعاد الذكاء الوجداني لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمحافظة الأحساء، **رسالة ماجستير**،كلية التربية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
- عبد الله محمد (٢٠٢٠). درجة ممارسة الأنشطة المدرسية وعلاقتها بالتوافق المدرسي لدى الطلاب الموهوبين في محافظة بيشة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٦، ع٧، ص(٢٤٤-٢٦٩).
- عزت عبد الحميد (٢٠١٦). الاحصاء النفسى والتربوى: **تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18**. دار الفكر العربى: القاهرة.
- علي ربيع (٢٠١٣).**الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية**، عمان ، الأردن:دار غيداء.
- فايد منصور (٢٠١٩).أثر الأنشطة الصفية واللاصفية على المتعلم في المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٥، ع٩، ج٢، ص(٣٩٧-٤٢٣).
- محمد غازي (٢٠١٩). المساندة الإجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج٢٩، ع١٠٢،ص(٣٣٥-٤١٠).
- هوارية بوراس(٢٠٢٠). الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات(دراسة ميدانية بمدينة ورقلة)، **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**،جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مج١٢،ص(٤٦٣-٤٧٨).

- Amir, R., Saleha, A., Jelas, Z., & Hutkemri, A., (2014). Students Engagement by Age Gender: Across-Sectional Study in Malaysia. Middle-Eas Sci, Res, 21(10), 1886-1892.
- Guevremont, A., Findlay, L., and Kohen, D., 2014, Organized extra curricular activities: are in-school and out- of- school activities associated with different outcomes for Canadian youth?, journal of school health, (84), p317-325.
- Holl, Beth,Peggy,Nicole(2013). Classroom participation and studentfaculty Interactios: Does Gender matter?.J. of Higher education/ December.
- Jennifer(2006). The link between extracurricular activities and academic achievement for youthing grades 5 and 7, studies in education for the degree of master of education,faculty of education, Brock university.
- Khan,F., Ahmad,S.,&Ahmad, N.(2014). The Interplay between Gender and Student classroom Participation:ACase study of University Of Swt.PUTAJ-Humanities and Social Sciences,21(2),41-50.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Erscueren, K., & De Frain, B. (2015). The Gender Gap in student engagement: The Role of Teachers Autonomy Support, Structure, and Involvement. Britch Journal of Educational Psychology, 85(4), 498-518.
- Nikki W, (2009) Impact of Extracurricular Activities on Students, unpublished thesis, University of Wisconsin-Stout.
- Niost (2009) : Making the case :A 2009 fact sheet on children and youth in out-of-school time , National institute

on out-of-school time at Wellesley centers for women , Wellesley college , URL:, www.niost.org .

- Sohn, M، (2008): The Essence of Integrating Student Activities WithClassroom Curriculum, advocate, Volume 2, Issue 2 www.alliance4studentac .
- Wang, m., Willet, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. Journal of school Psychology, 49(1), 465-480.

أنماط التعليم قبل الجامعى وانعكاساتها على العدالة التعليمية

(دراسة تحليلية)

دعاء عادل عبدالسميع بدوى شريف

باحثة بكلية التربية -جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

مر نظام التعليم فى مصر بالعديد من التغيرات عبر العصور، وكان للنظام السياسى وأيديولوجية الحاكم دور رئيس فى توجيه سياسته ورسم معالمه وأهدافه وفقا لما يخدم أغراض سياسية واجتماعية معينة، وكما كان لسياسة الحكم دور فى توجيه دفة النظام التعليمى كان لسياسة الاحتلال الخطوات الأولى فى إنشاء المدارس الخاصة الأجنبية لتخدم مصالحه وتنشر ثقافته، وازداد الأمر تعقيدا مع تبنى الدولة سياسة الانفتاح الاقتصادى عام ١٩٧٥م، وانحازت السياسات الاجتماعية لصالح الأغنياء، وفُتح المجال لرجال الأعمال والمستثمرين فى كافة القطاعات ومن بينها التعليم فتضاعفت أعداد المدارس الخاصة وتعددت أنماطها، كما عملت الدولة على إنشاء أنماط من التعليم الحكومى بمصروفات تمهيدا لإلغاء مجانية التعليم أو الحد منها بعدما أصبحت المدارس الحكومية شبه معطلة نتيجة لما اعتراها من مشكلات كضعف الإنفاق الحكومى، وضعف مستوى نواتج التعليم وعدم تلبية احتياجات سوق العمل، ويستهدف البحث الكشف عن انعكاسات تعدد أنماط التعليم قبل الجامعى على العدالة التعليمية من خلال استخدام المنهج الوصفى التحليلى لعرض نشأة وتطور أنماط التعليم فى مصر الحديثة، وتشخيص

واقع أنماط التعليم قبل الجامعى فى مصر، وانعكاس تعدد تلك الأنماط على قضية العدالة التعليمية، و وضع مقترحات للحد من الانعكاسات السلبية لتعدد أنماط التعليم على العدالة التعليمية وعلى استقرار وتماسك المجتمع.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعليم قبل الجامعى -العدالة التعليمية

Patterns of pre-university education and its implications for educational justice

(An analytical study)

Abstract

The education system in Egypt has undergone many changes over the ages, and the political system and the ideology of the ruler had a major role in directing his policy and drawing its features and goals according to what served certain political and social purposes, and just as the ruler's policy had a role in directing the educational system, the occupation policy had the first steps in establishing schools the foreign private sector to serve his interests and spread his culture, and the matter got worse with the adoption of the state's policy of economic openness during the era of President "Anwar Sadat Social policies sided in favor of the rich, and the way was opened for businessmen and investors in all sectors, including education, so the number of private schools doubled and their types multiplied. The state also worked to establish types of public education with expenses in preparation for the abolition of free education or limiting it after public schools became a well idle as a result of problems such as weak government spending, poor level of education outcomes and

failure to meet the needs of the labor market, so The research aimed to reveal the repercussions of the multiplicity of patterns of pre-university education on educational justice through the use of the descriptive analytical approach to present the emergence and development of patterns of education in modern Egypt, to diagnose the reality of patterns of pre-university education in Egypt, and the reflection of the multiplicity of those patterns on the issue of educational justice, and to put forward proposals to reduce One of the negative repercussions of the multiplicity of education styles on educational justice and the stability and cohesion of society.

Keywords: Pre-university education patterns - educational justice.

مقدمة البحث

يعد التعليم أهم الركائز التى تبنى عليها حضارة أى مجتمع حيث يقاس تقدم الأمم بمستوى التعليم بها، ومدى استفادة كل فرد بأقصى ما تسمح به إمكاناته، وهو الأداة الرئيسة لإكساب المعارف والمهارات اللازمة للتطوير فى عالم يشهد تطورات عاتية.

وقد شهد المجتمع المصري في الفترة الأخيرة العديد من التغيرات منها ما يتصل بالمجال الاقتصادي ومنها ما يتصل بالمجال السياسي والاجتماعي مما كان له انعكاسات واضحة علي المجتمع بمختلف شرائحه، ولم يكن التعليم بمنأي عن تلك التغيرات والتحولات التي طرأت علي المجتمع، إذ لا يمكن النظر إلي التعليم بشكل منعزل عن الظروف والأبعاد المجتمعية. ومن هنا لا يمكن أن يكون هناك تعليم منفصل عن هذه الأبعاد، فالعلاقة بين التعليم كنظام اجتماعي والمجتمع علاقة جدلية فاعلة.[1]

ومما لا شك فيه أن التعليم حق لكل فرد ليتمكن من تحقيق ذاته ويصبح عنصرا فاعلا فى المجتمع. والعدالة فى التعليم لا تعنى مجرد فتح أبواب المؤسسات التعليمية على مصراعيها بالمجان لجميع أفراد المجتمع، دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد، وإنما معناها أيضا إزالة العوائق الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية التى تحول دون استفادة الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الفقيرة من ذكائهم الذى يؤهلهم للترقى الاجتماعى، وبذلك يعتمد الترقى الاجتماعى على الكفاءة وما تتضمنه من ذكاء موروث وليس على درجة الثراء والنفوذ.[2]

وقد تعددت أنماط التعليم في مصر منذ عهد "محمد علي"، حيث نجحت المحاولات العديدة التي بذلها بعض الأجانب لتأسيس مدارس خاصة في فترة ضعف حكمه.

ومع تبلور سياسة الانفتاح الاقتصادي ظهرت مصارف، وشركات، وفنادق، وتوكيلات أجنبية، واتفاقات علي مشروعات مشتركة يقدم فيها الجانب الأجنبي القروض والخبراء، بالإضافة إلي إيفاد بعثات مصرية للخارج، وقدوم وفود أجنبية إلي مصر، كل ذلك حتم ضرورة الاهتمام بدراسة اللغات الأجنبية .

كل تلك العوامل ساعدت علي إنشاء المزيد من مدارس اللغات الحكومية والخاصة علي حد سواء وفي جميع المحافظات المصرية، حتي أصبح انتشارها ظاهرة علي الرغم من مغالاة هذه المدارس في مصروفاتها ورسومها الدراسية[3]، وبات إنشاء المدارس بمثابة مجال لاستثمار رجال الأعمال والجاليات الأجنبية لتحقيق الأرباح ، وصار التعليم الجيد سلعة لمن يملك الكثير، وحكرا علي الطبقات الاجتماعية التي تستطيع دفع الثمن.

مشكلة البحث

إن تحول المجتمع المصري - منذ بداية السبعينيات تقريبا – من التوجه الاشتراكي إلي التوجه الليبرالي، أدي إلي تغير جذري في بنية العلاقات الاجتماعية

والطبقية، حيث تحول المجتمع من اقتصاد موجه ومخطط يهدف إلي تحقيق تنمية شاملة تحقق مصالح الفئات والطبقات الفقيرة في المجتمع، إلي اقتصاد حر، يرتبط بشكل عضوي بمنظومة الاقتصاد العالمي، فتغيرت وجهة الاقتصاد والتخطيط[4]، فقد انحازت السياسة الاجتماعية فى مصر خلال الفترة الأخيرة لصالح الأغنياء بشكل ملموس، فلم تفرض ضرائب تصاعدية على الدخل، وعملت الحكومات المختلفة على تشريع القوانين التى تسمح بتوفير تعليم خاص وأجنبى متميز بمصروفات عالية لأبناء هذه الطبقة، وتنامت أعداد المدارس الخاصة والأجنبية بشكل ملحوظ، وراحت الدولة تتوسع فى التعليم الخاص على حساب تعليم الفقراء وأبناء الطبقة المتوسطة، وتدنَى مستوى التعليم الحكومى وأصبح يعانى من العديد من المشكلات كارتفاع كلفته، وضعف الإنفاق الحكومى، وضعف مستوى نواتجه التعليمية وعدم تلبيته لاحتياجات سوق العمل .[5]

ورغم ما نص عليه الدستور المصري بالتزام الدولة بتوفير فرص تعليم متكافئة للجميع دون تمييز، إلا أن وزارة التعليم لم تكن صادقة مع الجماهير في القول بأنها ملتزمة بالدستور، وبدأ الالتفاف حوله خروجا عليه لا التزاما به .[6]وتعددت أنماط التعليم بين حكومي، وحكومي تجريبي، وخاص لغات، وأجنبي، ودولي، وغيرها، مما أحدث خللا في المجتمع، وفي تلك العلاقة بين الفرد والدولة؛ التي كان ينبغي أن تقوم علي العدالة بين المواطنين، وبناء علي كل ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الرئيسة التالية:

١ - ما التطور التاريخى لأنماط التعليم قبل الجامعى ؟

٢ - ما واقع التعليم قبل الجامعى وأهم أنماطه؟

٣ - ما انعكاسات تعدد أنماط التعليم قبل الجامعى على العدالة التعليمية؟

٤ - ما أهم النتائج والمقترحات التى تسهم فى الحد من انعكاسات تعدد أنماط التعليم على العدالة التعليمية؟

أهداف البحث:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ - التعرف على التطور التاريخى لأنماط التعليم.

٢ - تشخيص واقع التعليم قبل الجامعى، وأهم أنماطه.

٣ - الكشف عن انعكاسات تعدد أنماط التعليم قبل الجامعى على العدالة التعليمية.

٤ - صياغة مقترحات للحد من انعكاسات تعدد أنماط التعليم على العدالة التعليمية.

أهميةالبحث:

تنقسم أهمية البحث إلى:

أهمية نظرية

- تناولها لقضية مهمة وهى تعدد أنماط التعليم قبل الجامعى فى مصر
- تناولها لقضية العدالة التعليمية فى ظل وجود أنماط شتى للتعليم قبل الجامعى.

أهمية تطبيقية

- وضع مقترحات للحد من انعكاسات تعدد أنماط التعليم قبل الجامعى على قضية العدالة التعليمية

- من المتوقع أن يستفيد من نتائجها الفئات التالية : الطلاب في المدارس علي اختلاف أنماطها، الباحثون، راسمو السياسة التعليمية، والقائمون علي اتخاذ القرارات التعليمية .

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج المستخدمة في وصف الظواهر وجمع البيانات عن المشكلة موضوع الدراسة، حيث يفيد في تحليل الأدبيات المتعلقة بنشأة وتطور أنماط التعليم قبل الجامعى، وانعكاساتها على قضية العدالة التعليمية من خلال تحليل الدراسات والبحوث السابقة فى هذا المجال والخروج منها بالنتائج والتوصيات التى تسهم فى تحقيق العدالة التعليمية.

مصطلحات البحث

العدالة التعليمية

عرفت العدالة بأنها إزالة العوائق الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية التى تحول دون استفادة الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الفقيرة من ذكائهم الذى يؤهلهم للترقى الاجتماعى، وبذلك يعتمد الترقى الاجتماعى على الكفاءة وما تتضمنه من ذكاء موروث وليس على درجة الثراء أو النفوذ.[7]

أولاً مدخل تاريخي لتعدد أنماط التعليم في مصر الحديثة :

يعد ظهور "محمد علي" عام (١٨٠٥) إيذاناً بأفول ثلاثة قرون من الجهل والضعف والتخلف عاشتها مصر تحت حكم العثمانيين، وبزغت بظهوره نهضة جديدة أخرجت مصر من كبوتها ودفعت بها إلى مستوى الدول القوية. وأرسي "محمد علي" الأساس المتين

لبناء مصر الحديثة، وبدأ بإنشاء المدارس وخلق طبقة من العلماء المتخصصين في الهندسة والطب والعمران والأخذ بالأساليب التي أخذت بها الحضارة الأوروبية...حيث كان التعليم قبله محصوراً في الكتاتيب التي تعلم الصبية مباديء الدين و القراءة والكتابة والحساب، ولم يكن الأزهر يقدم لطلابه سوي قشور من علوم الدين واللغة في شكل حواشي وشروح وتعليقات علي كتب الأسلاف، وتوقفت فيه حركة التأليف والإبداع .[8]

وقد عنى "محمد علي" بنشر التعليم علي اختلاف درجاته من عال وثانوي وابتدائي، ويتبين من مقارنة تاريخ المنشآت العلمية إنه عني أولا بتأسيس المدارس العالية وإيفاد البعثات، ثم وجه نظره إلي التعليم الابتدائي فاتخذ التعليم شكل الهرم المقلوب. وبدأ بمدرسة الهندسة (١٨١٦) حيث رأي أن البلاد في حاجة إلى مهندسين لتعهد أعمال العمران فيه[9]، ولما ضاقت مدرسة المهندسخانة عن الوفاء بحاجة البلاد من المهندسين، أنشأ في عام ١٨٣٤ مدرسة أخري للمهندسخانة في بولاق، وعُين "أرتين أفندي" -أحد خريجي البعثات العلمية - وكيلا لها .[10]

وتوالت في عهد "محمد علي باشا" المدارس المدنية....فقد تأسست مدرسة الطب وبدأت فيها الدراسة عام١٨٢٧، ثم مدرسة الصيدلة في أبي زعبل عام١٨٣٠. ومدرسة الولادة١٨٣١كجزء من مدرسة الطب. وافتتحت مدرسة الكيمياء التطبيقية في عام ١٨٣١. ولتخريج المحاسبين والكتبة افتتحت الدرسخانة الملكية في عام ١٨٢٩. كما تم فتح مدرسة الصنايع في رشيد عام ١٨٣١ ومدرسة الري في بولاق عام ١٨٣١، وكذلك مدرسة الترجمة - أو مدرسة الألسن فيما بعد فى عام ١٨٣٦. أما مدرسة الزراعة فافتتحت في عام ١٨٣٣ في نبروه بالمنصورة ثم انتقلت إلي شبرا في عام ١٨٣٦. وفي عام ١٨٢٧ تقرر إنشاء مدرسة للبيطرة في رشيد للاهتمام بالخيول الحربية ونقلت لاحقا في عام ١٨٣٧ إلي حي شبرا لكي تكون بجانب مدرسة الزراعة. وفي عام ١٨٤٠ افتتحت مدرسة القانون الإداري.[11]

وقد أراد "محمد علي" أن يكون للمواطنين كل مزايا الأجانب فأرسل البعثات العلمية والصناعية إلي أوروبا لتلقي فروع العلم والعمل المختلفة، وأرسلت البعثة الأولي في سنة ١٨٢٦ وبلغ عدد أعضائها ٤٤عضوا ووصل إلى ١١٤عضوا في سنة ١٨٣٣، ولما رجعت البعثات أعانت "محمد علي" كثيرا في تأسيس مشروعاته الكبرى، وانبري أفرادها لخدمة "محمد علي" في مصالحه المختلفة ولو إنه لم يتقيد كثيرا باختصصاتهم وترتيبات المسيو "جومار" الذي كان رئيس البعثات في فرنسا وأحد علماء حملة نابليون، بل عين منهم كما اقتضت حاجته. واهتم بكل درجات التعليم أولي وثانوي وخاص، وأسس مدارس علي النظام الحديث لكل هذه المراحل لأول مرة في البلاد، وكان يساق إليها الطلبة كما يساقون إلي الجيش قسرا علي الرغم من ترغيب الباشا لهم بإيوائه التلاميذ وإطعامهم وما كان يقدمه لهم من الكساء والرواتب الشهرية غير أن أساس اهتمامه بالتعليم لم يكن الرغبة الخالصة في تعميمه بين الأهالي، بل كانت المدارس في نظره جزءًا من نظام الجندية، وكان الطلبة يعاملون معاملة الجند، وإدارة المدارس تبع الحربية. واهتم "محمد علي" بالمدارس ما بقيت حاجته للجيش فلما قل عدد أفراد الجيش بمقتضى فرمان سنة ١٨٤١ قل اهتمامه بالمدارس كذلك.[12]

وإذا جئنا لعهد "الخديوي إسماعيل" وجدنا إنه أعطي التعليم اهتماما كبيرا، وأنفق عليه بسخاء، وقد عني عناية كبيرة بالتعليم في مختلف مراحله، فاهتم بالكتاتيب وأدخلها في نطاق النظام التعليمي وأنشأ مجلس المعارف للمشورة في أمور التعليم. وفي ١٥ أبريل ١٨٦٨ تولي "علي مبارك" نظارة المعارف وعمل علي إتاحة التعليم لكل من يرغب دون تمييز، كما وضع أول تخطيط علمي لمشروع التعليم القومي فيما سمي بلائحة رجب. وفي عام ١٨٧٢ صدر أول قانون للأزهر الذي نظم حصول الطلاب علي الشهادة العالمية

(الدكتوراة). وفي عام ١٨٨٠ شكلت الحكومة لجنة لتنظيم التعليم أطلق عليها (مجلس قومسيون المعارف).[13]

وعندما أتي الاحتلال الإنجليزي علي مصر عام ١٨٨٢.....تدهور التعليم بشكل ملحوظ من عدة نواحي. فيذكر(جرجس سلامة:١٩٦٦) أن الاحتلال الإنجليزي عمق جذور الازدواج التعليمي بقصد خلق تميز طبقي عن طريقين أولاهما إحلال اللغة الإنجليزية محل اللغة العربية وجعلها لغة التدريس في المرحلتين الابتدائية والثانوية بقصد إبعاد الشقة بينها وبين التعليم الشعبي في الكتاتيب، وثانيهما جعل التعليم في المرحلتين(الابتدائية والثانوية) بمصروفات لا يتحملها إلا الميسورون القادرون من أبناء الشعب مما يمنع غير القادرين من الدخول فيها فقد قرر الاحتلال مصروفات عالية علي تلاميذ المدارس الابتدائية كادت تجعل التعليم فيها حكرا علي أبناء طبقة خاصة ممن يستطيعون دفع تلك المصروفات إذ إنه لم يكن يقبل بها أي تلميذ بالمجان، وكان حرص الإنجليز علي هذه السياسة كبيرًا جداً لدرجة قيام أزمة وزارية أثناء نظارة "سعد زغلول" للمعارف بسبب منحه أحد الطلبة النابهين المجانية لتفوقه مخالفا بذلك سياسة الاحتلال. وهكذا تحددت وظيفة المدرسة الابتدائية بما لا يتعدى إعداد فئة محدودة من الأطفال للالتحاق بالمدارس الثانوية.[14]

وكان من الطبيعي أن يمكن الاحتلال لنفسه في مصر ليس عن طريق التواجد العسكري فحسب ولكن عن طريق الاحتلال الاقتصادي والسياسي والثقافي وكان الطريق إلي ذلك هو غرس تربية تميل إلي الاستكانة والخضوع، وجعل الاقتصاد اقتصادا ضعيفا، وتجميد المجتمع جمودا يعوقه عن الحركة والتطور، والعمل علي تحطيم الثقافة القائمة وقيمها الأساسية لتستقبل الثقافة الاستعمارية أشكالها دون مضمونها، وكان التعليم هو الوسيلة الأساسية لتحقيق ذلك .

فكانت سلطة التعليم في الإدارة البريطانية متجسدة في شخصية "دنلوب" لإعداد الموظفيين المصريين في مؤسسات الاحتلال، مما جعله تعليمًا محدودًا في سعته، لدرجة تشبيهه بأنه تعليم بالقطارة، وكان محدودًا في مناهج اللغة الإنجليزية لتخريج صغار الموظفين والكتبة.[15]

ثم جاء دستور١٩٢٣الذي نص علي أن التعليم الأولي إلزامي للمصريين بنين وبنات وقد صدر مرسوم بقانون إنشاء الجامعة الحكومية باسم(الجامعة المصرية) عام ١٩٢٥ مكونة من أربع كليات هي: الآداب والعلوم والطب والحقوق، وتوالي إنشاء الجامعات بعد ذلك كجامعة الاسكندرية ١٩٤٢، وجامعة عين شمس١٩٥٠، وجامعة أسيوط ١٩٥٧، ثم توالت الجامعات الإقليمية. و في الإطار ذاته اهتم "طه حسين" بتطوير برامج التعليم ومجانيته وطالب بالاهتمام بتدريس اللغة العربية والتاريخ المصري والتربية في المدارس، كما طالب بالتوسع في إنشاء الجامعات.[16]

وبعد إلغاء الامتيازات الأجنبية عام ١٩٣٧، ونمو الطبقة الوسطي والإحساس بضغوط مظاهر ثالوث الفقر والجهل والمرض برزت تيارات من الفكر السياسي والاجتماعي تولدت من خلال الصراع بين الملكية والأحزاب ومطالب الاستقلال والنهوض. ومن نتائج هذا الفكر تأكيد أهمية نشر التعليم ودوره في الحركة الوطنية والاستنارة الجماهيرية . وفي هذا السياق ظهر كتاب "طه حسين" بعنوان(مستقبل الثقافة في مصر) عام ١٩٣٨ مؤكدًا علي أن الدول تتيح فرص التعليم مشاعة للجميع (كالماء والهواء)، وتقوم بالإشراف عليه وتمويله.[17]

وقد اهتمت ثورة ٢٣ يوليو اهتمامًا كبيرًا بالأبعاد الاجتماعية، ويمكن القول بأن مشروع النهضة الاجتماعية للثورة قد بدأت بذوره الجنينية في الأسابيع الأولي للثورة،

ففي خلال الشهرين الأولين أصدرت الثورة قانونين مهمين: الأول قانون الإصلاح الزراعي، والثاني هو إلغاء الألقاب المدنية. وعمل قانون الإصلاح الزراعي علي إعادة توزيع الثروة في الريف المصري، وفتح قنوات عديدة للحراك الاجتماعي والسيولة الطبقية. ومن حيث قاعدة النظام التعليمي وقنواته فقد جري توسيعها بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ مصر، فقد فتحت أبواب التعليم علي مستوياته كافة لأبناء الشعب بالمجان. وكان من نتائج ذلك ارتفاع عدد الطلاب في مراحل التعليم المختلفة من مليونين في أوائل الخمسينيات إلي ستة ملايين في أوائل السبعينيات، أي بزيادة نسبتها ٣٠٠ بالمئة. ولكي يصبح تعميم مجانية التعليم واقعًا فعليًا وليس مجرد حق شكلي، قامت الثورة ببناء المدارس والجامعات علي طول الأرض المصرية. وقد فتح كل ذلك قنوات الحراك الاجتماعي والسيولة الطبقية أمام أبناء العمال والفلاحين الذين عاشوا طويلاً علي هامش الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المصرية.[18]

ويوضح (حامد عمار:٢٠٠٥) إن أهم الإصلاحات التي جرت خلال حقبة الثورة، والتي ارتبطت بسياسة التعبئة والسيطرة المركزية وكسب ولاء الجماهير والتوحيد والتنميط في مؤسسات التعليم فيما يلي:

١- توحيد مرحلة التعليم الابتدائي منذ عام ١٩٥٣ بإلغاء المدرسة الإلزامية والأولية التي كانت طريقا مسدود النهاية لمن يلتحق بها، وجعل هذه المرحلة مدرسة واحدة من أجل تكوين ثقافة قومية مشتركة لجميع أبناء وبنات المجتمع.

٢- إقرار مجانية التعليم العالي عام ١٩٦١، وتدفق طلاب التعليم الجامعي والمعاهد العليا من مختلف الشرائح الاجتماعية، وبخاصة من أبناء الطبقة الوسطي والموظفين والفلاحين والعمال وصغار التجار والحرفيين، وقد تم ذلك تأسيسًا لمبدأ تكافؤ الفرص، واعتبار القدرات التحصيلية والمعرفية – وليس المالية والاقتصادية -معيارا

للقبول، واستتبع ذلك إنشاء مكتب التنسيق لتوزيع الطلاب علي مؤسسات التعليم العالي بالاعتماد علي معدل درجاتهم في امتحان الثانوية العامة .[19]

لقد أرست الدولة منذ ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ مبدأ ديمقراطية التعليم مما جعل التعليم متاحا لجميع فئات الشعب بالمجان في جميع مراحله، حيث صدر قانون التعليم الابتدائي رقم (٢١٠) لسنة ١٩٥٣ والذي كان من أهم قراراته: مجانية التعليم الابتدائي وإلزاميته، وحدد مدة التعليم الابتدائي ست سنوات. واهتمت الوزارة بإنشاء المدارس الابتدائية بشكل واضح ورفع شعار (مدرستان كل ثلاثة أيام) ثم صدر قانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ لتنظيم المرحلة الإعدادية، وأصبحت مدة الدراسة ثلاث سنوات يلتحق بها الطالب بعد انتهائه من الصف السادس .[20].

إلا إنه طرأ تحول كبير علي السياسة العامة للدولة في مصر عام ١٩٧٣، إذ تحولت مصر إلي الرأسمالية، بما سمي بسياسة الانفتاح الاقتصادي في مصر ١٩٧٣، كما توجهت مصر غربا إلي الولايات المتحدة بدلا من الاقتصار علي التوجه نحو الاتحاد السوفيتي، وصاحب ذلك فتح الأبواب أمام رأس المال الأجنبي، وفتح أبواب الاستيراد.[21]

وقد تضمن دستور ١٩٧١ العديد من المواد التي تحكم وتنظم السياسة العامة للتعليم في مصر، منها المادة (١٨) والتي تنص علي أن التعليم حق لكل مواطن وله الحق في أن يختار التعليم المناسب لميوله وقدراته ومواهبه، وأن الدولة من حقها الإشراف علي التعليم كله مهما تعددت أشكاله وأنماطه، بالإضافة للمادة (٢٠) والتي نصت علي مجانية التعليم بمراحله المختلفة مما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية وإلزامية التعليم.[22]

ويذكر (أحمد إسماعيل حجي :٢٠٠٩) إنه رغم ما يوجد في دستور ١٩٧١ إلا إنه شهدت تلك الفترة تغييرات تعليمية كبيرة من أبرزها:

١ - التوسع الكبير في التعليم الخاص، الذي يلبي احتياجات طوائف عديدة تريده، وقامت الدولة بالتوسع في التعليم الأجنبي ومدارس اللغات الخاصة ومدارس اللغات التجريبية.

٢ - ضعف ارتباط المناهج الدراسية ببيئة المتعلمين.

٣ - تعميق الفارق الاجتماعي بين تعليم وتعليم، فانتشار الدروس الخصوصية في كافة مراحل التعليم، يعمق الفوارق الاجتماعية بين القادرين وغير القادرين.

٤ - الزيادة المطلقة في أعداد الأميين، نتيجة لانخفاض مخرجات التعليم الأساسي.

٥ - وجود أشكال تدعم الاختلاف تتصل بوجود تعليم مدني وتعليم ديني، وانخفاض جودة التعليم في المدارس الحكومية. وقد استمرت هذه الأوضاع، وبخاصة التوسع في إنشاء المدارس التي تقدم تعليما بغير اللغة العربية، ويتميز خريجوها بأنهم مطلوبين أكثر في سوق العمل، ومن شأن هذه المدارس بناء نمط من المواطنين يختلفون عن نظرائهم أبناء المدارس العامة الذين يتعلمون باللغة العربية .[23]

وقد بدأت السياسة التعليمية تشهد تغيرا كبيرا باعتبار التعليم منظومة يمكن إصلاحها من خلال مجموعة من المدخلات الرئيسة وهذا ما أكدت عليه ورقة تحديث التعليم عام ١٩٧٩ والتي اعترفت بالخلل في النظام التعليمي فكانت هذه البداية لدراسة واقع العملية التعليمية في مصر.[24]

وقد صدرت في عهد وزير التعليم "مصطفي كمال حلمي" ورقة عمل حول تحديث التعليم في مصر وكانت بمثابة الخطوة الحقيقية نحو تحديث سياسة التعليم وتناولت الورقة ما يلي:

- واقع التعليم في مصر بإيجابياته وسلبياته.

- الاهتمام بالتربية المستدامة وتنمية قدرة المتعلم علي الإنتاج.
- تحقيق تكافؤ الفرص في القبول بالتعليم النظامي.
- الاهتمام بالمباديء الأساسية الموجهة لحركة التعليم في مصر.[25]

وفي الثمانينات تحددت الأهداف القومية للتعليم متمثلة في التعليم المجاني، التعليم والتميز للجميع، واقتحام عصر التكنولوجيا، ومواجهة تحديات العولمة. وقد عقدت سلسلة من المؤتمرات القومية لتطوير التعليم، ففي عام ١٩٩٣م عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي، وفي عام ١٩٩٤ عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي، ثم تلا ذلك مؤتمر قومي عن المعلم وإعداده وتطويره ورعايته في عام ١٩٩٦، وفي عام ٢٠٠٠ عقد المؤتمر القومي لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وفي ديسمبر ٢٠٠٤ عقد مؤتمر التعليم في الاسكندرية والذي أكد علي ضرورة بقاء مجانية التعليم كحق لكل مصري والتأكيد علي تطبيق مبدأ التدرج في عملية تطوير التعليم.[26]

وفي التسعينيات (في عام ١٩٩١) اعتبر التعليم المشروع القومي الأكبر لمصر؛ حيث أعلن أن التعليم هو المشروع القومي الأول في تنمية المجتمع ومواجهة تحديات المستقبل. وفي يوليو ١٩٩٢ صدرت وثيقة (مبارك والتعليم...نظرة إلي المستقبل) والتي شملت الخطوط العريضة والأساسية للسياسة الجديدة المقبلة. وقد اعتبرت التسعينيات العقد القومي للقضاء علي الأمية وتحقيق رؤية جديدة: وهي التعليم للتميز، والتميز للجميع الذي أصبح هدفًا قوميًا نحو معايير الجودة الشاملة في التعليم. وكل ذلك كان انعكاسًا لعقد المؤتمرات السالف ذكرها .[27]

وبالنظر إلي حال التعليم في مصر الآن يتضح إنه من وجهة نظر الكثير يعاني أشد المعاناة، وأرجعوا ذلك إلي العديد من الأسباب أهمها علي الإطلاق "اللاتخطيط"

ومحاولات التغيير المستمرة للعملية التعليمية الناجمة عن قرارات عشوائية غير مدروسة، وغير مسئولة أيضا، وهو ما أثر بالسلب علي أجيال عديدة، والغريب إنه عندما يتم اكتشاف قصور وسوء تلك القرارات تكون النتيجة إلغاءها وبمنتهي البساطة دون النظر إلي المتضرر الوحيد من جراء هذه القرارات، وهو الطالب الذي يخوض مراحل تعليمه دون أن يدري أنها لا تعد سوي (تجربة) من وجهة نظر المسئولين فإما أن تكلل بالنجاح فتحسب لهم، وإما أن تفشل ويكون الضحية جيلا بأسره.[28]

ويعاني التعليم قبل الجامعي من العديد من المشكلات التي تقف حجر عثرة أمام تقدم المجتمع ومنها:

- ارتفاع كثافة الفصل الدراسي مما أدي إلي عدم قدرة التعليم الابتدائي علي استيعاب كافة الأطفال الملتحقين.
- ظهور مشكلة التسرب والتي تعتبر من أخطر المشكلات التي يعاني منها التعليم الابتدائي في مصر، وذلك لأنها تؤدي إلي سوء استغلال الموارد البشرية من خلال انصراف التلاميذ عن مواصلة الدراسة.
- عدم مسايرة المناهج للتطوير السريع، فضلا عن كونها تتصف بتكدس المعلومات وتكرارها وعدم ملاءمتها لأعمار التلاميذ أو تكوينهم العقلي.
- قيام العملية التعليمية علي الحفظ والتكرار، ونادرا ما يستعين المعلم بوسيلة تعليمية أخري عند شرحه للدرس وذلك نظرا لقصر مدة الحصة الدراسية نتيجة لتعدد الفترات داخل المدرسة الابتدائية، وضعف الامكانات المادية والمخصصات المالية لمعظم المدارس.

- اقتصار عملية التقويم علي أسلوب الامتحانات التحريرية والذي يقيس درجة تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض المواد المقررة ولا يعطي أي اهتمام للتفكير العلمي أو الابتكاري للتلميذ.
- سوء المباني المدرسية حيث يوجد بالتعليم قبل الجامعي أكبر نسبة من المباني المشيدة لأغراض غير تعليمية، وذلك نتيجة عدم القيام بأعمال الصيانة اللازمة وعدم مراعاة الشروط المثلي عند تصميم المباني ومساحات الخدمات لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية المتكاملة.
- نقص الإمكانات والتجهيزات داخل حجرة الدراسة بالإضافة إلي نقص المكتبات وعدم توافرها في معظم المدارس وإن وجدت المكتبات لا تعدو أن تكون صغيرة محدودة الإمكانات والتجهيزات، وتحوي عددا قليلا من الكتب.[29]

ونعاني من كل تلك المشكلات رغم أن الخريطة التعليمية تزدحم بآلاف المؤسسات التعليمية بمدارسها وفصولها وجامعاتها وتبعيتها بين التعليم الحكومي بأنواعه العامة واللغات والتعاوني والخاص والأجنبي والأهلي، فضلا عن التعليم الأزهري بمعاهده وجامعاته مما يمكن وضعه في المظومات الرباعية في التعليم في مصر. وتتفاوت هذه المنظومات بدرجات متباينة في نوع طلابها ومعلميها ومناهجها ومجانيتها ومصروفاتها، وفي مبانيها وإدارتها، وفي لغة التعليم بها، وفي توجهات خريجيها الفكرية والقيمية، وفي فرص العمل والبطالة. وتتفاوت كذلك في معدلات نمو طلابها السنوي، وفي كلفة تعليمهم، وفي فرص التعليم بين المحافظات، وبين الريف والحضر، وبين الأغنياء والطبقة الوسطي والفقراء. وتظل مشكلة الأمية قائمة لتصل إلي أكثر من ٢٠ ٪ من السكان في عمر ١٥ سنة فما فوق.[30]

وهذا الخليط غير المتجانس من أنماط وأشكال التعليم في مرحلته الأولي هو صورة من صور العشوائية التي لابد أن تنتج شخصيات ذات قيم عشوائية، وسلوك اجتماعي عشوائي[31]. وأصبح تعدد أنماط التعليم واحدا من أهم المشكلات في النظام التعليمي المصري والتي لابد من دراستها دراسة جادة والوقوف علي كل جوانبها حتي يتسني لنا مواجهة آثارها السلبية قبل فوات الأوان.

ولكي يتحقق الفهم لمشكلة تعدد أنماط التعليم واستعراضها من كل زواياها وأبعادها المختلفة لابد من دراسة نظام التعليم المصري الحالي واستعراض جوانبه .

واقع التعليم قبل الجامعي في مصر:

يقسم نظام التعليم في مصر إلي المراحل التالية:

١- مرحلة التعليم قبل الابتدائي

ويشمل دور الحضانة ورياض الأطفال ويلتحق بها الأطفال من سن ٤ -٦ سنوات، وتنقسم إلى دور حضانات حكومية، وحضانات خاصة وتختلف في نوعية البرامج التعليمية والتربوية التي تقدمها، وفي مستوي الخدمة المقدمة.[32]

وعلي الرغم من أن مرحلة رياض الأطفال تبدأ مع سن الرابعة من عمر الطفل وتنتهي مع السادسة، فأحيانا يسبقها فترة تسمي مرحلة (تمهيدي رياض أطفال) من عمر ثلاث سنوات، وأحيانا تصدر المديريات التعليمية قرارات بالنزول بسن القبول في مرحلة رياض الأطفال حتي سن ثلاث سنوات ونصف، وهذا يعتمد علي كثافة الفصول الدراسية وعدد المتقدمين. وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل عددا من الأنشطة والتدريبات اليومية والحياتية وبعضا من المباديء في اللغة والحساب والبيئة والرياضة البدنية والرسم والموسيقي، بما يعينه علي التأهل للمرحلة الابتدائية. وتوفر الوزارة هذه المرحلة في المدارس الحكومية

والمدارس الخاصة التي تدرس منهجها باللغة العربية أو الخاصة لغات وفيها يدرس المنهج باللغة الإنجليزية أو الفرنسية[33]. وتتمثل أهمية هذه المرحلة في أنها تعتبر حجر الأساس بالنسبة للطفل ففيها يتعلم مبادئ القيم، ويتم تأهيله لاستكمال التعليم في المراحل التعليمية التالية لها، حيث ينتقل الطفل من جو الأسرة ليتعرف علي ماهية المؤسسة التعليمية والقواعد التي تحكمها، وكيفية سير اليوم الدراسي، والتعامل مع أقرانه.

٢- مرحلة التعليم الأساسي:

ينقسم التعليم الأساسي إلي حلقتين، الابتدائية ومدتها ست سنوات وهي تناظر المرحلة العمرية من (٦ -١١) سنة ويلتحق التلميذ بحلقة التعليم الابتدائي في سن ٦ إلي ٨ سنوات، حيث إن عمر ست سنوات يشكل العمر الرسمي للالتحاق بالتعليم. أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فهي الحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات، وهي تناظر المرحلة العمرية من (١٢ -١٤) سنة، وتعمل الحلقة الإعدادية علي تأهيل الطفل للالتحاق بالمرحلة الثانوية، إذ إن المسار الأول من هذا المستوي ويعرف بالثانوي العام ومدته ثلاث سنوات يعد الطالب للالتحاق بالتعليم الجامعي أو بالتعليم ما بعد الثانوي ودون الجامعي (معاهد إعداد الفنيين). أما المسار الثاني من التعليم الثانوي فهو يعرف بالثانوي الفني ومدته من ثلاث إلي خمس سنوات ويعد الطالب للالتحاق بسوق العمل، ويتحدد قبول الطلاب بأي من المسارين علي أساس الأداء في اختبار نهاية الحلقة الإعدادية وعلي رغبة الطالب والأماكن المتاحة بكل من المسارين. ويناظر التعليم الثانوي المرحلة العمرية من (١٥ -١٧) سنة. وقد أضاف دستور (٢٠١٤) المرحلة الثانوية إلي التعليم الإلزامي، ومن ثم أصبح التعليم الإلزامي يضم التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بشقيه العام والفني.[34]

ويذكر (عماد صيام :٢٠١٣) أن مدارس مرحلة التعليم الأساسي تتنوع بين الأنماط التالية:

١ - مدارس حكومية عادية(مجانية) تدرس كل موادها باللغة العربية، وهي الكتلة الأعظم من المدارس الابتدائية والإعدادية ويدفع طلابها بضع عشرات من الجنيهات كرسوم نظير تسلم الكتب الدراسية.

٢ - مدارس حكومية تجريبية (بمصروفات) يتم التدريس فيها باللغة الإنجليزية، ويدفع فيها التلاميذ مصروفات أكبر مقارنة بالنوع الأول، وعددها محدود.

٣ - مدارس خاصة بمصروفات يتم التدريس فيها باللغة العربية، وتلك تتحدد مصروفاتها تبعا لمستوي الخدمة التعليمية، وهي تقدم نفس البرامج التعليمية في المدارس الحكومية ولا تختلف عنها إلا في انخفاض كثافة الفصل قليلا.

٤ - مدارس اللغات (خاصة بمصروفات) والتي يدرس بها أيضا البرامج التعليمية التي تقدم في المدارس الحكومية لكن باللغات الأجنبية. وتتفاوت كلفة الدراسة بها تفاوتا كبيرا يرتبط بمستوي الخدمة وكثافة الفصل وكفاءة المعلمين ومستوي الاهتمام بالأنشطة المدرسية.

٥ - مدارس حكومية (مجانية) ذات نوعية خاصة لسد الفجوة في تعليم البنات في الحلقة الأولي من التعليم الأساسي مثل مدارس الفصل الواحد، والمدارس صديقة الفتيات.

٦ - مدارس حكومية مهنية مجانية، وهي تقدم تعليما فنيا لطلاب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وتؤهل الطلاب لدخول التعليم الثانوي الصناعي أو إلي سوق العمل. ويلتحق بها في العادة الطلاب الذين استنفدوا مرات الرسوب في الحلقة الأولي والذين ينتمون في الغالب إلي الأسر الفقيرة.

٧ - مدارس حكومية رياضية(مجانية) ويلتحق بها ٢٪ من إجمالي طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي المواهب الرياضية حيث يحصلون علي برامج إضافية تدعم قدراتهم الرياضية، وهي مدارس حكومية فقط.

٨ - مدارس إعدادي أجنبية(خاصة) تمهد الطلاب لدراسة الثانوية العامة الدولية(IGCE) في المرحلة الثانوية أو مدارس ألمانية وهي مدارس خاصة فقط وكلفة الدراسة بها عالية جدا.

٩ - مدارس التربية الفكرية(حكومية) ومخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وأعدادها محدودة، وتوجد بجانبها من نفس النوعية مدارس خاصة عالية الكلفة .[35]

٥ - مرحلة التعليم الثانوي :

شهد المجتمع المصري في الآونة الأخيرة كثيرا من التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ جعلت بنية النظام التعليمي غير موحدة أو متسقة، بل أصبحت بني متعددة تتبادل

فيما بينها عمليات الاستبعاد والإقصاء والاصطفاء.[36]

وتشير العديد من الدراسات إلي أن التعليم في مصر يعاني من زخم في أنماطه، وفيما يلي نعرض أهم أنماط التعليم الثانوي :

أولا المدارس الحكومية :

هي المدارس التابعة للدولة وتشرف عليها، وتضع وزارة التربية والتعليم المناهج الخاصة بها، وتنقسم المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية إلي خمسة أنماط هي :

١ - المدارس الثانوية العامة (المجانية):

هي المدارس التي تدرس موادها باللغة العربية، علي أن يدرس الطالب لغة أجنبية أولي خلال سنوات الدراسة بها(٣سنوات)، ولغة أجنبية ثانية يدرسها الطالب في الثلاث سنوات، وتعتبر الدراسة في تلك المدارس مجانية، حيث يدفع الطالب مبالغ رمزية نظير استلام الكتب الدراسية.

والجدير بالذكر أن من يحصل علي فرصة الالتحاق بالتعليم الثانوي العام (سواء المدارس الحكومية أو الخاصة) هم ثلث الطلاب فقط الذين اجتازوا الشهادة الإعدادية وحققوا أعلي الدرجات، في حين يذهب الثلثان الآخران إلي المدارس الفنية.[37]

٢ - المدارس الثانوية الفنية(المجانية):

وتنقسم إلي ثلاثة أنواع) صناعي – زراعي -تجاري(، وتستوعب مدارس التعليم الفني حوالي 62% من مجموع الطلاب بعد المرحلة الإعدادية[38]، ويتم توزيع وتوجيه الطلاب للتعليم الفني علي أساس مجموع الدرجات في شهادة إتمام التعليم الأساسي، بينما التوجيه

الداخلي حسب سعة القسم وعدد المدرسين في التخصصات، دون مراعاة لاحتياجات سوق العمل أو ميول واستعداد الطلاب.[39]

وقد أشار الدكتور"طارق شوقي" وزير التربية والتعليم السابق إن هناك ٣٧ مدرسة بديلة عن الثانوية العامة، ومنها مدرسة توشيبا العربي، مدرسة السويدي الثانوي، مدرسة We للاتصالات، مدرسة الهيئة العربية للتصنيع، مدرسة مبارك كول، مدرسة البترول، مدرسة مياه الشرب والصرف الصحي، مدرسة الطاقة الشمسية، مدرسة الضبعة النووية، مدرسة الغزل والنسيج، مدرسة البتروكيماويات، مدرسة أي تك للتكنولوجيا التطبيقية.[40]

إن معظم تلك المدارس تشترط مجموعا معينا للالتحاق بها، كما تشترط اجتياز بعض الاختبارات، والمقابلة الشخصية، وبعضها يضع حدا أدني لدرجات الطالب الراغب في الالتحاق بها في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات وفقا لطبيعة الدراسة بكل مدرسة، وبعضها يقبل ذكورا فقط، والبعض الآخر يقبل الجنسين، كما إن بعضها يقبل الطلاب من سكان المحافظة التي توجد بها المدرسة فقط.

وتري الدراسة إن التوسع في إنشاء مثل هذا النمط من المدارس يسهم في حل الكثير من مشكلات التعليم في مصر، ويعمل علي ربط التعليم بسوق العمل حيث إن الأوضاع الاقتصادية في مصر تستلزم التوسع في قطاع الصناعة وذلك لإنتاج القوي البشرية المدربة القادرة علي دعم الصناعة المصرية، فمما لاشك فيه إن الصناعة تدعم اقتصاد الدول، وتسهم في تحقيق الاكتفاء الذاتي. كما أن تلك المدارس تعمل علي خلق وعي جماعي بأهمية التعليم الفني ومكانته في المجتمع بعد أن ترسخ في أذهان الكثير عبر عقود طويلة إن التعليم العالي هو السبيل لتحقيق المكانة الاجتماعية، وأن التعليم الفني هو تعليم الفقراء ماديا واجتماعيا وعقليا.

٣ - المدارس الرسمية لغات(التجريبية سابقا) هي تلك المدارس المدعومة ماليا من الدولة، لكنها تتميز عن المدارس الحكومية العامة باهتمامها باللغات والأنشطة المدرسية، وتحصل في المقابل مبالغ قد تصل إلي آلاف الجنيهات، وتمثل نسبتها ٢٪ من إجمالي المدارس العامة.[41]

وأنشئت المدارس التجريبية بقرار من وزير التعليم والثقافة والبحث العلمي رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١ ، وهي المدارس التي تسعي لتحقيق أهداف التعليم العام بالإضافة إلي التوسع في تدريس اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتدرَّس بإحدي هاتين اللغتين مواد

الرياضيات والعلوم علي نسق المدارس الخاصة للغات[42]. وتلك المدارس(التجريبية) تتقاضي مصروفات من طلابها أقل – نسبيا - من المدارس الخاصة للغات، وذلك نظرًا لما تقدمه من تعليم متميزفضلا عن قلة كثافة الفصول مما يتيح فرصا أفضل للتعلم .

وأطلق عليها "المدارس التجريبية" حيث تسعي لتجريب الوسائل التعليمية الحديثة والمناخ المدرسي الذي يعتمد علي المشاركة الفعلية في الحصول علي المعرفة والتعليم وكل ماهو حديث ومفيد في المجال التعليمي[44]، وكذلك أطلق عليها تجريبية لكونها تجربة قابلة للنجاح والفشل.

وقد صدر القرار الوزاري رقم ٢٨٥ بتاريخ ٢٠١٤/٦/٢٨ بشأن تغيير اسم المدارس التجريبية إلي المدارس الرسمية للغات، وجاء في المادة (٣) من نفس القرار أن المدارس الرسمية للغات تهدف – بالإضافة إلي تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي – إلي:

١ - التوسع في دراسة اللغات الأجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة .

٢ - التوسع في استخدام الأساليب والوسائل التكنولوجية الحديثة لتطوير العملية التعليمية .

٣ - التوسع في ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية والعلمية وغيرها من الأنشطة.

٤ - اقتراح المشروعات التي تؤدي إلي تحقيق الترابط بين المدرسة والمنزل والبيئة والمدارس الأخري في ذات المرحلة التعليمية.

٥ - رعاية الموهوبين والمتفوقين في جميع المجالات والاهتمام بهم.

٦ - الاهتمام بترسيخ القيم الروحية والتربوية والأخلاقية وتعميق الولاء للوطن والمواطنة .[44]

وقد أعلن "طارق شوقي" وزير التربية والتعليم السابق إن المدارس التجريبية بمفهومها التقليدي الحالي المتعارف عليه "مفهوم اللغات" سيتم امتصاصها في ظل تطبيق نظام التعليم الجديد وذلك بقرار من الدولة، ابتداءً من الجيل الذي يلتحق بالتعليم في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، مشيرا إلي أن الدراسة تكون باللغة العربية في تلك المدارس من KG١ حتي الصف السادس الابتدائي، ثم يبدأ تدريس العلوم والرياضيات بالإنجليزية من الصف الأول الإعدادي.[45]

والجدير بالذكر إنه لم يحدث ذلك حتي الآن ولازالت الدراسة في المدارس الرسمية لغات(التجريبية سابقا) باللغة الإنجليزية.

٤ - المدارس اليابانية وهي مدارس مدعومة ماليا حسب الاتفاق المبرم بين كل من الحكومة المصرية والحكومة اليابانية، وتطبق نظام التوكاتسو الياباني في التعليم، وأنشطة التوكاتسو هي نوع من الأنشطة التربوية تقوم علي تنمية الشعور بالجماعة، والمسئولية لدي الطلاب تجاه المجتمع والبيئة المدرسية المحيطة، وتحقيق التنمية المتوازنة بين الجوانب الاجتماعية والعاطفية للطالب والجوانب الأكاديمية، بالإضافة إلي تنمية روح التعاون، ومهارات التعامل مع الآخرين، من أجل إعداد شخصية إنسانية متزنة ومتكاملة[46]. وتحصل المدارس اليابانية علي مبالغ مالية يفترض أن يتمكن محدودي الدخل من دفعها، كما جاء في شروط الاتفاقية المبرمة بين الحكومتين .[47]

٥ - مدارس النيل وتعد من المدارس الدولية ولكنها ليست خاصة بل تابعة للمدارس الحكومية (مدارس حكومية دولية) وتأسست عام ٢٠١٠م -بالشراكة مع جامعة كمبريدج البريطانية - ككيان مستقل لصندوق تطوير التعليم التابع لرئاسة مجلس الوزراء، ويبلغ عددها -حتي الآن - ١٤ مدرسة موزعة علي مجموعة من

المحافظات. وتقوم بتدريس مناهج مصرية بمعايير دولية لمراحل التعليم المختلفة، ويكون التعليم بتلك المدارس ثنائي اللغة حيث تطبق أساليب التعلم الحديثة للغتين العربية والإنجليزية، وتسعي المناهج لتحقيق التوازن بين المعارف والمهارات التي تشمل مهارات التفكير النقدي والتحليلي، ومهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية، وحل المشكلات، والمهارات الفنية والرياضية بهدف تمكين الطلاب من التفكير المستقل والتعامل بفاعلية داخل المجتمع . ويحصل الطالب بعد اتمام دراسته علي شهادة النيل الثانوية الدولية(CNISE) التي تمكنه من الالتحاق بالجامعات المصرية والدولية، وتعادل شهادتها شهادة (IG) المعتمدة في التعليم البريطاني[48]، وتقدم تلك المدارس خدماتها مقابل مصاريف تعتبر الأعلي بين المدارس الحكومية.

ثانيا المدارس الخاصة

١ - مدارس عربي :

ويطلق عليها مدارس عربي تمييزا لها عن مدارس اللغات، والمدارس العربية الخاصة تكون اللغة العربية فيها لغة التعليم إلي جانب لغة أجنبية تدرس كلغة، وتتبع في مناهجها المناهج والكتب المقررة نفسها في نظائرها من المدارس الرسمية، وتخضع كذلك للامتحانات العامة التي تنظمها الوزارة في نهاية تلك المراحل التعليمية، كما تدخل في حساب النتائج النهائية لتلك الشهادات العامة، ومصروفاتها في جميع الأحوال أقل من المدارس الأخري الخاصة والمعروفة بمدارس اللغات.[49]

٢ - مدارس اللغات:

هي ذلك النوع من المدارس التي تهتم بتعليم اللغة الأجنبية (غالبا الإنجليزية)، ويتم فيها تدريس مقررات الوزارة في الرياضيات والعلوم والكمبيوترباللغة الإنجليزية، ويجري التعليم باللغة العربية في مقررات المواد الاجتماعية واللغة العربية والتربية الدينية حسب

كتب الوزارة. وتخضع في امتحانات الشهادات العامة لامتحانات الوزارة في المواد التي تدرس بالعربية، بينما توضع لها أوراق أسئلة باللغة الإنجليزية للمواد التي تدرس بتلك اللغة.[50]

وتوفر مدارس اللغات خدمات تعليمية متميزة، كما أنها تتميز بكثرة الأنشطة الصفية، وقلة أعداد الطلاب داخل حجرة الصف، و توفير الزي المدرسي واشتراكات في المواصلات لمن يرغب في ذلك، ومعلمين مدربين، ومناخ مدرسي داعم للعملية التعليمية.

٣ - مدارس أجنبية دولية :

تعد المدارس الأجنبية الدولية جزءًا من المدارس الخاصة فمن الممكن تعريفها علي أنها تلك المدارس التي تشمل جميع المدارس والمعاهد العلمية التي أنشأتها في ربوع مصر الجمعيات الدينية الأجنبية أو بعثات التبشير أو حكومات أجنبية أو شركات أخري بقصد الربح[51]، ويلتحق بها - بمصروفاتها الباهظة – عديد من أبناء وبنات القيادات الفكرية والاقتصادية والسياسية في مصر وفي بعض الأقطار العربية.[52]

وتقدم هذه المدارس تعليما أجنبيا متعدد الروافد والمتمثل في المدارس الأمريكية، والفرنسية والكندية، والألمانية، والانجليزية، ويلتزم كل نظام تعليم من الأنظمة السابقة بتدريس مناهج الدولة التابع لها، فالمدرسة الكندية تلتزم بتدريس المنهج الكندي، والمدرسة الانجليزية تلتزم بتدريس المنهج الانجليزي، والمدارس الأمريكية تلتزم بتدريس المنهج الأمريكي، وفي هذه الأنظمة تعتبر اللغة الانجليزية أوالألمانية أوالفرنسية هي اللغة الأولي بالنسبة للتلاميذ، ويختار التلاميذ اللغة العربية كلغة ثانية، ويتم تدريس المنهج الوزاري في اللغة العربية، ولكن ذلك يتم في أضيق الحدود حيث يكتفي بتدريس أجزاء محدودة من كتاب الوزارة.[53]

انعكاسات تعدد أنماط التعليم على العدالة التعليمية :

إن العدالة لا تعني المساواة المطلقة، بمعني التساوي الحسابي في أنصبة أفراد المجتمع من الدخل القومي أو الثروة القومية[54] . فحين نتحدث عن الإنسان في المطلق، نجده متمايزا ومتنوعا في الواقع الاجتماعي، فهو رجل وامرأة، وفي الريف والحضر، غنيا وفقيرا، متزوجا وغير متزوج، طفلا وشابا، كهلا وشيخا، عاملا وعاطلا، سويا ومعاقا، متعلما وأميا، وفي إطار هذه الخصائص والمحددات الاجتماعية، يصبح التعامل والتصرف المتماثل مع ما بينها من تفاوت مسألة غير عادلة، ومجافيا للعدالة الاجتماعية هدفا ووسيلة[55] ومن هنا علينا أن نفرق بين ثلاثة مصطلحات وهي "المساواة" و"العدالة" و "الإنصاف" ؛ فقد تتداخل تلك المفاهيم مع بعضها البعض بحيث يصعب الفصل بينها، إن المساواة تعني تساوي كل البشر في الحقوق والواجبات أمام القانون.

إن مساواة الشخص المعاق – علي سبيل المثال - في الحقوق والواجبات مع غيره قد لا تكفي لتحقيق العدالة، فإذا افترضنا أن هناك شخصا كفيفا، فكيف يتسني له النجاح في نفس الظروف التي أهِّل بها للشخص الطبيعي، فلابد أن توفَّر له الإمكانات كتوفير الشرائط السمعية وغيرها من الوسائل، وذلك في جوهره هو معني العدالة ؛ أي إزالة العقبات التي تحول دون انتفاع الشخص بما لديه، بحيث تصبح معايير التنافس علي تلك المنفعة لا تنحاز لأفراد أو جماعات دون غيرها.

ومن هنا يأتي مصطلح "تكافؤ الفرص" فلكي تتحقق المساواة والعدالة معا؛ فهما في حاجة إلي السعي نحو إحداث التكافؤ بين البشر، كتكافؤ المستطيل مع المربع في المساحة علي الرغم من احتفاظ كل منهما بخصائصه .

أما عن معني الإنصاف، فقد يشمل الإنصاف العدل، إلا إنه يتضح في خطأ القول بأن " المساواة في الظلم عدل"؛ فالمساواة في الظلم هي إفراط في الظلم، فعلي سبيل المثال إذا

كانت جميع الفصول في نظام مدرسي ما تضم ٦٠ طالبا، فهل يعتبر ذلك أمرا منصفا؟، إننا نضرب هذا المثال لأن البنك الدولي قرر مؤخرا – اعتمادا علي دراسة عملية – إن أحجام الفصول ذات الستين طالبا يجب أن تعتبر أمرا مقبولا[56]، وإذا سلمنا بذلك فهل من المعقول أن هذا العدد من الطلاب داخل الفصول سيتلقي تعليما جيدا ؟!

فمفهوم الإنصاف مرتبط بحق الإنسان في أن يحيا حياة كريمة، وأن يتمتع بمستوي جيد من التعليم والعلاج والغذاء وغيرها من الخدمات، فلابد أن يكون القانون منصفا للجميع. ويمكن تقريب معني الإنصاف بمثال آخر، ماذا لو استهلك الجيل الحالي كافة الثروات الطبيعية لكي يحيي حياة كريمة، ويعمل علي تضييق الفجوة بين الفقراء والأغنياء، ويحقق العدالة؛ وترك للأجيال القادمة تركة من الديون، فالإنصاف يرتبط بضرورة الحفاظ علي حق الأجيال القادمة.

وتري الدراسة أن تداخل المعني بين "المساواة"، و"العدالة"، و"الإنصاف" جعل الكثير يستخدم هذه المصطلحات بمعني واحد تقريبا، وخلاصة القول إن الإنسان يحتاج إلي تحقق الثلاث معان معا، فما قيمة المساواة إن لم يكن هناك عدالة؟ ، وما قيمة العدل إن لم يسع لتحقيق الإنصاف؟

ومن الحقائق المهمة التي يجب الانتباه إليها عند الحديث عن بعد "العدالة" في التعليم، أن مؤسسات التعليم الحكومي – خاصة في مؤسسات التعليم العام قبل الجامعي - تقدم خدمات تعليمية أقل جودة من نظيرتها المقدمة في مؤسسات التعليم الخاصة، ومن ثم فإن الطلبة المقيدين في هذه المؤسسات الحكومية - والذين غالبا ما ينتمون للشرائح الأفقر من السكان - يحصلون علي تعليم أقل جودة ويكتسبون مهارات لا تتناسب عادة مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل التنافسي ولعملية التنمية بشكل

عام [57]، بينما يتلقي أبناء الأسر ميسورة الحال تعليما ورعاية أفضل في المدارس الخاصة، ويتلقي معظم طلبة تلك المدارس تعليمهم بلغة أجنبية علي عكس أقرانهم في المدارس الحكومية مما يفصلهم عن مجتمعهم ويعمق الهوة بينهم وبين باقي طوائف المجتمع ويرسخ للطبقية بحيث يصبح التمكن من لغة ثانية هو الفيصل في حكم المجتمع علي مستوي تعليم الفرد، وتتسع الفجوة بين ثقافات فئات المجتمع الواحد.[58]

وفي ضوء تدهور منظومة العدالة بوجه عام، وفي ضوء الانحياز الواضح لنظم الحكم – منذ عقود - للرأسمالية الطفيلية الريعية التي هيمنت علي مختلف مؤسساتنا السياسية، فقد تفاقمت مظاهر غياب العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بتأثير ضياع هيبة القانون وانتهاكه علي يد الكثير من المؤسسات التعليمية. فعلي سبيل المثال ترفض المدارس الخاصة الالتزام بالزيادات السنوية للمصروفات كما تحددها القرارات الوزارية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم، تبعا للحق المخول لها بالقرار الوزاري ٣٠٦ الخاص بالإشراف وتنظيم شؤون التعليم الخاص.[59]

والأخطر من ذلك أن تتحول المؤسسات التعليمية إلي نصف عامة ونصف خاصة، تحت مسمي التجريبيات والمدارس القومية وكليات الانتساب الموجه والأقسام الخاصة باللغات الأجنبية، وكل ذلك بمصاريف تجعل القادر علي تحملها يتعلم تعليما متميزا [60]، وذلك تمهيدا لإلغاء مجانية التعليم التي تعد في مقدمة المطالب الاجتماعية اللازمة لتحقيق العدل والسلام الاجتماعي، وتمكين غير القادرين من الحصول علي فرصة التعليم، واعتبار القدرة العلمية وليست القدرة المالية هي المعيار الحقيقي لمواصلة التعليم، وتخريج أكبر قاعدة من المتعلمين للمشاركة في بناء المجتمع والنهوض به [61]. وقد ألمحت بعض الأقلام وبعض التصريحات بصورة مستترة ومعلنة، بأن تدني أحوال التعليم في وطننا يعود إلي المجانية، ولقد أخذت تلك الدعاوي تتستر خلف حجة واهية، وهي أن كل الناس تريد أن تتعلم وتسعي نحو الحصول علي وظيفة حكومية، وأن الدولة ليست

بقادرة علي ذلك الأمر في ظل قلة الموارد المالية وضيق ذات اليد، وإنه ليس من المنطقي أن يتعلم كل الناس بدون دفع المقابل لهذا التعليم، والحل السحري من وجهة نظر هؤلاء أن يتم ترشيد المجانية أو إعادة النظر فيها أو حتي إلغاؤها، حتي نستطيع أن نقدم تعليما متميزا للطلاب. (62)

إن كل تلك الدعاوي الأيديولوجية المستترة والتي تسعي إلي حرمان أبناء الفقراء من فرصة التعليم، هي حجج تصب في النهاية نحو خصخصة التعليم وجعله سلعة تباع وتشتري في السوق، يقتنيها من يستطيع أن يدفع ثمنها، ولاشك إن ذلك سيكون في صالح الأغنياء والقادرين وأصحاب السلطة والنفوذ في المجتمع، وسيخلق مجتمعا طبقيا يتصارع مواطنوه حول الحق في الحصول علي الاحتياجات الأساسية من صحة وتعليم وإسكان وحياة كريمة، مما يزعزع التناغم الطبقي والسلام الاجتماعي داخل المجتمع. (63)

وبناء علي ماسبق يمكن القول إن منظومة التعليم المصري - بوضعها الحالي - بدأت تسهم بشكل كبير في الإبقاء علي الشكل الطبقي للمجتمع وإعادة إنتاجه، بدءا من فرصة الحصول علي التعليم، مرورا بشكل وجودة التعليم، وصولا لفرص العمل المعتمدة علي مكتسبات التعليم . (64)

وتعمل المدرسة بوصفها أداة تصفية اجتماعية انتقائية؛ حيث تتوزع اللامساواة في أربع عمليات تصفية رئيسة تلعب الخلفية الاجتماعية دورا مهما فيها، وهي : -

١ - عدم المساواة في الفرص المتاحة للالتحاق بالتعليم .

٢ - عدم المساواة في الاستمرار في التعليم (ظاهرة الرسوب والتسرب)

٣ - عدم المساواة في الناتج التعليمي (امتحانات واختبارات) .

٤ - عدم المساواة في الناتج النهائي للتعليم (فرص التوظيف بعد إتمام التعليم الرسمي)[65]

وأشار (شبل بدران:٢٠٠٠) أن التعليم يمارس دورا بالغا كقناة للحراك الاجتماعى فى المجتمعات التى تتيحه للجميع، أما فى المجتمعات التى يقتصر فيها حق التعليم - نظريا أو فعليا - على طبقة معينة، يصير التعليم أداة للحراك الصاعد داخل نطاق هذه الطبقة فقط، ويعبر النظام السياسى -الاجتماعى عن مصلحة طبقة من الطبقات كالرأسمالية مثلا، ويتجه التعليم لخدمة مصالحها، ويتجه إلى أن يصير بمصروفات لا تستطيعها الطبقات غير القادرة.[66]

وأكدت دراسة) علياء عمر (2009:أن عدم توفير فرص المواطنة تعليميا بين الشرائح الاجتماعية الفقيرة والمهمشة يؤثر علي تكافؤ الفرص التعليمية، إذ أن محاولة خصخصة التعليم أو تخلي الدولة عن تمويله تؤدي إلي انتكاسة التعليم المصري، والعودة إلي نظم التعليم الطبقي؛ خاصة في ظل ما تقدمه المدارس الخاصة من تعليم متميز يقابله ترد في العملية التعليمية في المدارس الحكومية. [67]

كما أشار) سعيد إسماعيل علي (2011 :أن تعدد أنماط مصانع إنتاج البشر- التي هي المدارس -تنتج أنواعا من الشخصيات التي لا تجمعها رابطة قومية واحدة متينة النسيج، وأن هذا الخليط غير المتجانس من أنماط التعليم هو صورة من صور العشوائية التي لابد أن تنتج شخصيات عشوائية ذات قيم عشوائية، وسلوك اجتماعي عشوائي لكل فريق معاييره وقيمه واتجاهاته.[68]

وأكد)أحمد زايد (2013:أن أبناء الشرائح العليا يحصلون علي فرص تعليمية أكبر، ليس فقط بحكم انتماءهم الطبقي ولكن أيضا بحكم البنية الطبقية

للتعليم ذاته فهم أكثر قدرة علي دفع أبنائهم نحو التعليم الخاص الأمر الذي يمنحهم ميزة نسبية في نوعية التعليم الذي يحصلون عليه ويقلل لديهم فرص التعثر في التعليم . كما أكدت الدراسة علي دور التعليم في عمليات الدمج والتهميش الاجتماعي، فالتعليم الذي لايقوم علي تقديم فرص متكافئة لكل المواطنين، أو التعليم الذي تتباين فيه الفرص التعليمية بتباين القدرات المادية للناس، أو التعليم الذي يمنح فرصا أكبر وتعليما أكفأ لفئات بعينها في الوقت الذي يحرم منها فئات أخري، هو تعليم يشيد آليات للتهميش لقطاعات أعرض من الناس بدلا من أن تكون آليات للدمج.(69)

ويرى(سعيد مرسى، أمل أنيس:٢٠١٤) أن السياسات الاجتماعية فى مصر انحازت خلال الفترة الأخيرة لصالح الأغنياء بشكل ملموس، فلم تفرض ضرائب تصاعدية على الدخل، وعملت الحكومات المختلفة على تشريع القوانين التى تسمح بتوفير تعليم خاص وأجنبى متميز بمصروفات عالية لأبناء هذه الطبقة، وتنامت أعداد المدارس الخاصة والأجنبية بشكل ملحوظ، وراحت الدولة تتوسع فى التعليم الخاص على حساب تعليم الفقراء وأبناء الطبقة المتوسطة، وضعف مستوى التعليم الحكومى وأصبح يعانى من العديد من المشكلات كارتفاع كلفته، وضعف الإنفاق الحكومى، وضعف مستوى نواتجه التعليمية وعدم تلبيته لاحتياجات سوق العمل.(71)

ويذكر (جمال الدهشان:٢٠١٨) إن خطورة ضرب أو إلغاء مجانية التعليم والسعى إلى إنشاء مدارس خاصة بمصروفات تفوق قدرة معظم الأسر الفقيرة وتسليع التعليم تكمن فى تهديد التماسك الاجتماعى، وهدم مبدأ تكافؤ الفرص والعدل التربوى .(72)

مما سبق يتضح أن تعدد أنماط التعليم على الرغم من منافعه إلا أن إثمه كان أكبر من نفعه فقد انعكس سلبا على العدالة التعليمية، كما أعاد إنتاج التمايز الطبقى

فى مصر، وأخل بمبدأ تكافؤ الفرص، وبالحقوق الدستورية التى وضعت من أجل تحقيق العدالة .

ويذهب البعض إلي أن الوصول للعدالة المطلقة أمر لا يمكن تحقيقه علي أرض الواقع، حيث إن الله عز وجل قد خلق البشر مختلفين، ولعل حكمة الله عز وجل في ذلك هي أن يسعي الإنسان بإرادته الحرة لتحقيق العدالة، ونشر الرحمة والتعاون بين البشر، فجعل الله الزكاة واجبة ليسعي الإنسان لتحقيق التقارب بين الفوارق الطبقية، ولهذا فإن عدم وجود العدالة المطلقة ليس مبررًا لوجود تفاوت طبقي في المستوي الاجتماعي ومن ثم التعليمي، حيث يتوجب علي الدولة أن تلتزم بتوفير حد أدني مُرضي من الخدمة التعليمية المقدمة التي تناسب متطلبات سوق العمل، حيث أصبحت أولي متطلبات سوق العمل اليوم إجادة لغة أجنبية، ويليها إجادة استخدام التكنولوجيا الحديثة والكمبيوتر، تلك المتطلبات تقدمها بعض أنماط المدارس دون غيرها، بالإضافة إلي اهتمام نمط المدارس الخاصة بانتقاء معلمين أكفاء، والمتابعة الدورية لمدي الكفاءة والالتزام في العمل.

ملخص النتائج والتوصيات:

١ - إن تعدد أنماط التعليم أحدث فجوة اجتماعية كبيرة بين طبقات المجتمع المصرى وأعاد إنتاج التمايز الطبقى.

٢ - أن تعدد أنماط التعليم أدى إلى تسليع التعليم، ومن ثم أصبح التعليم الجيد مرتبطا بمن يستطيع أن يدفع أكثر.

٣ - إن فتح المجال للاستثمار فى التعليم أتاح الفرصة لرجال الأعمال لإنشاء المدارس باعتبارها مشروعا مربحا، وذلك بغض النظر عن كفاءة هؤلاء المستثمرين فى إدارة تلك المدارس بما يتناسب مع السياسة التعليمية الموضوعة من قبل الوزارة.

٤ - أن تعدد أنماط التعليم يؤدى إلى تهديد التماسك الاجتماعى ومن ثم زعزعة الحس الوطنى كما ينعكس سلبا على تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم.

٥ - أن تعدد أنماط التعليم يحدث تفاوتا فى الخدمة التعليمية المقدمة وبالتالى فى نواتج التعليم، ومن ثم ينحاز سوق العمل لمن هم أكثر قدرة على الالتحاق بالتعليم الخاص لأنهم أكثر قدرة على تلبية متطلباته .

التوصيات

١. تحقيق التقارب بين مستوى المؤسسات التعليمية بمؤسساتها المختلفة.
٢. المتابعة الدورية من قبل الوزارة لآليات العمل داخل المدارس علي اختلاف أنماطها،
٣. توفير الإمكانات المادية التي تسهم في تدعيم وتطوير الأنشطة المدرسية في المدارس الأكثر احتياجا، كإقامة مسرح مدرسي، وتوفير مكتبة مدرسية، وتزويدها بمعامل صوتية للغات، ووسائل تكنولوجيا التعلم المتقدمة.
٤. اعتماد بعض الدورات التدريبية لجميع المعلمين في كافة أنماط التعليم وإلزامهم بالحضور.
٥. بناء جسور التعاون والتضامن بين كافة أنماط المدارس، وذلك من خلال إقامة اجتماعات بين مديري المدارس والاستفادة من الأفكار التي تم تنفيذها.
٦. إقامة مسابقات علمية وتربوية علي مستوي الوزارة يشارك فيها كافة أنماط المدارس من أجل تبادل الخبرات وتعزيز الثقافة العربية وتقوية روح المشاركة وتقبل الآخر.

٧. أن تنظم الوزارة تدريبات صيفية بأجر رمزي في نهاية العام تضم كل من يرغب في الاشتراك بها من طلاب المدارس المختلفة، وذلك لتنمية روح التعاون وتحقيق التواصل الفكري بين الطلاب من كافة أنماط المدارس، وتنمية مهارات الطلاب، والمساعدة في تطوير المجتمع المحلي.

٨. إقامة بعض المشروعات الإنتاجية داخل المدارس المختلفة والاستفادة من عائدها فى تطوير تلك المدارس، ودعم الطلاب الأكثر احتياجًا.

٩. توفير مجموعات التقوية داخل المدرسة كبديل للدروس الخصوصية، علي أن يتم توزيع العائد منها بشكل عادل بين المدرسة والمعلم، وذلك لجذب المعلمين للاشتراك في تلك المجموعات ، مع توقيع العقوبات علي من يرفضون المشاركة فيها رغم قيامهم بالدروس الخصوصية خارج المدرسة.

١٠. السماح لبعض المستثمرين من أهل الثقة الإعلان عن مشروعاتهم داخل المدارس مقابل مبالغ مالية تحددها الوزارة .كما يمكن التعاقد مع بعض الشركات لبيع منتجاتها داخل المدرسة مقابل مبلغ مالي يتم تحديده بالاتفاق مع الوزارة.

١١. إلزام المدارس الخاصة بدفع الضرائب المقررة عليهم ومتابعة تنفيذ ذلك من قبل الوزارة، وعدم التهاون في تطبيق العقوبة علي من يتلاعب أو يتهرب من دفعها.

١٢. الرقابة والمتابعة الدورية من قبل الوزارة للكشف عن مدي إلتزام المدارس الخاصة بتعليمات وقرارات الوزارة.

١٣. توقيع الجزاءات المادية علي المدارس التي لا تلتزم بالمشاركة في الاجتماعات التي تقيمها الوزارة، والاستفادة من تلك الجزاءات المادية فى تطوير المدارس الأكثر احتياجًا.

١٤. دعم معلمى وقيادات المدارس العامة ماديا واجتماعيا ومهنيا لتحقيق الارتقاء بالمستوى التعليمى ومخرجاته.

المراجع

١. شبل بدران، كمال نجيب : التعليم الجامعي وتحديات المستقبل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٦، ص٩.

٢. سعاد محمد عيد: الدستور المصرى والاهتمام بقضايا التعليم..الواقع وضمانات الحماية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، ع(٨٥)، أكتوبر ٢٠١٤، ص١٥١.

٣. نشوي ماهر محمد: تطوير تعليم اللغة الانجليزية والتعلم بها في مصر في الفترة ١٩٥٦ -١٩٩٦، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٨، ص١٢٨.

٤. شبل بدران: التعليم والحرية .. قراءات في المشهد التربوي المعاصر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١١، ص ٢٣.

٥. سعيد محمود مرسى، أمل أنيس: السياسات الاجتماعية وانعكاساتها التربوية فى مصر، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد(٩٣)، أكتوبر ٢٠١٦، ص٣٦.

٦. سعيد إسماعيل علي: مستقبل التعليم المصري في ظل الخصخصة، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ع(٨)، ١٩٩٣، ص٣٥.

٧. سعاد محمد عيد: الدستور المصرى والاهتمام بقضايا التعليم..الواقع وضمانات الحماية، مرجع سابق، ص١٥١.

٨. عبد الرحمن الرافعي: عصر محمد علي، ط٥، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٩، ص٣٩٧.

٩. جمال بدوي: محمد علي وأولاده، مرجع سابق، ص٣٥.

١٠. هبة الأصبحي: كيف بدأ التعليم وكيف تطور، مرجع سابق، ص١٥.
١١. محمد رفعت: تاريخ مصر السياسي في الأزمنة الحديثة، المطبعة الأميرية ببولاق،القاهرة، ١٩٣٤، ص ص ١١٧ -١١٨.
١٢. المرجع السابق، ص١١٨.
١٣. هبة الأصبحي: كيف بدأ التعليم وكيف تطور، مرجع سابق، ص ١٧.
١٤. جرجس سلامة: أثر الاحتلال البريطاني في التعليم القومي في مصر (١٨٨٢ - ١٩٢٢)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٦، ص ص ٨٦ -٨٧.
١٥. حامد عمار: السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ١٠٢.
١٦. هيثم البشلاوي، وآخرون: نحو صياغة استراتيجية عاجلة لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق، ص ١٢.
١٧. حامد عمار: السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق، ص ١٠٤.
١٨. مجدي حماد: ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص١٨٠، ص ١٨٧.
١٩. حامد عمار: السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق، ص ص ١٠٥ -١٠٦.
٢٠. هيثم البشلاوي، وآخرون: نحو صياغة استراتيجية عاجلة لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق ، ص ١٢.
٢١. أحمد اسماعيل حجي: التعليم قبل الجامعي الحديث والمعاصر في مصر بين الاتفاق والاختلاف، المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية "التعليم في العالم الإسلامي المؤتلف والمختلف"، القاهرة ، ٢٠٠٩، ص ٣٦٥.

٢٢. جمهورية مصر العربية : دستور جمهورية مصر العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، المادتان (١٨،٢٠)، ص٣.

٢٣. أحمد إسماعيل حجي: التعليم قبل الجامعي الحديث والمعاصر في مصر بين الاتفاق والاختلاف، مرجع سابق، ص٣٦٥.

٢٤. محمد جاد أحمد: التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي، العلم والايمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ٢٠٠٧، ص ١٢٩.

٢٥. نجلاء محمد حامد، أماني عبد القادر محمد : التربية والتعليم في مصر دراسة تاريخية تحليلية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ٢٠٢٢، ص ٣٣٣.

٢٦. أمل عباس حسين: التعليم في مصر المشكلة والحل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٩، ص ١٢٩.

٢٧. هيثم البشلاوي، وآخرون: نحو صياغة استراتيجية عاجلة لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق ، ص ١٣.

٢٨. أمل عباس حسين: التعليم في مصر المشكلة والحل، مرجع سابق، ص ١٢٩.

٢٩. أسماء حمدي السيد معوض: مشكلات التعليم الابتدائي في مصر وكيفية مواجهتها، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ع(١١٦)، ٢٠١٨، ص ص ٣٨٨ -٣٨٩.

٣٠. حامد عمار، صفاء أحمد: المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، القاهرة، ٢٠١٥، ص٣٦٨.

٣١. سعيد اسماعيل علي: السواء والمرض في تعدد أنواع التعليم، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ع(١٩)، ٢٠١١، ص ١٨٧.

٣٢. عماد صيام :النظام التعليمي كيف يمكن أن يصبح قاطرة للنمو الاقتصادي والتنمية؟مقارنة بين كوريا الجنوبية ومصر، في نادين سيكا(تحرير): هل

للتعليم جدوي؟ دراسة مسحية لعوائد التعليم العالي والخاص في مصر، شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب، القاهرة،٢٠١٣، ص ٧٠.

٣٣. هيثم البشلاوي، وآخرون: نحو صياغة استراتيجية عاجلة لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق، ص ١٤.

٣٤. خالد عبد اللطيف عمران: نظام التعليم المصري (الواقع والمأمول) في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ -٢٠٣٠)، المجلة التربوية جامعة سوهاج، ع(٥٦)، ديسمبر ٢٠١٨، ص ٩.

٣٥. عماد صيام: النظام التعليمي كيف يمكن أن يصبح قاطرة للنمو الاقتصادي والتنمية؟ مقارنة بين كوريا الجنوبية ومصر، مرجع سابق،ص ص ٧٠ -٧١.

٣٦. مصطفي أحمد شحاته: تحليل بعض جوانب سياسة التعليم الثانوي في مصر علي ضوء مبدأ العدالة الاجتماعية ..دراسة نقدية، متاح علي https://www.minia.edu

٣٧. المرجع السابق، متاح علي https://www.minia.edu

٣٨. حسام بدراوي : التعليم..الفرصة للانقاذ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١١، ص١٣١.

٣٩. المرجع السابق، ص١٣٣.

٤٠. فاتن زكريا: وزير التعليم ..٣٧ مدرسة بديلة عن الثانوية لخريجي الشهادة الإعدادية، جريدة أخبار اليوم، نشر في ٢٦فبراير٢٠٢٢، متاح علي https:m.akhbarelyom.com

٤١. رجب عليوة علي: مدار س اللغات التجريبية في ج.م.ع، دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٦، ص ٥٥.

٤٢. رسمي عبدالملك رستم: تطوير الأداء في المدارس التجريبية الجكومية للغات، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٣، ص١٠٠.

٤٣. محمود أبو النصر: القرار رقم (٢٨٥) والخاص بالمدارس التجريبية،جريدة الوقائع المصرية ، ع(١٥٥)، ٧يوليو ٢٠١٤، ص٢١.

٤٤. طارق شوقي، نشر في ٣٠ ابريل ٢٠١٨، متاح علي http://WWW.elbalad.news

٤٥. حامد عمار : السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق، ص ١٣٠.

٤٦. فريال بشري: أنشطة التوكاتسو في المدارس المصرية اليابانية، المؤتمر الدولي الأول لكلية رياض الأطفال: بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة، جامعة أسيوط، ٦ -٧فبراير٢٠١٨، ص ص٣٤٤،٣٤٥.

٤٧. غصون توفيق : المدارس والتفاوت الطبقي...من ينفق علي التعليم في مصر، مرجع سابق، ص٩.

٤٨. سلافة أحمد جويلي : نظام النيل التعليمي..مدارس النيل المصرية، متاح علي http://www.arabccd.org

٤٩. حامد عمار : السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق، ص ١٣٠.

٥٠. المرجع السابق، ص١٣١.

٥١. -مجدي صلاح طه المهدي : دراسة ميدانية للمدارس الإسلامية الخاصة في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1990، ص.14

٥٢. حامد عمار : السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري، مرجع سابق، ص. 133

٥٣. بثينة عبدالرؤوف: النظام التعليمي والاستبعاد الاجتماعي، جريدة الأهرام التعليمي، الأربعاء ٥

٥٤. مايو ٢٠١٠، ع(٤٥٠٧٥(، متاح علي Sitehttp://WWW.ahram.org.eg

٥٥. إبراهيم العيسوي:العدالة الاجتماعية والنماذج التنموية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت،2014، ص.16

٥٦. حامد عمار :تقديم، في :محسن خضر :من فجوات العدالة في التعليم، ط(2) ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2006 ، ص.15

٥٧. ستيفن كليس، عمر قرغا :العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم:حالة منظمة اليونيسيف والحاجة إلي حوار مشترك، ترجمة :عماد الدين عبد الرزاق، مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونيسكو، ع(3)، المجلد(44)، سبتمبر 2014 ، ص. 509

٥٨. أشرف العربي : تقييم سياسات الإنفاق العام علي التعليم في مصر في ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة، المؤتمر الدولي الخاص بتحليل أولويات الإنفاق العام بالموازنات العامة في مصر والدول العربية، معهد التخطيط القومي، القاهرة، فبراير ٢٠١٠، ص١٥.

٥٩. أمل أبو ستة: تعليم أفضي إلي طبقية، جريدة الشروق، ١٥ ابريل ٢٠١٣، متاح علي https//www.shorouknews.com

٦٠. كمال مغيث: تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في التعليم، مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ع(٦١)، يناير٢٠١٦، ص١٥٦.

٦١. محمد الصباغ : مشكلات التعليم في مصر بين الواقع والمأمول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٧، ص٨٧ .

٦٢. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار : تقييم مجانية التعليم قبل الجامعي وأثرها علي جودة مخرجات العملية التعليمية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة، ابريل ٢٠١٤، ص ٣٠ .

٦٣. شبل بدران : التعليم والعدالة الاجتماعية، كتابي للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠١٥، ص ص ٥٧ -٦٠ .

٦٤. محمد صبري الحوت : إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص٣٧.

٦٥. مهني غنايم : السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة، المؤتمر العلمي العربي الثاني عشرالدولي التاسع : التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة، المجلد(١)، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج، ٢٥ -٢٦ إبريل ٢٠١٨، ص ص ٥٣١،٥٣٢ .

66. Ernosto; S., Farrell; J. : Eight Years of their Lives. Though Schooling to the Labour Market in Chile. Otawa, The International Development Center, 1982, P.11.

٦٧. شبل بدران:التعليم والبنية الاجتماعية فى المجتمع المصرى: دراسة تحليلية نقدية للدراسات والبحوث التى تناولت العلاقة الجدلية بين التعليم وبنية العلاقات الاجتماعية فى المجتمع المصرى، مجلة رابطة التربية الحديثة، العدد(٥٤)، فبراير ٢٠٠٠، ص٥٢.

٦٨. علياء عمر كامل : التعددية في التعليم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي وأثرها علي تكافؤ الفرص التعليمية في مصر، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم أصول التربية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩.

٦٩. سعيد إسماعيل علي : السواء والمرض في تعدد أنواع التعليم، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، في الفترة من ١٣ -١٤ يوليو ٢٠١١، ص ١٧٨.

٧٠. أحمد زايد: التعليم والطبقة فى مصر، المجلة العربية لعلم الاجتماع، جامعة القاهرة، كلية الآداب، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، العدد(١١)، يناير(٢٠١٣)، ص٣١.

٧١. سعيد محمود مرسى، أمل أنيس: السياسات الاجتماعية وانعكاساتها التربوية فى مصر، مرجع سابق، ص٣٦.

٧٢. جمال الدهشان: مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوى، مجلة رابطة التربية الحديثة،العدد(١٠٩)، أغسطس ٢٠١٨، ص١٤٢.

برنامج مقترح قائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الثانوية

أماني حسن محمد إبراهيم

معلم لغة عربية

أ.د/ علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة بنها

أ.د.م/ عيطة عبد المقصود يوسف

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام من خلال برنامج مقترح قائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية؛ ولتحقيق هذا الهدف البحث تم إعداد قائمة بمهارات التحدث لطلبة الصف الأول الثانوي العام، وإعداد اختبار مهارات التحدث، وإعداد بطاقة تقدير (ملاحظة) لتقدير أدائهم في اختبار مهارات التحدث، ودليل المعلم، وكتاب الطالب، و تم تطبيق هذه الأدوات قبليًا على عينة البحث الحالي من مجموعتين من طالبات الصف الأول الثانوي العام، و بلغت عينة البحث (٨٠) طالبة مقسمات على مجموعتين الأولى ضابطة، وعدد طالباتها (٤٠) طالبة، والمجموعة الثانية تجريبية وتكونت من (٤٠) طالبة، ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح القائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. ثم طبقت الأدوات بعديًا على عينة البحث، وقد توصل البحث إلى نتائج

تشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائمة على نموذج البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات تحدث اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وقد أوصى البحث بعدة توصيات منها: ضرورة إعداد أنشطة إثرائية قائمة على البرمجة اللغوية العصبية في فروع اللغة العربية الأخرى، والاهتمام بتنمية مهارات تحدث اللغة العربية الرئيسة، وكذا المهارات الفرعية المندرجة تحتها المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: برنامج - البرمجة اللغوية العصبية – مهارات التحدث .

A proposed program based on the neuro-linguistic programming model to develop speaking skills for secondary school students

Research Summary

The aim of this research is to develop the speaking skills of first year secondary school students through a proposed program based on the Neuro-Linguistic Programming (NLP) model. In order to achieve this goal, the research prepared a list of speaking skills for first-year general secondary students, prepared a speaking skills test, and prepared an appreciation card (note) to assess their performance. In the speaking skills test, the teacher's guide, and the student's book, and these tools were previously applied to the current research sample of two groups of first year secondary school students, and the research sample reached (80) students divided into two groups, the first is a control, and the number of its students is (40) tudents The second group is experimental and consisted of (40) female students, then the experimental group was taught using the proposed program based on the NLP model and the control group in the usual way. Then the tools were applied

dimensionally to the research sample. The research has reached results that ndicate the effectiveness of the proposed program based on the Neuro-Linguistic Programming (NLP) model in developing Arabic language speaking skills among the students of the first year of general secondary school. And interest in developing the main Arabic speaking skills, as well as the sub-skills that fall under it, which are suitable for high school students.
Keywords: Program - Neuro Linguistic Programming - Speaking skills

مقدمة:

تتمتع اللغة العربية بمكانة متميزة بين لغات العالم، إذ إنها تتميز بعدة خصائص، تجعلها ميدانًا يتسع للإبداع والابتكار اللغوي، والذي يتمثل فيما أنتجه أبناؤها من إتقان فنون اللغة وخاصة التحدث وكل ما يندرج تحته من مهارات سواء كانت رئيسة أم فرعية.

وإذا نظرنا إلى اللغة العربية وجدنا أنها تشكل مهارات أربعة هى : (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة) فالطفل يولد ويستمع ويمضى الزمن ، وعن طريق الاستماع يتكلم ، وهو يستعين في قراءته وفهمه لما يقرأ بما استمع إليه وما تحدث به ، وهذا يعينه على الكتابة الصحيحة (على مدكور ، ١٩٩١ ،٦١).

والهدف من تعليم اللغة العربية إتقان مهاراتها الأساسية بحيث يصل المتعلم إلى مستوى لغوى يمكنه من استخدام اللغة استخداما ًناجحا ً عن طريق الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٥٦٥).

و يعد التحدث هو المهارة الثانية من المهارات اللغوية التي يكتسبها المتعلمون بعد عملية الاستماع للغة ومحاكاتها من خلال الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، وهذه المهارة هى المظهر الحقيقي لتحقيق تواصل جيد بين الفرد وأفراد الجماعة اللغوية التي ينتمى إليها ، كما أنها إحدى العناصر المهمة فى عملية اكتساب السلوك الاجتماعي لا من خلال قدرة الفرد على نقل المعلومات والأفكار والخبرات إلى الآخرين فحسب ، بل من خلال تكوين المفاهيم التي يطالب المتعلم بالتعرف عليها كمعان للوحدات اللغوية المختلفة التي يتعلمها عن طريق اتصاله بالآخرين ، ومن خلال محاكاته لأنماط الأداء اللغوي الشفوي الذي يقلدهم فيه (ماهر عبدالبارى ، ٢٠١١ ، ٨٩).

و يرتبط بالتحدث عدد من المصطلحات مثل : الكلام ، والحديث ، والمحادثة ، والتعبير الشفهى ، ويوضح حسن شحاته (٢٠٠٠ ، ٢٤٣) العلاقة بين التحدث والتعبير الشفهى قائلاً : إن للغة العربية أربعة فنون : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، ويرتبط التعبير بفنى اللغة : التحدث والكتابة ، فإذا ارتبط التعبير بالتحدث فهو التعبير الشفهى ، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابى .

ولاشك أن الكلام من أهم ألوان الاتصال اللغوي للصغار، والكبار فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة ، أى أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون ، ومن هنا ثم نستطيع أن نعتبر أن الكلام هو الشكل الرئيسى للاتصال بالنسبة للإنسان وأشيع ألوان التعبير وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر بشكل مباشر ، وأفعلها كوسيلة من وسائل الدعوة (فتحى يونس ، ومحمود الناقه ، وأحمد حنوره ، ٢٠٠٦ ، ٩١) وفي الوقت نفسه يشمل فن التحدث كثيراً من المهارات التي لابد من إتقانها قبل الممارسة الفعلية لها.

و يعرف محمد علم الدين (٢٠٢١ ، ٨١) التحدث بأنه : " قدرة المتحدث (المرسل) على نقل رسالته الشفوية إلى المستمع (المستقبل) نقلا يتصف بالفكر المنظم ، واللغة السليمة ، والنطق الجيد ، والأداء المعبر المصاحب للغة الجسد وتعبيرات الوجه المناسبة حسب الموقف .

و يرى أحمد فتح الباب (٢٠١٤ ، ١٧٧ – ٢٠١) أن التحدث هو " الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من خواطر، وما يذخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزوده به غيره من معلومات، فضلاً عن الصحة في التعبير والسلامة في الأداء".

و للتحدث أهمية لدي الفرد والجماعة ، وللصغار والكبار حيث تعود أهمية التحدث في الحياة إلى تعدد مجالات الحياة التي يمارس فيها الإنسان التحدث ، فهى وسيلة الاتصال بين الأفراد في تبادل المصالح ، وقضاء الحاجات ، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية ، فالإنسان يتكلم مع الأصدقاء ، ويبيع ويشترى ، ويحضر الاجتماعات ، ويتحدث فيها ، كما يتحدث مع الأسرة ومع غيره علي موائد الطعام ، وفي المناسبات المختلفة ، في مقر عمله ، أو دراسته ، وغير ذلك من الأماكن والمجالات.

ويري على قورة وآخرون (٢٠١٢ ، ٩) أن أهمية التحدث تكمن في أنه أداة ماهرة لتوظيف المعارف والمفاهيم المستقاة من قنوات المعرفة المتنوعة – باستخدام العقل وكل الحواس لوصف الفرد وجهة نظره تجاه المثيرات الخارجية فضلاً عما تختلج نفسه من مشاعر وأحاسيس. ومن ثم ذلك تكمن أهمية التحدث فى كونه فنًا من الفنون الأربعة للغة العربية بالإضافة إلى أنه لا يمكن الاستغناء عنه فى جميع المجالات الحياتية اليومية والمواقف الحياتية .

كما أوضح (محمد شعلان ، ٢٠٠٦ ، ٥٨) أن أهمية التحدث تكمن فى نمو قدرة التلاميذ اللغوية ، بجانب القدرة على التفكير ، فقد أصبحوا قادرين على المناقشة والمجادلة وإبداء الرأى والبرهنة المنطقية ، ويتطلب من التلاميذ التعبير السليم عما يحسون به ويفكرون فيه ، بجانب توسيع ثقافتهم اللغوية وتربية ذوقهم الأدبى ، لذلك يجب الاهتمام به فى مراحل التعليم العام المختلفة.

ونظراً لأهمية التحدث، فقد اهتمت به العديد من الدراسات والبحوث التربوية ، كما اهتم القائمون على تعليم اللغة العربية بتحسينه ومن أهم هذه الدراسات مايلي: دراسة على محمد (٢٠٠٨)، و دراسة بدوى الطيب (٢٠١٠)، و دراسة ريم عبدالعظيم (٢٠١١)، و دراسة نهى مرزوق (٢٠١٥)، وقد اتفقت هذه الدراسات على تقليدية طرق تدريس التحدث ومهاراته، و أوصت هذه الدراسات بضرورة تطبيق استراتيجيات جديدة لتنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة الثانوية .

ولما كانت التوجهات الحديثة تنادى بتنمية مهارات التحدث وضرورة الاهتمام به في جميع المواد الدراسية المختلفة فيجدر بنا أن نبحث عن أطر ونماذج فكرية حديثة تتناسب مع طبيعة اللغة العربية ومهاراتها ؛ ليواكب تدريسها التطورات الحادثة في شتى مجالات العلوم الأخرى ؛ حيث أصبح التعلم من أجل المعلومات محدود الفائدة وأصبح التحدث وتنمية مهاراته مطلبًا جوهرياً لتعلم اللغة العربية وإتقان فنونها بشكل سليم.

ويمثل نموذج البرمجة اللغوية العصبية أحد هذه النماذج الذي يهدف إلى تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية فاستراتيجيات التعلم باستخدام البرمجة العصبية اللغوية تحول المتعلم من مجرد حفظ المعلومات إلى التركيز على استخدام وتطوير العمليات الحسية الأساسية . وهناك مثال بسيط على ذلك هو تعليم الإملاء بدلاً من

مجرد تعلم كيفية تهجئة كلمة باستخدام طريقة تقليدية يتم تشجيع الطالب إلى أن ينظر إلى الكلمة من اليمين إلى اليسار وكذا من اليسار إلى اليمين . وهذا يأخذ التركيز بعيداً عن الكلمات نفسها ويضعه على عملية التعلم والسماح للطالب بالفهم بدلا من مجرد التذكر . ويظهر هذا الأسلوب لإعطاء الطلاب المزيد من الثقة في قدرتهم على التعلم وهذا بدوره يولد نتائج أفضل.

ونظراً لأهمية نموذج البرمجة اللغوية باعتباره إطار تعليمى يساعد على زيادة سرعة التعليم والتذكير ، ورفع أداء المستوى للمتعلمين ، وشحذ القدرة على التفكير ، وترك العادات الضارة . فلقد اهتمت به البحوث والدراسات السابقة وحاولت توظيفه ومن أمثلة تلك الدراسات : دراسة Dodigovic, Marina,2003) ، و ، و دراسة إسماعيل الهلول (٢٠١١)، و دراسة Kudliskis, Voldis; Burden, Robert, 2009) (، و دراسة(Carey, John,etal, 2010) ، و دراسة Liu, Chao-Lin;etal,) (2010، و دراسة محمد عسلية ، وأنور البنا (٢٠١١)، و دراسة وود بيتر Wood,) (Peter,2011، و دراسة (Kudliskis, Voldis,2014) وقد توصلت هذه الدراسات إلى نتائج تفيد بفاعلية نموذج البرمجة اللغوية العصبية بتنمية مهارات التعلم المختلفة لدى المتعلمين الذين درسوا وفق نموذج البرمجة اللغوية العصبية وفنياتها.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من ضعف وتدنٍ في مهارات التحدث ومن هنا تتضح الحاجة الملحة إلى برنامج مقترح قائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية لتنمية بعض مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي

العام، تلك المهارات التي يحتاجون إليها في معظم أنشطتهم اللغوية، علاوة على استخدامها في كتابة كافة المقالات والتقارير ذات الصلة بالمواد الدراسية المختلفة لديهم.

وللتصدي لمشكلة البحث الحالي تضع الباحثة السؤال الرئيس الآتى :

" كيف يمكن تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام باستخدام برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية؟ "

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات التحدث المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام؟
٢. ما البرنامج المقترح القائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية لتنمية بعض مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام؟
٣. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية في تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
٢. إعداد قائمة بمهارات التحدث المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي .

٣. تزويد معلمي اللغة العربية بدليل معلم يوضح كيفية تدريس التحدث ومهاراته باستخدام البرمجة اللغوية العصبية.

٤. إعداد اختبار مهارات التحدث المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي

٥. إعداد بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. مجموعة من الصف الأول الثانوي، لأن هذا الصف يعد أساسًا لما يليه في الصفين الثاني والثالث الثانوي.

٢. بعض مهارات التحدث التي يكشف عنها البحث والتي تحظى بوزن نسبي ٨٠٪ فأكثر لدى السادة المحكمين المتخصصين.

أدوات البحث:

١. اختبار مهارات التحدث المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي (من إعداد الباحثة)

٢. بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي (من إعداد الباحثة)

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث مما يمكن أن يسهم به في الميدان بالنسبة لـ :

١ - **مخططي المناهج:** من حيث لفت نظر مخططي مناهج اللغة العربية إلى كيفية إعداد هذه المناهج من حيث محتواها وأنشطتها، ووسائل تقويمها، بطريقة لتنمية مهارات التحدث لدى المتعلمين.

٢ - **المعلمين:** مساعدة معلمى اللغة العربية في التعرف على مهارات التحدث، ومساعدتهم أيضاً في استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات التحدث، ومنحهم القدرة على تطبيقها في فنون اللغة العربية المختلفة.

٣ - **الباحثين :** فتح المجال أمامهم لتناول البرمجة اللغوية العصبية في تدريس فن آخر من فنون اللغة العربية الأخرى.

مصطلحات البحث:

البرمجة اللغوية العصبية :

تعرفها الباحثة إجرائيًا في هذا البحث بأنها : " مجموعة من المراحل والاستراتيجيات والآليات التي يستخدمها طلبة الصف الأول الثانوي بشكل إجرائي عند التعامل مع الموقف اللغوي بمحتوى مادة اللغة العربية، ويقوم على مجموعة من الآليات هى (الإعداد والتحضيروالنظرة التمهيدية، المسح و الاستدخال، الشرح والإيضاح وجمع المعلومات، التدرب وتكوين الذاكرة، والتجميع الوظيفي والتطبيق) بهدف تنمية مهارات التحدث والكتابة لديهم تحت إشراف وتوجيه من قبل المعلم.

مهارات التحدث:

وتعرف الباحثة مهارات التحدث إجرائيًا بأنها : " مظاهر والأداءات والسلوكيات التي يقوم بها طلبة الصف الأول الثانوي فى المواقف التعليمية المختلفة من خلال دروس وأنشطة البرنامج المقترح القائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية والتي سيتم قياسها من خلال اختبار مواقف التحدث وبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث."

الإطار النظري والدراسات السابقة:

للتحدث أهمية لدي الفرد والجماعة ، وللصغار والكبار حيث تعود أهمية التحدث في الحياة إلى تعدد مجالات الحياة التي يمارس فيها الإنسان التحدث، فهى وسيلة الاتصال بين الأفراد في تبادل المصالح، وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية ، فالإنسان يتكلم مع الأصدقاء، ويبيع ويشتري، ويحضر الاجتماعات، ويتحدث فيها، كما يتحدث مع الأسرة ومع غيره علي موائد الطعام، وفي المناسبات المختلفة، في مقر عمله، أو دراسته، وغير ذلك من الأماكن والمجالات.

وتعد المحادثة من أهم المهارات اللغوية إن لم تكن أهمها على الإطلاق، فقد ذهب المربون والمختصون إلى أن اللغة في طبيعة أصلها عملية إرسال منطوق، واستقبال مسموع، كما يذهب بعضهم إلى أن اللغة مضمون وإفصاح عن هذا المضمون، ويجب أن تسبق مهارة القراءة لأسباب؛ أهمها: أن الأنشطة التي يمارسها الأطفال في المحادثة ستعمل على تصحيح عيوب يستلزم تصحيحها قبل القراءة من أجل صحتها (ليلى كرم الدين، ٢٠٠٣، ١٦)

و يرى صبحي عبد القادر(١٩٩٥، ٦٠) أن التحدث هو: " ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطريقة جيدة. وهي كذلك الأنشطة التي يلجأ إليها

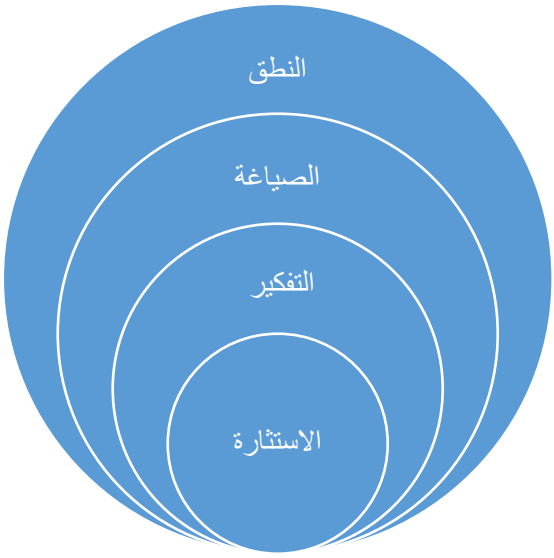
المتحدث لمساعدته في نقل عواطفه وأفكاره للآخرين سواء اتصلت هذه الأنشطة باللغة نفسها ، أو بالإشارات الحركية ، أو بتعبيرات الوجه والوقفات المصاحبة للحديث ".

و يرى بدوى الطيب (٢٠١٠ ، ٩٦) أنه : " قدرة المتحدث على صوغ أفكاره ،ومشاعره ، وآرائه فى ألفاظ مناسبة ، تنقل المعنى المقصود إلى السامع دون التباس أو تحريف " .

طبيعة عملية التحدث :

قد يتصور البعض أن التحدث عملية آلية تحدث فجأة، وعلى الرغم من المظهر الفجائي البسيط الذي تظهر به تلك العملية، إلا أنها في الواقع عملية معقدة، يتطلب حدوثها عدة خطوات أو مراحل كما أشار إليها (على مدكور ، ٢٠٠٨ ، ١١١) ، (على عبد السميع قورة ، محمود خلف الله ، وجيه المرسى ، ٢٠١٢ ، ١٢) تتمثل فيما يلي :

١. **الاستثارة**: ويقصد بها وجود دافع أو مثير يدفع الفرد للتعبير شفهيا ، وهذا المثيرإما أن يكون خارجيًا ، كأن يرد المتحدث على من أمامه ، أو يجيب عن سؤال طرحه مخاطبه ، وإما أن يكون داخليًا ، كأن تلح على الفرد فكرة ، ويريد أن يعبر عنها للآخرين بأى صورة يرغبها .
٢. **التفكير**: حيث يستحضر الفرد الأفكار والمعاني التي يريد أن ينقلها إلي المستمع ويرتبها.
٣. **الصياغة**: إذ ينتقي المتحدث الكلمات والجمل والتعبيرات اللغوية التي تعبر عن أفكاره.
٤. **النطق**: وهو المرحلة الأخيرة لعملية التحدث ، ومظهر الكلام الخارجي الذي يلاحظه المستمع بما يتضمنه من نطق صحيح خاليا من الأخطاء مراعيا للتنغيم، والوقفات، وسرعة التحدث.



الشكل (١) خطوات عملية التحدث (إعداد الباحثة)

أنواع التحدث:

ينقسم التحدث إلى نوعين :

أ -**التحدث الوظيفي** : وهو ما يؤدى غرضًا وظيفيًا كما تقتضيه حياة الطلاب فى البيئة المحيطة به أو فى المنزل . (على مدكور، ٢٠٠٨ ، ٢١١) .

ب - **التحدث الإبداعي** : وهو إظهار المشاعر فى عبارة سهلة جيدة النسق . (فتحى يونس ، ٢٠٠٥ ، ٢١٢) .

كما أن للتحدث أنواعًا أخرى (فتحي يونس ، ٢٠٠٥: ٢١٢) ، منها:

أ -**التحدث للإعلام بشيء معين**، وهنا يدرب الطالب على أن تكون المعلومة التي ذكرها صحيحة وواضحة ودقيقة.

ب - التحدث لإمتاع الآخرين ومؤانستهم.

ج _ **التحدث للإقناع** ، وهذا النوع من الكلام يتطلب المنطق في الحديث.

د - **التحدث بغرض التقديم** ، والهدف منه التعريف بالأشخاص.

أهداف تعليم التحدث :

تتمثل أهداف تعليم التحدث فيما يلى :

١) قدرة الفرد على التعبير عن ذاته وآرائه ومشاعره تجاه موضوع معين ، أو قضية ما .
٢) تنمية الثقة بالنفس والتفاعل الإيجابى لدى المتحدث .
٣) تشجيع المتحدث على الطلاقة والتعبير من غير تكلف .
٤) تعويد المتعلم (المتحدث) على النطق الصحيح والطلاقة اللغوية .
٥) قدرة المتعلم (المتحدث) على استخدام بعض الإشارات والإيماءات والإيحاءات الجسدية التي ترتبط بموضوع الحديث والمناسبة له .
٦) مواجهة المتحدث أثناء حديثه لبعض العيوب والتي يمكن التغلب عليها من خلال عملية التحدث مثل : اللجلجة ، والتأتأة ، والتلعثم إلخ .....

ويضف كل من (إبراهيم محمد عطا، ١٩٩٦، ١٠٨ – ١٠٩)، (عمرو عيسى ، ٢٠٠٥ ، ٤٧) (على أحمد مدكور، ٢٠٠٨، ١١٥) أهدافاً لتعليم التحدث تمثلت فيما يلي:

١. تعويد المتعلم إجادة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني.
٢. تعويد المتعلم التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض.

٣. تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة زملائه في الفصل أو المدرسة أو خارج المدرسة.

٤. تمكين المتعلم من التعبير عما يدور حوله من موضوعات ملائمة تتصل بحياته وتجاربه وأعماله داخل المدرسة وخارجها في عبارات سليمة.

٥. تشجيع المتعلم على التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف.

٦. التغلب على بعض العيوب النفسية التي قد تصيب المتعلم وهو صغير كالخجل أو اللجلجة في الكلام أو الانطواء.

٧. زيادة نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو عند المتعلم في فنون التعبير من مناقشة وعرض للأفكار والآراء وإلقاء الكلمات والخطب.

٨. تهذيب الوجدان والشعور لدى المتعلم ليصبح فردًا في جماعته القومية والإنسانية.

٩. دفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار.

١٠. إكساب المتعلم القدرة على قص القصص والحكايات.

١١. إكساب المتعلم القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم بالحديث.

١٢. إكساب المتعلم القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث.

١٣. إكساب المتعلم القدرة على البحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم في مصادرها المختلفة والمتاحة.

١٤. توفير الفرصة للمتعلم للتعبير عن ذاته وإثباتها واستقلال الشخصية، والكشف عن الاستعدادات القيادية.

١٥. التغلب على بعض أمراض النطق كالفأفأة والثأثأة والهمهمة.

مهارات التحدث :

يرى وحيد حافظ (٢٠٠٥: ٩) أن التصنيف الأمثل لمهارات التحدث فى الآتى :

(١) **الجانب الفكري ، ويتضمن:** الاستهلال بمقدمه مشوقة ، تقديم حلول ومقترحات ، التعبير عن الفكرة بوضوح ، ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا ، توليد فكرة من أخرى ، واستخلاص النتائج.

(٢) **الجانب اللغوي ، ويتضمن:** استخدام كلمات مناسبة للسياق ، التعبير بكلمات محددة الدلالة ، استخدام جمل صحيحة في تراكيبها ، استخدام أنماط متنوعة للجمل ، استخدام جمل تعبر عن المعنى ، توظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى.

(٣) **الجانب الصوتي ، ويتضمن:** الحديث بصوت واضح ، وبثقة في النفس ودون ارتباك ، استخدام طبقة صوتية مناسبة ، التحدث بالسرعة المناسبة ، مراعاة مواطن الفصل والوصل ، والتمييز بين الظواهر الصوتية.

(٤) **الجانب الملمحي ، ويتضمن:** تحريك أعضاء جسمه وفق المعنى ، استخدام تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبر عنه ، استخدام الإيماءات المناسبة ، مواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان ، استخدام حركات وإشارات تسهم في جذب انتباه المستمعين

(٥) **الجانب التفاعلي الإلقائي:** وفيه يكون التركيز على احترام المستمعين ومجاملتهم واستثارتهم للمشاركة في الحديث والحرص علي التمتع بالثقة والحس الفكاهي.

و قد أضاف رشدي طعيمة (٢٠٠٤، ١٣٧) عدة مهارات أخرى للتحدث تتمثل فيما يلي:

١. اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

٢. استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما.

٣. استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.

٤. التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أم من حيث مستواه.

٥. الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه إجابة صحيحة تصيب الهدف من إلقاء السؤال.

٦. معارضة القضية التي يذكرها المتكلم دون إحراجه.

٧. حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.

٨. إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

٩. إدارة مناقشة في موضوع معين وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.

١٠. إعادة سرد القصة التي تلقى عليه بكفاءة.

و لأهمية التحدث تعددت الدراسات التربوية التي اهتمت به وبتنمية مهاراته ، ومن هذه الدراسات : دراسة علي سعد جاب الله (٢٠٠١) التي سعت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفوى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال نشاط التمثيل . و دراسة أحمد محمد رشوان (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمى اللغة العربية الناطقين باللغة الأسبانية باستخدام المدخل الوظيفي. وقام أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارتى التحدث والاستماع.وهدفت دراسة أميرة عوض أبو بكر (٢٠١٢) إلى تنمية مهارات التحدث لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتى والمحاكاة . وأجرى حسن عمران (٢٠١٣) دراسة لتنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي . و هدفت دراسة

أحمد فتح الباب(٢٠١٤، ١٧٧ – ٢٠١) إلى الكشف عن الدراما التمثيلية ودورها في تنمية مهارات التحدث، وبيان عوامل الاهتمام به مجالاته ومهاراته. وأوضحت النتائج أن التحدث وسيلة الفرد لإفهام الأخرين. وأشار البحث إلى أن استخدام طريقة الدراما التمثيلية تعد من أفضل طرق التدريس. وعليه ، فإنه من الواضح أن الهدف الرئيسي من التحدث هو التواصل . وقد تعددت وجهات النظر التي تتحدث في سياق التواصل، لكنها جميعا ركزت على قدرة المتحدثين على استقبال الرسائل والتفاوض بشأن المعنى وإنتاج مخرجات مفهومة . وهذا الإخراج المفهوم يتطلب من المتعلمين التفاوض على المعنى وصياغة واختبار الفرضيات حول هياكل ووظائف اللغة التي ينتجونها.

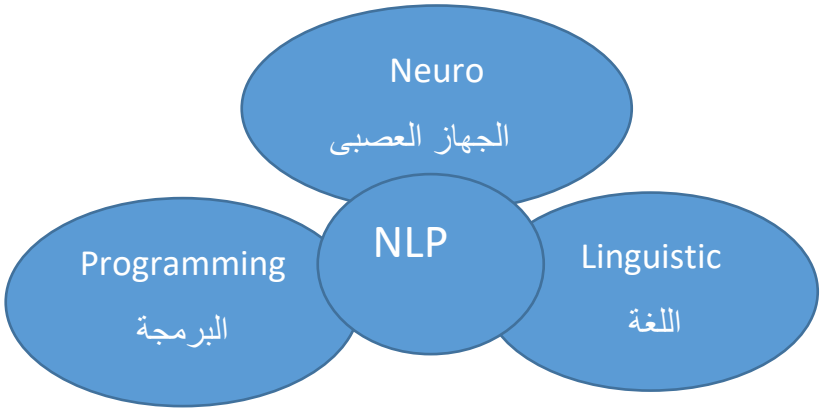
ولما كانت التوجهات التربوية تدعو إلى استخدام نماذج واستراتيجيات حديثة لتنمية هذه المهارات ظهرت الحاجة الملحة إلى تنبي أطر ونماذج واستراتيجيات حديثة تعمل على اكساب الطلاب تنمية مهارات التحدث ومن هذد النماذج البرمجة اللغوية العصبية.

و تعد البرمجة اللغوية العصبية أحد النماذج الفعالة التي طبقت في مجالات كثيرة. وهو مصطلح اللغويات العصبية وضعه كل من ريتشارد باندلر Bandler وجون جريندر Grinder منذ عقود مضت، وطوره ألفريد كورزيبسكي Alfred Korzybski لتصبح نظرية البرمجة اللغوية العصبية من أكثر النظريات عمقاً في علم النفس الحديث في الوقت الحالي (Andrew Bradbury, 2006: 20).

مفهوم البرمجة اللغوية العصبية:

لقد تعددت التعريفات والمفاهيم المختلفة للبرمجة اللغوية العصبية تمثلت فيما يلي: عرّف جوزيف أوكونر(٢٠٠٤ ، ٣٠ -٣١) البرمجة اللغوية العصبية بأنها : ترجمة

لعبارة(Neuro– Liguistic– Programming) وهى عبارة تغطى ثلاث أفكار بسيطة ، كلمة (Neuro) بمعنى عصبى ، تميز الفكرة الأساسية التي تقول أن السلوك ككل إنما ينبع من العمليات العصبية المتعلقة بالحواس الرئيسة : البصر ، والسمع ، والشم ، والتذوق ، واللمس ، والشعور ، إننا نتعرف على العالم المحيط بنا من خلال حواسنا الخمس ، إذا إننا نفهم المعلومات التي تصل إلى عقولنا عن طريقها ثم نعمل وفقاً لذلك ، ومن ناحية أخرى فإن الكلمة الثانية من تلك العبارة (Liguistic) بمعنى لغوي أو متعلق باللغة – تشير إلى أننا نستخدم اللغة لترتيب أفكارنا وسلوكنا والتواصل مع الآخرين ، أما كلمة (Programming) تعنى – البرمجة – وتعزو إلى الطرق التي بوسعنا أن نختارها لتنظيم أفكارنا وأفعالنا بطريقة توصلنا إلى نتائج .



شكل(٢) يبين مصطلح البرمجة اللغوية العصبية (إعداد الباحثة)

و قد عرفها حسن شحاته (٢٠١٢ ، ٢٦٣) : بأنها تعنى : " تصميم السلوك ، والتفكير ، والشعور ، و كذلك تصميم الأهداف للفرد ، أو الأسرة ، أو المؤسسة ، وتصميم الطريق الموصل إلى هذه الأهداف ، كما أنه مجموعة متطورة من النماذج والفروض المسبقة

،والأشكال ، والأساليب ونظريات أساسها المشاهدة الناتجة عن دراسة تركيب التجربة الذاتية والسلوك والاتصال ، وهى طريقة تواصلنا مع أنفسنا ومع الآخرين ، وقد أطلق عليها مصطلح (هندسة الاتصال البشرى).

أهمية البرمجة اللغوية العصبية:

و للبرمجة اللغوية العصبية أهمية كبرى تتمثل فى الآتي : فعاليتها فى مساعدة الطلاب على اكتساب فهم أفضل للطريقة التي يتعلمون بها، كما أنها فن وعلم الوصول بالإنسان (المتعلم) لدرجة الامتياز البشرى التي بها يستطيع أن يحقق أهدافه و يرفع دائماً من مستوى حياته، و مساعدة المتعلمين على السيطرة على عمليات التفكير لديهم ، وفهم مشاعرهم لإحداث تغيير إيجابى فى حياتهم العلمية والعملية ، وشحذ الطاقات ، وتنمية المهارات لدى المتعلمين ، و تثبيت القيم والمعتقدات السليمة وترسيخها عند المتعلمين ، وبيان أثرها فى سلوكهم .

وقد أثبتت البرمجة اللغوية العصبية أنها من أكثر النماذج الفعالة التي تم تطبيقها في جميع مجالات النشاط الإنساني من التعليم والتربية والصحة النفسية والجسدية ، فهي نموذج نفعي انتقائي تفرع منه العديد من العلوم. وتمد البرمجة اللغوية العصبية بأدوات ومهارات يستطيع بها التعرف على إدراك الإنسان ، طريقة تفكيره، سلوكه، أدائه، قيمه ، العوائق التي تقف في طريق إبداعه، وأدائه. وتمتلك البرمجة اللغوية العصبية وسائل وطرق يمكن بها إحداث التغيير في سلوك الإنسان ؛ تفكيره ، شعوره ، وقدرته على تحقيق أهدافه (مسعودي محمد ، ٢٠١٣ ، ٢١١ - ٢٢١).

و لقد أشار (Alder , Harry and Heather, Beryi ,1998, 3) إلى أهمية البرمجة اللغوية العصبية التي تتمثل ما يلى : تحسين علاقات شخصية طيبة وبناؤها، واتخاذ توجه عقلى إيجابى، وخلق الثقة فى النفس، و رفع مستويات الأداء، ونسج القيم

والمعتقدات فى نسيج واحد مع ما ترغب فى إنجازه ، و الشعور بالثقة تجاه أى تجربة يقوم بها الفرد.

و لأهمية البرمجة اللغوية العصبية تعددت الدراسات التربوية التي اهتمت بها، ومن هذه الدراسات : دراسة (Esterbrook Richard, ٢٠٠٦) التي هدفت إلى تحديد مدى كفاءة البرمجة اللغوية العصبية كوسيلة للتدخل الإرشادي مساعدة التلاميذ المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي (نتيجة لانخفاض مستوى أعدادهم وانخفاض مستوى الإنجاز لديهم بسبب سياسة القبول المفتوح التي تنتهجها الكليات الشعبية) ويهدف برنامج التدخل إلى تغيير النماذج السلوكية ، والمفاهيم المسبقة التي تعوق نجاح هؤلاء التلاميذ وتم إجراء الدراسة على ١٧ تلميذًا كمجموعة تجريبية ، و١٧ آخرين كمجموعة ضابطة من المعرضين لخطر الرسوب الأكاديمي كمجموعة بالكليات الشعبية ، وتم استخدام اختبارات لقياس التكيف السلوكي ومفهوم الذات ، التحصيل الدراسي ، والمهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج ، وكشفت الدراسة عن تغير إيجابي لدى تلاميذ العينة التجريبية على كافة اختبارات الدراسة.

وكشفت دراسة وائل حامد (٢٠١٠ ، ٥٩٥ – ٦١٥) أن البرمجة اللغوية العصبية هي لوحة تشغيل الدماغ ، بحيث ينتج العقل الباطن تفكيرًا ، فينتج العقل الظاهر سلوكًا ، ورسالات السمع والبصر تغني قيادة العقل لينتج فكرًا ، وهذه هي الملاحظة ، وتستجيب الأطراف لدعوة الدماغ وهذه هي التجربة. وكلما تقدمت الإنسانية على سلم التطور، كلما نظر الإنسان لداخله أكثر.

وقد أوضح إسماعيل الهلول (٢٠١١ ، ١٦١ – ٢١٧) إلى التعرف إلى أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز، وقد قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية (٣٤) معلمًا ومعلمة ومجموعة ضابطة (٣٤)

معلمًا ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي بغزة ، ثم طبق الباحث على المجموعة التجريبية البرمجة اللغوية العصبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة أحمد رمضان (٢٠١٣ ، ١١٩ – ١٦٠) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للبرمجة اللغوية العصبية على صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتوصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاستبيان صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقام السيد مطحنة (٢٠١٦ ، ١٥٨ – ٢٠٧) فى دراسته بإجراء اختبار فاعلية استخدام البرمجة اللغوية العصبية لتحسين التواصل اللفظي لدى الأطفال ضعاف السمع. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج التجريبي على عينة مكونة من (١٢ طفلا و طفلة ضعاف السمع) ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٦) أطفال، وضابطة قوامها (٦) أطفال . وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال ضعاف السمع على مقياس التواصل اللفظي لصالح القياس البعدي.

التطبيقات التربوية للبرمجة اللغوية العصبية :

عرض سيف العيساوى (٢٠٢١ ، ٤٠ -٤١) فى دراسته بعض التطبيقات التربوية للبرمجة اللغوية العصبية تمثلت فى النقاط التالية :

١. توسعة إدراك الطلبة وتوسيع آفاقهم .

٢. توسيع فن الاتصال وتنوع أساليبه بين المدرس والطالب وبالعكس وبين الطلبة أنفسهم .

٣. الانتفاع من اللغة بمصطلحاتها وقواعدها فى إيجاد مساحة مشتركة للتفاعل مع الطلبة فى التعليم ، والأبناء فى التربية .

٤. تحسين الأداء وتطويره للوصول إلى الامتياز المعرفى أو المهارى عن طريق دراسة أدواته ومعرفة أجزائه والوصول إلى نتائجه.

٥. معرفة الأنماط الإنسانية فى التواصل والانتفاع منها فى تحديد الطريقة المناسبة والأنشطة والتقويم للمتعلمين .

٦. التآلف الإنسانى الذى يعد أحد ركائز البرمجة اللغوية العصبية ، وله دور فى لإقامة الثقة المتبادلة والتى توفر درجة اتصال عالية .

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب كلٍ من المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي .

٣. للبرنامج المقترح القائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية فاعلية في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام (عينة البحث).

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث سارت الباحثة وفق الخطوات التالية:

أولًا: أدوات البحث:

١. إعداد قائمة بمهارات التحدث اللازم تنميتها لطلبة الصف الأول الثانوي

أ- هدف القائمة ومصادر بنائها:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التحدث اللازمة لطلبة الصف الأول الثانوي؛ لتنمية هذه المهارات باستخدام البرمجة اللغوية العصبية ، وتصميم اختبار لقياسها قبل دراستهم لدروس البرنامج المقترح القائم على نموذج البرمجة اللغوية العصبية.

وقد أعدت الباحثة القائمة في ضوء: أدبيات التربية ذات الصلة بطرائق تعليم اللغة العربية ، والدراسات السابقة والبحوث التي تناولت مهارات التحدث لدى الطلاب، وطبيعة المرحلة الثانوية وخصائص نموهم، واستطلاع آراء المعنيين بتدريس اللغة العربية ، وفنونها ، وفلسفتها.

ب-القائمة في صورتها الأولية وضبطها:

وتوصلت الباحثة إلى قائمة مبدئية بمهارات التحدث اللازمة لطلبة الصف الأول الثانوي العام ، وعددها تسعة عشر مهارة ، وعرضها على مجموعة من المحكمين، من متخصصى المناهج وتعليم اللغة العربية ومعلميها ، في صورة استبانة قسمت إلى أربعة أنهر ، النهر الأول من اليمين للمهارات ، والنهران الثانى والثالث لإبداء الرأى من قبل

المحكمين في كل مهارة ، حيث طلب من المحكم وضع علامة (√) أمام كل مهارة في نهر (مناسبة) إذا وافق على المهارة ، أو (غير مناسبة) إذا لم يوافق عليها ، أما النهر الرابع فقد خصص لتعديل الصياغة اللغوية ، حيث يقوم المحكم بتعديل صياغة المهارة التي تحتاج لذلك. كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا مهارات التحدث التي يرونها لازمة لطلاب المرحلة الثانوية، إذا لم تكن متضمنة في القائمة. وقد اعتبرت الدارسة الحالية نسبة الموافقة ٨٠ ٪ فأكثر من مجموع آراء المحكمين على كل مهارة من مهارات التحدث شرطًا لقبولها؛ لأن بعض الدراسات السابقة قد حددتها نسبة للموافقة ، وقد أخذت الباحثة ملاحظات وآراء السادة المحكمين بعين الاعتبار وكانت على النحو التالي:

- تعديل المهارة الأولى من: (إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.)، إلى (نطق أصوات الحروف والكلمات من مخارجها الصحيحة).
- تعديل المهارة الثالثة من: (مراعاة مواطن الوقف والوصل)، إلى: (مراعاة الوقفات المناسبة بين الجمل أثناء الحديث).
- تعديل المهارة السابعة من: (التعبير عن الأفكار في جمل مفيدة تامة المعنى)، إلى: (استخدام جمل مفيدة تامة المعنى).
- تعديل المهارة الثانية عشرة من: (الالتزام بالموضوع الذى يتحدث فيه ولا يخرج عنه خروجًا لافتًا.)، إلى: (الالتزام بموضوع الحديث)
- تعديل المهارة الرابعة عشر من: (تحديد الغرض من الموضوع)، إلى: (تحديد الفكرة العامة للموضوع).

- تعديل المهارة الخامسة عشر من: (استخدام إشارات اليدين أو الإيماءات المختلفة في توضيح العاطفة، وتصوير الأفكار)، إلى: (استخدام الإشارات والإيماءات غير اللفظية معبرًا عما يريد توصيله للآخرين). وهناك مهارات رأى المحمكون إضافتها : حيث اقترح بعض المحكمين إضافة المهارة الآتية :
- تنويع نبرة الصوت بما يوافق الحديث. ولم تأخذ الباحثة بهذا الرأى؛ لأن هذه المهارة متضمنة في القائمة بالفعل، وهى: التغيير في نبرات الأصوات استجابة للمعنى المقصود (فرح – تأثر – حزن).

ج - القائمة في صورتها النهائية:

١ - تم التوصل للقائمة النهائية لمهارات التحدث والتي تضمنت (١٥) مهارة وهى :١ - نطق أصوات الحروف والكلمات من مخارجها الصحيحة.٢ -التحدث بصوت واضح .٣ -مراعاة الوقفات المناسبة بين الجمل أثناء الحديث.٤ - ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء الحديثز٥ -استخدام الكلمات والجمل والعبارات المناسبة للسياق.٦ -استخدام أدوات الربط المناسبة.٧ -استخدام جمل مفيدة تامة المعنى.

٨ -استخدام عبارات الشكر والاعتذار والتهئنة والمواساة في مواقف التحدث الاجتماعية.٩ -توظيف التشبيهات أو الحكم أو الاقتباسات من القرآن أو الحديث أو الشعر أو النثر.١٠ -عرض الأفكار وترابطها بشكل متسلسل.١١ -الالتزام بموضوع الحديث.١٢ - إبداء الرأى في مواقف التحدث المختلفة.١٣ - استخدام الإشارات

والإيماءات غير اللفظية معبرًا عما يريد توصيله للآخرين.١٤ - مراعاة اهتمامات المخاطبين وميولهم.١٥ - التغيير في نبرات الصوت استجابة للمعنى المقصود : (فرح – تأثر – حزن).

٢. اختبار مهارات التحدث:

أ -هدف الاختبار، ومصادره:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى طلبة الصف الأول الثانوي العام في مهارات التحدث المناسبة لهم ، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعده ؛ للتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات ، وقد أعدت الباحثة هذا الاختبار في ضوء أدبيات التربية ذات الصلة بطرائق تعليم اللغة العربية ، والدراسات السابقة والبحوث التي تناولت مهارات التحدث.

ب - محتوى الاختبار وضبطه:

تكون اختبار مهارات الإنتاج اللغوي (التحدث) من خمسة عشر سؤالًا ، وقد تنوعت هذه الأسئلة بين مواقف وموضوعات ومجالات للتحدث فيها ؛ لتستوفي المهارات المراد قياسها . ثم عرض الاختبار على المحكمين ، ثم أجريت الباحثة التعديلات ، وتم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي. وتم حساب زمن الاختبار كالآتي:

زمن الاختبار = $\frac{\text{الزمن الذى استغرقه أول طالب + الزمن الذى استغرقه آخر طالب}}{٢}$

متوسط زمن الاختبار= ٣٨ + ٤٢

٢

إذًا متوسط زمن الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

وقد تم حساب ثبات عبارات اختبار التحدث بثلاث طرق (الأولى: حساب معامل الفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات الاختبار ككل، مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار، والطريقة الثانية: حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار ككل (الاتساق الداخلي))، والطريقة الثالثة: حساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية.

٣. بطاقة تقدير (ملاحظة) مهارات التحدث:

وضعت الباحثة قائمة تقدير لكل مهارة ، وقائمة التقدير لتحليل أداءات الطلاب في كل مهارة نوعية من مهارات التحدث وفق مقياس رباعى ، ويجمع ميزان التقدير بين الميزان الوصفي (ممتاز – جيد جدًا – جيد – ضعيف) والميزان الرقمى الكمى (٤ – ٣ -٢ -١) ؛ وذلك لمساعدة المعلم على تقدير أداء الطلاب لمهارات التحدث بطريقة موضوعية بعيدة عن الذاتية .

وقد اعتمدت الباحثة في بناء هذه البطاقة على عدة مصادر من أهمها :

- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بفن التحدث (التعبير الشفهي) .
- الأدبيات المتصلة بطبيعة التحدث ، من حيث قياسه وتقويمه كميًا و موضوعياً .

٤. **كتاب طالب الصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التحدث باستخدام البرمجة اللغوية العصبية:**

أعدت الباحثة كتاب الطالب الذي يستخدمه عند تدريس مهارات التحدث، واحتوى كتاب الطاب على مقدمة؛ تناولت أهمية التحدث وكيفية تنمية مهاراته ، والهدف من كتاب الطالب، ويتمثل الهدف في كونه مساعداً للطالب في تنمية مهارات التحدث من خلال تنفيذ بعض الأنشطة المصاحبة وحل التدريبات المتنوعة ، ودروس موضوعات كتاب الطالب.

٥. **دليل المعلم لتنمية مهارات التحدث باستخدام البرمجة اللغوية العصبية:**

أعدت الباحثة دليل المعلم ليسير معلم اللغة العربية وفق إجراءاته بهدف تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية، ويشتمل هذا الدليل على قسمين هما: الجانب النظري؛ ويشمل إطاراً عامًا ومعلومات عن الدليل، والجانب التطبيقي: تناول هذا الجزء من الدليل إجراءات تنفيذ كل درس من دروس البرنامج المقترح ، وقد اشتمل هذا الجانب على: تحديد المهارة المراد تنميتها، تحديد الأهداف التعليمية المراد تنميتها في كل درس، تقديم معلومات إثرائية للمعلم في معظم الدروس، تقديم مجموعة من الوسائل التعليمية والأنشطة الإثرائية للمعلم.

ثانيًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من مجموعتين من طالبات الصف الأول الثانوي العام بمدرستي أبوحماد الثانوية بنات ، ومدرسة الصوة الثانوية المشتركة بإدارة أبوحماد التعليمية، وقد روعي في اختيار العينة التقارب في العمر والمستوى الثقافي والاجتماعي،

وبلغت عينة البحث (٨٠) طالبة مقسمات على مجموعتين الأولى ضابطة ، وعدد طالباتها (٤٠) طالبة، والمجموعة التجريبية وتكونت من (٤٠) طالبة.

إجراءات تنفيذ تجربة البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للإجراءات التالية:

١ - **تحديد الهدف من التجربة:** حيث يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية نموذج البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢ - **تحديد متغيرات البحث:** حيث تمثلت متغيرات البحث الحالي في:

أ -المتغير المستقل: البرمجة اللغوية العصبية.

ب - المتغير التابع: مهارات التحدث.

٣ - **التطبيق القبلي لأدوات البحث:**

تم تطبيق أدوات البحث تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة والتي تمثلت في اختبار مهارات التحدث، وبطاقة ملاحظة لتقييم مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي؛ مع تبصير الطلاب بطبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، والتأكد من وضوح تعليماته.

٤ - **تدريب الطلاب على البرمجة اللغوية العصبية:**

تم تدريس موضوعات البرنامج المقترح لتنمية مهارات التحدث القائم على البرمجة اللغوية العصبية على طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث (المجموعة التجريبية) في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٢م

٥ - **التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات البرنامج المقترح لتنمية مهارات التحدث باستخدام البرمجة اللغوية العصبية، قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث بعديا على عينة البحث ، وقد روعي أن يكون جو القياس مشابها لما في القياس القبلي، وبعد ذلك تم تصحيح إجابات الطلاب ، ورصد درجاتهم لمعالجتها إحصائيا، وتفسير النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها :

❖ **النتائج الخاصة بالفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي** درجات طلاب كلٍ من المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS. Ver.17) في حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحدث ومهاراته الفرعية كل على حدة، وحساب معادلة حجم التأثير، حيث إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفرق أو الارتباط ، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نوليها للنتائج كما بجدول (١)

جدول (١)

قيمة (ت) وحجم وقوة التأثير ودلالتهم لنتائج طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة: ن (٤٠)

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التأثير (d)	قوة التأثير (ω2)
نطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	ضابطة	٣,٩٠٠٠	١,٤٨١٥	٤,٧٨٥**	١,٠٨٣	٢١,٤٨٨
	تجريبية	٥,٦٥٠٠	١,٧٧٦٦			
مراعاة الوقفات بين الجمل أثناء الحديث.	ضابطة	٣,٩٢٥٠	١,٤٣٩١	٣,٧٣٥**	٠,٨٤٥	١٥,٠٠٨
	تجريبية	٥,٢٥٠٠	١,٧٢٠٩			
التحدث بوضوح.	ضابطة	٤,٣٥٠٠	١,٦٧٢٥	٤,١٧٧**	٠,٩٤٥	١٨,٠٨٩
	تجريبية	٥,٩٧٥٠	١,٨٠٤٣			
ضبط الكلمات ضبطا نحويا صحيحا	ضابطة	٣,٩٥٠٠	١,٨١٠٩	٣,٧٩٥**	٠,٨٥٩	١٥,٤١٩
	تجريبية	٥,٤٢٥٠	١,٦٦٢٣			
المهارات الصوتية	ضابطة	٢٠,٠٧٥	٦,٦٤٦٣	٤,٧٦٨**	١,٠٧٩	٢٢,٣٤٦
	تجريبية	٢٨,٠٥٠	٨,٢٣٠٤			
استخدام الكلمات والجمل والعبارات.	ضابطة	٣,٩٥٠٠	١,٥٦٨١	٤,٧٣٥**	١,٠٧٢	٢٢,١٠٦
	تجريبية	٥,٧٥٠٠	١,٨٢٢٢			
استخدام أدوات الربط المناسبة.	ضابطة	٤,٠٠٠٠	١,٥٨٥١	٤,٠٩١**	٠,٩٢٦	١٧,٤٨١
	تجريبية	٥,٥٥٠٠	١,٧٩٦٧			
استخدام جمل مفيدة تامة المعنى	ضابطة	٤,٠٢٥٠	١,٤٩٣٣	٤,٧٧٠**	١,٠٨٠	٢٢,٣٦١
	تجريبية	٥,٧٧٥٠	١,٧٧٥٧			
استخدام عبارات الشكر والاعتذار والتهنئة والمواساة.	ضابطة	٤,٢٧٥٠	١,٦٦٣٩	٤,٦٢٩**	١,٠٤٨	٢١,٣٣٦
	تجريبية	٦,٠٢٥٠	١,٧١٧٠			

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التأثير (d)	قوة التأثير (ω2)
توظيف التشبيهات أو الحكم أو الاقتباسات من القرآن أو الحديث	ضابطة	٣,٨٧٥٠	١,٥٣٩٠	**٣,٩٩٨	٠,٩٠٥	١٦,٨٢٨
	تجريبية	٥,٣٢٥٠	١,٧٠٠٤			
المهارات اللغوية الأسلوبية	ضابطة	١٦,١٧٥	٥,٧٢٨٤	**٤,٧١٧	١,٠٦٨	٢١,٩٧٥
	تجريبية	٢٢,٦٧٥	٦,٥٦٨٧			
عرض الأفكار وترابطها بشكل متسلسل.	ضابطة	٤,٠٧٥٠	١,٥٥٨٨	**٣,٥٢٥	٠,٨٠	١٣,٩٥١
	تجريبية	٥,٣٧٥٠	١,٧٣٤٨			
الالتزام بموضوع الحديث.	ضابطة	٤,١٥٠٠	١,٦٥٧١	**٤,٠٠٦	٠,٩٠٧	١٦,٨٨٤
	تجريبية	٥,٧٠٠٠	١,٨٠٠٢			
إبداء الرأى في مواقف التحدث المختلفة.	ضابطة	٤,٠٥٠٠	١,٨٦٦٧	**٣,٧٦٧	٠,٨٥٣	١٥,٢٢٧
	تجريبية	٥.٥٧٥٠	١,٧٥٢٤			
المهارات الفكرية :	ضابطة	١٢,٢٧٥	٤,٦٤٠٨	**٤,٠٣٢	٠,٩١٣	١٧,٠٦٦
	تجريبية	١٦,٦٥٠	٥,٠٥٦٣			
استخدام الإشارات والإيماءات غير اللفظية.	ضابطة	٤,١٥٠٠	١,٧٠٢٩	**٣,٢٣١	٠,٧٣١	١١,٦٧٢
	تجريبية	٥,٤٢٥٠	١,٨٢٤١			
مراعاة اهتمامات المخاطبين وميولهم.	ضابطة	٣,٨٠٠٠	١,٥٥٥٨	**٤,٧٥٠	١,٠٧٥	٢٢,٢١٥
	تجريبية	٥,٦٠٠٠	١,٨٢٢٩			
التغيير في نبرات الصوت استجابة للمعنى المقصود.	ضابطة	٤,٠٠٠٠	١,٨٣٩٧	**٣,٣٦٨	٠,٨٠	١٢,٥٥٥
	تجريبية	٥,٤٠٠٠	١,٨٧٨٣			
المهارات التفاعلية الملمحية.	ضابطة	١١,٩٥٠	٤,٧٦٠٦	**٣,٩٧٦	٠,٩٠٠	١٦,٦٧٤
	تجريبية	١٦,٤٢٥	٥,٢٩٠٩			
المجموع الكلي للاختبار.	ضابطة	٦٠,٤٧٥	٢٠,٧٨٨	**٤,٦٢٣	١,٠٤٦	٢١,٢٩٢
	تجريبية	٨٣,٨٠٠	٢٤,٢٠٩			

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن:

- جميع قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التحدث (جميع المهارات الرئيسة ، والمهارات الفرعية ، والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.
- جميع قيم مربع إيتا (حجم التأثير) قيم مرتفعة ، ومستوى التأثير (كبير) لجميع الفروق.

❖ **النتائج الخاصة بالفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي .

وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS. Ver.17) في حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين درجات التطبيقين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحدث ومهاراته الفرعية كل على حدة كما بجدول (٢)

جدول (٢)

قيمة (ت) وحجم وقوة التأثير ودلالتهم لنتائج طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة: ن (٤٠)

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التأثير (d)	قوة التأثير (ω2)
نطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	قبلي	٣,٦٠٠٠	١,٤٢٨٦	**٦,٢٨٦	٢,٠١٣	٣٣,٣٤١
	بعدي	٥,٦٥٠٠	١,٧٧٦٦			
مراعاة الوقفات بين الجمل أثناء الحديث.	قبلي	٣,٥٧٥٠	٠,٩٨٤١	**٥,٦١٦	١,٧٩٨	٢٨,٥٣٢
	بعدي	٥,٢٥٠٠	١,٧٢٠٩			
التحدث بوضوح.	قبلي	٣,٦٧٥٠	١,٣٦٦٠	**٧,٤٠٧	٢,٣٧٢	٤٠,٩٨٤
	بعدي	٥,٩٧٥٠	١,٨٠٤٣			
ضبط الكلمات ضبطا نحويا صحيحا	قبلي	٣,٦٧٥٠	١,٢٨٨٧	**٥,٤٠٦	١,٧٣١	٢٧,٠٠٤
	بعدي	٥,٤٢٥٠	١,٦٦٢٣			
المهارات الصوتية	قبلي	١٧,٩٠٠	٥,٠٠٦٦	**٧,٢٤٨	٢,٣٢١	٣٩,٩٣٩
	بعدي	٢٨,٠٥٠	٨,٢٣٠٤			
استخدام الكلمات والجمل والعبارات.	قبلي	٣,٣٧٥٠	١,٢٥٤٤	**٦,٦٤٣	٢,١٢٧	٣٥,٨٤٠
	بعدي	٥,٧٥٠٠	١,٨٢٢٢			
استخدام أدوات الربط المناسبة.	قبلي	٣,٧٢٥٠	١,١٠٩١	**٥,٢٨٨	١,٦٩٣	٢٦,١٤٢
	بعدي	٥,٥٥٠٠	١,٧٩٦٧			
استخدام جمل مفيدة تامة المعنى	قبلي	٣,٥٢٥٠	١,٢١٩٢	**٦,٩٠٨	٢,٢١٢	٣٧,٦٥٨
	بعدي	٥,٧٧٥٠	١,٧٧٥٧			
استخدام عبارات الشكر والاعتذار والتهنئة والمواساة.	قبلي	٤,١٠٠٠	١,١٧٢٣	**٥,٩٥٩	١,٩٠٨	٣١,٠١٠
	بعدي	٦,٠٢٥٠	١,٧١٧٠			

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التاثير (d)	قوة التاثير (ω2)
توظيف التشبيهات أو الحكم أو الاقتباسات من القرآن أو الحديث	قبلي	٣,٥٥٠٠	١,٢٥٩٨	**٥,٧٠٦	١,٨٢٧	٢٩,١٨٥
	بعدي	٥,٣٢٥٠	١,٧٠٠٤			
المهارات اللغوية الأسلوبية	قبلي	١٤,٩٠٠	٣,٨٣٥٠	**٦,٦٧٧	٢,١٣٨	٣٦,٠٧٥
	بعدي	٢٢,٦٧٥	٦,٥٦٨٧			
عرض الأفكار وترابطها بشكل متسلسل.	قبلي	٣,٧٢٥٠	١,١٥٤٤	**٥,١٣٥	١,٦٤٤	٢٥,٠٢٤
	بعدي	٥,٣٧٥٠	١,٧٣٤٨			
الالتزام بموضوع الحديث.	قبلي	٣,٨٢٥٠	١,٣٧٥٣	**٥,٨٨٥	١,٨٨٥	٣٠,٤٧٨
	بعدي	٥,٧٠٠٠	١,٨٠٠٢			
إبداء الرأى في مواقف التحدث المختلفة.	قبلي	٤,٠٥٠٠	١,٤٦٦٧	**٤,٤١٧	١,٤١٤	١٩,٨٠٥
	بعدي	٥,٥٧٥٠	١,٧٥٢٤			
المهارات الفكرية	قبلي	١١,٦٠٠	٣,٤٧٧٤	**٥,٥٥٨	١,٧٨٠	٢٨,١١٠
	بعدي	١٦,٦٥٠	٥,٠٥٦٣			
استخدام الإشارات والإيماءات غير اللفظية.	قبلي	٣,٣٢٥٠	١,٠٩٥١	**٦,٥٦٥	٢,١٠٢	٣٥,٢٩٨
	بعدي	٥,٤٢٥٠	١,٨٢٤١			
مراعاة اهتمامات المخاطبين وميولهم.	قبلي	٣,٦٥٠٠	١,٢٩١٩	**٥,١٢٤	١,٦٤١	٢٤,٩٤٤
	بعدي	٥,٦٠٠٠	١,٨٢٢٩			
التغيير في نبرات الصوت استجابة للمعنى المقصود.	قبلي	٣,١٧٥٠	١,١٧٤٢	**٦,٦٤٤	٢,١٢٨	٣٥,٨٤٧
	بعدي	٥,٤٠٠٠	١,٨٧٨٣			
المهارات التفاعلية الملمحية	قبلي	١٠,١٥٠	٣,٠١٧٤	**٦,٦١٠	٢,١١٧	٣٥,٦١١
	بعدي	١٦,٤٢٥	٥,٢٩٠٩			

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التاثير (d)	قوة التاثير (ω2)
المجموع الكلي للاختبار	قبلي	٥٤,٥٥٠	١٣,١٥٩	**٧,١٠٣	٢,٢٧٥	٣٨,٩٧٣
	بعدي	٨٣,٨٠٠	٢٤,٢٠٩			

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث (التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث، حيث بلغ (٨٣,٨٠)، أما متوسط التطبيق القبلي فكان (٥٤,٥٥)، وهذا يشير إلى تفوق مجموعة البحث (التجريبية) في التطبيق البعدي. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث ككل لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في كل المهارات الفرعية، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث.

في ضوء اختبار صحة الفروض المتعلقة بمتغيرات البحث يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

أ - للبر مجة اللغوية العصبية فاعلية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية، ودليل هذه الفاعلية : وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث ككل لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث عن

التطبيق القبلي الذي أشار إلى ضعف الطلاب في تلك المهارات، وهذا يدل على الأثر الذي تحقق من خلال إشراك الطلاب في نموذج البرمجة اللغوية العصبية ومرورهم بمراحل النموذج وخبراته، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة ومنها: منى اللبودى (٢٠٠٠)، و فاطمة عبد العال (٢٠٠٤)، و عمرو عيسى (٢٠٠٥)، و شيماء العمري (٢٠١١)، و أحمد سيد إبراهيم(٢٠١٢)، و أميرة عوض أبو بكر (٢٠١٢)، و أحمد فتح الباب(٢٠١٤)، و حسن عمران (٢٠١٦).

ب - فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن دروس البرنامج المقترح القائم على البرمجة اللغوية العصبية حقق تحسنا ملحوظا في اكتساب الطلاب لمهارات التحدث ؛ حيث أن التخطيط الجيد للدروس من قبل الباحثة حقق الفائدة المرجوة ، فتنوع الأساليب والأنشطة المستخدمة في الاستراتيجية بما يتماشى مع اهتمامات الطلاب ويلبي احتياجاتهم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة ، ومنها: وائل حامد (٢٠١٠)، و إسماعيل الهلول (٢٠١١)، و وود بيتر Wood, Peter (2011) ، و السيد مطحنة (٢٠١٦)، و أميرة محمد (٢٠١٦)، و محمود يسن (٢٠١٥).

ويمكن تفسير النتائج على النحو التالي:

رابعا: تفسير النتائج:

إن التحسن الدال إحصائيا لدى طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التحدث يعزي إلى استخدام البرمجة اللغوية العصبية؛ وذلك للأسباب التالية:

١. أن موضوعات البرنامج المقترح القائم على البرمجة اللغوية العصبية زادت من دافعية المتعلمين لاكتساب وتنمية مهارات التحدث، وجعل العملية التعليمية مشوقة، كما أنه أتاح الفرصة لكل متعلم أن يتعلم وفقا لقدراته واستعدادته.

٢. حماس المتعلمين أثناء تطبيق البرنامج المقترح، ورغبتهم في المشاركة في الأنشطة، والحرص على تدوين الملاحظات، وتدريبهم على تقييم أنفسهم وتحسين أدائهم أدى إلى اكتساب مهارات التحدث، وزيادة الثروة اللغوية لديهم.

٣. قيام المعلم بدور الميسر والموجه للعملية التعليمية؛ وذلك من خلال إدارته للمواقف التعليمية والتقويم المستمر لأداء الطلاب أثناء التطبيق كان له دور كبير في مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات التحدث.

٤. أن البرنامج المقترح القائم على البرمجة اللغوية العصبية مكن الطلاب من الاستفادة بمعلوماتهم السابقة وخبراتهم الماضية، وربطها بالمعلومات الجديدة فى الموضوع المدروس بما يساعد على التوصل إلى معلومات واستنتاجات أخرى، بما يؤدى فى النهاية إلى الفهم العام والمتقن للموضوعات المدروسة .

٥. أن أنشطة البرنامج المتنوعة شجعت المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والتعليم المستمر، من خلال تدريبهم على استخدام مصادر المعرفة للبحث عن المعلومات المطلوبة.

٦. أن البرمجة اللغوية العصبية واستراتيجياتها ساعدت المتعلمين على التفاعل الإيجابي بينهم، حيث إن هذه الاستراتيجيات تشجع المتعلمين على المشاركة في العملية التعليمية من خلال المهام والأنشطة المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ مما يسمح لهم جميعا بالتعبير عن أفكارهم وآرائهم وممارسة التحدث والتدريب على مهاراته واكتساب الثقة في النفس أثناء التحدث.

توصيات البحث:

في ضوء ما توص إليه البحث من نتائج يوصي بما يلي:

١ - الاهتمام باستخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى باعتبارها إحدى النماذج التدريسية الحديثة في تعليم اللغة العربية.

٢ - تصميم بيئات تعليمية تشجع الطلاب على التحدث و التفاعل مع بعضهم البعض، ومع المعلم، وتساعدهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة.

٣ - الاهتمام بتنمية مهارات التحدث؛ لما لها من أثر في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١ - إبراهيم محمد عطا (١٩٩٦) : طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٢ - أحمد رمضان محمد علي (٢٠١٣) : " أثر برنامج تدريبي للبرمجة اللغوية العصبية على صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ". مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مج ٢، ع١٥٥، ص ص ١١٩ -١٦٠.

٣ - أحمد سيد محمد إبراهيم (٢٠١٢) : " أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارتي التحدث والاستماع ". مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، يناير ، مج ٢٨ ، ع ١، ص ص ١ -٩٢.

٤ - أحمد صلاح عبدالحميد فتح الباب (٢٠١٤) : " الدراما التمثيلية وتنمية مهارات التحدث " . مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع (١٤٨) ، فبراير، ص ص ١٧٧ -٢٠١.

٥ - أحمد محمد على رشوان (٢٠٠٨) : " فاعلية استخدام المدخل الوظيفى فى تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمى اللغة العربية الناطقين باللغة الأسبانية ". دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ديسمبر ، ع ١٤١، ص ص ٧٠ - ١١٧.

٦ - إسماعيل عيد إسماعيل الهلول (٢٠١١) : " أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني ". مجلة جامعة القدس

المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية ، جامعة القدس المفتوحة ، ع ٢٢، ١٦١ - ٢١٧.

٧ - أميرة عوض عبد العظيم أبو بكر (٢٠١٢) : " فاعلية استراتيجيتى التساؤل الذاتى والمحاكاة فى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " . رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٨ - أميرة محمد زين العابدين محمود فتح الله (٢٠١٦) : " فاعلية برنامج قائم على بعض أساليب البرمجة اللغوية العصبية فى تنمية الذكاء الوجدانى وأثره على خفض القلق لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة المتوسطة ". رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة .

٩ - بدوى أحمد الطيب (٢٠١٠) : " فاعلية استخدام استراتيجية لعب الأدوار فى تنمية مهارات القراءة الصامتة والتعبير الشفهى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " . مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١٠٥ ، يوليو ، ص ص ٩٠ – ١٣١ .

١٠ - جوزيف أوكونور وجون سيمور (٢٠٠٤) : مدخل إلى البرمجة اللغوية العصبية (مهارات نفسية لفهم الآخرين والتأثير فيهم) . الرياض ، السعودية ، دار الميمان للنشر والتوزيع .

١١ - حسن سيد شحاته (٢٠٠٠) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٤، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

١٢ - حسن سيد شحاته (٢٠١٢): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربى . ط٣ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

١٣ - حسن عمران حسن (٢٠١٣) : تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، يوليو ، مج٢٩ ، ع٣ ، ص ص ٢٧٧ -٣٢٣.

١٤ - رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) : المهارات اللغوية : مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها . عمان ، دار الفكر العربي.

١٥ - ريم أحمد عبدالعظيم (٢٠١١): " أنشطة مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لعلاج صعوبات التواصل الشفوى لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ". مجلة كلية التربية ، ع١٤٦ ، جـ١ ،جامعة القاهرة ، ص ص ٢٦٣ - ٣٣٦.

١٦ - سيف طارق حسين العيساوى (٢٠٢١) : " فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق البرمجة اللغوية العصبية فى التفاعل الأدبى لدى طلبة قسم اللغة العربية فى كليات التربية الأساسية " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية ، جامعة بغداد .

١٧ - شيماء مصطفى العمري (٢٠١١): " فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والتحدث لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها " رسالة دكتوراه، غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

١٨ - صبحي عبد القادر عطية سعد (١٩٩٥) : " تقويم مهارات التحدث لدى: معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

١٩ - على أحمد مدكور(١٩٩١) : "تدريس فنون اللغة العربية "الرياض ، دار الشواف للنشر والتوزيع.

٢٠ - على سعد جاب الله (٢٠٠١) : " أثر استخدام النشاط التمثيلى فى تنمية بعض مهارات التعبير الشفوى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ". مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، يناير ، ع ٦٨ ، ص ص ٣٦ -٦٨.

٢١ - على عبد السميع قورة ، محمود عبد الحافظ خلف الله ، وجيه المرسى أبو لبن (٢٠١٢) : الاتجاهات المعاصرة فى التعبير . السعودية ، النادى الأدبى بالجوف.

٢٢ - على عبدالمنعم على محمد (٢٠٠٨) : " فاعلية استخدام الألعاب اللغوية فى تنمية مهارات التعبير الشفهى الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ". رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٢٣ - علي أحمد مدكور (٢٠٠٨) : تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة ، دار الشواف.

٢٤ - عمرو عيسي محمد (٢٠٠٥) : " تنميه مهارات التعبير الشفهي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفه ". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٥ - فاطمة عبد العال محمود الشريف (٢٠٠٤) : " برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفهى الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.

٢٦ - فتحى على يونس ، محمود كامل الناقه ، أحمد حسن حنورة(٢٠٠٦) : طرق تعليم اللغة العربية . وزارة التربية والتعليم .

٢٧ - ليلى أحمد كرم الدين (٢٠٠٣) : لغة أبنائنا : نموها السليم وتنميتها .مجلة خطوة المجلس العربي للطفولة والتنمية ، يوليو ، ع (٢٠) ، القاهرة ، ص ص ١٠ -١٣ .

٢٨ - ماهر شعبان عبدالبارى (٢٠١١) : مهارات التحدث . العملية والأداء . عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٩ - مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) : موسوعة التدريس ، الجزء الرابع ، دار المسيرة .

٣٠ - محمد حامد عبد الكريم علم الدين (٢٠٢١) : " فاعلية استخدام أفلام الكارتون الناطقة بالفصحى فى تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " رسالة ماجستير ، غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية .

٣١ - محمد عسلية ، أنور البنا (٢٠١١) : فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظات غزة . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، مج (٢٥) ، ع (٥) ، ص ص ١١٢٠ - ١١٥٨.

٣٢ - محمد محمد علي شعلان (٢٠٠٦) : " فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٣ - محمود محمد محمود مصطفى يسن (٢٠١٥) : " برنامج إرشادى قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتنمية إدارة الذات لطلبة المرحلة الثانوية وأثره فى

توافقهم ". رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة

٣٤ - مسعودي محمد رضا (٢٠١٣) : استخدام البرمجة العصبية اللغوية (NLP) في التدريس، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - مخبر تعليم - تكوين – تعليمية ، ع ٣ ، الجزائر، ص ص ٢١١ - ٢٢١.

٣٥ - منى إبراهيم إسماعيل اللبودي (٢٠٠٠) : " تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية ". رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٣٦ - نهى محمد على سليم مرزوق(٢٠١٥) : " فعالية استخدام موقع إلكترونى تعليمى فى تنمية مهارتى الاستماع والتحدث باللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى "رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٣٧ - وائل السيد حامد (٢٠١٠) : " البرمجة اللغوية العصبية بين اللغة وعلم النفس دراسة سيميائية ". المؤتمر الدولي الثالث للدراسات السردية ، الجمعية المصرية للسرديات وجامعة قناة السويس - كلية الآداب، ص ص ٥٩٥ - ٦١٥.

٣٨ - وحيد السيد حافظ (٢٠٠٥) :" المستويات المعيارية لمهارة التعبير الشفهي، وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها" . مجلة كلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا، ع ٦ ، السنة الخامسة، ص ص ١ -٦٠.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

1- Alder, Harry and Heather, Beryi,(1998) : " NLP in 21 Days , A Complete Introduction and Training Programme ", Judy Piatkus Ltd Publisher , London , p 13.
2- Andrew Bradbury (2006) : Develop your NLP skills (3rd ed.) kogan Page, London, United Kingdom.
3- Carey, John; Churches, Richard; Hutchinson, Geraldine; Jones, Jeff; Tosey, Paul(2010): Learning: Teacher Case Studies on the Impact of NLP in Education. Online Submission, Paper prepared for the Education Show (20th, Birmingham, United Kingdom, Mar 4-6
4- Dodigovic, Marina(2003): Natural Language Processing (NLP) as an Instrument of Raising the Language Awareness of Learners of English as a Second Language. Language Awareness, v12 n3 p187-203.
5- Esterbrook Richard (2006) : "Introducing Russian Neuro – Linguistic Programming Behavior Moderating Techniques To Enhance Learning And Coping Skills For High-Risk Students In Community Colleges", George Mason University.
6- Kudliskis, Voldis(2014): Teaching Assistants, Neuro-Linguistic Programming (NLP) and Special Educational Needs: "Reframing" the Learning Experience for Students with Mild SEN. Pastoral Care in Education, v32 n4 p251-263 .
7- Kudliskis, Voldis; Burden, Robert(2009): Applying "What Works" in Psychology to Enhancing Examination Success in

Schools: The Potential Contribution of NLP. Thinking Skills and Creativity, v4 n3 p170-177 Dec .

8- Liu, Chao-Lin; Lin, Jen-Hsiang; Wang, Yu-Chun(2010): Computer-Assisted Authoring of Test Items for Elementary Chinese. Online Submission, US-China Education Review v7 n3 p42-54 Mar

9- Wood, Peter(2011):German as a Foreign Language, Developing and Testing an NLP-Based Application. CALICO Journal, v28 n3 p662-676 May

المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية وأثره على الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية فى محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان

خليل بن إبراهيم بن حسن البلوشي(*)

مستخلص باللغة العربية

يؤثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على قدرة مديري المدارس الثانوية على الابتكار والتطوير. إذا كان هناك مناخ وظيفي إيجابي، فإنه يمكن أن يعزز الإدارة المدرسية على التفكير الإبداعي والبحث عن حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات التي تواجه المدرسة، بينما قد يعوق مناخ وظيفي سلبي الإدارة المدرسية عن الابتكار والتطوير والبحث عن حلول جديدة. ولذلك، يعد تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية أمرًا بالغ الأهمية لتحسين الأداء المدرسي وتعزيز الإبداع والتطوير في المدارس الثانوية على المدى البعيد، يمكن أن يؤدي تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية إلى تحسين أداء المدرسة والارتفاع في معدلات النجاح الأكاديمي للطلاب. كما يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة الانخراط والولاء للمدرسة من قبل الطلاب والمعلمين والإداريين، وزيادة الرضا عن العمل، وتحسين سمعة المدرسة في المجتمع المحلي. وعلى المدى القصير، يمكن أن يؤدي تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية إلى زيادة الإنتاجية وتحسين جودة العمل وزيادة الابتكار والإبداع في الإدارة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: المناخ الوظيفي ، الإبداع الإداري، الإدارات التعليمية ، مديري المدارس الثانوية.

(*) سلطنة عمان.

The Organizational Climate within Educational Administrations and its Impact on Administrative Creativity among High School Principals in North Al Batinah Governorate, Oman

Khalil Bin Ibrahim Bin Hassan Al Balushi

Abstract

The organizational climate within educational administrations can significantly impact the ability of high school principals to innovate and improve. A positive organizational climate can encourage school administration to think creatively and search for new and innovative solutions to problems facing the school. On the other hand, a negative organizational climate can hinder the administration's ability to innovate, develop, and search for new solutions. Therefore, improving the organizational climate within educational administrations is crucial for enhancing academic performance and promoting innovation and development in high schools in the long run. Improving the organizational climate can lead to improved school performance, increased academic success rates for students, greater engagement and loyalty from students, teachers, and administrators, increased job satisfaction, and an improved reputation within the local community. In the short term, improving the organizational climate within educational administrations can lead to increased productivity, improved work quality, and increased innovation and creativity in school administration.

Keywords: organizational climate, administrative innovation, educational administrations, high school principals.

المقدمة:

أولت الدراسات المعاصرة والاتجاهات الفكرية في دراسة السلوك التنظيمي اهتمامًا كبيرًا بالمناخ التنظيمي ، حيث اشتمل على جميع المتغيرات السائدة في إطار العمل ، بما في ذلك القيم الفكرية والعادات والتأثيرات الثقافية والأبعاد المادية التي تؤثر بشكل أساسي على السلوك التنظيمي. الأفراد والجماعات والمنظمات.

تتضاعف مفاهيم "المناخ التنظيمي" بتعدد الدراسات في هذا المجال ، ورغم هذا التعدد إلا أن هذه المفاهيم تتفق في محتواها ويقتصر الاختلاف على بعض الفروق الطفيفة. تدور جميعها تقريبًا حول محور واحد ، وهو تصور أعضاء المنظمة لخصائص المنظمة المحيطة بهم. (عبد المحسن الحيدر ، ٢٠٠٦ ، ٤٧).

تعرف البيئة التنظيمية بأنها مجموعة القوى والعناصر التي تحيط بالمنظمة (داخل المنظمة وخارجها) ولها تأثير مباشر أو غير مباشر على طريقة عملها ، وتؤثر على طريقة حصولها على الموارد اللازمة لمواصلة عملها ، مثل المواد الخام ، والعاملين المؤهلين لإنتاج السلع والخدمات ، والمعلومات التي تحتاجها لتحسين التكنولوجيا المستخدمة. أو تحديد استراتيجيتها التنافسية ، وطرق دعم أصحاب المصلحة الخارجيين في مؤسسة جونز. (جونز ، ٢٠٠٤ ، ١٠١).

يعرّف هاني عبد الرحمن المناخ التنظيمي بأنه: مجموعة الخصائص التي يدركها العاملون في النظام ويشعرون بها بشكل يميز بيئة العمل فيها ، سواء شعر العاملون بذلك بشكل مباشر أو غير مباشر ويكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم. والسلوك. (هاني عبد الرحمن ، ٢٠٠١ ، ١٤٠).

ونظرية الإبداع يهيمن عليها التفسيرات المعيارية لكيفية تحقيق النتيجة ، وفي جوهرها تتبنى المنظور التكيفي الذي يوجه ثلاثة افتراضات وبوسع بعض الهياكل والممارسات زيادة المعدل التوليدي للإبداع. (Drazin & Schoonhoven, 2012, 1066)

أن نظرية الإبداع تنظر وأشاروا إلى أنه عمل غير مكتمل حيث لا يمكن التنبؤ بتوقيت وشكل حالات إبداعية محددة ، وركزوا في فلسفتهم على دراسة الإبداع على أربعة عناصر مهمة: فرص الإبداع ، والموارد المتاحة للقيام بذلك ، والقدرة على إدارة عملية الإبداع، وحوافز الإبداع. (Coombs, et al., 2013, 9)

أن الإبداع الإداري هو جهد عقلى يستهدف إيجاد جواب عن سؤال، أو إيجاد وسيلة لتحقيق هدف عملي مرغوب فيه وذلك من قبل قادة المنظمات ومديريها. (Beyev, 2015, 19)

يؤثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية بشكل كبير على مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. فعندما يكون هناك مناخ وظيفي إيجابي ومشجع، يتمتع المديرين بشعور بالرضا والانتماء، مما يزيد من احتمالية تحفيزهم لتقديم أفكار جديدة وتطوير ممارسات إدارية مبتكرة.

ومن الجدير بالذكر أن المديرين يعدون أحد أهم المرتكزات الإدارية في المدارس الثانوية، فهم يتحملون مسؤولية إدارة العملية التعليمية وتحسين جودتها. وبالتالي، فإن المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية يمكن أن يؤثر بشكل كبير على مدى قدرتهم على تحقيق هذه الأهداف، وتحسين الأداء الإداري بشكل عام.

وعندما يشعر المديرون بالراحة والمساندة من قبل الإدارة التعليمية، يمكنهم الاستفادة من ذلك الدعم لتحسين العمل الإداري بالمدرسة، وإدخال التحسينات التي تعزز جودة العملية التعليمية وتحسن نتائج التعلم لدى الطلاب. كما أن توفير بيئة عمل مشجعة وداعمة للمديرين يمكن أن يحفزهم على تطوير مهاراتهم الإدارية والمهنية، وتحسين قدرتهم على التفكير الإبداعي وتطبيق الحلول الجديدة للمشكلات الإدارية.

مشكلة البحث وأهميته :

إن تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية يمكن أن يحقق العديد من الفوائد للمديرين في المدارس الثانوية، مثل تحسين جودة العمل الإداري، وتطوير مهاراتهم الإدارية.

بدأت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة بتسليط الضوء على أهمية المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية ودوره في تعزيز الابداع الاداري لدى مديري المدارس الثانوية. فالمناخ الوظيفي الإيجابي يمكن أن يعزز الإنتاجية والإبداع ويؤدي إلى تحسين الأداء والتميز في المدرسة، في حين أن المناخ السلبي قد يؤثر على الأداء ويعوق التطوير والابتكار.

حيث يعد المدير التربوي هو المسؤول الأساسي عن إنشاء المناخ الوظيفي داخل المدرسة والحفاظ عليه، حيث يمكنه تشجيع التفاعلات الإيجابية بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية وخلق بيئة تشجع على التعاون والإبداع والتطوير.

يعرّف عامر الكبيسي المناخ التنظيمي بأنه حصيلة جميع العوامل البيئية الداخلية كما يفسرها ويحللها موظفوها ، والتي تظهر آثارها على سلوكهم ومعنوياتهم ، وبالتالي على أدائهم وانتمائهم إلى المنظمة التي يعملون فيها. (عامر الكبيسي ، ٢٠٠٦ ، ٧٢).

يعرّف مصطفى محمود المناخ التنظيمي بأنه نتيجة التفاعل بين العديد من المتغيرات داخل المنظمة وخارجها ، مما يجعل المنظمة شخصية أخلاقية ذات خصائص وميزات تميزها عن الآخرين ولها تأثير عميق على تصورات واتجاهات الأعضاء. المنظمة وسلوكها الوظيفي والإداري. (مصطفى محمود ، ٢٠٠٥ ، ٣٧).

يعرّف أحمد ماهر المناخ التنظيمي بأنه مجموعة من الخصائص التي تميز البيئة الداخلية للمشروع التي يعمل فيها الفرد ، وتؤثر على قيمهم ومواقفهم

وتصوراتهم ، لأنه يتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والاستقرار النسبي. (أحمد ماهر ، ٢٠٠٨ ، ٣٠٣).

يعتقد صالح الشبكشي (٢٠٠٨) أن المناخ التنظيمي "يصف انطباعات العاملين في المنظمة حول توقعاتهم لماهية المؤسسة وطبيعة عملها". (صالح الشبكشي ، ٢٠٠٨ ، ١٢٥).

يوسف عبد (٢٠٠٥م) يحدد عناصر وأبعاد المناخ التنظيمي بما يلي:

متطلبات الأداء الوظيفي للعمل: بحيث يكون قادرًا على خلق الإبداع والابتكار في الأداء ، أي أن يكون بعيدًا عن الروتين والملل والرقابة التي تقتل المبادرة والإبداع لدى العاملين داخل المنظمة.

التدريب: حيث يلعب دورًا أساسيًا وأساسيًا في تنمية المهارات البشرية التي تعتمد عليها المنظمة في تحقيق أهدافها ، ولهذا السبب يعد الاستثمار في الموارد البشرية من أهم الاستثمارات التي تتبناها المنظمة والتي تسعى إلى تحقيق أهدافها. على المدى الطويل.

أسلوب الإدارة في التعامل مع الموظفين: تعتمد هذه الطريقة على المشاركة في اتخاذ القرار وتشجعهم على الصدق والأمانة في العمل ، وكل هذا بدوره يؤدي إلى زيادة الانتماء والولاء للمنظمة.

- أنماط السلطة الإدارية: أي ما هو النمط المتبع في المنظمة في التعامل مع العمال ، هل يتبع المركزية؟ أو اللامركزية ، بعد المركزية قد تؤدي إلى الملل ووجود الاستبداد من جانب الإدارة ، على عكس اتباع الإدارة اللامركزية.

- المرونة في المنظمة وقدرتها على التكيف مع المتغيرات البيئية الخارجية: بحيث يكون هناك توازن وتكيف يمكن للإدارة من خلالها تحقيق الأهداف المرجوة.

- الأساليب التحفيزية: أي يجب على الإدارة استخدام أساليب تحفيزية مختلفة ، فعندما يحصل العامل على مكافأة نتيجة أداء وظيفة ما ، سيحاول تكرار هذا السلوك في الأوقات القادمة ثم زيادة الانتماء والولاء للمنظمة. ، ويجب على الإدارة أن تتبنى استخدام عدة طرق في العملية الدافع منها ما هو مادي وما هو معنوي ، ويجب أن تكون الحوافز شاملة لجميع الموظفين داخل المنظمة.

- الاستقرار والأمن الوظيفي: وتتمثل في الأبعاد المختلفة للأمن الاجتماعي والصحي والفوائد الوظيفية ، حيث أن هذه الأشياء من شأنها أن تخلق الاستقرار النفسي وتساهم في رفع الروح المعنوية للأفراد وتؤدي إلى تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية. (يوسف عبد ، ٢٠٠٥ ، ٢٦٠) ويضيف **بوحنية قوي، الامام سلمي (٢٠٠٦م)** أن المناخ التنظيمي يؤثر على الكثير من المخرجالت التنظيمية المهمة، بل وتوصلت إلى علاقات مباشرة بين طبيعة المناخ التنظيمي السائد في تلك المنظمات وتلك المخرجات. (بوحنية قوي، الإمام سلمي، ٢٠٠٦، ٨٩)

المناخ التنظيمي هو مقياس لشخصية المنظمة ، وأحد المفاهيم الأساسية في نظرية التنظيم ، ويمثل قوة هائلة في تأثيره على سلوك العمال ورضاهم الوظيفي ، ويلعب دورًا أساسيًا في تطوير المنظمة وزيادة فعاليتها. (جاسم الرفاعي، ٢٠٠٧، ٢٧٤)

من المتوقع أن يؤدي المناخ التنظيمي الجيد إلى رفع معنويات العمال وزيادة درجة الرضا الوظيفي لديهم ، فضلاً عن توفير فرص التطوير الذاتي لأنه نوع من التحدي الذي يسمح بالتطوير. التفكير الابتكاري وفرصة تحقيق الإبداع. (شامي صالحة ، ٢٠١٠ ، ١٦).

يمكن الاستنتاج أن الثقافة التنظيمية من سمات البيئة الداخلية للمنظمة التي تؤثر على المناخ التنظيمي للمنظمة سلباً وإيجاباً ، مثل الهيكل التنظيمي والقيادة الإدارية والحوافز. بروح الفريق الواحد والعكس بالعكس إذا كانت سلبية ، الأمر الذي يمكن أن ينعكس إلى حد كبير في "قيم العلاقات بين الموظفين". يوضح

الجدول رقم (١) بعض الجوانب الرئيسية للاختلاف بين الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي.

جدول (١)

بعض الاختلافات الرئيسية بين الثقافة المناخ التنظيمي والتنظيمي

م	الثقافة التنظيمية	المناخ التنظيمي
١	إنه يمثل التاريخ المشترك للمنظمة والقيم والمبادئ والتقاليد السائدة فيها.	يمثل نتاج تفاعل مجموعة من خصائص بيئة العمل في المنظمة مثل الهيكل التنظيمي والقيادة الإدارية والحواف.
٢	يعبر عن هوية المنظمة.	يعبر عن جو العمل في المنظمة.
٣	أكثر عمقًا وصلابة واستمرارية (تشكلت بمرور الوقت ويصعب تغييرها).	إنها تمثل مرحلة من حياة المنظمة (قابلة لإعادة التشكيل).
٤	يمكن من خلالها تفسير جانب من سلوك المجموعات في المنظمات مثل (القادة / المدراء / الفنيين...).	يمكن من خلاله تفسير سلوك الافراد بشكل عام.
٥	أن الثقافة التنظيمية تسهم في شكل المناخ التنظيمي من خلال القيما لتي يحملها الموظفون تجاه العمل.	أن المناخ التنظيمي لا يسهم بشكل مباشر في تشكل الثقافة التنظيمية.

(محمد سليم، ٢٠١٣، ٣٢)

ويذكر **خالد محمد (٢٠٠٦م)** يمكن تقسيم العوامل المؤثرة على المناخ التنظيمي إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- العوامل الخارجية: وتشمل (الثقافة التنظيمية - ظروف العمل - البيئة الخارجية - البيئة التكنولوجية - البيئة الاجتماعية - درجة تماسك المجموعة ومستوى الولاء).

- العوامل التنظيمية: وتشمل (طبيعة الهيكل التنظيمي - أسلوب القيادة المتبع - التقدم الوظيفي البطيء - المبالغة في المسئوليات - غموض التعليمات - نظام الأجور والحوافز - أهداف المنظمة - درجة الإثراء الوظيفى. (خالد محمد، ٢٠٠٦، ٢٥ -٢٨)

ويرى **محمد سيد (٢٠٠٨م)** أن معظم الإداريون المعاصرون إمكانية توظيف العوامل المؤثرة في المانخ تنظيمية لصالح المنظمة وموظفيها ، من خلال حسن الإدارة والرقابة عليها. (محمد سيد، ٢٠٠٨، ١٣٣)

ويشير **ستيفين Stephen, (1994)** أن المناخ التنظيمي منفتح ، يتمتع الأفراد في هذا النوع من المناخ في المنظمة بروح معنويات عالية ، حيث يعمل العمال سويًا دون شكوى أو ملل ، ويسهل مدير المؤسسة إتمام الموظفين لعملهم دون إرهاقهم بالروتين ، وهم جميعًا التمتع بعلاقات اجتماعية وثيقة ، وفي هذا المناخ يتم تحقيق العمل وإشباع الحاجات الاجتماعية للعمال بسهولة ويسر دون أن تغلب أحدهما على الأخرى ، ويسود هذا الجو السلوك الصادق لجميع العاملين والروح المعنوية العالية. (Stephen, 1994, 30)

وهناك أيضا المناخ التنظيمي المراقب أو الموجه يهتم هذا المناخ بإتمام العمل في المقام الأول وعلى حساب إشباع الحاجات الاجتماعية ، وأن يعمل الجميع بجد ولا يوجد وقت لتكوين علاقات اجتماعية بين العاملين ، وتكون الروح المعنوية للفئات مرتفعة إلى حد ما ، و هذا المناخ أقرب إلى مناخ مفتوح. منه إلى الشخص المغلق ، يقدم المدير التوجيه المباشر لأنه لا يسمح بالانحراف عن القواعد ، ويصر على أن يتم كل شيء بالطريقة التي يراها ، لكنه لا يهتم كثيرًا بمشاعر عماله لأن همه الأول يركز على استكمال العمل (الاهتمام بالمهمة). (محمد حسن، ٢٠١٠، ٣٠)

كما أن هناك مناخ أبوي تتركز فيه السلطات هنا في دور المدير ، حيث لا يسمح بظهور حتى مبادرات قيادية بين الموظفين معه وهذا لا يلبي احتياجاتهم الاجتماعية ، ولا يوجد ترابط بين الموظفون ، حيث يشكلون مجموعات وأحزاب والمدير

هنا يأخذ دور الأب في المؤسسة لأن الموظفين لا يحاولون إظهار ما لديهم من مهارات قيادية ، وترك الأمر للمدير لأخذ زمام المبادرة ، تسود الروح المعنوية الضعيفة بين العمال ولا يحققون قدرا كبيرا من الإنجاز. (محمد حسن ، ٢٠١٠ ، ٣١).

تشير الاتجاهات العامة في الفكر الإداري إلى أن مفهوم الإبداع ينبع من خمسة أطر مفاهيمية تغطي الصورة الشاملة للمفهوم ، وتشير إلى العملية التي تستخدم بها المنظمات مهاراتها ومواردها لتطوير خدمات جديدة أو تحسين عملية يمكن أن تحقق. استجابة أفضل لاحتياجات عملائها. (جونسون ، ٢٠١٥ ، ٥١٥).

الإبداع هو وظيفة خاصة لعلاقة ريادة الأعمال التي تكثر فيها الأعمال والخدمات والمبادرات الجديدة الحالية من خلال الفرد وحده. إنها الوسيلة التي يخلق بها صاحب المشروع موارد إنتاج جديدة ذات قيمة أو يمنح الموارد الحالية إمكانية تعزيز توليد القيمة. (دركر ، ٢٠١٦ ، ١٤٩)

يدعم الإبداع قوة أي منظمة في تمييزها عن المنظمات الأخرى ، مثلما أصبحت الإدارة التقليدية مستحيلة في الوقت الحاضر بسبب عواقبها الوخيمة ، حيث تحول الأفراد العاملين إلى بيروقراطيين ، وتحرمهم من قدراتهم الإبداعية والتفكيرية. (رنده الزهري، ٢٠١٧، ٢٣١)

ويضيف **جلين (2015) ,Glynn** أن من سمات الإبداع الإداري قدرات الأفراد في التفكير الإبداعي من خلال الأفراد الذين يمتلكون قدرات إضافية للإبداع ، مثل روح المخاطرة والقدرة على التغيير وحل المشكلات. (Glynn, 2015, 1093)

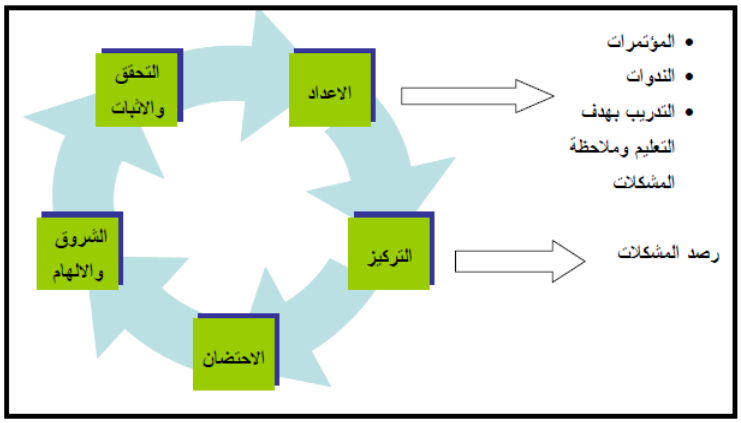
أن الإبداع الإداري أحد أهم وظائف القيادات الإدارية الرئيسية، حيث أصبح من أهم الواجبات لكل قائد أو مدير أن يتعلم كيف يدير عملية التغيير لتحقيق الإبداع الإداري كضرورة ملحه وحيوية لأجهزة الإدارة العامة، وليست ترفاً أو أمراً ثانوياً، وحتى تتجاوز أجهزة الإدارة العامة حاجز يجب أن يكون للمخاطر أو السقوط

استجابة فورية للإبداع كوسيلة فعالة للانتقال إلى مربع أفضل للإدارة من خلال إعداد وتنفيذ سياسات شاملة للابتكار الإداري على مستوى الفرد والجماعة والسلطة العليا. (De Bono, 2012, 60)

أن أجهزة الإدارة العامة في المنظمات والمؤسسات التي لم تستجب لضرورة الإبداع الإداري في نظمها وقيادتها تلاشت مميزاتها الفكرية والإبداعية نتيجة سيادة التقليدية والنمطية المألوفة في النظم والمفاهيم الإدارة المعمول بها على مستوى القيادة الإدارية والأفراد والجماعة وأن أجهزة الإدارة العامة المزدهرة والتي تعمل بضرورة تنفيذ سياسات الإبداع الإداري في النظم والقيادات الإدارية هي أقل عرضة للمشكلات التي تواجه الأجهزة الإدارية غير المزدهرة أو التي لا تدرك أهمية الحاجة للإبداع الإداري. (Mcleod, 2011, 52)

أن الحاجة للإبداع الإداري أصبحت أكثر من ضرورة ملحة وماسة على مستوى القيادات الإدارية والأفراد والجماعات في أجهزة الإدارة العليا وفي شتى المجالات والميادين لتحقيق التنمية الشاملة بجميع أبعادها.

لكننا نجد أن عملية الإبداع الإداري أصبحت ضرورة تتطلب تنفيذها فى جميع المستويات الإدارية في المؤسسات العامة، وهذه العملية يمكن تصويرها بالشكل التالى.



شكل (١) نموذج عملية الإبداع الإداري (Rubel, 2010, 93)

أن الإبداع الإداري على مستوى المنظمة لم يعد الأمر يتعلق بالرفاهية أو الرفاهية. لكن بالأحرى أصبح ضرورية وعاجلة ولا غنى عنها إذا أرادت أجهزت الإدارة العامة النمو والازدهار، ويمكن تحقيق ذلك إذا ما توفرت لدى هذه الاجهزة الشروط الآتية:

- ضرورة إدراك أن الإبداع والقيادة يحتاجان إلى كفاءات أو أشخاص ذوي تفكير عميق.
- الحاجة إلى العمل على حل المشكلات بطرق وأساليب إبداعية.
- الحاجة إلى تنمية المهارات والقدرات الإبداعية للأفراد لإيجاد المشكلات وتعزيزها لاكتشاف المشكلات الخفية أو العميقة، أو قبل حدوثها أو وصولها، وتعود على التفكير المطلق والشامل لبحث أبعاد وأسباب أي مشكلة.
- الحاجة إلى تنمية المهارات الإبداعية في خلق المشكلات وبناء أو تصوير المشكلات من لا شيء والعمل على حلها. المشكلة الإدارية لا تعلن نفسها بل بالأحرى نحن من نكتشفها ونصنعها ونعمل على حلها ولعل الإبداع الإداري الحقيقي يتجسد في هذا الشرط. (Bowen & Lawler,, 2013, 50-51)

وأن الإبداع الإداري يعد من الأساسيات الضرورية لنجاح المنظمات وتطويرها وفي إطار المنظمات والمؤسسات يعد الإبداع الإداري من الاساسيات التي تؤكد استمرار كفاءة المؤسسة في عالم إنه مليء بالمتغيرات والتحديات ، فعلى المستوى الفردي ، الإبداع يساعد الفرد على التخلص من الروتين. (Lawler, 2012, 70)

وأن مهمة الإبداع الإداري تكمن فى ايجاد حلول مناسبة للمشكلات الممارسة الإدارية والنظرية في مؤسسات الدولة العامة وإدراك الفكر الإبداعي في الواقع لن يتحقق إلا لمن لديهم مقومات الإبداع الإداري التي تمكنهم من استغلال وتوظيف المعرفة المخزونة والمتراكمة يجب أن ينظروا إلى الأشياء والظواهر والمشاكل بطريقة

مختلفة وجديدة عما سبق وهذه المقومات يمتلكها الأفراد بنسب متفاوتة ومتباينة. (Rothsteinh, et al., 2014, 23)

وأن الإبداع الإداري يعمل على الانطلاق بالتفكير خارج حدود الزمان والمكان والافراد والظروف وتحرير العقل من أي قيود ومحددات تحجم قدرات المدير المبدع من التفكير، فينطلق إلى كافة الاتجاهات وكافة التوقعات المتعلقة بالحدث أو الموقف أو المشكلة أثناء الحدوث أو بعد الحدوث أو قبل الحدوث، وطرح كافة البدائل الممكنة. (Moile, 2014, 65)

وأن أهمية الإبداع الإدارى تتبع أن تكون عملية معقدة تتضمن معنى مشكلة تتطلب حلاً ، والقدرة على التفكير بقدرات جديدة من أجل إيجاد الحل المناسب ، وعملية وضع الحلول موضع التنفيذ والتأكد من جدواها وملاءمتها. (يحيى علي، ٢٠١٤، ١٢)

يمكن تلخيص أهم فوائد توافر ظاهرة الإبداع في المنظمات على النحو التالي:

- القدرة على الاستجابة للمتغيرات في البيئة المحيطة بها مما يضع المنظمة في وضع مستقر لأنها مستعدة للتعامل مع هذه التغييرات بطريقة لا تؤثر على سير العملية التنظيمية.
- إن توافر بيئة إبداعية في المنظمة يساعد على تطوير وتحسين الخدمات.
- الاستخدام الأمثل للموارد المالية ، باستخدام الأساليب العملية التي تواكب التطورات الحديثة.
- القدرة على إيجاد التوازن بين برامج التنمية المختلفة والموارد المادية والبشرية المتاحة.
- الاستفادة من الموارد البشرية والاستفادة من قدراتها من خلال منحها الفرصة للبحث عن أشياء جديدة في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمة العمل وفق المتغيرات المحيطة. (سعود محمد، ٢٠١٣، ٦٢)

يؤثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على قدرة مديري المدارس الثانوية على الابتكار والتطوير. إذا كان هناك مناخ وظيفي إيجابي، فإنه يمكن أن يعزز الإدارة المدرسية على التفكير الإبداعي والبحث عن حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات التي تواجه المدرسة، بينما قد يعوق مناخ وظيفي سلبي الإدارة المدرسية عن الابتكار والتطوير والبحث عن حلول جديدة.

ولذلك، يعد تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية أمرًا بالغ الأهمية لتحسين الأداء المدرسي وتعزيز الإبداع والتطوير في المدارس الثانوية.

على المدى البعيد، يمكن أن يؤدي تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية إلى تحسين أداء المدرسة والارتفاع في معدلات النجاح الأكاديمي للطلاب. كما يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة الانخراط والولاء للمدرسة من قبل الطلاب والمعلمين والإداريين، وزيادة الرضا عن العمل، وتحسين سمعة المدرسة في المجتمع المحلي. وعلى المدى القصير، يمكن أن يؤدي تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية إلى زيادة الإنتاجية وتحسين جودة العمل وزيادة الابتكار والإبداع في الإدارة المدرسية.

بشكل عام، يمكن أن يؤثر المناخ الوظيفي على جميع جوانب العمل داخل المدرسة الثانوية، بما في ذلك الأداء الأكاديمي للطلاب والتزامهم وارتباطهم بالمدرسة، ورضا المعلمين والإداريين عن العمل ومدى إنتاجيتهم وإبداعهم. لذلك، يجب أن تكون إدارة المدرسة على دراية بأهمية المناخ الوظيفي وتعمل على تحسينه باستمرار، من خلال تعزيز التواصل الفعال والتعاون بين الموظفين وتقديم الدعم والتشجيع للإنجازات والابتكارات.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية وأثره على الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الشمال الباطنة بسلطنة عمان من خلال التعرف على:

- مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية.
- مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية.
- أثر المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات التعليمية.
- أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على العمل داخل المدارس الثانوية.
- أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على الابداع الاداري بالمدارس الثانوية.

تساؤلات البحث:

- ما مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية؟
- ما مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية؟
- ما أثر المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات التعليمية؟
- ما أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على العمل داخل المدارس الثانوية؟
- ما أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على الابداع الاداري بالمدارس الثانوية؟

المصطلحات المستخدمة في البحث:

- **المناخ الوظيفي:**

عرفه **يوسف عبد على** هي مجموعة من السمات والخصائص التي تميز بيئة المنظمة والتي تؤثر على الأطر السلوكية للأفراد والجماعات والمنظمات ، والتي بموجبها يتم تحديد وسائل الرضا والتحفيز ، والتي تؤثر على كفاءة وفعالية المنظمة المشروع في تحقيق الأهداف. (يوسف عبد، ٢٠٠٥، ٢٦٠)

- **الإبداع الإداري:**

يعرف **جورج وجونز George, Jones** الإبداع الإداري بأنه: هو الإبداع الذي يستهدف التنظيم الداخلي للمنظمة يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالهيكل التنظيمي والعملية الإدارية للمنظمة وبشكل غير مباشر بالأنشطة الأساسية للمنظمة التي توجه نحو تحسين علاقات العمل أو تطبيق أفكار أو استخدام تكنولوجيا جديدة لتحسين المهارات الإبداعية لدى العاملين. (George, Jones, 2015, 15)

الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

الدراسات السابقة العربية:

- دراسة **نجيب اسكندر (٢٠١٤)** بعنوان: "الإدارة المدرسية والإبداع" ، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم والمدرسة في مواجهة تغيرات العصر والقدرة على تنمية الإبداع لدى الطلاب. ومن أهم النتائج: مراجعة إدارة المدرسة ، حيث يخضع التعليم من المرحلة الأساسية لإدارة مركزية تفرض السياسات والإجراءات والقواعد ، ولا تمس مجالاً مذكوراً حتى يفكر العاملون بالمدرسة أو يبتعدون عنها. حدود المؤامرة ، ويجب على المدرسة تحديد الهدف التعليمي بوضوح.

- دراسة فاطمة على (٢٠١٦) بعنوان: " مكونات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجيزان. ومن أهم النتائج أن مديري المدارس الثانوية والمعلمين يؤمنون بتوافر عناصر الإبداع الإداري من حيث المكونات التنظيمية. والقدرات والموارد والبرامج التدريبية والخصائص الشخصية لمديري المدارس الثانوية بدرجة أكبر مما يدركه المشرفون التربويون.

الدراسات السابقة الأجنبية :

- دراسة نوريس ، (٢٠١٥) دراسة بعنوان: "تنمية القيادات الإبداعية للمدارس المستقلة" ، هدفت الدراسة إلى مناقشة طبيعة الإبداع واستكشاف إمكانية تحقيق الإبداع لقادة المستقبل التربويين الملتحقين بمديري برنامج الإعداد ، بالإضافة إلى وصف تهدف جوانب برنامج Cohorte إلى زيادة إبداع القادة التربويين. كان من أهم النتائج: أن تنفيذ هذا النوع من البرامج يجب أن يكون محفوفاً بالمخاطر ، خاصة وأن الحركة داخله كانت تبتعد عن المحاضرات ، مدفوعة بالمنافسة ، وتسعى لإلغاء الامتحانات وزيادة الكفاءة الذاتية للمتعلم ، وأن برامج الفوج تم تصميمها لمواجهة التحديات ، لذلك يجب أن تكون موجهة نحو التطوير الإبداعي لقادة التعليم في المستقبل.
- دراسة **فاندينبرج (2014) ,Vandenberghe** دراسة بعنوان: "الإدارة الإبداعية للمدرسة: مسألة رؤية وتدخلات يومية" ، هدفت الدراسة إلى تكوين أفكار راسخة حول الإبداع بشكل عام والقيادة الإبداعية بشكل خاص ، في دراسة كيفية سلوك التدخل. يؤثر قائد المدرسة على تحسين المدرسة بشكل عام أو ينفذ ابتكارًا بشكل خاص. من أهم النتائج: الإبداع هو القوة التي تسمح بالتوازن بين التوقعات البيئية وإعادة تعريف هذه التوقعات من قبل مديري المدارس يتصرفون بشكل مختلف عن بعضهم البعض ، ويختلفون كثيرًا من حيث الإبداع.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم **الباحث** المنهج الوصفي باستخدام منهج المسح لملاءمته لطبيعة البحث.

مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من الإدارة العامة للتربية والتعليم والإدارات التعليمية والمدارس الثانوية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العشوائية الإدارة العامة للتربية والتعليم والإدارات التعليمية والمدارس الثانوية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

حيث تم اختيار الآتي:

- **الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمحافظة:**
  - مدير الإدارة العامة.
  - مدير إدارة التعليم الثانوي بالإدارة العامة.
  - الموجهين والمشرفين على التعليم الثانوي بالإدارة العامة.
- **الإدارات التعليمية بالمحافظة:**
  - مدير الإدارة.

- الموجهين والمشرفين على التعليم الثانوي بالإدارة.

- **المدارس الثانوية بالمحافظة الإدارات التعليمية بالمحافظة:**

- مدير المدرسة.

وبلغت عينة البحث الكلية (١٧٠) فرد بنسبة (١٠٠٪) وتنقسم إلى عينة البحث الأساسية وعددها (١٤٠) فرد بنسبة (٨٢,٤٪) وعينة البحث الاستطلاعية وعددها (٣٠) فرد بنسبة (١٧,٦٪) ويوضح جدول (١) ذلك.

جدول (٢)

توصيف عينة البحث

م	العينة	العدد	النسبة المئوية
١	عينة البحث الأكاديمي	١٧٠	١٠٠٪
٢	عينة البحث الأساسية	١٤٠	٨٢,٤٪
٣	عينة المسح	٣٠	١٧,٦٪

أدوات ووسائل جمع البيانات:

قام **الباحث** ببناء استبيان المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية وأثره على الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة شمال الباطنة ، سلطنة عمان متبعاً في ذلك قواعد البحث العلمي وخطوات بناء الاستبيان وهي كالتالي:

- مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة والمرتبطة والقوائم والمقاييس الخاصة بقياس المناخ الوظيفي والابداع الاداري.
- تحديد المحاور الخاصة بالاستبيان ووضعها جميعاً في استمارة استبيان وعرضها على السادة الخبراء المتخصصين لتحديد المحاور الخاصة بالاستبيان من خلال الأهمية النسبية لاتفاق آراء الخبراء مرفق رقم (١).

من خلال نتائج استمارة استطلاع رأي السادة الخبراء، قام الباحث بقبول عدد (٥) محاور حصلوا على نسبة مئوية من (٦٠٪: ١٠٠٪).

- تحديد عبارات المحاور الخاصة بالاستبيان، ومن خلال المراجع والدراسات السابقة وآراء السادة الخبراء المتخصصين، تم تحديد مجموعة من العبارات والتي تقيس أبعادها المناخ الوظيفي وأثره على الابداع الإداري، وقام **الباحث** بتحديد العبارات التي تندرج تحت كل محور وهي كما يلي:
- **المحور الأول**: مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية وعدد عباراته (١١) عبارة.
- **المحور الثاني**: مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية وعدد عباراته (١٠) عبارات.
- **المحور الثالث**: أثر المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات التعليمية وعدد عباراته (١٠) عبارات.
- **المحور الرابع**: أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على العمل داخل المدارس الثانوية وعدد عباراته (١٠) عبارات.
- **المحور الخامس**: أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على الابداع الاداري بالمدارس الثانوية وعدد عباراته (٩) عبارات.

وبذلك تصبح استمارة الاستبيان في صورتها النهائية مشتملة على خمسة محاور تحتوى على عدد (٥٠) عبارة.

الدراسة الاستطلاعية:

قام **الباحث** بإجراء الدراسة على وعينة البحث الاستطلاعية وعددها (٣٠) فرد بنسبة (١٧,٦٪)، وهي العينة المستخرجة لإيجاد المعاملات العلمية (الصدق – الثبات) وذلك في الفترة من يوم ٢٠٢٢/٢/١٥م إلى يوم ٢٠٢٢/٣/١١م.

صدق الاستبيان :

صدق المضمون (صدق المحكمين) :

استخدم **الباحث** صدق المضمون أو صدق المحكمين حيث قام بعرض محاور الاستبيان وعبارته على السادة الخبراء.

صدق الإتساق الداخلي :

قام **الباحث** من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل بيان على حدة في كل محور والنتيجة الإجمالية بهذا المحور ويتضح ذلك كما فى جدول (٣).

جدول (٣)

معامل الارتباط الذي يشير إلى صحة الاتساق الداخلي لبيانات محاور الاستبيان

ن = ٣٠

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	*٠,٤٨٨	١	*٠,٨٤٢	١	*٠,٥٨٤	١	*٠,٧٣٣	١	*٠,٧٥٢
٢	*٠,٥٢٦	٢	*٠,٧٥٦	٢	*٠,٣٨٠	٢	*٠,٣٨١	٢	*٠,٤٨٠
٣	*٠,٤٩٨	٣	*٠,٣٧٣	٣	*٠,٥٨٠	٣	*٠,٣٦٢	٣	*٠,٧٢٢
٤	*٠,٣٦٩	٤	*٠,٦٩٦	٤	*٠,٥٣٨	٤	*٠,٤٥٧	٤	*٠,٦٢٢
٥	*٠,٦٧٠	٥	*٠,٥٤٢	٥	*٠,٧٩٧	٥	*٠,٦٤٢	٥	*٠,٩٢٠
٦	*٠,٥٠٣	٦	*٠,٧٠٥	٦	*٠,٦٠٤	٦	*٠,٨٣١	٦	*٠,٧٧٧
٧	*٠,٣٨٠	٧	*٠,٧٥٦	٧	*٠,٦٤٥	٧	*٠,٧٧٧	٧	*٠,٥٧٠
٨	*٠,٤١٦	٨	*٠,٤٤٥	٨	*٠,٤٧٩	٨	*٠,٨٨٧	٨	*٠,٣٩١
٩	*٠,٤٨٠	٩	*٠,٦٨٩	٩	*٠,٤١٨	٩	*٠,٥٨٩	٩	*٠,٧٨٤
١٠	*٠,٧٣٥	١٠	*٠,٦٦٨	١٠	*٠,٥٧٥	١٠	*٠,٣٧٩		
١١	*٠,٣٩٩								

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط التي تدل على صحة الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبيان ذات دلالة إحصائية ، حيث اختلفت بين (٠,٣٦٢، ٠,٩٢٠)، مما يدل على أن جميع العبارات والمحاور للاستبيان دالة.

جدول (٤)

معامل الارتباط الدال على صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل محور من محاور الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان

ن = ٣٠

م	العبارات	معامل الارتباط
١	مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية.	٠,٥١٩*
٢	مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية.	٠,٤٦٨*
٣	أثر المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات التعليمية.	٠,٥٥٩*
٤	أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على العمل داخل المدارس الثانوية.	٠,٦٤١*
٥	أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على الابداع الاداري بالمدارس الثانوية.	٠,٧١٦*

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط التي تدل على صحة الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان والنتيجة الإجمالية للاستبانة ذات دلالة إحصائية وتتراوح بين (٠.٤٦٨، ٠.٧١٦) ، مما يشير إلى أن جميع تعبيرات المحور إرشادية.

ثبات الاستبيان:

قام **الباحث** بإيجاد ثبات الاستبيان باستخدام طريقة التطبيق وأعادة التطبيق وقد تم تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية وتم اعادة التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية بعد مرور (١٥) يوماً حيث تم التطبيق الأول في الفترة من يوم ٢٠٢٢/٢/١٥م إلى يوم ٢٠٢٢/٢/٢٠م وكان التطبيق الثاني في الفترة من يوم ٢٠٢٢/٣/٦م إلى يوم ٢٠٢٢/٣/١١م بعد التطبيق الأول بفاصل زمن أسبوعين (١٥ يوم) ويتضح ذلك كما في جدول (٥).

جدول (٥)

معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثبات بيانات محاور الاستبيان ن = ٣٠

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٦٧٣	١	**٠,٦٩٧	١	٠,٢٤٤	١	٠,٢٧٧	١	**٠,٧٥١	١
**٠,٦٣٨	٢	**٠,٦٣٨	٢	**٠,٥٩٦	٢	**٠,٧٩٧	٢	**٠,٥٥٥	٢
**٠,٧٧٥	٣	**٠,٧٧٧	٣	*١	٣	**٠,٦٩٠	٣	**٠,٦٥٣	٣
**٠,٨٠٥	٤	**٠,٧٥٣	٤	٠,١٢٦	٤	**٠,٢١٧	٤	**٠,٧٥٩	٤
**٠,٧٣٤	٥	**٠,٧٢٧	٥	**٠,٦٨٥	٥	٠,١٩٧	٥	**٠,٧٠٤	٥
**٠,٩٣٥	٦	**٠,٨٣٥	٦	**٠,٧١٦	٦	**٠,٨٢١	٦	***٠,٣٤٩	٦
**٠,٥٨٥	٧	**٠,٨٦٢	٧	**٠,٨٤٢	٧	*١	٧	**٠,٧٩٢	٧
**٠,٨٤١	٨	**٠,٨١٣	٨	**٠,٨٥٥	٨	**٠,٨٠٠	٨	**٠,٥٩٩	٨
**٠,٨٠٣	٩	٠,١٧٥	٩	**٠,٤٩٣	٩	**٠,٧٢٧	٩	**٠,٨٤٥	٩
		**٠,٦٦٦	١٠	**٠,٦٨٥	١٠	**٠,٣٦٤	١٠	**٠,٧٦٠	١٠
								**٠,٧٠٠	١١

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط التي تدل على صحة الاتساق الداخلي لبيانات الاستبيانات ذات دلالة إحصائية ، حيث أنها تفاوتت بين (٠.٤٤٨ ، ٠.٩٦٤) مما يدل على أن جميع عبارات المحاور مستقرة.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثبات محاور الاستبيان ككل ن = ٣٠

م	العبارات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط
		المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	
١	مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية.	١,٠٥	٠,٦٤	١,٠٧	٠,٧١	**٠,٨٩٨
٢	مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية.	١,٨٢	٠,٤٧	١,٨٨	٠,٣٢	**٠,٨٩٣
٣	أثر المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات	١,٠٧	٠,٦٥	٠,٩٢	٠,٥٦	**٠,٨٥٠

م	العبارات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط
		المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	
	التعليمية.					
٤	أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على العمل داخل المدارس الثانوية.	١,٢٣	٠,٧٠	٠,٩٠	٠,٧٠	٠,٧٧٢*
٥	أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على الابداع الاداري بالمدارس الثانوية.	٠,٩٠	٠,٦٠	١,٢١	٠,٨٥	٠,٧٧١*

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الارتباط التي تدل على صحة الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان والنتيجة الإجمالية للاستبانة ذات دلالة إحصائية تتراوح بين (٠.٦١٥ ، ٠.٩١٤) ، مما يدل على أن جميع الجمل وجميع محاور الاستبيان مستقرة.

بعد قيام **الباحث** بحساب المعاملات العلمية (الصدق – الثبات) لاستمارة الاستبيان المستخدم أصبح في شكله النهائي ، يكون جاهزًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية ، حيث اشتلمت استمارة الاستبيان على عدد (٥) محاور تحتوى على عدد (٥٠) عبارة ويتم الاجابة على مفردات استمارة الاستبيان من خلال ميزان تقدير ثلاثي:

- نعم وتأخذ ثلاث درجات.
- أحيانا وتأخذ درجتان.
- لا وتأخذ درجة واحدة.

الدراسة الأساسية:

قام **الباحث** بتطبيق الدراسة الأساسية على عينة البحث الأساسية وعددها (١٤٠) فرد بنسبة (٨٢,٤٪)، وذلك خلال الفترة من يوم ٢٠٢٢/٣/٢٧م إلى يوم ٢٠٢٢/٣/٢٢م.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث باستخدام برنامج SPSS (10) لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث وهي:

- معامل الارتباط.
- النسبة المئوية.
- المجموع التقديري.
- اختبار كا٢.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج ومناقشتها المحور الأول مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الأول مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية

ن = ١٤٠

رقم العبارة	نعم		أحياناً		لا		المجموع التقديري	الأهمية النسبية	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٢٣	٢٣,٥٧	٢٧	١٩,٢٨	٨٠	٥٧,١٤	٢٠٣	١,٤٥	*٣٦,١٠
٢	٥٢	٣٧,١٤	٤٦	٣٢,٨٥	٤٢	٣٠	٢٩٠	٢,٠٧	١,٠٩
٣	٥١	٣٦,٤٢	٥١	٣٦,٤٢	٣٨	٢٧,١٤	٢٩٣	٢,٠٩	٢,٤١
٤	٣٢	٢٢,٨٥	٢٠	١٤,٢٨	٨٨	٦٢,٨٥	٢٢٤	١,٦	*٥٦,٤٦
٥	٧٩	٥٦,٤٢	٢٢	١٥,٧١	٣٩	٢٧,٨٥	٣٢٠	٢,٢٨	*٣٦,٧٠
٦	٢٨	٢٠	٧٣	٥٢,١٤	٣٩	٢٧,٨٥	٢٩٦	٢,١١	*٢٣,٥٩
٧	١٩	١٣,٥٧	٧٧	٥٥	٤٤	٣١,٤٢	٢٥٥	١,٨٢	*٣٦,٢٧
٨	٢٦	١٨,٥٧	٤٢	٣٠	٧٢	٥١,٤٢	٢٣٤	١,٦٧	*٣٥,٠٣
٩	٨١	٥٧,٨٥	٢٥	١٧,٨٥	٣٤	٢٤,٢٨	٣٢٧	٢,٣٣	*٣٨,٧٦

رقم العبارة	نعم		أحياناً		لا		المجموع التقديري	الأهمية النسبية	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٠	٧٧	٥٥	٢٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	٣٠٧	٢,١٩	*٢٩,٦٧
١١	٢٢	١٥,٧١	٣٩	٢٧,٨٥	٧٩	٥٦,٤٢	٢٢٣	١,٥٩	*٣٦,٧٠

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من جدول (٧) أن النسب المئوية تتراوح بين (٤٣,٧١، ٧٣,٥٧)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات أرقام (١، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في العبارات أرقام (٢، ٣).

- حصلت العبارة رقم (٤) على أكبر قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٥٦,٤٦) ونسبة مئوية قدرها (٤٤٪) ومجموعة تقديري قدره (٣٠٨).
- وحصلت العبارة رقم (٦) على أقل قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٢٣,٥٩) ونسبة مئوية قدرها (٥٦.٨٥٪) ومجموعة تقديري قدره (٣٩٨).
- وجاءت العبارة رقم (٢) والعبارة رقم (٣) غير دالة إحصائياً.

• الجواب (نعم) :

حصلت العبارة # (٩) على أعلى قيمة تردد بقيمة (٨١) ونسبة (٥٧.٨٥٪) ، وحصلت العبارة # (٧) على أقل قيمة تردد بقيمة (١٩) ونسبة (١٣.٥٧). ٪).

• الجواب (في بعض الأحيان) :

حصلت العبارة # (٧) على أعلى قيمة تردد بقيمة (٧٧) ونسبة مئوية (٥٥٪) ، وحصلت العبارة # (٤) على أعلى قيمة تردد منخفضة بقيمة (٢٠) ونسبة مئوية من (١٤.٢٨٪).

الجواب (لا) :

حصل البيان رقم (٤) على أعلى قيمة تكرار بقيمة (٨٨) ونسبة مئوية (٦٢.٨٥٪) والعبارة رقم (١٠) على أقل قيمة تكرار بقيمة (٣٠) ونسبة مئوية قدرها (٢١.٤٢٪).

ويعزى **الباحث** ذلك إلى أنه يتعلق مستوى المناخ الوظيفي بالبيئة التي يعمل فيها الموظفون وكيفية التفاعل بينهم وبين إداراتهم. وفي سياق الإدارات التعليمية، فإن المناخ الوظيفي يشير إلى الأجواء التي يعمل فيها المدرسون والموظفون الإداريون، بما في ذلك مدى الدعم الذي يتلقونه من إداراتهم وكيفية التعامل معهم وتقييم أدائهم.

تعتبر الإدارات التعليمية بشكل عام بيئات عمل معقدة بسبب تنوع مجموعة المهام التي تقوم بها والتحديات التي يواجهونها في مجال التعليم. وبالتالي، يمكن أن يؤثر المناخ الوظيفي على الإنتاجية والكفاءة والمرونة للإدارات التعليمية.

لتحسين مستوى المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية، يجب على الإدارات العمل على تحسين علاقاتها مع الموظفين وتقديم الدعم والتوجيه لهم. على سبيل المثال، يمكن للإدارات التعليمية إجراء استبيانات لتقييم مستوى المناخ الوظيفي وتحديد المجالات التي يجب تحسينها. ومن ثم، يمكن تطوير برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تحسين المهارات اللازمة لتحقيق المزيد من النجاح والإنتاجية في العمل.

وهذا يتفق مع دراسة **نجيب اسكندر إبراهيم (٢٠١٤م)** حيث توضح نتائج الدراسة أنه يمكن أيضًا تحسين المناخ الوظيفي من خلال تطوير ثقافة التعاون والتواصل داخل الإدارات التعليمية، وتشجيع العمل الجماعي والإبداعي. ويمكن أن يشمل ذلك إنشاء منصات تفاعلية للتواصل والتعاون وتشجيع الحوار البناء والتفاعل مع الآراء المختلفة.

عرض النتائج ومناقشتها المحور الثاني مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية :

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الثاني

مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية ن = ١٤٠

رقم العبارة	نعم		أحياناً		لا		المجموع التقديري	الأهمية النسبية	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٨٦	٦١,٤٢	٢٠	١٤,٢٨	٣٤	٢٤,٢٨	٣٣٢	٢,٣٧	*٥١,٨٣
٢	٩١	٦٥	٢٢	١٥,٧١	٢٧	١٩,٢٨	٣٤٤	٢,٤٥	*٦٣,٤٤
٣	٨١	٥٧,٨٥	٢٦	١٨,٥٧	٣٣	٢٣,٥٧	٤٢٨	٣,٠٥	*٣٨,٤١
٤	٨٨	٦٢,٨٥	١٩	١٣,٥٧	٣٣	٢٣,٥٧	٧٦٣	٥,٤٥	*٥٧,٠١
٥	١٩	١٣,٥٧	٨٢	٥٨,٥٧	٣٩	٢٧,٨٥	٢٦٠	١,٨٥	*٤٤,٤١
٦	٢١	١٥	٢٠	١٤,٢٨	٩٩	٧٠,٧١	٢٠٢	١,٤٤	*٨٨,٠٤
٧	٤١	٢٩,٢٨	٥٣	٣٧,٨٥	٤٦	٣٢,٨٥	٢١٥	١,٥٣	١,٥٦
٨	٢٥	١٧,٨٥	٢٦	١٨,٥٧	٨٩	٦٣,٥٧	٢١٦	١,٥٤	*٥٧,٦١
٩	٧٧	٥٥	٢٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	٣٠٧	٢,١٩	*٢٩,٦٧
١٠	٢٧	١٩,٢٨	٧٧	٥٥	٣٦	٢٥,٧١	٢٧١	١,٩٣	*٣٠,٤٤

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩.

يتضح من جدول (٨) أن النسب المئوية تتراوح بين (٣٧,٧١، ٧٨,٢٨)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في العبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في العبارة رقم (٧).

- حصلت العبارة رقم (٦) على أكبر قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٨٨,٠٤) ونسبة مئوية قدرها (٣٧,٧١٪) ومجموعة تقديري قدره (٢٦٤).
- وحصلت العبارة رقم (٩) على أقل قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٢٩,٦٧) ونسبة مئوية قدرها (٧٣,٤٢٪) ومجموعة تقديري قدره (٥١٤).
- وجاءت العبارة رقم (٧) غير دالة إحصائياً.

• الجواب (نعم):

كان للبيان رقم (٢) أعلى قيمة تكرار (٩١) وبنسبة (٦٥٪) ، وكان للبيان رقم (٦) أقل قيمة تكرار (٢١) وبنسبة (١٥٪).

• الجواب (في بعض الأحيان) :

حصلت العبارة # (٥) على أعلى قيمة تردد بقيمة (٨٢) ونسبة (٥٨.٥٧٪) ، وحصلت العبارة # (٤) على أقل قيمة تردد بقيمة (١٩) وبنسبة (١٣.٥٧). ٪).

الجواب (لا) :

حصل البيان رقم (٦) على أعلى قيمة تكرار بقيمة (٩٩) ونسبة مئوية (٧٠,٧١٪) والعبارة رقم (٢) على أقل قيمة تكرار بقيمة (٢٧) ونسبة مئوية قدرها (١٩,٢٨٪).

ويعزى **الباحث** ذلك إلى أن يعتبر المناخ الوظيفي في المدارس الثانوية أمرًا حيويًا للغاية، حيث يؤثر بشكل كبير على تجربة الطلاب والمعلمين داخل المدرسة. يمكن تعريف المناخ الوظيفي بأنه البيئة العامة والثقافة الهادفة لتحقيق الأهداف وتحفيز النمو المهني للمعلمين والطلاب.

ويمكن توضيح أهمية مستوى المناخ الوظيفي داخل المدارس الثانوية من خلال عدة جوانب، بما في ذلك مستوى رضا الطلاب والمعلمين يمكن إجراء استطلاعات لقياس مستوى رضا الطلاب والمعلمين عن البيئة التعليمية داخل المدرسة، ويمكن استخدام النتائج لتحديد النقاط القوية والضعف في المناخ الوظيفي ومستوى التحفيز والتشجيع: يمكن قياس مستوى التحفيز والتشجيع للمعلمين والطلاب داخل المدرسة، من خلال تقييم الممارسات التعليمية والإدارية والمعرفية التي تساعد على تشجيع النمو والتحفيز داخل المدرسة ومستوى الاتصال والتواصل يجب أن يكون هناك تواصل فعال بين المعلمين والإدارة والطلاب وأولياء الأمور، ويمكن قياس مستوى الاتصال والتواصل وتحديد النقاط القوية والضعف في هذه المجالات ومستوى الثقة والأمان: يجب أن يشعر المعلمون والطلاب بالثقة والأمان داخل المدرسة، ويمكن قياس مستوى الثقة والأمان وتحديد النقاط الضعيفة وتطوير استراتيجيات لتعزيزها بشكل عام، يجب أن يتم تحديد مستوى المناخ الوظيفي داخل المدرسة

وهذا يتفق مع دراسة **نوريس** (Norris, (2015 حيث توضح الدراسة يمثل المناخ الوظيفي داخل المدرسة الثانوية عاملاً هاماً في تحسين الجودة التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب ويتأثر المناخ الوظيفي داخل المدرسة بالعديد من العوامل، بما في ذلك مستوى التواصل داخل المدرسة ووضوح الرؤية الإدارية ومستوى الاحترام والتقدير والتطوير المهني ومستوى الدعم الإداري والثقة والعدالة.

عرض النتائج ومناقشتها المحور الثالث أثر المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات التعليمية :

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الثالث

أثر المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات التعليمية ن = ١٤٠

رقم العبارة	نعم		أحياناً		لا		المجموع التقديري	الأهمية النسبية	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٨٦	٦١,٤٢	٢١	١٥	٣٣	٢٣,٥٧	٣٣٣	٢,٣٧	*٥١,٢٧
٢	٩١	٦٥	٢٩	٢٠,٧١	٢٠	١٤,٢٨	٣٥١	٢,٥٠	*٦٤,٠٤
٣	٩٧	٦٩,٢٨	١٩	١٣,٥٧	٢٤	١٧,١٤	٣٥٣	٥,٥٢	*٨١,٧٠
٤	٢٦	١٨,٥٧	٧٩	٥٦,٤٢	٣٥	٢٥	٢٧١	١,٩٣	*٣٤,٤٧
٥	٩٢	٦٥,٧١	٢٦	١٨,٥٧	٢٢	١٥,٧١	٣٥٠	٢,٥	*٦٦,٢٣
٦	٨٨	٦٢,٨٥	١١	٧,٨٥	٤١	٢٩,٢٨	٣١٥	٢,٢٥	*٦٤,٥٦
٧	٨٩	٦٣,٥٧	٢٢	١٥,٧١	٢٩	٢٠,٧١	٣٤٠	٢,٤٥	*٥٨,١٣
٨	٩٣	٦٦,٤٢	١٩	١٣,٥٧	٢٨	٢٠	٣٤٥	٢,٤٦	*٦٩,٨٧
٩	٩٠	٦٤,٢٨	١٧	١٢,١٤	٣٣	٢٣,٥٧	٣٣٧	٢,٤٠	*٦٣,١٠
١٠	١٠١	٧٢,١٤	١٧	١٢,١٤	٢٢	١٥,٧١	٣٥٩	٢,٥٦	*٩٥,١٦

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من جدول (٩) أن النسب المئوية تتراوح بين (٥٧,٤٢، ٨٢,٥٧)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في العبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).

- حصلت العبارة رقم (٣) على أكبر قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٨١,٧٠) ونسبة مئوية قدرها (٨٠٨٥٪) ومجموعة تقديري قدره (٥٦٦).
- وحصلت العبارة رقم (٧) على أقل قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٥٨,١٣) ونسبة مئوية قدرها (٧٧,١٤٪) ومجموعة تقديري قدره (٥٤٠).

• الجواب (نعم) :

حصلت العبارة # (١٠) على أعلى قيمة تكرار بلغت (١٠١) وبنسبة (٧٢.١٤٪) ، وحصلت العبارة رقم (٤) على أقل قيمة تكرار (٢٦) وبنسبة (١٨.٥٧٪).

• الجواب (في بعض الأحيان) :

حصلت العبارة رقم (٤) على أعلى قيمة تكرار (٧٩) وبنسبة (٥٦.٤٢٪) ، وحصلت العبارة رقم (٦) على أقل قيمة تكرار (١١) وبنسبة (٧.٨٥٪).

الجواب (لا) :

حصل البيان رقم (٦) على أعلى قيمة تكرار بقيمة (٤١) ونسبة مئوية (٢٩,٢٨٪) والعبارة رقم (٢) على أقل قيمة تكرار بقيمة (٢٠) ونسبة مئوية قدرها (١٤,٢٨٪).

ويعزى **الباحث** ذلك إلى أن يعد المناخ الوظيفي من العوامل الهامة التي تؤثر على الأداء داخل الإدارات التعليمية، وتتضح أهمية وتأثير المناخ الوظيفي على العمل داخل الإدارات التعليمية من خلال الرضا الوظيفي يعتبر الرضا الوظيفي من أهم النتائج التي يمكن أن يحدثها المناخ الوظيفي، حيث يؤثر إيجاباً على الأداء والإنتاجية ويزيد من الولاء للمؤسسة. على سبيل المثال، إذا كان هناك مناخ وظيفي جيد يتميز بالتفاعل الإيجابي والتحفيز والدعم من قبل الإدارة، فإن ذلك يعزز رضا الموظفين عن عملهم ويحفزهم على العمل بجدية وإخلاص، الإبداع والإنتاجية يؤثر المناخ الوظيفي على الإبداع والإنتاجية في العمل، حيث يشجع المناخ الوظيفي الجيد الإبداع والابتكار والتحسين المستمر، ويساعد الموظفين على التعاون وتبادل الأفكار والخبرات، الصحة النفسية والعمل يؤثر المناخ الوظيفي على الصحة النفسية والعمل، حيث يمكن أن

يتسبب المناخ الوظيفي السيء في زيادة معدلات الإجهاد والتعب والإحباط والاكتئاب بين الموظفين، وهذا بدوره يؤثر سلباً على الأداء والإنتاجية ويزيد من معدلات الغياب والاستقالة، التواصل والعلاقات الإنسانية يؤثر المناخ الوظيفي على التواصل والعلاقات الإنسانية بين الموظفين، حيث يمكن أن يؤدي المناخ الوظيفي السيء إلى تدهور العلاقات الإنسانية.

وهذا يتفق مع دراسة **فاطمة على محسن** (٢٠١٦) حيث تبين الدراسة إلى أنه يؤثر المناخ الوظيفي بشكل كبير على العمل وأداء الموظفين في المؤسسات والشركات والمدارس. فالمناخ الوظيفي يشمل العديد من العوامل التي تؤثر على تحفيز الموظفين ورغبتهم في العمل بجدية وتحسين أدائهم ويمكن أن يؤثر المناخ الوظيفي السلبي على العمل بشكل كبير، حيث يقلل من رغبة الموظفين في العمل بجدية ومثابرة، ويؤدي إلى زيادة معدلات الغياب والتأخير، كما يؤدي إلى تراجع مستوى الإنتاجية وجودة العمل. وعلى المدى البعيد، يمكن أن يؤثر المناخ الوظيفي السلبي على سمعة المؤسسة وقدرتها على جذب الموظفين المؤهلين والموهوبين.

عرض النتائج ومناقشتها المحور الرابع أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على العمل داخل المدارس الثانوية:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الرابع أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على العمل داخل المدارس الثانوية ن = ١٤٠

رقم العبارة	نعم		أحياناً		لا		المجموع التقديري	الأهمية النسبية	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٩٣	٦٦,٤٢	٢٥	١٧,٨٥	٢٢	١٥,٧١	٣٥١	٢,٥٠	*٦٩,١٠
٢	٩٧	٦٩,٢٨	١٩	١٣,٥٧	٢٤	١٧,١٤	٣٥٣	٢,٥٢	*٨١,٧٠
٣	٨٦	٦١,٤٢	١٦	١١,٤٢	٣٨	٢٧,١٤	٣٢٨	٢,٣٤	*٥٤,٩١
٤	٣٢	٢٢,٨٥	٧٩	٥٦,٤٢	٢٩	٢٠,٧١	٢٨٣	٢,٠٢	*٣٣,٧٠
٥	٢١	١٥	٤٢	٣٠	٧٧	٥٥	٢٢٤	١,٦	*٣٤,٤٠

رقم العبارة	نعم		أحياناً		لا		المجموع التقديري	الأهمية النسبية	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٦	٨٩	٦٣,٥٧	٢٢	١٥,٧١	٢٩	٢٠,٧١	٣٤٠	٢,٤٢	٥٨,١٣
٧	٧٧	٥٥	٣٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	٣٢٧	٢,٣٣	*٢٩,٦٧
٨	٨١	٥٧,٨٥	٢٦	١٨,٥٧	٣٣	٢٣,٥٧	٣٢٨	٢,٣٤	*٣٨,٤١
٩	٩١	٦٥	٢٩	٢٠,٧١	٢٠	١٤,٢٨	٣٥١	٢,٥٠	*٦٤,٠٤
١٠	٩٠	٦٤,٢٨	١٧	١٧	٣٣	٢٣,٥٧	٣٣٧	٢,٤٠	*٦٣,١٠

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من جدول (١٠) أن النسب المئوية تتراوح بين (٤٤، ٨٠,٨٥)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في العبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).

- حصلت العبارة رقم (٢) على أكبر قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٨١,٧٠) ونسبة مئوية قدرها (٨٠.٨٥٪) ومجموعة تقديري قدره (٥٦٦).
- وحصلت العبارة رقم (٧) على أقل قيمة لـ (كا٢) بقيمة (٢٩,٦٧) ونسبة مئوية قدرها (٧٣,٤٢٪) ومجموعة تقديري قدره (٥١٤).

• الجواب (نعم) :

كان للبيان رقم (٢) أعلى قيمة تكرار بلغت (٩٧) وبنسبة (٦٩.٢٨٪) ، وكان للبيان رقم (٥) أقل قيمة تكرار (٢١) وبنسبة (١٥٪).

• الجواب (في بعض الأحيان) :

حصلت العبارة # (٤) على أعلى قيمة تردد بقيمة (٧٩) ونسبة (٥٦.٤٢٪) ، وحصلت العبارة # (٣) على أقل قيمة تردد بقيمة (١٦) ونسبة (١١.٤٢). ٪).

الجواب (لا) :

حصل البيان رقم (٥) على أعلى قيمة تكرار بلغت (٧٧) وبنسبة (٥٥٪) والعبارة رقم (٩) على أقل قيمة تكرار بقيمة (٢٠) ونسبة مئوية قدرها (١٤,٢٨٪).

ويعزى **الباحث** ذلك إلى أن المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية يؤثر على العمل داخل المدارس الثانوية بشكل مباشر، حيث يعد الإداريون في المدارس أحد العناصر الرئيسية التي تؤثر على المناخ الوظيفي داخل المدرسة وعلى أداء الموظفين.

إذا كان المناخ الوظيفي داخل الإدارة التعليمية إيجابيًا، فسيؤثر بشكل إيجابي على الموظفين في المدارس الثانوية. فالإدارة التعليمية الجيدة والمتميزة هي التي تقدم الدعم والتشجيع للمعلمين والطلاب وتوفر بيئة عمل مشجعة وملائمة للعمل والتعلم.

وبالمقابل، إذا كان المناخ الوظيفي داخل الإدارة التعليمية سلبيًا، فسيؤثر بشكل سلبي على الموظفين في المدارس الثانوية، حيث يمكن أن يشعروا بالإحباط والاحباط وعدم الرضا عن بيئة العمل. وهذا يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستوى الإنتاجية وجودة العمل، وتأثيرها على تحسين جودة التعليم.

ولذلك، يجب على الإدارة التعليمية العمل على تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات والمدارس، وتوفير بيئة عمل مشجعة ومحفزة وتعزيز الثقة والاحترام والعدالة بين الموظفين والإدارة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير برامج تدريبية وتطويرية للموظفين، وتحسين الاتصال والتواصل بين الإدارة والموظفين وتشجيع الإدارة على الإبداع والابتكار في العمل.

وهذا يتفق مع دراسة فاندينبرج Vandenberghe, (2014) حيث تذكر الدراسة أن المناخ الوظيفي داخل المدرسة الثانوية يلعب دورًا حاسمًا في تحسين جودة التعليم والحفاظ على مستوى جودة العمل والإنتاجية. ولذلك، ينبغي على الإدارة التعليمية والمدارس العمل على تحسين المناخ الوظيفي داخل المدرسة، والعمل على تعزيز الروح الإيجابية والتفاعل الإيجابي بين الموظفين والطلاب، وذلك بتوفير بيئة عمل تعزز الثقة والتعاون والتعاطف والتشجيع على الإبداع والابتكار في العمل.

عرض النتائج ومناقشتها المحور الخامس أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على الابداع الاداري بالمدارس الثانوية :

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية ومعامل كا٢ لعبارات المحور الخامس أثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على الابداع الاداري بالمدارس الثانوية

ن = ١٤٠

رقم العبارة	نعم		أحياناً		لا		المجموع التقديري	الأهمية النسبية	كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٢٨	٢٠	٢٦	١٨,٥٧	٨٦	٦١,٤٢	٢٢٢	١,٥٨	*٤٩,٧٧
٢	٢١	١٥	٢٢	٢٢,٨٥	٨٧	٦٢,١٤	١٩٤	١,٣٨	*٥٣,٥٩
٣	٨٨	٦٢,٨٥	١٩	١٣,٥٧	٣٣	٢٣,٥٧	٣٤١	٢,٤٣	*٥٧,٠١
٤	٢٨	٢٠	٨٢	٥٨,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	٢٧٨	١,٩٨	*٤٠,١٧
٥	٢٩	٢٠,٧١	٨٦	٦١,٤٢	٢٥	١٧,٨٥	٢٨٤	٢,٠٢	*٤٩,٩٠
٦	٩٢	٦٥,٧١	٢٦	١٨,٥٧	٢٢	١٥,٧١	٣٥٠	٢,٥	*٦٦,٢٣
٧	٩٧	٦٩,٢٧	١٩	١٣,٥٧	٢٤	١٧,١٤	٣٥٣	٢,٥٢	*٨١,٧٠
٨	٧٧	٥٥	٣٣	٢٣,٥٧	٣٠	٢١,٤٢	٣٢٧	٢,٣٣	*٢٩,٦٧
٩	٨١	٥٧,٨٥	٢٦	١٨,٥٧	٣٣	٢٣,٥٧	٣٢٨	٢,٣٤	*٣٨,٤١

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٥,٩٩

يتضح من جدول (١١) أن النسب المئوية تتراوح بين (٤١,١٤، ٨٠,٨٥)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في العبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩).

- حصلت العبارة رقم (٧) على أكبر قيمة لـ (كا^{2}) بقيمة (٨١,٧٠) ونسبة مئوية قدرها (٨٠,٨٥٪) ومجموعة تقديري قدره (٥٦٦).
- وحصلت العبارة رقم (٨) على أقل قيمة لـ (كا^{2}) بقيمة (٢٩,٦٧) ونسبة مئوية قدرها (٧١,٤٢٪) ومجموعة تقديري قدره (٥١٤).

• الجواب (نعم) :

حصلت العبارة # (٧) على أعلى قيمة تردد بقيمة (٩٧) ونسبة (٦٩.٢٧٪) ، وحصلت العبارة # (٢) على أقل قيمة تردد بقيمة (٢١) ونسبة (١٥). ٪).

• الجواب (في بعض الأحيان) :

حصلت العبارة # (٤) على أعلى قيمة تردد بقيمة (٨٢) ونسبة (٥٨.٥٧٪) ، وحصلت العبارة # (٣) على أقل قيمة تردد بقيمة (١٩) ونسبة (١٣.٥٧). ٪) والبيان رقم (٧) بأقل قيمة تكرار (١٩) وبنسبة (١٣.٥٧٪).

الجواب (لا) :

حصل البيان رقم (٢) على أعلى قيمة تكرار بقيمة (٨٧) ونسبة مئوية (٦٢,١٤٪) والعبارة رقم (٦) على أقل قيمة تكرار بقيمة (١٢) ونسبة مئوية قدرها (١٥,٧١٪).

ويعزى **الباحث** ذلك إلى أن للمناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية يؤثر على الابتكار والإبداع في المدارس الثانوية بشكل كبير. على سبيل المثال، إذا كان هناك مناخ وظيفي إيجابي داخل الإدارة التعليمية، فمن المحتمل أن يتم تشجيع المعلمين والموظفين على التفكير خارج الصندوق وتقديم الأفكار الجديدة والإبداعية لتحسين جودة التعليم.

علاوة على ذلك، إذا كان هناك مناخ وظيفي إيجابي داخل الإدارة التعليمية، فمن المحتمل أن يكون هناك تفاعل إيجابي وتعاون بين المعلمين والإدارة التعليمية، وهذا يمكن أن يساعد في تعزيز التفكير الإبداعي وتطوير حلول جديدة للتحديات التي يواجهها الطلاب والمدرسون. على الجانب الآخر، إذا كان هناك مناخ وظيفي سلبي داخل الإدارة التعليمية، فمن المحتمل أن يتم قمع الإبداع والابتكار، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى تدني جودة التعليم وفقدان الطلاب وتراجع النتائج الأكاديمية.

لذلك، فإن تحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية يمكن أن يساعد في تعزيز الابتكار والإبداع في المدارس الثانوية. ومن بين الخطوات التي يمكن اتخاذها لتحسين المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية: تحسين التواصل والتعاون بين المعلمين والإدارة، تعزيز الثقة والتعاطف، توفير الدعم والموارد اللازمة للمعلمين، وتقديم التدريب والتطوير المهني.

وبشكل عام، يؤثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية بشكل مباشر على مستوى الإبداع الإداري بالمدارس الثانوية. فعندما يكون هناك مناخ وظيفي صحي، يتمتع العاملون في المدرسة بشعور بالرضا والانتماء، مما يؤدي إلى تحفيزهم على تقديم أفضل ما لديهم والعمل بشكل أكثر إنتاجية وكفاءة. علاوة على ذلك، يؤدي المناخ الوظيفي الجيد إلى زيادة التفاعل والتعاون بين العاملين في المدرسة، مما يؤدي إلى تحسين نوعية العمل الإداري وزيادة فرص الابتكار والإبداع. ومن خلال تطوير الحوار بين العاملين في المدرسة، يمكن أن يتم تداول الأفكار والخبرات، وتطبيقها على المدى القصير والبعيد وبشكل عام، يؤثر المناخ الوظيفي داخل الإدارات التعليمية على المدرسة بأكملها، ويساعد على تحسين الأداء الإداري والتعليمي. ومن المهم بمكان على الإدارات التعليمية تحسين المناخ الوظيفي داخل المدارس من خلال توفير بيئة عمل مشجعة وداعمة للعاملين، وتطوير سياسات وإجراءات تحفزهم على تقديم أفضل ما لديهم.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: الاستنتاجات: من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة وعرض ومناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث يستنتج الباحث:

- يعكس المناخ التنظيمي شخصية المنظمة.
- المناخ التنظيمي: يشير إلى جميع الظروف الداخلية والخارجية التي تحيط بالموظف أو العامل أثناء عمله والتي تؤثر على سلوكه وتشكل مواقفه تجاه عمله وتجاه المنظمة نفسها.
- يحدد المناخ التنظيمي مستوى الرضا ومستوى أداء الموظفين تعتبر الموارد البشرية في قلب تحولات واهتمامات المنظمات الناجحة.
- تصميم برامج تدريبية تعتمد على دراسة الاحتياجات الفعلية لمديري المدارس مع ضرورة تقييم أثر تلك البرامج على مستوى قدرة مديري المدارس على اتخاذ القرار لديهم ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها.
- إن قدرة مديري المدارس على اتخاذ القرار بمدارس الثانوية يتوقف على القيم الإيجابية التى يحققها المناخ التنظيمي داخل الإدارات التعليمية وذلك من خلال العوامل التى تؤثر على اتخاذ القرار.

ثانياً: التوصيات:

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة وعرض ومناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة أن تعطي الإدارات التعليمية إيلاء اهتمام خاص لجميع عناصر المناخ التنظيمي كمتغير مهم يساهم في التأثير على اتخاذ القرار لدي مديري المدارس الثانوية.

- يجب أن يتم تحسين المناخ التنظيمي السائد داخل الإدارات التعليمية وذلك لأنه يؤدى إلى ارتفاع الروح المعنوية لمديري المدارس وزيادة قدرتهم على اتخاذ القرار.
- يجب تحسين المناخ التنظيمي السائد في الإدارات التعليمية إجمالاً لتحقيق فعالية اتخاذ القرار لدى العاملين بالإدارة التعليمية.
- يجب تطوير نمط القيادة في الإدارات التعليمية حتى تكون قيادة مثالية تهتم بتحفيز مديري المدارس وتشجيعهم على التغيير والإبداع والابتكار ومن ثم قدرة مديري المدارس على اتخاذ القرار، كما ينبغي من القيادة ممارسة نمط القيادة الذي يدعم ويلبي احتياجات مديري المدارس، لتمكن لهم القيام بأعمالهم والواجبات المنوطة بهم على أكمل وجه.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد ماهر (٢٠٠٨). **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**، ط٥. الإسكندرية: مركز التنمية الادارية.

٢. بوحنية قوي والامام سلمي (٢٠٠٦). **علاقة المناخ التنظيمي بالاداء الوظيفي داخل المنظمات الادارية، المجلة العلمية للادارة**. الرياض: الجمعية السعودية للادارة، جامعة الملك سعود.

٣. جاسم الرفاعي (٢٠٠٧). **اثر المناخ التنظيمي في الرضا الوظيفى لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الامريكية الاردنية الخاصة**. أربد المجلة الاردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، أربد.

٤. خالد محمد الوزان (٢٠٠٦). **المناخ التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي، دارسة مسحية مقارنة على الضباط العاملين بالادارة العامة للتدريب والحراسات والادارة العامة للمناطق الامنية بوزارة الداخلية في مملكة البحرين**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.

٥. رنده الزهري (٢٠١٧). الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية. عمان: عام الفكر.

٦. سعود محمد النمر (٢٠١٣). **السلوك الإداري**. الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شئون الفرزدق التجارية، الرياض.

٧. شامى صليحة (٢٠١٠): المناخ التنظيمي وتأثيره على الاداء الوظيفي للعاملين دراسة حالة جامعة أمحمد بوقرة بومرداس. **رسالة ماجستير**، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس.

٨. صالح الشبكشي (٢٠٠٨): **العلاقات الانسانية في الإدارة**. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.

٩. عامر الكبيسي (٢٠٠٦): **التطوير التنظيمي وقضاياه المعاصرة**. دمشق: دار الرضا للنشر.

١٠. عبد المحسن الحيدر (٢٠٠٦): اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي وعلاقة خصائصهم الشخصية والوظيفية بتلك الاتجاهات: دراسة ميدانية في مستشفى الملك فيصل التخصصي في المملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للادارة**، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة.

١١. **فاطمة على محسن (٢٠١٦)**. مقومات الإبداع الإداري لد مديرات المدارس الثانوية بمدينتي مكة المركمة وجيزان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

١٢. محمد بن سليم عطية (٢٠١٣). المناخ التنظيمي ودوره في تطبيق إدارة المعرفة من وجهة نظر العاملين في إمارة منطقة المدينة المنورة. **رسالة ماجستير**، قسم العلوم الادارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

١٣. محمد حسن حمادات (٢٠١٠). **المناخ التنظيمي**. القاهرة: دار الفجر النشر والتوزيع.

١٤. محمد سيد حمزاوى (٢٠٠٨). **السلوك الاداري والتنظيمي في المنظمات المدنية الامنية**. الرياض: الشقري للنشر والتوزيع، الرياض.

١٥. مصطفى محمود أبو بكر (٢٠٠٥). **الادارة العامة**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

١٦. نجيب اسكندر إبراهيم (٢٠١٤). الإدارة المدرسية والإبداع، ورقة عمل مقدمة للندوة الثالثة في سلسلة ندوات الإبداع. **ورقة عمل**، القاهرة.

١٧. هاني عبد الرحمن (٢٠٠١): **الادارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، ط٣. الأردن: دار وائل للنشر.

١٨. يحيى على عسيري (٢٠١٤). مدى توفر سمات الإبداع الإداري في حل مشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، مكة المكرمة.

١٩. يوسف عبد بحر (٢٠٠٥). مشكلات السلوك التنظيمي - دراسة مقارنة بين الفكر الإداري الحديث والفكر الإسلامي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة النيلين، السودان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

20. Beyev, B.K. (2015). What research syggests about teaching skills in costa, Arthur (editov) developing mind: are source book: for teaching Alexandria, Virginig, ASCD.
21. Bowen, D.H. and Lawler, E. (2013). Empowening service fmployees, shoan managem en review, sammer.
22. Coombs, R.; Green, K.; Richards, A and Walsh, V. (2013). "Technological Change and Organization", Edward Elgar Publishing Limited, U.S.A.
23. De Bono, Edward (2012). Master thinkers handbook intern ational center for cerative thinking now.
24. Drazin, Robert & Schoonhoven, Claudia Bird, (2012). "Community, Population, and Organization effects on Innovation: Amultilevel Perspective", Academy of Management Journal, Vol. 39, No. 5: 1066
25. Drucker, Peter, (2016). "The Discipline of Innovation", Harvard Business Review, Nov-Dec.

26. George, Jennifer M. & Jones, Gareth R. (2015). "Understanding and Managing Organizational Behavior", Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
27. Glynn, M.A. (2015). "Innovative Genius: a Framework for Relating Individual and Organizational Intelligences to Innovation", Academy of Management Review, Vol. 21: 1081-1111.
28. Johnson, G., Scholes, K. (2015). "Exploring Corporate Strategy: Text and Cases", Europe, 4th-Ed, Prentice-Hall.
29. Jones, Gareth R (2004). Organizational Theory, Design, and Change, Fifth Edition, Prentice Hall, New Jersey
30. Lawler, E. (2012). The empowerenm ent of servies workers: what. Why who and when shoan management.
31. Mcleod, F., Thomson, R. (2011). Non-stapvreativiby and innovation: How to een erate and impiement wirnning ideas, London.Megraw-Hall professional.
32. Moile .M.l. tothers. EEG. (2014). Compiexity and performance measures Thinking. psyvhopfiysiology. .3u.(1).
33. Norris, Cynthia and Others (2015). Developing creative leaders for empowered schools, national forum of educational administration and supervision, Journal, Volume 17, No. 1.
34. Rothsteinh, L.R., Hackman, J.R. Pasctlal, B.G., Mary, V. (2014). The bmpowerment efortcame undome, Harvard, Business Review, 73(1).
35. Rubel, C. (2010). Empower your employees so you can satsfy cnsotmers, marketing news, Vol. 29, No 7.
36. Stephen Rcovey (1994). The Seven habits.
37. Stewart, T.A. (2013). Trustme on This organizatlonal sapport for Trust in a world without Hierchies, chapter in a Book, The future of leadership, jossy – Bass, C.A.

استخدام الحاسب الالى كوسيلة تعليمية فى تدريس البرامج المحاسبية لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي

نوف أحمد عبد الواحد الهدهود(*)

المستخلص

تحتاج عملية التعليم والتعلم ، مثل مجالات الحياة الأخرى ، إلى التطوير والتجديد ، من خلال المراجعة المستمرة للأساليب والوسائل والأساليب اللازمة لخلق بيئة تعلم وتعلم مناسبة تعزز التعلم والتعلم الفعال وذات الصلة الذي يقود المتعلم إلى تصبح عنصرا نشطا في اكتساب وتطبيق المعرفة. ويعد الحاسب الآلي من بين تلك الوسائل والأساليب المهمة فى هذا الشأن، فبالإضافة إلى إمكانية قيامه بالعديد من الوظائف التى تؤديها الوسائل والأساليب الأخرى، فإنه يقوم بوظائف تعجز تلك الوسائل عن تحقيقها.

الكلمات المفتاحية: الحاسب الآلي، البرامج المحاسبية.

Using the computer as an educational tool in teaching accounting programs to the Public Authority for Applied Education's students

Nof Ahmed Abdul Wahid Al-Hedhoud(1)

Abstract

The educational-learning process, like other areas of life, needs development and renewal. This is done through continuous review of the necessary methods, means, and

(*) بكالوريوس محاسبة – مدرب متخصص بحاسب آلي – مكتب التربية العملي بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

1 (*) Bachelor's degree in Accounting - Computer specialist trainer, Practical Education Office, Applied Education Authority.

methods to provide an appropriate learning-learning environment conducive to effective and relevant learning, learning that leads the learner to become an active element in acquiring and employing knowledge. The computer is among those important means and methods in this regard. In addition to the possibility of performing many functions that other means and methods perform, it performs functions that these means cannot achieve.

Keywords: computer, accounting software.

المقدمة:

تحتاج عملية التعليم والتعلم ، مثل مجالات الحياة الأخرى ، إلى التطوير والتجديد. يتم ذلك من خلال الفحص المستمر للأساليب والوسائل والأساليب اللازمة لتوفير بيئة تعلم وتعلم مناسبة تفضي إلى تعلم فعال وذات صلة ، التعلم الذي يقود المتعلم إلى أن يصبح عنصرًا نشطًا في اكتساب واستخدام المعرفة.

ويعد الحاسب الآلي من بين تلك الوسائل والأساليب المهمة فى هذا الشأن، فبالإضافة إلى إمكانية قيامه بالعديد من الوظائف التى تؤديها الوسائل والأساليب الأخرى، فإنه يقوم بوظائف تعجز تلك الوسائل عن تحقيقها.

فالحاسب الآلي يثير دافعية المتعلم للتعلم ويعزز التعلم الذاتي، ويوفر الصوت والصورة والحركة واللون، مما يجعل التعلم أكثر متعة (يوسف أحمد، ٢٠٠٤، ١٥؛ بلال خليل، ٢٠٠٣، ١٠).

ويساعد الحاسب الآلي المتعلم على الإدراك الحسي، ويدربه على التفكير السليم وحل المشكلات، وتكوين المفاهيم السليمة وبقاء أثر التعلم لديه لمدة طويلة (عبد الله عبد العزيز، ٢٠٠٢، ٨).

ويقود استخدام الكمبيوتر في عملية التعليم والتعلم كما يرى (Richard, 1994) إلى زيادة دافعية المتعلمين للتعلم وبالتالى إلى زيادة تحصيلهم.

ويبرز دور الحاسب الآلي كأداة ذات أهمية بالغة وميزات كبيرة فى التعليم بمساعدة الحاسب الآلي، نظراً لما تحمله هذه الطريقة من امكانيات واسعة ومتكاملة تجمع فيها العديد من صفات تقنيات التعليم بصورة متسلسلة ومنطقية، وتوفر التفاعل المباشر مع الطلاب، مما يجعل دور الحاسب الآلي أقرب إلى دور المعلم الخصوصى (عصام القلا، ١٩٨٦، ١٣).

إن استخدام الحاسب الآلى ذا أثر فعال فى العملية التعليمية وهذا لدوره المتميز فى توفير الوقت والجهد فى شرح المادة الدراسية للمتعلم، ويوفر المعلومات التى يبحث عنها المتعلم بسرعة ويعرض المعلومات بأشكال وطرائق متنوعة، مما يثير انجذاب اذهان المتعلمين (عبد الحافظ محمد، ٢٠٢١، ٢٢٩).

فالحاسب الآلي يتميز بقدرته على التفاعل ببرامجه عن طريق تزويده بها وكل ماله صلة بالتعليم، كم يساعد فى عملية التقييم الذاتي من خلال التغذية الراجعة ، وتساعد المتعلم على الكشف عن مستواه التعليمي وإبراز الأخطاء التي واجهها خلال زمن تعلمه، ومن خلال التعامل مع المتعلمين بطرق تراعي الفروق الفردية بينهم بمنح الفرصة للمتعلمين فى التحكم فى زمن التعليم وإمكانية فهم المادة المدروسة (البراق أحمد، ماجد دياب، ٢٠١٤، ٣٩).

مشكلة البحث وأهميته :

ان استخدام الحاسب الآلي فى التعليم يعتبر وسيلة تعليمية من المثير للاهتمام إخراج المتعلم من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل والمشاركة. إذ يساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم باستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم (صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ١٢٥).

الغرض من استخدام الكمبيوتر في التعليم هو اكتساب معرفة المتعلم ومهاراته في فهم وتنفيذ موضوع الدراسة سواء كان علميًا أو نظريًا. إن استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية يساعد المعلم على الشرح والتحدث والعرض والتواصل والرسم والقيام

بالتمارين والممارسة والحوار حول التعليم وحل المشكلات المطلوبة والحصول على ملاحظات متعلمة.

فاستخدام الحاسب الآلي فى التعليم تهدف إلى تنسيق عمليات تنمية التعليم وتطويرها ووضع خطط للتعليم تتوافق وتواكب التطورات التكنولوجية وتسعى لتحقيق معايير أعلى لعملية التعليم كتطوير أساليب وطرائق التعليم فيستفيد من التقنيات الحديثة التى تتجدد يومياً وتختلف من بلد إلى بلد، كذلك دعم الاتجاهات الحديثة فى التعليم لزيادة فاعلية المعلم داخل حجرة الدرس (إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٠، ٢٣).

وللحاسب الآلي إمكانات خاصة تميزه عن تقنيات التعليم الأخرى يمكن إجمالها بما يلي:

١ - تحقيق فكرة اعتبار المتعلم محوراً للعملية التعليمية التعلمية، من خلال تفريد التعليم، لقدرة الحاسب الآلي على اختزال نسبة كبيرة من البيانات بذاكرته وعرضها بتسلسل منطقي، وبالتالي مراعاة الفروق الفردية، فيتقدم الطالب وفق سرعته الذاتية، "لأنه ينتج نظاماً كاملاً يكون الطالب فيه أهم شيء".

٢ - تخفيض المخاطر عند استخدام المحاكاة كإستراتيجية تدريسية، وذلك عند استخدام برامج التدريب على تشغيل الأجهزة أو إجراء التجارب الكيميائية وغيرها من البرامج التعليمية التي تحاكي الواقع.

٣ - يريح المعلم من الجهد والوقت في العمل التربوي الروتيني مما يساعد المعلم على استثمار الوقت والجهد في تخطيط المواقف والخبرات التعليمية التي تساهم في تنمية شخصية الطلاب في النواحي الفكرية والاجتماعية.

٤ - إعداد البرامج التي تلبي احتياجات الطلاب بسهولة.

٥ - عرض المادة العلمية وتحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ واقتراح الأنشطة العلاجية التي تلبي احتياجات التلاميذ.

٦ - تنمية المهارات الذهنية المعرفية مثل جمع البيانات وتحليلها والتركيب وحل المشكلات والتفكير النقدي ، بالإضافة إلى أن يألف الطالب معالجة البيانات قياسها.

٧ - تثبيت وتقريب المفاهيم العلمية للمتعلم.

٨ - إثارة الدافعية والتشويق وجذب الانتباه، مما يثير دافعية المتعلم ويخرجه من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل (الطوبجي، ٢٠٠٠، ٢٥)، (خليف، ٢٠٠١، ٢١)، (عيادات، ٢٠٠٤، ٣٩)، (العمرى، ٢٠٠٣، ١٦)، (Harrison, 2004, 12).

لقد غيرت طرق نقل المعرفة دور المعلم من ملقن إلى موجه ومشرف للتعليم، حيث يكون الدور الأكبر للطالب نفسه كمحور للعملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق مفهوم التعلم المفرد والتعلم الذاتي (Binder, 1993, 10).

ويعتبر الحاسب الآلي له أهمية كبيرة فى العملية التعليمية ويمكن اعتبار الحاسب الآلي محوراً للعملية التعليمية التعلمية لقدرة الحاسب الآلي على اختزال نسبة كبيرة من البيانات بذاكرته وعرضها بتسلسل منطقي لأنه ينتج نظاماً كاملاً يكون الطالب فيه أهم شيء (إبراهيم سليمان، ١٩٨٥، ١١٥).

يحتل التعلم بمساعدة الكمبيوتر الآن دورًا مهمًا في العملية التعليمية بمختلف مستوياتها وأنظمتها لأن نظام التعلم بمساعدة الكمبيوتر يوفر بيانات ومكاسب تعليمية مهمة تساعد في تحقيق التعلم الفعال. لتقنيات التدريس التي تؤثر على رغبات المتعلم ، ودراسة أفضل الأساليب التي تساعد المتعلم على تحقيق التعلم بشكل أكثر فاعلية وكفاءة (علي ، ٢٠٠٥ ، ١٥.(

يمثل استخدام أجهزة الكمبيوتر التي تدعم البيئة التعليمية للفصل الدراسي نقلة نوعية في توجيه التدريس والتعلم من المعلم إلى الطالب ، ومن المفيد للمعلمين قضاء المزيد من الوقت في تعليم الطلاب مهارات الإنترنت وتوفير الممارسة الكافية في ذلك الاستخدام ، والذي قد يتطلب إبقاء معامل الكمبيوتر الآلية مفتوحة بعد

ساعات الدراسة للطلاب ، ولتقديم دورات تمهيدية تسمح للطلاب بالمشاركة في منتديات الإنترنت (Wong et al.، 2006، 20).

وتتضح مشكلة البحث من خلال تعدد استخدامات الحاسب الآلي فى مناحى الحياة المختلفة، أصبح من الضروري توظيف هذه التكنولوجيا الحديثة ، لمواكبة التطورات المتسارعة في هذا العصر ، ضرورية للتطوير والتحديث في مجال التعليم لتلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات نمو المتعلمين.

ولقد أدركت أمم كثيرة أهمية التخطيط لبناء مجتمع متقدم يكون أساسه العلم والمعرفة، وسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتوظيف الحاسب الآلي فى التعليم ، فعلى الرغم من أن استخدام الحاسب الآلي فى التدريس الفعلي لا يزال على نطاق ضيق، إلا أن استخداماته فى الأغراض التربوية الأخرى مثل البحث التربوي وإدارة شؤون المدارس، قد احتل مكانة كبيرة، وازدادت رغبة التربويين لاستخدامه فى التعليم، إذ وجدوا أن فعاليته قد فاقت فعالية التقنيات التربوية التى سبقته، ويساهم فى تطوير التعليم فى غرفة الصف ليركز على الدور النشط للطالب، بدلاً من كونه متلقيا وحافظاً للمعارف والمعلومات.

• أهمية البحث:

إن للحاسب الآلي استخدامات متعددة وأدوار هامة فى العملية التعليمية التعلمية، حيث يمكن استخدامه هدفاً تعليمياً كمادة دراسية للتعلم عن الحاسب الآلي، أو أداة فى تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ومواد التعلم بالإضافة للأعمال الإدارية، أو كعامل مساعد فى العملية التعليمية التعلمية أو كوسيلة تعليمية.

وإن إستخدام الحاسب الآلي كطريقة فى يضيف التدريس طريقة جديدة لطرق التدريس التي يتبعها المعلم ، حيث تتميز طريقة التدريس الصحيحة بالمواصفات الموجودة في استخدام الحاسب الآلي في التدريس ، ومن بين مواصفات طريقة التدريس الفعالة معرفة قدرتها على جذب انتباه الطالب. وقدرتها على تبسيط

المعلومات وترسيخها في ذاكرة المتعلم طويلة المدى لاسترجاع الخبرات واستخدامها في مواقف تعليمية وحياتية متشابهة أو جديدة ، وهذا ما يميز الكمبيوتر كأداة تعليمية.

وهذا يوضح اهم ما البحث من حيث استخدام الحاسب الالي كوسيلة تعليمية تطبيقية لتدريس البرامج المحاسبية.

هدف البحث:

يهدف البحث الى دراسة اثر استخدام الحاسب الالى كوسيلة تعليمية فى تدريس البرامج المحاسبية لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي وذلك من خلال معرفة:

- دور الحاسب الآلي فى الالى كوسيلة تعليمية عملية التعلم.
- دور الحاسب الآلي فى زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.

تساؤلات البحث:

- ما هو دور الحاسب الآلي الالى كوسيلة تعليمية فى عملية التعلم؟
- ما هو دور الحاسب الآلي الالى كوسيلة تعليمية فى زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب؟

المصطلحات المستخدمة فى البحث:

- **الحاسب الآلي:**

يُعرّف الكمبيوتر بأنه جهاز يعمل وفقًا لمجموعة من البرامج المخزنة لتلقي البيانات ومعالجتها تلقائيًا حتى يكون مفيدًا نتيجة هذه المعالجة (إدريس أحمد ، ١٩٩٧ ، ٣)

- **التعليم بالحاسب الآلي:**

مجموعة الإجراءات التي يقدمها البرنامج التعليمي للطالب بهدف شرح مادة معينة من خلال الحاسوب (أبو زعرور ، ٢٠٠٣ ، ٥).

- **التحصيل العلمي:**

هو تقدم الطالب في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة ، ويقاس بالنتيجة التي حصل عليها في اختبار الأداء (عبده شحادة ، ١٩٩٩ ، ٩).

الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

الدراسات السابقة العربية:

- دراسة أحمد عليان الرشيدي (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى بيان المزايا التى يمكن من خلال استخدام الحاسوب الوصول لها من تطوير أساليب وإستراتيجيات قد تزيد من فاعلية التحصيل العلمي للمتدربين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أداة جمع البيانات: الاستبيان. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب ومعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريب بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب من مختلف الفئات العمرية يتفقون في وجهة نظرهم فيما يخص فعالية ومتطلبات ومعوقات استخدام الحاسوب في التعليم والتدريب.
- دراسة فيصل عبيد أحمد المؤذن (٢٠٠٤) فقد هدفت الدراسة تقييم فعالية برامج تدريب معلمي المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة على استخدام أجهزة الكمبيوتر في التدريس من وجهة نظر المعلمين ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أداة جمع البيانات: الاستبيان. تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية فى مدارس منطقة العين التعليمية وعددهم (١٠٠٠) معلما ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة استخدام المعلمين للحاسوب فى التدريس وإدراكهم إلى دوره وأهميته فى العملية التعليمية.

الدراسات السابقة الأجنبية:

- دراسة (Karl, 2003) هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التى تعيق استخدام الحاسوب فى التدريس لدى معلمي مرحلة التمهيدي فى جامعة كليفلاند فى الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أداة جمع البيانات: الاستبيان. تكونت عينة الدراسة من معلمين يحملون اتجاهات سلبية نحو استخدام الحاسوب فى التدريس. أظهرت نتائج الدراسة أن

من أهم المعيقات: اعتقاد المعلمين بعدم فاعلية استخدام الحاسوب فى التدريس وقلة الخبرة لدى بعض المعلمين فى استخدام الحاسوب، وصعوبة الحصول على البرمجيات المناسبة للمرحلة العمرية للطلاب، وعدم القدرة على ضبط الصف بوجود أجهزة الحاسوب، وكان من توصيات الباحث ضرورة الاهتمام بتغيير الاتجاهات السلبية لدى المعلمين، وتوفير الحوافز للذين يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب فى التدريس.

- دراسة (Triplett, 2001) هدفت الدراسة إلى تحديد العناصر التى ترتبط بمدخل تطوير المهنة لمساعدة المدرسين على استخدام تكنولوجيا الحاسوب فى تدريسهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أداة جمع البيانات: الاستبيان. تكونت عينة الدراسة من (٥٥) مدرساً تم تدريبهم لمدة سنتين. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ست عناصر يجب الأخذ بها لتساعد فى تطوير فهم المعلمين لكيفة توظيف التقنيات فى التعلم والتعليم، وهى: مهارات التدريب، وخبرة المعلم فى الصف والمختبر، والدعم المناسب، وتخطيط المنهاج، والإشراف على التدريس، والتعاون مع الآخرين فى استخدام التكنولوجيا.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام منهج المسح لملاءمته لطبيعة البحث.

مجتمع وعينة البحث:

- **مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث من السادة مدرسين بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.

- **عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي من أعضاء هيئة التدريس بالهيئة

العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، وتكونت عينة البحث الكلية من عدد (٨٧) بنسبة (١٠٠٪) عضو هيئة تدريس، والتى تنقسم إلى عينة البحث الأساسية ويبلغ عددها (٧٢) بنسبة (٨٢,٧٪) وعينة البحث الاستطلاعية ويبلغ عددها (١٥) بنسبة (١٧,٣٪)، ويتضح في ذلك جدول (١).

الجدول ١

وصف مجتمع البحث ونمط البحث

العينة	نمط البحث الكلية		نمط البحث الأساسية		نمط البحث الاستطلاعية	
	العدد	النسبة المئوية (٪)	العدد	النسبة المئوية (٪)	العدد	النسبة المئوية (٪)
أعضاء هيئة التدريس	٨٧	٪١٠٠	٧٢	٪٨٢,٧	١٥	٪١٧,٣

أدوات ووسائل جمع البيانات:

قامت **الباحثة** بإعداد إستمارة إستبيان لإستطلاع رأي عينة البحث في استخدام الحاسب الالى كوسيلة تعليمية فى تدريس البرامج المحاسبية لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، وقد قامت الباحثة بعمل محاور الإستمارة وقامت الباحثة بعرض هذه المحاور على عدد (٥) من الساده الخبراء.

وقامت **الباحثة** بتحديد مجموعة من الجمل لكل محور بما يتناسب مع محاور الاستبيان التي تم تحديدها وفقاً لآراء الخبراء، وقد راعت **الباحثة** عند تحديد العبارات أن تتناسب العبارات مع محاورها، ووضوح العبارات، وأن تتناسب العبارات مع الهدف الذي وضعت من أجله، وبلغ عدد العبارات (٩٦) عبارة.

المعاملات العلمية للاستبيان:

قامت **الباحثة** من خلال إجراء صدق وموثوقية الاستبيان باستخدام الأساليب العلمية التالية:

- **مصدقية الإستبيان:**

تم حساب صدق الاستبيان بدلالة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والنتيجة الإجمالية للمحور وبين درجة المحور والنتيجة الإجمالية للاستبيان كما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين العبارات والمحاور لاستبيان استخدام الحاسب الالى كوسيلة تعليمية فى تدريس البرامج المحاسبية لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي

ن = ١٥

رقم العبارة / المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠,٦٩٠	٠,٧٧١	٠,٧٤٧	٠,٦٣٨
٢	٠,٥١٢	٠,٦٨١	٠,٧٥٦	٠,٧٥٧
٣	٠,٧٥٢	٠,٧٥٥	٠,٦٨٣	٠,٧٣٢
٤	٠,٦٦٠	٠,٥٥٨	٠,٦٦٤	٠,٦٦٢
٥	٠,٥٣٢	٠,٦١٣	٠,٧٤٥	٠,٧٥٨
٦	٠,٧٣٢	٠,٥٣٨	٠,٧٥٤	٠,٦٣٨
٧	٠,٨٥٨	٠,٨٥٧	٠,٥١٨	٠,٨٥٧
٨	٠,٦١٣	٠,٥٤٣	٠,٤٥٨	٠,٥٣٢
٩	٠,٥٣٨	٠,٥٣٢	٠,٥٢٦	٠,٧٤٢
١٠	٠,٨٥٧	٠,٦١٥	٠,٧٥٢	٠,٧٥٨
١١	٠,٦٤٣	٠,٧٥٨	٠,٧٦٠	٠,٦١٣
١٢	٠,٧٤٢	٠,٥١٣	٠,٧٣٢	٠,٦٣٨
١٣	٠,٥٤٥	٠,٦٣٨	٠,٨٥٨	٠,٨٥٧
١٤	٠,٦٦١	٠,٨٥٧	٠,٧٥٢	٠,٧٤٣
١٥	٠,٤٥٤	٠,٧٣٢	٠,٦١٣	٠,٧٣٢
١٦	٠,٦٩١	٠,٥٣٤	٠,٤٤٧	٠,٨٥٨
١٧	٠,٥١٣	٠,٦١٣	٠,٤٥٦	٠,٦١٣
١٨	٠,٧٣٢		٠,٤٨٣	٠,٥٣٨
١٩	٠,٨٥٨		٠,٥٦٤	٠,٨٥٧
٢٠	٠,٧٥٢		٠,٨٣٨	٠,٦٤٣
٢١	٠,٧٥٨		٠,٣٥٧	٠,٧٣٢

المحاور / رقم العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
٢٢	٠,٦١٣		٠,٧٣٢	٠,٦١٣
٢٣			٠,٧٥٣	٠,٥٣٨
٢٤			٠,٨٥٨	٠,٨٥٧
٢٥			٠,٥٣٧	٠,٥٤٣
٢٦			٠,٧٢٨	٠,٥٣٢
٢٧			٠,٦١٣	٠,٦١٣
٢٨			٠,٥٧١	٠,٥٣٨
٢٩				٠,٨٥٧

قيمة (ر) الجدولية = (٠,١٩٥) عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والنتيجة الكلية للاستبانة ذات دلالة إحصائية حيث تراوحت بين (٠.٣٧٢، ٠.٧٦٥) مما يدل على صدق استبيان.

ثم قامت الباحثة بحساب صدق الاستبانة من حيث معامل الارتباط بين درجة كل محور والنتيجة الكلية للاستبانة ، وهذا موضح بالجدول رقم (٣).

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان

ن = ١٥

م	المحاور	قيمة معامل الارتباط
١	دور الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية فى عملية التعلم.	٠,٦٩٥
٢	دور الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية فى زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.	٠,٧٤٦
٣	إقبال أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسب الآلي فى تدريس البرامج المحاسبيه.	٠,٦٤٣
٤	إقبال الطلاب على استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية تطبيقية للبرامج المحاسبيه.	٠,٦٦٤

قيمة (ر) الجدولية = (٠,١٩٥) عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) تعتبر قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والنتيجة الكلية للاستبانة ذات دلالة إحصائية حيث تراوحت بين (٠.٣٧٢ ، ٠.٧٦٥) مما يدل على صحة الاستبيان.

- **مصداقية الاستبيان:**

قام الباحث بحساب مصداقية الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية ومعامل الفاكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس بإيجاد معاملات الارتباط بين العبارات الفردية والزوجية للمحاور ومجموع درجات الاستبيان.

جدول (٤)

التجزئة النصفية ومعامل الفاكرونباخ لأبعاد ومجموع

درجات الاستبيان للعبارات الفردية والزوجية

ن = ١٥

المحاور	العبارات الفردية		العبارات الزوجية		التجزئة النصفية	معامل الفاكرونباخ
	م	ع	م	ع		
دور الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية فى عملية التعلم.	٨,٤٩	١,١٩	٧,٣١	١,٢٩	٠,٧٤١	٠,٧١٢
دور الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية فى زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.	٨,٣٢	١,٥٥	٨,٢١	١,٢٥	٠,٨٦٤	٠,٨١٦
إقبال أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسب الآلي فى تدريس البرامج المحاسبيه.	٧,٦٦	١,٧٨	٧,٥٤	١,٧٦	٠,٨٢٣	٠,٨٣٢
إقبال الطلاب على استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية تطبيقية للبرامج المحاسبيه.	٧,٠٩	١,٦٩	٧,١١	١,٢٨	٠,٧٥٩	٠,٧٣٥
المجموع	٤٤,٤٨	٥,٧٤	٤٢,٥٣	٨,٣٥	٠,٨١٧	٠,٨٠٦

يتضح من جدول (٤) أن معامل الثبات بالتجزئة النصفية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (٠,٧٤١ : ٠,٨٦٤) وبلغ تصحيح معامل الفاكروبناخ بين (٠,٧١٢ – ٠,٨٤٧)، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بمعامل ثبات عالي.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث لإجراء العمليات الإحصائية للبحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (10):

- نسبه مئويه.

*SMA

- الانحراف المعياري.

معامل الارتباط.

عرض النتائج ومناقشتها لاستبيان استخدام الحاسب الالى كوسيلة تعليمية فى تدريس البرامج المحاسبية لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي :

عرض النتائج ومناقشتها للمحور الأول : دور الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية فى عملية التعلم :

جدول (٥)

الوزن النسبي وترتيب العبارات لاستجابات عينة البحث على عبارات محاور الأول

ن = ٤٨

رقم العبارة	نموذجي	أعلى من المستوى	يقابل المستوى	أقل من المستوى	بعيداً عن المستوى	الوزن انسبي	ترتيب العبارات
١	٢١	٢٠	١٦	٢٤	١٩	٥,٠٠	٩
٢	١٥	٢٣	٢٠	١٩	٢٣	٤,٧٦	١٤
٣	١٦	٢١	٢٤	٢٣	١٦	٤,٩٦	١٠
٤	١٨	١٩	٢١	١٨	٢٤	٤,٨٨	١١
٥	١٩	٢٢	٢٦	١٦	١٧	٥,٢٠	٤
٦	٢٤	١٧	٢٣	٢٠	١٦	٥,٢٦	١
٧	١٣	٢٨	١٤	٢١	٢٤	٤,٧٠	١٥
٨	١٨	٢٣	٢٠	٢٢	١٧	٥,٠٦	٨
٩	١٦	٢٦	٢٥	٢٠	١٣	٥,٢٤	٢
١٠	١٩	٢١	٢١	٢٣	١٦	٥,٠٨	٧
١١	١٧	٢٣	١٥	٢٥	٢٠	٤,٨٤	١٢
١٢	١٩	١٦	٢٣	٢١	٢١	٤,٨٢	١٣
١٣	٢٠	٢٤	١٦	١٩	٢١	٥,٠٦	٨
١٤	٢١	٢٧	١٨	١٩	١٥	٥,٢٢	٣
١٥	١٨	٢٥	٢١	٢٢	١٤	٥,١٢	٦
١٦	٢٢	٢٠	١٩	٢١	١٨	٥,١٤	٥
١٧	٢٤	١٧	٢٣	٢٠	١٦	٥,٢٦	١

رقم العبارة	نموذجي	أعلى من المستوى	يقابل المستوى	أقل من المستوى	بعيداً عن المستوى	الوزن انسبي	ترتيب العبارات
١٨	١٣	٢٨	١٤	٢١	٢٤	٤,٧٠	٢٢
١٩	١٨	٢٣	٢٠	٢٢	١٧	٥,٠٦	٨
٢٠	١٦	٢٦	٢٥	٢٠	١٣	٥,٢٤	٢
٢١	١٩	٢١	٢١	٢٣	١٦	٥,٠٨	٧
٢٢	٢٢	٢٠	١٩	٢١	١٨	٥,١٤	٥

يتضح من جدول (٥) أن أعلى وزن نسبي كان للعبارتين رقم (٦ و١٧) بينما أقل وزن نسبي كان للعبارة رقم (١٨).

يعزو الباحث ذلك إلى حقيقة أن البرامج التعليمية في أنظمة التعليم العالمية قد شهدت تطوراً نوعياً في مجال علوم الكمبيوتر ، حيث تم إدخال مادة علوم الكمبيوتر في المناهج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف السبعينيات من القرن الماضي. القرن الماضي. وكانت أمريكا من الدول الرائدة في هذا المجال ، حيث تم تمويل مئات المدارس في أمريكا وهي مجهزة بأجهزة الكمبيوتر ، ثم تنافست الدول على إدراج الحاسبات في برامجها التعليمية ، بدوافع سياسية أو تربوية. زيادة فعالية المعلم داخل الفصل ، والعمل على تخليصه من دوره التقليدي في التلقين والانتقال إلى دوره التوجيهي ، وتشجيع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم وتحقيق إمكانية التعليم الذاتي وحل المشكلات الفردية للطلاب ، وتزويد المعلم باهتمام شخصي بكل منهما ، ويعد الكمبيوتر ذروة ما أنتجته التكنولوجيا الحديثة في عالم الاتصال والتعليم ، حيث يوفر وسيطًا تربويًا يخلق مناخًا تعليميًا فعالًا يساعد على إثارة الاهتمام من طلاب الكمبيوتر.

وبين مفاهيم التدريس بمساعدة الحاسوب واستخدامه كأداة تعليمية ، لأن دور الحاسب عند استخدامه كأداة تعليمية يشبه دور البلاك بورد وجهاز العرض ، لأن المدرس يمكنه إعداد درس معين ، و قدمه باستخدام الكمبيوتر من خلال برامج مثل

PowerPoint، وهذا الاستخدام شائع لمعظم المعلمين. مهتم في الوقت الحاضر ، فهو أسلوب جذاب عندما يكون العرض مدعومًا بالصور والرسومات المتحركة.

وهذا يتفق مع دراسة فيصل عبيد أحمد المؤذن (٢٠٠٤) حيث أظهرت الدراسة أن دور المعلم يصبح أكثر أهمية في حالة وجود الكمبيوتر في الفصل ، حيث لا يلغي دوره أو يقلل من دوره ، ولكن يصبح دوره هو ما يساعد الآخرين على التعلم ، وليس ذلك الذي من خلال تعليمهم فقط ، تمامًا كما يزود الكمبيوتر المعلم باستراتيجيات تربوية جديدة تنمي دوره كمعلم ولا تلغيه ، وعلى المدى الطويل الغرض من استخدام الحاسب التربوي هو تغيير دور المعلم من مرسل المعلومات إلى التوجيه إلى التعلم ، ووجود الحاسب كوسيلة تربوية يعطي المعلم دورًا مهمًا في متابعة التلاميذ. أجهزة الكمبيوتر وتقديم المساعدة الفردية لمن يحتاجها.

عرض النتائج ومناقشتها للمحور الثانى : دور الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية فى زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب :

جدول (٦)

التكرارات والوزن النسبي وترتيب العبارات لاستجابات عينة البحث على عبارات المحور الثاني

ن = ٤٨

رقم العبارة	نموذجي	أعلى من المستوى	يقابل المستوى	أقل من المستوى	بعيداً عن المستوى	الوزن انسبي	ترتيب العبارات
١	٢٠	٢٤	١٩	٢١	١٦	٥.٢٢	٥
٢	٢٣	١٩	٢٣	١٥	٢٠	٥.٢٠	٦
٣	٢١	٢٣	١٦	١٦	٢٤	٥.١٢	٩
٤	١٩	١٨	٢٤	١٨	٢١	٤.٩٢	١٣
٥	٢٢	١٦	١٧	١٩	٢٦	٤.٧٨	١٥
٦	١٧	٢٠	١٦	٢٤	٢٣	٤.٦٨	١٧
٧	٢٨	٢١	٢٤	١٣	١٤	٥.٧٢	١

ترتيب العبارات	الوزن انسبي	بعيداً عن المستوى	أقل من المستوى	يقابل المستوى	أعلى من المستوى	نموذجي	رقم العبارة
٧	٥.١٦	٢٠	١٨	١٧	٢٢	٢٣	٨
٨	٥.١٤	٢٥	١٦	١٣	٢٠	٢٦	٩
١٠	٥.٠٨	٢١	١٩	١٦	٢٣	٢١	١٠
٢	٥.٤٨	١٥	١٧	٢٠	٢٥	٢٣	١١
١٦	٤.٧٦	٢٣	١٩	٢١	٢١	١٦	١٢
١٧	٤.٣٠	١٦	٢٠	٢١	١٩	٢٤	١٣
٣	٥.٣٢	١٨	٢١	١٥	١٩	٢٧	١٤
٤	٥.٢٤	٢١	١٨	١٤	٢٢	٢٥	١٥
١٢	٥.٠٢	١٩	٢٢	١٨	٢١	٢٠	١٦
١١	٥.٠٤	١٨	٢٤	٢٠	١٤	٢٤	١٧

يتضح من جدول (٦) أن أعلى وزن نسبي كان للعبارة رقم (٣٠) بينما أقل وزن نسبي كان للعبارة رقم (٢٨).

وأرجع الباحث ذلك إلى حقيقة أن تقنيات التعليم تعتبر ركيزة أساسية للعملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي ككل. ولعل التحديات التي يواجهها العالم اليوم والتغيرات السريعة التي حدثت في جميع مناحي الحياة تجبر المؤسسات التعليمية على تبني تقنيات التعليم والاتصال وتطوراتها من أجل تحقيق أهدافها وفق النظام التعليمي. يعد الكمبيوتر من أهم التطورات التي أحدثتها التكنولوجيا الحديثة في القرن العشرين. فرض ظهور الكمبيوتر العديد من التغييرات في جميع الجوانب المعرفية والعملية حتى أصبحت بصمة الكمبيوتر واضحة في جميع المجالات لتشكل أداة قوية لتخزين المعلومات ومعالجتها ونقلها.

وأشار الباحث إلى أن المؤسسات التعليمية استخدمت الوسائل التعليمية وأساليب التدريس في مجال التعليم وطبقتها كجزء أساسي من برامجها. ولعل من أهم خصائصها تأثيرها الفعال على اكتساب الفرد للمعلومات وعلى طريقة تمثيلها

وتحويلها إلى معرفة أو معرفة من خلال التعلم ، ليتمكن المتعلم بعد ذلك من تخزينها واستخدامها وتوظيفها فيما بعد.

يكاد يكون قطاع التعليم هو القطاع الوحيد المؤهل لإعداد جيل قادر على دفع عجلة التنمية للنهوض بالمجتمع بوجود متخصصين وفنيين وخبراء وإعداد شخص ذو معرفة وأساليب بحث متطورة ، وبالتالي فهو يتحمل مسؤولية باستخدام الوسائل المتطورة والبرامج الحديثة والأجهزة المتميزة للارتقاء بعملية التعليم.

نظرا لأهمية الحاسب الآلي في تنمية المجتمعات وتلبية احتياجات الحياة المعاصرة مع متطلبات العملية التعليمية المتقدمة والإبداع والتفاهم وتنمية قدراتهم التعليمية من خلال استخدام الحاسب الآلي في التعليم وتطوير فاعلية التعليم من خلال تطوير طرق التدريس وطرق التدريس وعملية التعلم الذاتي ، وتشجيع الطلاب على فهم دور الكمبيوتر وتطبيقاته العملية في مجتمع متطور.

وهذا يتفق مع دراسة أحمد عليان الرشيدي (٢٠٢٢) حيث أشارت الدراسة إلى أهمية تدريس ودراسة مواد الحاسوب لما لها من تأثير مباشر على محو الأمية المعلوماتية وتكوين مجتمع المعلومات ، فيما يتعلق مجال حيوي وقطاع مهم يمثله قطاع التعليم العام ، وكلما توفرت مقومات هذا القطاع. إن وجود قاعدة صلبة ، وخاصة أعضاء هيئة التدريس ، يزيد من تأثيرها الإيجابي على باقي القطاعات الاقتصادية والاجتماعية بالدولة.

عرض النتائج ومناقشتها للمحور الثالث: إقبال أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسب الآلي فى تدريس البرامج المحاسبية:

جدول (٧)

التكرارات والوزن النسبي وترتيب العبارات لاستجابات عينة البحث على عبارات المحور الثالث

ن = ٤٨

ترتيب العبارات	الوزن انسبي	بعيداً عن المستوى	أقل من المستوى	يقابل المستوى	أعلى من المستوى	نموذجي	رقم العبارة
١٥	٤,٩٦	١٩	٢٢	١٨	٢٢	١٩	١
١٢	٥,٠٤	١٨	٢١	٢٢	١٩	٢٠	٢
٢٠	٤,٨٦	٢٣	١٦	٢٤	١٩	١٨	٣
١٩	٤,٨٨	٢١	١٨	٢١	٢٣	١٧	٤
١٤	٥,٠٠	١٧	٢٦	١٦	٢٢	١٩	٥
١٧	٤,٩٢	٢٢	٢٠	١٩	١٨	٢١	٦
١٣	٥,٠٢	٢١	٢٣	١٥	١٤	٢٧	٧
١١	٥,٠٦	١٨	٢١	٢٠	٢٢	١٩	٨
٣	٥,٢٢	١٤	٢٠	٢٤	٢٤	١٨	٩
٥	٥,١٨	١٨	١٩	٢٠	٢٢	٢١	١٠
٧	٥,١٤	٢٣	١٧	١٥	٢٠	٢٥	١١
٢	٥,٢٤	١٦	١٩	٢٣	٢١	٢١	١٢
٢٢	٤,٨٢	٢٤	٢٠	١٦	٢١	١٩	١٣
٢٧	٤,٥٦	٢٧	٢١	١٨	١٥	١٩	١٤
٢٣	٤,٨٠	٢٥	١٨	٢١	١٤	٢٢	١٥
٨	٥,١٢	٢٠	٢٢	١٩	١٨	٢١	١٦
١٦	٤,٩٤	٢٠	٢٢	١٨	٢١	١٩	١٧
٢١	٤,٨٤	١٨	٢٤	٢٣	١٦	١٩	١٨
٦	٥,١٦	١٧	٢١	٢١	١٨	٢٣	١٩
٢٥	٤,٦٨	٢٢	٢٦	١٧	١٦	١٩	٢٠
١٨	٤,٩٠	٢١	١٩	٢٢	٢٠	١٨	٢١
٢٦	٤,٦٤	٢٧	١٥	٢١	٢٣	١٤	٢٢

ترتيب العبارات	الوزن انسبي	بعيداً عن المستوى	أقل من المستوى	يقابل المستوى	أعلى من المستوى	نموذجي	رقم العبارة
٧	٥,١٤	١٩	٢٠	١٨	٢١	٢٢	٢٣
٢٤	٤,٧٦	٢٣	١٩	٢١	٢١	١٦	٢٤
١	٥,٣٤	١٦	٢٠	١٩	٢١	٢٤	٢٥
٤	٥,٢٠	١٨	٢١	١٩	١٥	٢٧	٢٦
١٠	٥,٠٨	٢١	١٨	٢٢	١٤	٢٥	٢٧
٩	٥,١٠	١٩	٢٢	٢١	١٨	٢٠	٢٨

يتضح من جدول (٧) أن أعلى وزن نسبي كان للعبارة رقم (٦٤) بينما أقل وزن نسبي كان للعبارة رقم (٥٣).

يعزو الباحث ذلك إلى حقيقة أن الكمبيوتر يلعب دورًا مهمًا في تطوير العملية التعليمية ، حيث يعتبر من أقوى الوسائل التي يمكن للطلاب استخدامها لتعلم مهارات جديدة ، لذلك تقوم المدارس حول العالم بتدريس الأساسيات. من الطلاب يستخدمون أجهزة الكمبيوتر في العديد من الأعمال الإبداعية ، مثل استخدام بعض البرامج الإبداعية ، والمساعدة في إجراء الدراسات البحثية ، لأن التكنولوجيا جعلت البحث أسهل بكثير مما كان عليه في الماضي ، كما أن أجهزة الكمبيوتر تجعل العملية التعليمية أسهل وأكثر كفاءة ، وتسمح للطلاب الوصول إلى العديد من الأدوات والوسائل المعرفية عن طريق الاتصال بالإنترنت أو بعض البرامج على أتمتة الكمبيوتر ، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب على استكشاف الكثير من المعلومات والتقنيات الحديثة.

يشير الباحث إلى أن التعليم يلعب دورًا مهمًا للغاية في الحياة والتطوير الوظيفي بناءً على حقيقة أن الطلاب هم قادة المستقبل. مما لا شك فيه أن هناك بعض الحواجز التي تمنع استخدام الحاسب الآلي في التعليم عند الحاجة ، وهذه العوائق هي تحد يجب التغلب عليه.

لقد وفرت التكنولوجيا الحديثة الوسائل والأدوات التي لعبت دورًا رئيسيًا في تطور طرق التدريس والتعلم في السنوات الأخيرة. كما أتاحت هذه الأساليب أيضًا فرصة

لتحسين أساليب التعلم والتدريس التي من شأنها توفير مناخ تعليمي فعال لإثارة الطلاب وتحفيزهم ومواجهة اختلافاتهم الفردية بشكل فعال. ومع استمرار الثورة التقنية في التوسع والانتشار أنجبت الحاسب الآلي الذي يمثل نقلة نوعية بل تحد لكل ما سبقه من ابتكارات أو أدوات يمكننا استخدامها في حياتنا اليومية . في نهاية هذا البحث تبين أن الحاسوب هو موضوع للدراسة ، وأداة تعليمية ، ووسيلة للتعلم ، ويمكنه أيضًا أن يلعب دور المعلم نفسه ، والتحاور مع الطالب ، مما يساعده في اكتساب المهارات الأساسية للحياة.

وهذا يتفق مع دراسة (Karl، 2003) حيث أوضحت الدراسة مفهوم الحوسبة وأجهزتها ، وكذلك مفهوم الاتصال وعلاقته بالتعليم ، والأسباب التي دفعت علماء التربية إلى المضي قدمًا للاستفادة منها. من إمكانيات الحاسبات في التعليم والعوائد التي يمكن أن نحصل عليها من استخدامها ، والطرق المختلفة والمناسبة لاستخدامها ، والوضع المناسب. للكمبيوتر في المدرسة حسب القدرات وطبيعة المادة التي يتم تدريسها وتطبيقات الحاسب الآلي والإنترنت في التعليم.

عرض النتائج ومناقشتها للمحور الرابع : إقبال الطلاب على استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية تطبيقية للبرامج المحاسبية :

جدول (٨)
التكرارات والوزن النسبي وترتيب العبارات لاستجابات عينة البحث على عبارات المحور الرابع

ن = ٤٨

ترتيب العبارات	الوزن انسبي	بعيداً عن المستوى	أقل من المستوى	يقابل المستوى	أعلى من المستوى	نموذجي	رقم العبارة
١٥	٥,١٠	١٨	٢٢	١٩	١٩	٢٢	١
١٢	٤,٩٤	٢٢	١٩	٢٠	١٨	٢١	٢
٢٠	٤,٧٦	٢٤	١٩	١٨	٢٣	١٦	٣
١٩	٤,٨٤	٢١	٢٣	١٧	٢١	١٨	٤
١٤	٥,٣٠	١٦	٢٢	١٩	١٧	٢٦	٥

ترتيب العبارات	الوزن انسبي	بعيداً عن المستوى	أقل من المستوى	يقابل المستوى	أعلى من المستوى	نموذجي	رقم العبارة
١٧	٥,١٢	١٩	١٨	٢١	٢٢	٢٠	٦
١	٥,٤٦	١٥	١٤	٢٧	٢١	٢٣	٧
١١	٤,٩٦	٢٠	٢٢	١٩	١٨	٢١	٨
٢٩	٤,٦٤	٢٤	٢٤	١٨	١٤	٢٠	٩
٥	٤,٨٨	٢٠	٢٢	٢١	١٨	١٩	١٠
٧	٥,١٤	١٥	٢٠	٢٥	٢٣	١٧	١١
٢	٤,٧٤	٢٣	٢١	٢١	١٦	١٩	١٢
٢٢	٥,٢٢	١٦	٢١	١٩	٢٤	٢٠	١٣
٢٧	٥,٣٤	١٨	١٥	١٩	٢٧	٢١	١٤
٢٣	٤,٨٦	٢٣	١٦	٢٤	١٩	١٨	١٥
٨	٤,٨٨	٢١	١٨	٢١	٢٣	١٧	١٦
١٦	٥,٠٠	١٧	٢٦	١٦	٢٢	١٩	١٧
٢١	٤,٩٢	٢٢	٢٠	١٩	١٨	٢١	١٨
٦	٥,٠٢	٢١	٢٣	١٥	١٤	٢٧	١٩
٢٥	٥,٠٦	١٨	٢١	٢٠	٢٢	١٩	٢٠
١٨	٥,٢٢	١٤	٢٠	٢٤	٢٤	١٨	٢١
١٦	٥,١٨	١٨	١٩	٢٠	٢٢	٢١	٢٢
٧	٥,١٤	٢٣	١٧	١٥	٢٠	٢٥	٢٣
٢٤	٥,٢٤	١٦	١٩	٢٣	٢١	٢١	٢٤
٢٧	٤,٨٢	٢٤	٢٠	١٦	٢١	١٩	٢٥
١٩	٤,٥٦	٢٧	٢١	١٨	١٥	١٩	٢٦
١٠	٤,٨٠	٢٥	١٨	٢١	١٤	٢٢	٢٧
٩	٥,١٢	٢٠	٢٢	١٩	١٨	٢١	٢٨
٢٦	٤,٩٤	٢٠	٢٢	١٨	٢١	١٩	٢٩

يتضح من جدول (٨) أن أعلى وزن نسبي كان للعبارة رقم (٧٤) بينما أقل وزن نسبي كان للعبارة رقم (٧٦).

تعزى **الباحثة** ذلك إلى أنه يتسم عالم اليوم بديمومة التغير، حيث تحدث تطورات جديدة بانتظام خاصة فى مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما جعل التعطش للحصول على مزيد من المعرفة والاستفادة منها يؤثر بشكل مباشر ليس فقط على المجتمع والثقافة، ولكن على مجالات العالم أجمع.

وهو ما يحتم على المربين بناء توجيهاتهم مع طبيعة هذا العصر وخصائصه لمواجهة تحدياته المختلفة، تلك التوجهات التربوية الحديثة التي تفرض على تعليمنا الحالي تطوير المناهج، واستحداث أساليب وتقنيات تدريسية حديثة وملائمة، وتقويمها بشكل مستمر.

يتطلب التعليم في عصر المعلومات ، الذي يتسم بتوسع المعرفة وتنوع مصادرها وأساليب اكتسابها ووسائل تعلمها ، إعداد المعلم الخاص ، مما ينمي الميل إلى التعلم الذاتي. حيث يحتاج المعلم إلى تطوير مهاراته وقدراته ومعرفته ، بالإضافة إلى معرفته بالتقنيات المختلفة.

يؤكد الباحث أن المعلم أصبح مصمم برامج تعليمية ، ومخطط ، ودليل للسلوك ، ومراقب لبيئة التعلم ، ومتخصص في الوسائل التعليمية ، من حيث الاستخدام والصيانة ، ومعرفة مصادرها ، وباحث مرة أخرى. ، ومعدل النتائج التربوية. وعليه ، فإن معلم المستقبل الذي نريده يجب أن يعرف واجباته ، ويتمتع بالمهارات التربوية اللازمة لعمله وفق الأسس التربوية الحديثة ، بحيث ينعكس أثر هذه المعرفة في الفصل.

وهذا يتفق مع دراسة (Triplett, 2001)، حيث تشير الدراسة إلى أنه تعد معرفة المواصفات التي يجب توافرها لدى المعلمين أمراً ضرورياً وأن تحسين وتطوير مهاراتهم للقيام بأعمالهم على أكمل وجه يساهم بشكل مباشر فى تحقيق أهداف تدريس المواد التعليمية، وهي المادة التى يعتبرها الكثيرون من المواد الضرورية التى تساهم فى إعداد الطلاب لمجتمع يتسم بالتطور السريع فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الإستنتاجات والتوصيات:

الإستنتاجات:

- يلعب الحاسب الآلي دوراً هاماً فى عملية التعليم والتعلم.
- الحاسب الآلي له دور إيجابي وكبير فى زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.
- أعضاء هيئة التدريس بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي يدركون الدور الإيجابي لإستخدام الحاسب الآلي فى تدريس البرامج المحاسبيه.
- أعضاء هيئة التدريس بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي يتجهون إتجاهاً إيجابياً نحو إستخدام الحاسب الآلي فى التدريس.
- الطلاب يتجهون إتجاهاً إيجابياً نحو إستخدام الحاسب الآلي فى التدريس.
- يستخدم الطلاب الحاسب الآلي فى عملية التعليم والتعلم إستخداماً إيجابياً.

التوصيات:

- يجب إستخدام الحاسب الآلي فى عملية التعليم والتعلم كأداة للتعليم والتعلم وكوسيلة تعليمية تطبيقيه لتدريس البرامج المحاسبية.
- يجب ادخال استخدام الكمبيوتر فى جميع المناهج وجميع المواد الدراسية و العملية التعليمية
- يجب استخدام الكمبيوتر من جانب الطلاب فى عملية التعليم والتعلم بفعالية أكثر.

المـراجـع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم سليمان الكروي (١٩٨٥). استخدام الحاسوب فى التعليم الذاتى. **مجلة تكنولوجيا التعليم**، المجلد ١٥، الكويت.

إبراهيم عبد الله المحيسن (٢٠٠٠). واقع استخدام الحاسوب في آليات التربية بالجامعات السعودية. **المجلة التربوية**، الكويت، العدد ٥٧.

أحمد عليان الرشيدي (٢٠٢٢). أهمية ودور استخدام الحاسوب فى تطوير التعلم والتدريب "دراسة ميدانية على أساتذة وطلبة بعض معاهد قطاع التدريب فى الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب فى دولة الكويت". **المجلة العلمية**، كلية التربية، مجلد ٣٨، العدد الرابع، أبريل.

ادريس أحمد علي (١٩٩٧). **تقنية الحاسب الآلي، أساسيات برمجيات اتصالات وشبكات**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

البراق أحمد الحازمي، ماجد دياب الزبير (٢٠١٤). **تطبيقات الحاسب والانترنت في التعليم**.

بلال خليل يونس (٢٠٠٣). تقييم برمجيات تعليم العلوم المتوفرة فى فلسطين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

حسين حمدي الطوبجي (٢٠٠٠). **استخدام الكمبيوتر والوسائل التعليمية فى التدريس**، الطبعة الخامسة. بغداد: دار الكتب العربية.

رنا حمد الله درويش أبو زعرور (٢٠٠٣). أثر استخدام لغة فيجوال بيسك على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي ودافع إنجازهم فى تعلم الرياضيات في مدينة نابلس. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

زهير ناجي خليف (٢٠٠١). استخدام الحاسوب وملحقاته فى أعداد الوسائل التعليمية. **بحث مقدم للمشاركة فى مؤتمر العملية التعليمية فى عصر الإنترنت ((17-18)/10/2001)**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

شحادة عبده (١٩٩٩). **أساسيات البحث العلمي فى العلوم التربوية والاجتماعية**. نابلس، فلسطين: دار الفاروق للثقافة والنشر.

صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥). **افاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه**، ط١. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٢١). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، ط١، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

عبد الله عبد العزيز الموسى (٢٠٠٢). **استخدام الحاسوب الآلي فى التعليم**، ط١. الرياض، السعودية. مكتبة تربية الغد.

عصام القلا (١٩٨٥). واقع استخدام الحاسوب فى التعليم فى الدول العربية. **ورقة مقدمة إلى ندوة استخدام الحاسوب فى التعليم مادة ووسيلة**، قطر، الدوحة.

علي محمد الجيوسي (٢٠٠٥). أثر استخدام المصحف الملون المحوسب فى إتقان الطلبة تلاوة القرآن الكريم وتطبيق أحكام التجويد. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

فيصل عبيد أحمد المؤذن (٢٠٠٤). تقويم فاعلية برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة على استخدام الحاسوب فى التدريس من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.

محمد عبد الباقي أحمد (٢٠٠٣). **المعلم والوسائل التعليمية**، ط١. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

معن العمري (٢٠٠٣). واقع استخدام الحاسوب التعليمي فى المدارس الحكومية الأساسية العليا شمال الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

يوسف أحمد عيادات (٢٠٠٤). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**، ط١. عمان، الأردن: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Binder, C. (1993). Behavioral Fluency anew paradigm in ducational
Technology, vol .33, U.S.A, Englewood cliffs.

Harrison, Holly. (2004). The Effectiveness of Using Technology in the Classroom, San Jose Stste University.

Karl, W. (2003). Increasing computer use in early childhood teacher education: The case of a "computer meddler" USA: Cleveland State Universities.

Richard, S. (1994). Supplementary classroom instruction via computer conferencing. Educational Technology. 34(5). 20-25.

Tripleet Linda, D., Mensing (2001). University of Massachusetts Amherst, integrating computer technologies into elementary schools teaching: A constructive professional development approach.

Wong, Angela and others(2006),"Singapore students' and teachers'
perceptions of computer-supported project work class room learning environments, Journal of Research on technology in education: summer, vol.38, no.4, pp 449-479.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم

نوره عبدالله القحطاني (١)

Nourah Abdullah Al-Qahtani

د. خالد محمد المحرج (٢)

Dr. Khalid Mohamed Almahrag

(١) طالبة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الالكتروني: 441202310@student.ksu.edu.sa

(٢) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الملك سعود. البريد الالكتروني: kalmahrej@ksu.edu.sa

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات لطالبات ذوات صعوبات التعلم، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين بقياس قبلي وبعدي، وتكونت العينة من (٣٠) معلمة صعوبات تعلم يعملن في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض، وزعت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كل مجموعة تكونت من (١٥) معلمة، ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق اختبار يقيس المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات، وبرنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب المعلمات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين

متوسطي رتب معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي، كما بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للاختبار (٠.٤٢). أي أن البرنامج التدريبي المقترح فعاليته كبيرة في تنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: مهارات صنع القرار، برنامج تدريبي، معلم صعوبات التعلم، بيانات الطالب.

Effectiveness of A proposed Training Program to Developing Data-based Decision Making Skills for Female Teachers of Students with Learning Disabilities

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a suggested training program in developing knowledge of data-based decision-making skills among female teachers of students with learning disabilities. The study used the quasi-experimental design with two groups with pre- and post-assessment. The sample of the study consisted of (30) female teachers of students with learning disabilities who work in public primary schools in Riyadh. The sample was randomly distributed to two groups: experimental and control group. Each group consisted of (15) female teachers. To achieve the goals of the study, a test was designed to assess the knowledge aspect of data-based decision making skills, and a suggested training program to develop data-based decision making skills. The results affirmed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean ranks of the female teachers in the experimental and control groups in the post- assessment of the

test in favor of the experimental group, and statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean ranks of the female teachers of the experimental group in the pre- and post-assessment of the test in favor of the post-assessment. Matched –Pairs Rank biserial correlation (rprb) for the results of the pre- and post- assessment in the total score of the test was (0.42). Thus, the suggested training program has a great effectiveness in developing knowledge of data-based decision making skills among female teachers of students with Learning difficulties.

Keywords: decision -making skills, training program, Teacher of learning disabilities, student data

المقدمة:

يسعى المعلمون عامة لحل المشكلات التعليمية التي تواجه طلابهم، وإيجاد السبل الفعالة لمساعدتهم في تحقيق التقدم الأكاديمي بما يتوافق مع أهداف المنهج الدراسي، إلا أن معلمي ذوي صعوبات التعلم يواجهون بشكل خاص تحديات إضافية في حل مشاكل التعليم مع طلابهم؛ لأن الطالب ذو صعوبات التعلم قد لا يستجيب للأساليب التي أظهرت فعاليتها مع الطلاب الآخرين، مما يقلل من استفادته من التعليم في مجموعات كبيرة من الطلاب متنوعي القدرات، كما أن معدل التعلم لديه قد يكون أبطأ، وبالتالي لا ينبغي هدر مزيد من الوقت على التدخلات الغير فعالة في ظل محدودية الوقت المخصص للتدريس.

وهذا ما يؤكد على أهمية أن تكون التدخلات التعليمية الفردية لذوي صعوبات التعلم مبنية على أدلة تجريبية أثبتت فعاليتها في تعليم حالات مشابهة لحالة الطالب، ومع ذلك يضل من المتوقع أن يستجيب الطالب بشكل مختلف لهذه التدخلات، مما يجعل من الضروري أن يكون لدى المعلمين أداة تسمح لهم بجمع

البيانات التي يستدل من خلالها على فاعلية التدخلات الفردية (Van den Bosch et al., 2017).

وقد تزايد الاهتمام بعملية جمع بيانات الطلاب مع إقرار القانون العام 94-142 في عام ١٩٧٥م، الذي فرض استخدام التقييم المتكرر لقياس تقدم الطالب نحو تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي Individualized Educational Program (IEP) وبالتالي، فقد قدم هذا القانون الحافز لتطوير أنظمة تقييم تدعم معلمي التربية الخاصة أثناء قيامهم بمراقبة تقدم الطلاب وتساعدهم على إجراء تغييرات تعليمية تتماشى مع البيانات الناتجة عن عملية التقييم (Gesel et al., 2020).

كما تمت المناداة من المهتمين بتطبيق القياس المبني على المنهج الدراسي، على اعتبار أنه الأداة الأنسب لهذا الغرض كونه يتميز بتقديم بيانات صحيحة عن النمو الأكاديمي للطلاب عبر الوقت، ويسمح للمعلمين بإضفاء الطابع الفردي على التعليم (Gesel et al., 2020). والغاية الأهم من التقييم المستمر للطلاب هي ربط التقييم بالتعليم الذي يتلقاه الطالب على افتراض أن بيانات تقدم الطالب يمكن أن تحسن خدمات التدخل، وبالتالي تحسين جودة التعليم المقدم في التربية الخاصة (Filderman et al., 2018).

ومن أشكال ربط التقييم بالتعليم عملية صنع القرار المستند إلى البيانات (Data-based decision-making)، وقد تم تركيز الجهود على تفعيل هذه العملية في المدارس في الآونة الأخيرة، على سبيل المثال الجهود التي يقدمها المركز الوطني الأمريكي للتدخل المكثف National Center on Intensive Intervention (NCII) في هذا الجانب، والجلسات التي عُقدت حول اتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات في المؤتمرات السنوية لجمعية الأبحاث التعليمية الأمريكية American Educational Research Association (AERA)، والمؤتمر

الدولي لتحسين فعالية المدرسة (ICSEI) (Mandinach & Schildkamp, 2021). وقد وصف ماندیناش (2012) Mandinach صنع القرار المستند إلى البيانات (DBDM) بأنه مكون أساسي وعنصر هام في جميع مستويات التعليم، بحجة أنه لم يعد مقبولاً مجرد استخدام الحكايات أو المشاعر و الآراء كأساس لاتخاذ القرارات.

وعلى الرغم من أن التشريعات والسياسات تدعو إلى استخدام بيانات تقييم الطلاب لدعم التدريس، تشير الأبحاث التي أجريت في عدة دول مثل أمريكا وهولندا وألمانيا إلى أن المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لاستخدام البيانات بشكل فعال (Filderman et al., 2020)، كما أنهم يواجهون صعوبة في تفسير البيانات وربطها بالتعليمات، إضافة إلى نقص المعرفة الذي يعتبر من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في عملية صنع القرار المستند إلى البيانات، مما يجعلهم بحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة، خاصة أن الخبرة وممارسة التدريس لا تلعب دورًا كبير في مستوى المعرفة بهذه العملية (Zeuch et al, 2017؛ Wagner et al., 2017؛ van den Bosch et al., 2017).

في المقابل لا يوجد اهتمام كافٍ بتدريب المعلمين على مهارات التعامل مع البيانات (Espin et al., 2021؛ Filderman et al., 2019؛ Espin et al., 2017)، على الرغم من الدور الكبير للتدريب في إكساب المعلمين المعرفة والمهارات والمعتقدات (Filderman et al., 2020). أما في المملكة العربية السعودية فلا توجد أبحاث منشورة على حد علم الباحثين تناولت صنع القرار المستند إلى البيانات. لذا سوف يحاول البحث الحالي معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يمكن اعتبار عملية تقييم الطلاب من أهم التحديات التي تواجه معلم صعوبات التعلم، نظرًا لضرورة تكرار هذه العملية من خلال أدوات فعّالة لمعرفة مدى تقدم الطالب ومقدار استفادته من التدريس، وقد أكدت وزارة التعليم السعودية في الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة على ضرورة أن تكون أدوات التقييم صادقة وممثلة لما يتوقع من الطالب تعلمه وفق المنهج الدراسي (وزارة التعليم، ٢٠١٦)، كما أصدرت الوزارة دليل لمعلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية يتضمن خطوات مراقبة تقدم الطالب باستخدام الاختبارات المبنية على المنهج الدراسي، وضوابط لصنع القرار التعليمي، من أجل تحسين عمليات تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم ورفع جودة البرامج التربوية الفردية (وزارة التعليم،٢٠٢٠).

وبالرغم من ذلك لا يزال هناك انخفاض في المعرفة النظرية والتطبيقية بالقياس المبني على المنهج بين أوساط المعلمين في السعودية، وتتضمن هذه المعرفة قراءة وتفسير البيانات الناتجة عن القياس (المباركي، ٢٠٢٠)، كما أكدت على ذلك دراسة استطلاعية أجراها الباحثان للاطلاع على مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بعملية صنع القرار المستند إلى البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدم معرفة المعلمات بالمهارات التي تتطلبها هذه العملية.

كما توصلت دراسات أجريت في عدة دول إلى وجود تحديات تواجه المعلمين قد تعيق تنفيذ عملية صنع القرار المستند إلى البيانات، منها نقص المعرفة بكيفية قراءة وتفسير البيانات، وضعف القدرة على ربط نتائج القياس بالتعليم، إضافة إلى عدم القدرة على تحديد المعلمين لما يجب عليهم تعديله في التدريس أو كيفية إجراء التعديلات، كما أن التعليمات المقدمة لهم حول جوانب صنع القرار المستند إلى البيانات غير كافية (Zeuch et al, 2017; Wagner et al., 2017; Espin et al., 2017; van den Bosch et al., 2017). مما يدل على ضرورة التدريب

الاحتراف للمعلم على الممارسات الواردة في الأدلة لضمان تطبيق هذه الممارسات على الوجه المطلوب (Wayman & Jimerson,2014).

وفي ظل حاجة المعلمين إلى التدريب على عملية صنع القرار المستند إلى البيانات توصلت دراسة إسبين وآخرون Espin et al. (2021) التي حللت مواد التطوير المهني للمعلمين في أمريكا إلى قلة الاهتمام بمهارات عملية صنع القرار المستند إلى البيانات في هذه المواد، وأن مواد التطوير المهني قد ركزت على عملية إجراء التقييم إلا أنها أغفلت بشكل واضح كيفية الاستفادة من بيانات التقييم في صنع القرارات. ومحليًا توصلت الدراسات إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم (أبو القاسم والدخيل، ٢٠٢٠)، خاصة في مجال التقييم والتشخيص، لقصور فعالية الدورات التدريبية المقدمة في هذا الجانب (أبا حسين والرزيحي، ٢٠١٦)، كما أظهرت نتائج دراسة استطلاعية أجراها الباحثان عدم وجود برامج لتدريب المعلمين على صنع القرار المستند إلى البيانات، ووجود حاجة لتدريب المعلمات في هذا الموضوع من وجهة نظرهن.

وبناء على ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في ضعف امتلاك معلمي صعوبات التعلم للمهارات الخاصة بصنع القرار المستند إلى البيانات، وعدم وجود برنامج تدريبي فعال في تنمية هذه المهارات لديهم، مع عدم وجود دراسات محلية أو عربية تناولت هذا الموضوع. ويتحدد سؤال الدراسة كالتالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم؟

هدف البحث:

معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى:

الأهمية النظرية:

أ. مواكبة الاهتمام المتزايد محلياً وعالمياً بالبيانات وبتحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة.

ب. المساهمة في زيادة المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات وبأهمية امتلاك المعلمين لها.

ج. الإضافة إلى المكتبة العربية في موضوع البحث.

د. التمهيد لدراسات علمية أخرى ذات علاقة بكفايات ومهارات صنع القرار.

الأهمية التطبيقية:

أ. قد يسهم البرنامج التدريبي في إكساب المعلمين والمعلمات مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات.

ب. قد يستفيد المسئولون عن التطوير المهني للمعلمين مثل هيئة تطوير التعليم والتدريب، وهي الجهة المسئولة عن البرامج التدريبية للمعلمين في السعودية من البرنامج المقترح في الدراسة.

ج. تساهم النتائج في فهم ومواجهة تحديات تطبيق القياس المبني على المنهج المتمثلة في التعامل مع البيانات الناتجة عن القياس والاستفادة منها.

محددات البحث:

فيما يلي توضيح لمحددات البحث:

محددات موضوعية: يقتصر البحث على مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات التالية: تحديد مستوى أداء الطالب، تحديد الأهداف التعليمية، تنفيذ

تدخلات تعليمية عالية الجودة، مراقبة تقدم الطلاب نحو الهدف، تنفيذ قواعد اتخاذ القرار، وضع فرضيات تحسين التدخل، إجراء التغييرات من أجل تحسين التدخل.

محددات بشرية: يقتصر مجتمع البحث على معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية التابعات لإدارة تعليم الرياض في العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

محددات مكانية: يقتصر البحث على المدارس الابتدائية للبنات والمطبق بها برنامج صعوبات تعلم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

محددات زمنية: طبق البحث في العام الدراسي ١٤٤٥هـ

مصطلحات البحث:

فيما يلي توضيح لأهم المصطلحات المستخدمة في البحث:

البرنامج التدريبي Training Program:

التعريف العلمي: هو نشاط يهدف إلى تقديم معلومات وتنمية مهارات ذات مستويات متقدمة في التخصص، أو التعرف على المستجدات والمتغيرات الحاصلة في تخصص ما (العدلوني، ٢٠٠٠).

التعريف الإجرائي: عدد من الجلسات التدريبية التي تتضمن معلومات نظرية وتطبيقات عملية، بهدف إكساب معلمات صعوبات التعلم مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات.

مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات Data-based Decision Making Skills:

التعريف العلمي: المهارة هي "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني وأحمد،٢٠٠٣، ص.١٣٠). وللمهارة عدة جوانب تسبق الأداء العملي، وأول هذه الجوانب

هو الجانب المعرفي ويتمثل في المعلومات والمعرفة اللازمة للفرد ليقوم بالأداء، ومن الضروري تنمية هذا الجانب لدى قبل أن يتم التنفيذ الأدائي للمهارة (الملاح، ٢٠١٧).

التعريف الإجرائي: هي المعرفة اللازمة لتنفيذ عملية صنع القرار المستند بطريقة صحيحة، ويتم قياسها في هذا البحث من خلال اختبار تحصيلي.

صنع القرار المستند إلى البيانات Data based decision making:

التعريف العلمي: تم تعريف DBDM على أنه عملية منظمة يتم فيها جمع بيانات أداء الطالب وتدوينها بشكل مستمر، واستخدام هذه البيانات لتعديل طرق التدريس بهدف تحسين أداء الطالب (Filderman et al., 2018).

التعريف الإجرائي: المهارات التي يستخدمها المعلم أثناء عملية جمع بيانات أداء الطلاب وتدوينها على شكل رسوم بيانية، وقراءة هذه الرسوم وتحليلها وربطها بالخطة التدريسية من أجل تحسين مستوى أداء الطالب.

معلمات صعوبات التعلم Female Teachers of Student with learning disabilities:

التعريف العلمي: عرفت وزارة التعليم السعودية معلم صعوبات التعلم على أنه: "هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى في مسار صعوبات التعلم ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

التعريف الإجرائي: المعلمات المختصات في مجال صعوبات التعلم واللاتي ينفذن البرنامج التربوي الفردي مع الطالبات.

الدراسات السابقة:

قاست دراسة جيمينيز وآخرون Jimenez et al. (2016) أثر وحدات تدريب عبر الإنترنت على قدرة المعلمين أثناء الخدمة على جمع واستخدام بيانات مراقبة التقدم التعليمي في اتخاذ قرارات تعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الشديدة (الإعاقة الذهنية المتوسطة إلى الشديدة، والتوحد)، وتكونت العينة من (٢٩) معلمًا من معلمي هذه الفئة في ثلاث ولايات أمريكية، وباتباع المنهج شبه التجريبي تم إجراء الاختبار القبلي عبر الإنترنت وتم التدريب على اتخاذ القرارات القائمة على البيانات عبر الإنترنت أيضاً. ثم قياس قدرة المعلمين على تعميم المهارات التي تم التدريب عليها واستخدامهم لها مع طلابهم، وأشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن الوحدات التدريبية دعمت اكتساب المعلمين لمعلومات جديدة، إلا أنها لم تكن كافية للانتقال إلى الاستخدام التطبيقي أثناء التعامل مع بيانات الطلاب.

وسعت دراسة فان دن بوش وآخرون van den Bosch et al. (2017) إلى معرفة مدى فهم المعلمين للرسوم البيانية وقدرتهم على استخدامها في صنع القرارات التعليمية، واتبعت المنهج الوصفي لاختبار معرفة (٢٣) معلم من (١٣) مدرسة ابتدائية في هولندا، من خلال تطبيق أسلوب التفكير بصوت عالي لفحص قدرة المعلمين على قراءة وتفسير وربط البيانات الناتجة عن اختبارات القياس المبني على المنهج، وتم استخدام رسوم بيانية وهمية لنتائج الطلاب في عملية الفحص، وقد أظهرت النتائج نجاح المعلمين في قراءة البيانات مع وجود صعوبة لديهم في تفسير البيانات وربطها بالقرارات.

وهدفت دراسة كيونينغ وآخرون Keuning et al. (2017) إلى اختبار مدى تأثير خصائص المدرسة والمعلمين على نجاح عملية صنع القرار في رفع مستوى تحصيل الطلاب من خلال إجراء مقارنة بين المدارس ذات التأثير المرتفع والمدارس ذات التأثير المنخفض على نتائج الطلاب، اشتملت العينة على عشر مدارس ابتدائية ذات

تأثير قوي للتدخل على نتائج الطلاب مع عشر مدارس ذات تأثير منخفض للتدخل على نتائج الطلاب، تم اختيار المدارس من مجموعة مدارس نفذت صنع القرار المستند إلى البيانات لمدة عامين في هولندا. باتباع المنهج الوصفي تم جمع البيانات من خلال المقابلات والاستطلاعات مع فرق الإدارة المدرسية على أربع فترات في بداية ونهاية كل عام من عامي تنفيذ عملية صنع القرار المستند إلى البيانات، وأظهرت النتائج أن المدارس ذات التأثير القوي للتدخل اختلفت عن المدارس ذات التأثير المنخفض فيما يتعلق بجودة تدريس معلميها وموقف الموظفين تجاه صنع القرار المستند إلى البيانات وثقافة التعامل مع البيانات داخل المدرسة.

واتجهت دراسة واجنر وآخرون Wagner et al. (2017) إلى فحص مهارات قراءة وتفسير الرسم البياني لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى تطورها مع مرور الوقت من خلال قياسها في نقطتين زمنيتين، والمقارنة بين بمستوى هذه المهارات لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وخبراء في القياس المبني على المنهج، واشتملت العينة على ثلاثة من الخبراء في القياس المبني على المنهج، كل منهم لديه أكثر من مئة ورقة منشورة في موضوع القياس المبني على المنهج، وأكثر من (٥٠) محاضرة وخبرات تدريبية حول الموضوع. كما اشتملت العينة على (٣٦) معلم من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تم اختيارهم من جامعتين من وسط غرب أمريكا، وكان جميع المشاركين من المعلمين يدرسون في الفصل الدراسي الأخير الذي يسبق ممارسة تعليم الطلاب، (٢٩) منهم إناث و (٧) ذكور، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت أسلوب التفكير بصوت عالٍ لتقييم مهارات قراءة وتفسير الرسم البياني لنتائج القياس المبني على المنهج، وأظهرت النتائج أن التغيير في مهارات المعلمين بمرور الوقت كان قليل نسبياً، وأن الخبراء لديهم مستويات أعلى من حيث العدد والنسب المئوية لجميع المتغيرات مقارنة بمعلمي ما قبل الخدمة. مثلاً قال الخبراء كلمات أكثر مما قاله المعلمين. بلغ متوسط عدد الكلمات التي عبر عنها الخبراء حوالي (٤٥٠) كلمة وهذا العدد أكثر مما قاله معلمي ما قبل الخدمة في

كلا النقطتين الزمنيتين. كما وصف الخبراء كل أو معظم مكونات تفسير الرسم البياني الأساسية (بمتوسط ٨.٥ من ٩ من المكونات). بينما وصف معلمي ما قبل الخدمة، في المتوسط أقل من نصف المكونات في كلتا النقطتين الزمنيتين.

كما هدفت دراسة زيوش وآخرون Zeuch et al. (2017) إلى تقييم كفاءة المعلمين في قراءة وتفسير الرسوم البيانية التي تمثل تقدم الطلاب وأثر الخبرة على هذه الكفاءة. واشتملت العينة على (١٢٤) معلم من جميع أنواع المدارس (الابتدائية والثانوية ومدارس التربية الخاصة). و(٣٦) طالب معلم من عدة جامعات في جميع أنحاء ألمانيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقدمت للعينة اختبارين عبر الانترنت لقراءة وتفسير الرسم البياني، إضافة إلى مقابلة شبه منظمة مع عشرة من أفراد عينة المعلمين، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف كبير بين درجات المعلمين والطلاب المعلمين في الاختبارين مما يشير إلى استقلالية النتائج عن الخبرة العملية. وأن (٨٤٪) من المشاركين الذين يدرسون أو يقومون بتدريس الرياضيات حصلوا على درجات أعلى في الاختبار. كما أظهرت النتائج أن معظم العينة حصلوا على درجات فوق المتوسط في الاختبار، ولكن وجد تباين قوي بين نتائج الاختبار والإجابات من المقابلات. عندما طلب من المعلمين أن يصفوا ويعلقوا على الرسوم البيانية، حيث افتقر معظمهم إلى الوصف المنظم والدقيق لبيانات التقدم، مثلاً، لم يبدأوا بوصف مبسط للرسم البياني ولم يقدموا تلخيص للاستنتاجات أو النتائج المترتبة على القرارات التعليمية التي قد يتخذونها، كما كزوا على أجزاء معينة من الرسم البياني وبدأوا بتحويلها إلى درجات دراسية، وكان الوصف والتفسير يتسم بالسطحية ويغفل كثير من التفاصيل.

وهدفت دراسة فيلدرمان وآخرون Filderman et al. (2019) إلى تقديم إرشادات دعم لتطوير معلمي الطلاب ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الثانوية في مجال صنع القرار القائم على البيانات، وتم اتباع المنهج الوصفي لدراسة حالة طالب لدية صعوبات قراءة في الصف التاسع في مدرسة أمريكية، ومن خلال مراجعة الأدبيات

البحثية تم التوصل إلى إرشادات لاستخدام الأدوات المناسبة لمراقبة التقدم وصنع القرار، وإجراء تقييمات تشخيصية لتحديد نقاط القوة والضعف وتم تلخيص الإرشادات في أربع خطوات، هي: تحديد أداة التقييم، ثم تحديد وتيرة جمع البيانات، وتحديد هدف الأداء، أخيرًا تحليل البيانات.

أما دراسة فان دن بوش وآخرون van den Bosch et al. (2019) فقد هدفت إلى تحسين فهم المعلمين للرسم البياني لنتائج القياس المبني على المنهج، وبلغ عدد العينة (١٦٤) معلم للمرحلة الابتدائية من (٦٦) مدرسة في هولندا، وباستخدام المنهج شبه التجريبي تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق ثلاثة مناهج لتحسين فهم الرسم البياني، تختلف هذه المناهج في مدى قراءة البيانات وتفسيرها وربطها بالتعليمات، تم تقديم هذه المناهج من خلال أشرطة الفيديو للمعلمين، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي يقيس فهم المعلمين للرسم البياني، كما طلب منهم تقييم البرنامج. وأظهرت النتائج تحسن في فهم المعلمين للرسوم البيانية وكان تقييمهم للبرنامج إيجابي.

وأجريت دراسة ماكماستر وآخرون McMaster et al. (2020) لمعرفة أثر نظام تطوير مهني مصمم لدعم استخدام المعلمين للتعليم القائم على البيانات على تحسين نتائج الكتابة المبكرة للأطفال الذين يحتاجون إلى تدخل أكاديمي مكثف. تمت الدراسة في منطقتين تعليميتين في وسط غرب أمريكا، وتم اختيار عينة المعلمين من الذين يقدمون دعم مباشر لطلاب المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات الكتابة أو لديهم احتياجات محددة في الكتابة المبكرة، على أن تكون خبرة المعلمين لا تقل عن سنتين في التدريس، وتكونت العينة من (٢٠) معلم من المنطقة الأولى و (١١) معلم من المنطقة الثانية، وتم تعيين هؤلاء المعلمين في (١٩) فصلاً دراسيًا، ثم توزيع الفصول عشوائيًا لمجموعات تجريبية تتلقى تطوير ودعم مهني ومجموعات ضابطة، وتم اختيار عينة عددها (٥٣) طالبًا (اثنان إلى ثلاثة من كل فصل دراسي). وباتباع المنهج شبه التجريبي تم تطبيق نظام تطوير مهني على المجموعات التجريبية،

ويشتمل هذا النظام على أدوات تقييم وتدخل لمهارة الكتابة، ووحدات تعلم عبارة عن ورش عمل للمعلمين مع توفر تدريب ودعم مستمر للمعلم أثناء تطبيقه للتعليم القائم على البيانات، بالإضافة لاختبارات قبلية وبعدية في الكتابة المبكرة لتقييم الطلاب واختبارات قبلية وبعدية للمعلمين في تطبيق التعليم القائم على البيانات، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين تلقوا الدعم المهني كانت لديهم معرفة ومهارات بدرجة أكبر من الذين لم يتلقوه، وأن الطلاب الذين كان معلميهم في المجموعات التجريبية نتائجهم أفضل في اختبارات الكتابة البعدية من طلاب المجموعات الضابطة.

وسعت دراسة إسبين وآخرون Espin et al. (2021) لفحص مقدار الاهتمام المخصص لعملية صنع القرار المستندة إلى البيانات في مواد التطوير المهني للمعلمين، وتم استخدام المراجعة المنهجية المنظمة لمراجعة (٦٩) مصدراً تعليمياً، (٤٥) منها عروض تقديمية، بالإضافة إلى (٢٢) دليل وكتابين. وتم ترميز المصادر من قبل الباحثين في فئات رئيسية وفرعية، وأظهرت النتائج أن نسبة التركيز على جانب صنع القرار المستند إلى البيانات قليلة لا تتجاوز (١٢٪) من العروض التقديمية و (١٤٪) من الكتب.

وهدفت دراسة وولف وآخرون Wolfe et al. (2021) إلى معرفة أثر حزمة تدريبية تتكون من تدريب مرئي عبر الإنترنت على تحسين دقة اتخاذ قرارات تعليمية محددة بناءً على أداء الطلاب الممثل على الرسوم البيانية، وتكونت العينة من ثلاثة مشاركين أثنين منهم معلمين تربية خاصة وفني تحليل سلوك، تم اختيارهم من دورة على مستوى الدراسات العليا في تحليل السلوك التطبيقي في أحد جامعات جنوب شرق الولايات المتحدة. وليس لدى المشاركين خبرة سابقة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة أو تحليل الرسوم البيانية. تم استخدام دراسة الحالة الواحدة بتصميم خط الأساس متعدد التدخلات واستخدام نموذج لصنع القرار تم تصميمه من قبل الباحثين، هذا النموذج تمت طباعته على ورق متاح للمشاركين الاطلاع عليه أثناء

جميع جلسات التدخل بالإضافة إلى برنامج تدريبي تفاعلي عبر الانترنت، واختبار الكتروني يحتوي على رسوم بيانية مصممة ببرنامج الإكسل لقياس مستوى التقدم. وأظهرت النتائج زيادة في دقة اتخاذ القرار بشأن الرسوم البيانية الجديدة لدى جميع المشاركين أثناء جلسات التقييم مع الحفاظ على هذا المستوى عند إعادة القياس بعد شهر واحد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود تحديات تواجه المعلمين في عملية صنع القرار المستند إلى البيانات تتعلق بالمعرفة والمهارات، ووجود أثر إيجابي للتطوير المهني أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلم في التعامل مع الرسوم البيانية من حيث قراءتها وتفسيرها واتخاذ القرارات بناء عليها. وبناء على ذلك أجري هذا البحث. ويتشابه البحث الحالي في الهدف مع دراسة جيمينيز وآخرون (٢٠١٦) Jimenez et al.، وفان دن بوش وآخرون (٢٠١٩) van den Bosch et al. وولف وآخرون (٢٠٢١) Wolfe et al. حيث يهدف إلى تنمية مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى المعلمين، بينما يختلف في الهدف مع بقية الدراسات السابقة.

كما يتشابه البحث مع دراسة جيمينيز وآخرون (٢٠١٦) Jimenez et al. ودراسة فان دن بوش وآخرون (٢٠١٩) van den Bosch et al. ودراسة ماكماستر وآخرون (٢٠٢٠) McMaster et al. في استخدام المنهج شبه التجريبي بينما يوجد اختلاف في المنهج المستخدم بين البحث الحالي وباقي الدراسات السابقة.

ويوجد تشابه في الأدوات المستخدمة بين البحث الحالي وكلًا من دراسة جيمينيز وآخرون (٢٠١٦) Jimenez et al. ودراسة زيوش وآخرون Zeuch et al. (2017) وفان دن بوش وآخرون van den Bosch et al. (2019) وماكماستر وآخرون McMaster et al. (2020) ودراسة وولف وآخرون Wolfe et al. (2021)، بينما يوجد اختلاف في الأدوات بين البحث الحالي وباقي الدراسات السابقة.

كما يتشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في تضمين عينة من معلمي صعوبات التعلم، فيما عدا الدراسات التالية: كيونينغ وآخرون (٢٠١٧) Keuning et al. ، وفيلدرمان وآخرون (٢٠١٩) Filderman et al. ، وإسبين وآخرون (٢٠٢١) Espin et al.

وتميز البحث الحالي بإعداد برنامج تدريبي مقترح يتوافق مع دليل معلم صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم وقياس فاعليته، ويشتمل هذا البرنامج على جميع خطوات عملية صنع القرار المستند إلى البيانات بدءًا من اختيار أدوات جمع البيانات وانتهاءً باتخاذ القرار الملائم، كما تميز البحث الحالي بسد الفجوة المكانية حيث أجريت في المملكة العربية السعودية.

الطريقة والإجراءات:

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي Quasi-experimental Design، لمعرفة فعالية المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي المقترح على المتغير التابع (معرفة معلمات صعوبات التعلم بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات)، وتم استخدام التصميم القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ويتضمن التصميم إجراء اختبار قبلي للمجموعتين ثم تطبيق المعالجة التجريبية ثم إجراء الاختبار للمجموعتين مرة أخرى.

مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات صعوبات التعلم في العام الدراسي ١٤٤٥هـ في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (٤٨٢) معلمة (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

عينة البحث:

تكونت العينة من (٣٠) معلمة صعوبات تعلم تم الوصول للعينة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وفي هذا الأسلوب تكون درجة الاحتمال متساوية لأي فرد من أفراد مجتمع الدراسة ليتم اختياره (العساف،١٤١٦). جميع المعلمات متخصصات في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، يعملن في تعليم ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية في الرياض خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٥ه، ولم يتلقين أي تدريب في مجال صنع القرار المستند إلى البيانات. ووزعت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كل مجموعة تتكون من (١٥) معلمة.

تضمنت المجموعة التجريبية (١٣) معلمة مؤهلهن بكالوريوس، ومعلمة واحدة ماجستير، ومعلمة دكتوراه. وخبراتهن العملية في التعليم، كالتالي: أربع معلمات تراوحت خبرتهن من خمس إلى عشر سنوات، والبقية تجاوزت خبرتهن العشر سنوات. والمجموعة الضابطة تكونت من (١٢) معلمة مؤهلهن بكالوريوس، وثلاث معلمات ماجستير، وخبراتهن العملية كالتالي: ثلاث معلمات خبرتهن من خمس إلى عشر سنوات، والبقية تجاوزت خبرتهن العشر سنوات.

أدوات البحث:

للإجابة على سؤال البحث تم إعداد الأدوات التالية:

أولاً: اختبار مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات:

مر تصميم الاختبار بما يلي:

١. **تحديد المحتوى المراد قياسه:** تم تحديد مكونات البرنامج التدريبي في الموضوعات التالية: مقدمة حول صنع القرار المستند إلى البيانات، اختيار أدوات جمع

البيانات، القياس المبني على المنهج، استخدام الرسوم البيانية في صنع القرار، مستويات التعامل مع الرسوم البيانية، تنفيذ التغييرات التعليمية، التدريس عالي الجودة.

٢. تحديد الهدف العام والأهداف الجزئية: يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى امتلاك معلمات صعوبات التعلم للجانب المعرفي لمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات، وتم تحليل هذا الهدف إلى أهداف جزئية، كالتالي: تعريف عملية صنع القرار المستند إلى البيانات وأهميتها لذوي صعوبات التعلم، تذكر خطوات عملية صنع القرار، تبيين أهمية جمع البيانات، تعداد مواصفات الأداة الملائمة لجمع البيانات، تعريف القياس المبني على المنهج، تذكر استخدامات القياس المبني على المنهج، تذكر خصائص القياس المبني على المنهج، إعداد القياس المبني على المنهج في القراءة والإملاء والرياضيات، التعرف على أهم أنواع الرسوم البيانية، تبيين فوائد الرسوم البيانية، تبيين دور الرسوم البيانية في عملية صنع القرار المستند إلى البيانات.

وأيضًا التعرف على مكونات الرسم البياني، تذكر طرق إنشاء الرسوم البيانية، إنشاء رسم بياني بصورة يدوية، إنشاء رسم بياني عن طريق تطبيق Microsoft Excel مايكروسفت إكسل، تمثيل بيانات الطالب على الرسم البياني، قراءة الرسم البياني الذي يمثل أداء الطالب، تفسير الرسم البياني من خلال توضيح العلاقة بين المتغيرات، اتخاذ القرار التعليمي بالاستناد إلى البيانات التي يوضحها الرسم البياني، اتخاذ القرار حول التغييرات التعليمية التي ينبغي القيام بها في حال عدم إحراز الطالب للتقدم المتوقع، تعريف الممارسات المبنية على الأدلة، وتذكر خطوات اختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة.

٣. تكوين مفردات الاختبار: تم تحديد نوع الأسئلة وهو الاختيار من متعدد، مع أربعة بدائل لكل سؤال، لأن هذا النوع من الأسئلة صالح لقياس التذكر والفهم والتطبيق ويتمتع بدرجات صدق وثبات أكبر من بقية الأنواع (مجيد، ٢٠٠٧). كما أنها لا تستغرق وقت طويل في الإجابة عليها، وتعد سهلة التصحيح وموضوعية فلا

تتأثر بذاتية المصحح. كما تم تحديد عدد المفردات (٢٥) سؤالًا، وتم ذلك مع مراعاة العلاقة بين عدد الأسئلة ومستوى الحد الأدنى المقبول من الثبات، كما تمت الموازنة بين عدد الأسئلة وأهمية الموضوع الذي تقيسه من خلال إعداد جدول المواصفات للاختبار، ويعد جدول المواصفات ضروري لتحديد العلاقة بين الاختبار والمحتوى ويمكن الحكم من خلاله على صدق العلاقة بالمحتوى (أحمد وآخرون، ٢٠٢٠).

٤. كتابة مفردات الاختبار: في هذه الخطوة تمت كتابة الأسئلة بناء على أهداف الاختبار، وتمت مراعاة قواعد إعداد فقرات الاختيار من متعدد من ناحية صياغة مقدمة الفقرة وصياغة البدائل، كأن تكون الصياغة واضحة وخالية من الغموض، كما روعي في البدائل أن تكون جذابة ومتشابهة من حيث الطول والشكل العام للجملة وموزعة بشكل عشوائي، ليتكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٥) سؤالاً، موزعة كالتالي: (١٤) سؤال في مستوى التذكر، سؤالين في مستوى الفهم، (٨) أسئلة في مستوى التطبيق فما فوق. (الريماوي، ٢٠١٧).

٥. وضع الإجابة النموذجية وتقسيم العلامات: تم وضع الإجابات النموذجية لفقرات الاختبار، للتحقق من وضوح الأسئلة ووجود إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال، والتحقق من كفاية الوقت المخصص للإجابة، وتقسيم العلامات بحيث تحسب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة. كما تمت كتابة تعليمات الاختبار.

٦. التحقق من صدق الاختبار وثبات الاختبار: للتحقق من صدق وثبات الاختبار تم اتخاذ الخطوات التالية:

أ. العرض على المحكمين: تم عرض الاختبار على عدد من المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم وعددهم (١٠) محكمين، لإبداء رأيهم حول الغرض من الاختبار وتحليل محتوى الاختبار وأهدافه وجدول المواصفات وتعليمات الاختبار، إضافة إلى ملائمة فقرات الاختبار من حيث السلامة اللغوية للسؤال

والبدائل، والصياغة العلمية للسؤال ومناسبته لما يقيسه، والصياغة العلمية للبدائل ومناسبتها للسؤال، واتفق ٨٠٪ من المحكمين على صلاحية جميع فقرات الاختبار، وأبدى بعض منهم ملاحظات حول الشكل العام لبعض البدائل والأسئلة، وقد تم التعديل بناء على هذه الملاحظات.

ب. حساب الاتساق الداخلي للاختبار: بعد التأكد من الصدق الظاهري للاختبار؛ تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٣) معلمة صعوبات تعلم، وبعد الحصول على استجابات العينة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للاختبار، حيث حُسب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية، جدول رقم (١)، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد اختبار مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات بالدرجة الكلية للاختبار، جدول رقم (٢). ويتضح ذلك في الجداول التالية.

الجدول ١

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

تذكر		فهم		تطبيق وما فوق	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٢٤	٣	**٠.٦٦٩	١٠	**٠.٥٢٦
٢	**٠.٦٣٥	١٥	**٠.٧٣٢	١١	**٠.٥٩٢
٤	**٠.٥٢٩	٢٥	**٠.٥٥٥	١٧	**٠.٦٢٦
٥	**٠.٥٦١	-	-	١٨	**٠.٥٨٤
٦	**٠.٥١٤	-	-	١٩	**٠.٥٥٠
٧	**٠.٦١٢	-	-	٢٠	**٠.٦٤٠
٨	**٠.٦٢٢	-	-	٢١	**٠.٦٦٨
٩	**٠.٦٧٥	-	-	٢٢	**٠.٧٣٦

١٢	**٠.٦٤٦	-	-	-	-
١٣	**٠.٦٠٣	-	-	-	-
١٤	**٠.٦٩٠	-	-	-	-
١٦	**٠.٥٧١	-	-	-	-
٢٣	**٠.٥٩١	-	-	-	-
٢٤	**٠.٥٥٦	-	-	-	-

❖❖ دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول (١) أن جميع معاملات ارتباط فقرات مع الدرجة الكلية للاختبار جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي، مما يؤكد على إمكانية الاعتماد على الاختبار في الدراسة الحالية.

الجدول ٢

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

البعد	معامل الارتباط
تذكر	**٠.٨٣٥
فهم	**٠.٧٩٩
تطبيق وما فوق	**٠.٨١٩

❖❖ دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط أبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمهارات بين (٠.٧٩٩، ٠.٨٣٥)، مما يدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى صدق مرتفع يجعل من الاختبار صالح للتطبيق.

جـ. التحقق من ثبات الاختبار: تم قياس ثبات الاختبار باستخدام معادلة ثبات (الفا كرونباخ) وهي طريقة تصلح لكل الاختبارات مع اختلاف طرق الاستجابة على الاختبار (أحمد وآخرون، ٢٠٢٠)، والجدول (٣) يوضح معامل الثبات لمحاور الاختبار.

الجدول ٣

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاختبار

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	تذكر	١٤	٠.٨١٣
٢	فهم	٣	٠.٨٨١
٣	تطبيق وما فوق	٨	٠.٨٥٦
	الثبات الكلي	٢٥	٠.٩٠٧

يوضح الجدول (٣) أن الاختبار يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٠٧) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أبعاد الاختبار بين (٠.٨١٣، ٠.٨٨١)، وهي معاملات ثبات مقبولة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية (مجيد،٢٠٠٧).

٧. حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار:

فيما يلي توضيح لمعاملات السهولة والصعوبة لعبارات الاختبار، جدول (٤).

الجدول ٤

معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار

م	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٢١	٢٢	٠.٤٩	٠.٥١
٢	٢٠	٢٣	٠.٤٧	٠.٥٣
٣	٣٠	١٣	٠.٧٠	٠.٣٠
٤	٢٧	١٦	٠.٦٣	٠.٣٧
٥	٢٨	١٥	٠.٦٥	٠.٣٥
٦	١٠	٣٣	٠.٢٣	٠.٧٧
٧	١٣	٣٠	٠.٣٠	٠.٧٠
٨	٢٢	٢١	٠.٥١	٠.٤٩
٩	٢٧	١٧	٠.٦٣	٠.٣٧
١٠	٣٣	١٠	٠.٧٧	٠.٢٣
١١	٢٨	١٥	٠.٦٥	٠.٣٥
١٢	١٣	٣٠	٠.٣٠	٠.٧٠
١٣	٢٣	٢٠	٠.٥٣	٠.٤٧
١٤	١٢	٣١	٠.٢٨	٠.٧٢
١٥	٢٤	١٩	٠.٥٦	٠.٤٤
١٦	٢٢	٢١	٠.٥١	٠.٤٩
١٧	١٦	٢٧	٠.٣٧	٠.٦٣
١٨	١٦	٢٧	٠.٣٧	٠.٦٣
١٩	٢٨	١٥	٠.٦٥	٠.٣٥
٢٠	١٧	٢٦	٠.٤٠	٠.٦٠

م	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٢١	٢٨	١٥	٠.٦٥	٠.٣٥
٢٢	٢٢	٢١	٠.٥١	٠.٤٩
٢٣	٢٨	١٥	٠.٦٥	٠.٣٥
٢٤	١٤	٢٩	٠.٣٣	٠.٦٧
٢٥	٢٦	١٧	٠.٦٠	٠.٤٠

يتضح من خلال الجدول (٤) أن معاملات سهولة مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٢٣، ٠.٧٧)، وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٧٧، ٠.٢٣)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار تعد مناسبة لأغراض الدراسة، لأن المدى بين أصعب وأسهل فقرة محدود يدور حول نسبة ٥٠٪ (الريماوي، ٢٠١٧).

٨. حساب معامل التمييز لاختبار مهارات صنع القرار المستند إلى البيانات:

يوضح الجدول (٥) معامل التمييز لعبارات الاختبار.

الجدول ٥

معامل التمييز لأسئلة الاختبار

م	عدد الإجابات الصحيحة للفئة العليا	عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا	معامل التمييز
١	٩	٣	٠.٥٠
٢	١١	٤	٠.٥٨
٣	٨	٢	٠.٥٠
٤	٧	٢	٠.٤٢
٥	١٠	٣	٠.٥٨
٦	١٠	٢	٠.٦٧
٧	١٢	٥	٠.٥٨

م	عدد الإجابات الصحيحة للفئة العليا	عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا	معامل التمييز
٨	٩	٣	٠.٥٠
٩	٦	٢	٠.٣٣
١٠	٧	٢	٠.٤٢
١١	٧	٢	٠.٤٢
١٢	٧	٢	٠.٤٢
١٣	٨	١	٠.٥٨
١٤	١١	٢	٠.٧٥
١٥	١٢	٣	٠.٧٥
١٦	١٢	٣	٠.٧٥
١٧	١٠	٢	٠.٦٧
١٨	٩	٤	٠.٤٢
١٩	٨	٣	٠.٤٢
٢٠	١٢	٧	٠.٤٢
٢١	١٠	٢	٠.٦٧
٢٢	١١	٣	٠.٦٧
٢٣	٩	٢	٠.٥٨
٢٤	١١	٤	٠.٥٨
٢٥	١٠	٥	٠.٤٢

يتضح من خلال الجدول (٥) أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار جاءت في نطاق تمييز جيد (٠.٣٠ فأعلى) حيث تراوحت معامل التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠.٤٢، ٠.٧٥) (أحمد وآخرون، ٢٠٢٠).

الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) سؤالًا، موزعة إلى ثلاثة أبعاد حسب المستويات المعرفية للأسئلة، كالتالي: (١٤) سؤال في مستوى التذكر، سؤالين في مستوى الفهم، (٨) أسئلة في مستوى التطبيق فما فوق.

ثانيًا: البرنامج التدريبي:

يستند البرنامج التدريبي المقترح إلى يستند البرنامج إلى نظرية التغيير Theory of Change (ToC) التي ظهرت في منتصف السبعينات وتعود أصولها إلى بيتر داركر Peter Drucker ، وتقوم هذه النظرية على أنه من المتوقع أن يؤدي التدخل، أو مجموعة من التدخلات إلى تغيير محدد، وذلك عندما يتم التدخل بالاعتماد على التحليل السببي المبني على الأدلة المتاحة، وتفيد هذه النظرية في تحديد الحلول الفعالة لمعالجة أسباب المشاكل التي تعيق التقدم، وتوجيه القرارات بشأن الإجراء الذي ينبغي اتخاذه (Clark & Taplin,2012). وقد مر إعداد البرنامج بالخطوات التالية:

١. إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي: تم تحديد المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي وإعداد الدليل الخاص به، ويحتوي الدليل على: العنوان، الهدف العام والأهداف التفصيلية، الفئة المستهدفة، مدة البرنامج، آلية التنفيذ، أساليب ووسائل التدريب، أساليب التقويم، منفذ البرنامج، والجدول الزمني للجلسات. كما تم إعداد الحقيبة التدريبية للبرنامج، وتحتوي على: المقدمة، الجلسات التدريبية، الأنشطة، المراجع، استمارة تقييم البرنامج.

٢. التحقق من صلاحية البرنامج وملائمته: للتحقق من صلاحية البرنامج تم عرض دليل البرنامج والحقيبة التدريبية على عدد من المحكمين المختصين في التربية والتربية الخاصة وعلم النفس وعددهم (١٠) محكمين، لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الأهداف التفصيلية من حيث: شموليتها ومناسبتها للهدف العام، وصلاحيتها للتطبيق، وإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الجلسات التدريبية، من

حيث: كفاية أهداف الجلسة وملائمة أساليب التدريب لمحتوى الجلسة، وكفاية أساليب التقييم والأساليب والوسائل والأنشطة التدريبية، وشمولية المادة العلمية وسلامتها، وكفاية زمن الجلسة لتقديم المحتوى.

٣. إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية: بعد أخذ ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم حول البرنامج التدريبي، تم إضافة بعض التعديلات ثم إعادة تدقيق البرنامج ومراجعته، ليظهر بصورته النهائية، وفيما يلي توضيح للإطار العام للبرنامج:

الهدف العام من البرنامج: تنمية المهارات اللازمة لتنفيذ عملية صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم.

الأهداف التفصيلية: يتوقع من المتدربة في نهاية البرنامج أن تكون قادرة على أن: تعرف عملية صنع القرار المستند إلى البيانات وأهميتها لذوي صعوبات التعلم، تذكر خطوات عملية صنع القرار، تبين أهمية جمع البيانات، تذكر أنواع البيانات، تضرب أمثلة على أدوات جمع البيانات، تعدد مواصفات الأداة الملائمة لجمع البيانات، تعرف القياس المبني على المنهج، تذكر استخدامات القياس المبني على المنهج، تذكر خصائص القياس المبني على المنهج، تعد القياس المبني على المنهج في القراءة والإملاء والرياضيات، تتعرف على أهم أنواع الرسوم البيانية، تبين فوائد الرسوم البيانية، تبين دور الرسوم البيانية في عملية صنع القرار المستند إلى البيانات، تتعرف على مكونات الرسم البياني، تذكر طرق إنشاء الرسوم البيانية، تنشئ رسم بياني بصورة يدوية.

أيضًا تنشئ رسم بياني عن طريق تطبيق Microsoft Excel مايكروسفت إكسل، تمثل بيانات الطالب على الرسم البياني، تقرأ الرسم البياني الذي يمثل أداء الطالب، تفسر الرسم البياني من خلال توضيح العلاقة بين المتغيرات، تتخذ القرار التعليمي بالاستناد إلى البيانات التي يوضحها الرسم البياني، تتخذ القرار حول التغييرات التعليمية التي ينبغي القيام بها في حال عدم إحراز الطالب للتقدم المتوقع،

تعرف الممارسات المبنية على الأدلة، وتذكر خطوات اختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة.

الفئة المستهدفة من البرنامج: معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

مدة البرنامج: يتكون البرنامج من (٧) جلسات تدريبية، مدة كل منها (٤) ساعات، كل جلسة قدمت في يوم مستقل خلال أيام متتالية.

آلية تطبيق البرنامج: نُفذ البرنامج من قبل الباحثة عن بعد بشكل افتراضي متزامن من خلال إنشاء اجتماع عبر تطبيق Microsoft Teams مايكروسفت تيمز، تم فيه تفعيل الاتصال الصوتي والدردشة الكتابية والسبورة التفاعلية، وتضمن عروض تقديميه مرئية.

الاستراتيجيات التدريبية المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي: تم استخدام الإلقاء والشرح، المناقشة والحوار، الأنشطة التفاعلية والتدريبات، التعلم التعاوني، النمذجة، والعرض المرئي.

الوسائل والمواد التدريبية المستخدمة في البرنامج: تم استخدام عروض الباوربوينت، جهاز الحاسب الآلي، تطبيق Teams Microsoft مايكروسفت تيمز، وتطبيق Microsoft Excel مايكروسفت إكسل.

استراتيجية تقويم المعارف والمهارات المكتسبة من قبل المتدربات: في المستوى التحريري طبق الاختبار القبلي والبعدي، وفي المستوى التطبيقي التقويم التكويني من خلال الأنشطة والتدريبات أثناء الجلسات.

محتوى البرنامج: تكونت المادة العلمية للبرنامج التدريبي مما يلي: مقدمة حول صنع القرار المستند إلى البيانات والمصطلحات والمفاهيم ذات العلاقة، اختيار أداة جمع البيانات الملائمة، استخدام القياس المبني على المنهج كأداة لجمع البيانات،

تمثيل درجات الطلاب على الرسوم البيانية، تحديد الأهداف، تقديم التدريس عالي الجودة، قياس التقدم وتمثيله من خلال الرسوم البيانية، مراقبة التقدم وضوابط اتخاذ القرارات بناء على البيانات، تنفيذ التغييرات التعليمية.

التكافؤ بين المجموعتين:

للتحقق من تكافؤ مجموعات التجربة (الضابطة والتجريبية) بالتطبيق القبلي؛ تم استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney)، وجدول رقم (٦) يوضح النتائج.

الجدول ٦

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التذكر	ضابطة قبلي	١٥	١٦.٨٧	٢٥٣.٠	٠.٨٦٤	٠.٣٨٨
	تجريبية قبلي	١٥	١٤.١٣	٢١٢.٠		
الفهم	ضابطة قبلي	١٥	١٤.٥٠	٢١٧.٥٠	٠.٧٢٠	٠.٤٧٢
	تجريبية قبلي	١٥	١٦.٥٠	٢٤٧.٥٠		
التطبيق وما فوق	ضابطة قبلي	١٥	١٤.٧٧	٢٢١.٥٠	٠.٤٧٣	٠.٦٣٦
	تجريبية قبلي	١٥	١٦.٢٣	٢٤٣.٥٠		
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة قبلي	١٥	١٤.٠٧	٢١١.٠	٠.٨٩٨	٠.٣٦٩
	تجريبية قبلي	١٥	١٦.٩٣	٢٥٤.٠		

يتضح من خلال الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالتطبيق القبلي بالدرجة

الكلية للاختبار وأبعاده الفرعية المتمثلة في (التذكر – الفهم – التطبيق وما فوق)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠.٣٨٨، ٠.٤٧٢، ٠.٦٣٦)، وللدرجة الكلية (٠.٣٦٩)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار القبلي باختبار تنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات وهو ما يعكس تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

الأساليب الإحصائية:

لاستخراج النتائج تم الاعتماد على الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social sciences ، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون (person Correlation): للتحقّق من صدق الاتّساق الداخلي لأداة الدراسة.
٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.
٣. معامل السهولة والصعوبة؛ للتحقق من مدى سهولة عبارات الاختبار.
٤. معامل التمييز؛ للتحقق من القدرة التمييزية لعبارات الاختبار
٥. اختبار مان ويتني (Mann-Whitney): للمقارنة بين عيّنتي الدراسة المستقلتين (الاختبار البعديّ للمجموعتين الضابطة والتجريبية)، وأيضًا للتحقّق من تكافؤ المجموعتين.
٦. اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon): لحساب الفروق بين الاختبار القبليّ والبعديّ للمجموعة نفسها (الاختبار القبليّ والبعديّ للمجموعة التجريبية).
٧. معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Rank Biserial Correlation) للتعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض نتائج الدارسة التي تم الوصول لها وتفسير هذه النتائج وفقاً للدراسات السابقة، على النحو التالي:

السؤال: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم؟

للإجابة عن السؤال تمت المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، والمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم التوصل لها:

أ. للتعرف على إذا ما كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول ٧

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار

أبعاد الاختبار حسب مستويات الأسئلة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
تذكر	ضابطة بعدي	١٥	١١.١٧	١٦٧.٥٠	٢.٧١٥	٠.٠٠٧
	تجريبية بعدي	١٥	١٩.٨٣	٢٩٧.٥٠		
فهم	ضابطة بعدي	١٥	٩.٦٣	١٤٤.٥٠	٣.٨٦٥	٠.٠٠١
	تجريبية بعدي	١٥	٢١.٣٧	٣٢٠.٥٠		
تطبيق فما فوق	ضابطة بعدي	١٥	١٠.٠٣	١٥٠.٥٠	٣.٤٤٠	٠.٠٠١
	تجريبية بعدي	١٥	٢٠.٩٧	٣١٤.٥٠		
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة بعدي	١٥	٩.٣٧	١٤٠.٥٠	٣.٨٢٩	٠.٠٠١
	تجريبية بعدي	١٥	٢١.٦٣	٣٢٤.٥٠		

يتضح من خلال الجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار في بعد التذكر، وذلك لصالح المعلمات بالمجموعة التجريبية بمتوسط رتب (١٩.٨٣) مقابل (١١.١٧) للمعلمات بالمجموعة الضابطة.

كما بينت النتائج في الجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب المعلمات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار في بعد الفهم، وذلك لصالح المعلمات في المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (٢١.٣٧) مقابل (٩.٦٣) للمعلمات في المجموعة الضابطة.

وبينت النتائج في الجدول (٧) أيضًا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار في بعد التطبيق فما فوق، وذلك لصالح المعلمات في المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (٢٠.٩٧) مقابل (١٠.٠٣) للمعلمات في المجموعة الضابطة.

وفي الأخير فقد أظهرت النتائج في الجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الدرجة الكلية للاختبار بين متوسطي رتب المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح معلمات المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (٢١.٦٣) مقابل (٩.٣٧) لمعلمات المجموعة الضابطة، وتُشير هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ب. المقارنة بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار على المجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، ثم التحقق من الفاعلية باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج

المرتبطة (r_{prb}) (Matched Pairs Rank Biserial Correlation) لاستخراج الدلالة العلمية، جدول (٨) وجدول (٩)، والذي يحسب من خلال المعادلة التالية:

$$R_{prb} = \frac{4(ti)}{n(n+1)} - 1$$

حيث أن: R_{prb}: حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي) لرتب الأزواج المرتبطة.

T1: مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. N: عدد أزواج الدرجات (علام، ٢٠١٠).

الجدول ٨

متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

أبعاد الاختبار حسب مستويات الأسئلة	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب
التذكر	القبلي	١٥	١٠.٣٣	١٥٥.٠
	البعدي	١٥	٢٠.٦٧	٣١٠.٠
الفهم	القبلي	١٥	٨.٢٧	١٢٤.٠
	البعدي	١٥	٢٢.٧٣	٣٤١.٠
التطبيق فما فوق	القبلي	١٥	١١.٠	١٦٥.٠
	البعدي	١٥	٢٠.٠	٣٠٠.٠
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	١٥	٩.١٧	١٣٧.٥٠
	البعدي	١٥	٢١.٨٣	٣٢٧.٥٠

يتضح من الجدول (٨) أن متوسطات رتب معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أعلى منه في التطبيق القبلي في الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الفرعية (التذكر، الفهم، التطبيق فما فوق)، وذلك بمتوسط رتب (٢٠.٦٧) مقابل (١٠.٣٣) للتطبيق القبلي في بعد التذكر، وبمتوسط رتب (٢٢.٧٣) مقابل (٨.٢٧)

للتطبيق القبلي في بعد الفهم، وبمتوسط رتب (٢٠.٠) مقابل (١١.٠) للتطبيق القبلي في بعد التطبيق فما فوق، وبمتوسط رتب (٢١.٨٣) مقابل (٩.١٧) في الدرجة الكلية للاختبار.

الجدول ٩

نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

أبعاد الاختبار حسب مستويات الأسئلة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
التذكر	الرتب السالبة	١	٣.٥٠	٣.٥٠	٢.٧٨٨	٠.٠٠٥	٠.٤٤	كبير
	الرتبة الموجبة	١١	٦.٧٧	٧٤.٥٠				
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالي	١٥						
الفهم	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٨٢	٠.٠٠١	٠.٤٩	كبير
	الرتبة الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠				
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالي	١٥						
التطبيق فما فوق	الرتب السالبة	٣	٥.٠٠	١٥.٠٠	٢.٣٧٨	٠.٠١٧	٠.٣٩	كبير
	الرتبة الموجبة	١١	٨.١٨	٩٠.٠٠				
	الرتب المتعادلة	١						
	الإجمالي	١٥						
الدرجة الكلية للاختبار	الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	٣.٣٠٠	٠.٠٠١	٠.٤٢	كبير
	الرتبة الموجبة	١٤	٨.٤٣	١١٨.٠٠				
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالي	١٥						

يتضح من خلال الجدولين (٨) و (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي للاختبار في بعد التذكر، وذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط رتب (٢٠.٦٧) مقابل (١٠.٣٣) في التطبيق القبلي. وبينت النتائج بالجدول رقم (٩) أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في بعد التذكر بلغت (٠.٤٤)، وهذه القيمةُ تعني مستوى فاعلية كبير؛ حيثُ يُعدُّ مستوى الفاعلية صغيرًا إذا كان يساوي (٠.١)، ومتوسطًا إذا كان (٠.٢٤)، وكبيرًا إذا كان أكبر أو يساوي (٠.٣٧) (عفانة، ٢٠٠٠)؛ أي أن التباين بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي يرجع إلى المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي المقترح.

كما يتضح من الجدولين (٨) و (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في بعد الفهم، وذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط رتب (٢٢.٧٣) مقابل (٨.٢٧) في التطبيق القبلي. وأوضحت النتائج في الجدول (٩) أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في بعد الفهم بلغت (٠.٤٩)، وهذه القيمةُ تعني مستوى فاعلية كبير.

ويتضح أيضًا من النتائج في الجدولين (٨) و (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في بعد التطبيق فما فوق، وذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط رتب (٢٠.٠) مقابل (١١.٠) في التطبيق القبلي. وبينت النتائج في الجدول (٩) أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في بعد التطبيق فما فوق بلغت (٠.٣٩)، وهذه القيمةُ تعني مستوى فاعلية كبير.

وفي الأخير فقد أوضحت النتائج في الجدولين (٨) و (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الدرجة الكلية بين متوسط رتب معلمات

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، وذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط رتب (٢١.٨٣) مقابل (٩.١٧) للمعلمات بالتطبيق القبلي. ويظهر في الجدول (٩) أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) في الدرجة الكلية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار بلغت (٠.٤٢)، وهذه القيمةُ تعني مستوى فاعلية كبير؛ أي أن هناك فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية المعرفة بمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ويستدل مما سبق على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة في تنمية الجانب المعرفي لمهارات صنع القرار المستند إلى البيانات، ويشتمل ذلك على معرفة خطوات هذه العملية والمفاهيم والحقائق والتعميمات المتعلقة بها، وفهم كيفية تنفيذ خطواتها، والقدرة على استخدام هذه المعرفة والمعلومات في مواقف جديدة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الطريقة التي تم بها بناء البرنامج التدريبي؛ حيث تم اتباع خطوات إعداد البرامج التدريبية الواردة في الإطار النظري وتحكيم البرنامج من قبل مختصين في مجال التربية، إضافة إلى ثراء المادة العلمية في البرنامج المقترح وشموليتها لجميع خطوات صنع القرار المستند إلى البيانات وتنوعها ما بين المعلومات النظرية والخطوات العملية والأنشطة، واستنادها إلى المراجع العلمية معلم صعوبات التعلم المعتمد من الوزارة.

كما يمكن تفسير نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه إلى وجود حافز لدى المعلمات يتمثل في الحاجة التدريبية التي أثبتتها الدراسات السابقة، إضافة إلى أن موضوع البرنامج التدريبي لم يسبق أن تم تدريب المعلمات عليه، وهذا الأمر تم تأكيده من قبل المعلمات المتقدمات للبرنامج، حيث اشتملت استمارة التسجيل للبرنامج على سؤال المعلمة عما إذا كانت قد تلقت التدريب في هذا الموضوع. كما أن

الموضوع مهم للمعلمات بسبب وجود توجيه بتطبيقه في دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية.

كما يمكن أن تكون لطريقة تقديم البرنامج أثر إيجابي في نجاحه؛ فقد تم استخدام التدريب المتزامن عن بعد والذي تم اعتماده كوسيلة إضافية أو بديلة للتعليم المباشر في المملكة العربية السعودية، كما تم استخدام العروض المرئية والتنويع في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة وتفعيل الأنشطة، إضافة إلى اختيار تطبيق Teams Microsoft مايكروسفت تيمز لتقديم البرنامج التدريبي من خلاله لكون المعلمات يستخدمن هذا التطبيق بكثرة مما سهل استخدامه من قبلهن والتفاعل من خلاله بسهولة، أيضًا تم تحديد وقت التدريب بالاتفاق مع المعلمات لضمان التزامهن بالحضور والتفاعل.

وتتفق النتيجة مع دراسة جيمينيز وآخرون (٢٠١٦).Jimenez et al التي توصلت إلى فاعلية التدريب عبر الإنترنت في إكساب المعلمين المعرفة المتعلقة بجمع بيانات التقدم الأكاديمي للطلاب واستخدامها في اتخاذ القرارات التعليمية، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام الاختبار عبر الانترنت للتحقق من فاعلية التدريب.

كما تتفق مع نتيجة دراسة فان دن بوش وآخرون (٢٠١٩). van den Bosch et al التي أثبتت فاعلية التدريب في تحسين فهم المعلمين للرسوم البيانية لنتائج الطلاب والذي يعد جزء من عملية صنع القرار المستند إلى البيانات، ويوجد تشابه بين الدراستين في طريقة قياس الفاعلية، وفي المنهج المستخدم، وتتميز الدراسة الحالية باشتمال التدريب على جميع خطوات عملية صنع القرار، كما يوجد اختلاف في طريقة التدريب حيث استخدمت الدراسة الحالية التدريب المتزامن، بينما استخدمت الدراسة السابقة التدريب غير المتزامن.

كما تتفق مع نتيجة وولف وآخرون (٢٠٢١) .Wolfe et al التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتدريب المتزامن عبر الانترنت في تحسين دقة اتخاذ القرارات التعليمية بناء على الرسوم البيانية لنتائج الطلاب، وتتشابه الدراستين في طريقة التدريب وطريقة قياس التقدم.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبا حسين، و. ع.، والرزيحي، ر. ع. (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٤)، ٣٧ -٧١.

أبو القاسم، ع. ، والدخيل، ع. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: دراسة مسحية في محافظة المجمعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٣)،١٠٥٣ -١٠٨١.

أحمد، ع.، يحيى، ب.، حيدر، ع.، حياة، ت. (٢٠٢٠). *القياس والتقويم وبناء الاختبارات في العلوم الإنسانية وعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية*. الوراق للنشر والتوزيع.

الريماوي، ع. (٢٠١٧). *بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

العدلوني، م. (٢٠٠٠). مدرسة المستقبل. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين*، قطر.

العساف، ص. (١٤١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

عفانة، ع. (٢٠٠٠). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحث التربوية والنفسية. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، (٣)، ص٢٩ -٥٨.

علام، ص. (٢٠١٠). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية). دار الفكر.

اللقاني، أ.، والجمل، ع. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

المباركي، ب. (٢٠٢١). مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بالقياس المبني على المنهج. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (١٥)، ١٧٣ -٢٠٤.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (١٩٨٩). *المعجم الوجيز*. مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

مجيد، س. (٢٠٠٧). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الملاح، ت. (٢٠١٧). *المستحدثات التكنولوجية والنانو تكنولوجي*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية*. وزارة التعليم السعودية

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). *إحصائية بعدد معلمين صعوبات التعلم في مدينة الرياض*. إدارة تعليم الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Clark, H. & Taplin, D. (2012). *Theory of Change Basics: A Primer on Theory of Change.* Actknowledge.

Espin, C. A., van den Bosch, R. M., van der Liende, M., Rippe, R. C., Beutick, M., Langa, A., & Mol, S. E. (2021). A systematic review of CBM Professional Development Materials: Are teachers receiving sufficient instruction in data-based decision-making? *Journal of Learning Disabilities*, *54*(4), 256–268. https://doi.org/10.1177/0022219421997103

Espin, C. A., Wayman, M. M., Deno, S. L., McMaster, K. L., & de Rooij, M. (2017). Data-based decision-making: Developing a method for capturing teachers' understanding of CBM graphs. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(1), 8–21. https://doi.org/10.1111/ldrp.12123

Filderman, M. J., Austin, C. R., & Toste, J. R. (2019). Data-based decision making for struggling readers in the secondary grades. *Intervention in School and Clinic*, *55*(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/1053451219832991

Filderman, M. J., Toste, J. R., & Cooc, N. (2020). Does training predict second-grade teachers' use of student data for decision-making in reading and mathematics? *Assessment for Effective Intervention*, *46*(4), 247–258. https://doi.org/10.1177/1534508420902523

Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Clemens, N. H. (2018). Data-based decision making in reading interventions: A synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *The Journal of Special*

Education, *52*(3), 174–187. https://doi.org/10.1177/0022466918790001

Gesel, S. A., LeJeune, L. M., Chow, J. C., Sinclair, A. C., & Lemons, C. J. (2020). A meta-analysis of the impact of professional development on teachers' knowledge, skill, and self-efficacy in data-based decision-making. *Journal of Learning Disabilities*, *54*(4), 269–283. https://doi.org/10.1177/0022219420970196

Jimenez, B. A., Mims, P. J., & Baker, J. (2016). The effects of an online data-based decisions professional development for in-service teachers of students with significant disability. *Rural Special Education Quarterly*, *35*(3), 30–40. https://doi.org/10.1177/875687051603500305

Keuning, T., Van Geel, M., & Visscher, A. (2017). Why a data-based decision-making intervention works in some schools and not in others. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(1), 32–45. https://doi.org/10.1111/ldrp.12124

Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, *47*(2), 71–85. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667064

Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). The complexity of data-based decision making: An introduction to the special issue. *Studies in Educational Evaluation*, *69*, 100906. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100906

McMaster, K. L., Lembke, E. S., Shin, J., Poch, A. L., Smith, R. A., Jung, P.-G., Allen, A. A., & Wagner, K. (2020). Supporting teachers' use of data-based instruction to improve students' early writing skills. *Journal of*

Educational Psychology, *112*(1), 1–21. https://doi.org/10.1037/edu0000358

National Center On Intensive Intervention [NCII]. (2014). *Informal academic diagnostic assessment: Using data to guide Intensive Instruction Part 3: Skills Analysis (DBI professional learning series module 5)*. NCII .Retrieved September 30, 2022, from https://intensiveintervention.org/resource/informal-academic-diagnostic-assessment-using-data-guide-intensive-instruction-part-3

van den Bosch, R. M., Espin, C. A., Chung, S., & Saab, N. (2017). Data-based decision-making: Teachers' comprehension of Curriculum-based measurement progress-monitoring graphs. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(1), 46–60. https://doi.org/10.1111/ldrp.12122

van den Bosch, R. M., Espin, C. A., Pat-El, R. J., & Saab, N. (2019). Improving teachers' comprehension of curriculum-based measurement progress-monitoring graphs. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(5), 413–427. https://doi.org/10.1177/0022219419856013

Wagner, D. L., Hammerschmidt-Snidarich, S. M., Espin, C. A., Seifert, K., & McMaster, K. L. (2017). Pre-service teachers' interpretation of CBM Progress Monitoring Data. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(1), 22–31. https://doi.org/10.1111/ldrp.12125

Wayman, J. C., & Jimerson, J. B. (2014). Teacher needs for data-related professional learning. *Studies in Educational Evaluation*, *42*, 25–34. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013. 11.001

Wolfe, K., McCammon, M. N., LeJeune, L. M., & Holt, A. K. (2021). Training preservice practitioners to make data-based instructional decisions. *Journal of Behavioral Education*. https://doi.org/10.1007/s10864-021-09439-0

Zeuch, N., Förster, N., & Souvignier, E. (2017). Assessing teachers' competencies to read and interpret graphs from learning progress assessment: Results from tests and interviews. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(1), 61–70.

A Generative Learning Strategy-Based Program to Develop EFL Vocabulary and Oral Performance Skills of Al-Azhar Secondary Stage Students

Islam Mohamed Elian Barakat
A Demonstrator at the Curriculum and Instruction
(TEFL), Faculty of Education (Tafahna), Al-Azhar University

Dr. Mohamed Hassan Ibrahim
Professor of Curriculum and Instruction
(TEFL), Faculty of Education, Zagazig University

Abstract

The current study was carried out to investigate the effectiveness of utilizing a generative learning strategy-based program in fostering the targeted EFL lexical and oral performance skills among Al-Azhar secondary stage students. To attain the purpose of the study, the Quasi-experimental method was adopted with its pretest-posttest control /experimental groups design. Participants of the study consisted of (N=50) EFL students enrolled in the first-year Al-Azhar secondary stage, El-Sharkia Institute for girls, El-Ibrahimiya Educational Directorate, Sharkia Governorate during the first semester of the academic year 2022/2023. They were chosen and divided into two groups: treatment group (n=25), and non-treatment group (n=25). An EFL oral performance questionnaire accompanied with a scoring rubric, a pre-post oral performance test (OPT) and a pre-post lexical skills test (LST) were used as instruments of the study. The targeted EFL lexical and oral performance skills for 1st year secondary school students were determined to be enhanced through the use of a checklist approved by a jury of specialists in teaching EFL. Results revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the treatment group in the pre-and post-administrations in both EFL lexical and oral performance skills, favoring the post- administrations. The findings of the study also revealed that the program

based on the generative learning strategy had a positive effect on developing the EFL first-year secondary stage students' lexical and oral performance skills.

Key Words: *Generative Learning Strategy, Vocabulary Skills, Oral Performance Skills.*

برنامج قائم على استراتيجية التعلم التوليدي لتنمية الثروة المفرداتية ومهارات الأداء الشفهي بالإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

إعـداد

إسلام محمد عليان بركات* أ.د/ محمد حسن إبراهيم حسن*

المستخلص

استهدفت الدراسة، تعرف فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التوليدي في تنمية الثروة المفرداتية ومهارات الأداء الشفهي بالإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، ولتحقيق هذا الغرض تم إعداد قائمة بمهارات الأداء الشفهي الضرورية لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، واختبار معرفي في الأداء الشفهي، ومعيار لتصحيح الإختبار، واختبار معرفي للمهارت المعجمية، وإعداد مواد المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج المقترح المُقدَّم وفق استراتيجية التعلم التوليدي. وقداستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة ذو الإختبارين القبلي والبعدي؛ حيث تم اختيار مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، بمعهد فتيات شرقية مباشربإدارة الإبراهيمية التعليمية الأزهرية، محافظة الشرقية، وتم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتي الدراسة؛ المجموعة التجريبية (٢٥ طالبة)، والمجموعة الضابطة (٢٥ طالبة)، واستمرت الدراسة سبعة

* معيد بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية بنفهنا الأشراف - جامعة الأزهر.
* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلية التربية - جامعة الزقازيق.

أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣م، وخلال هذه الفترة تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية على المهارت المستهدفة من خلال برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التوليدي ، في حين لم تتلقَ المجموعة الضابطة أية معالجة. وبعد دراستهن للبرنامج، وتطبيق أدوات الدراسة بعديًّا توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الثروة المفرداتية ومهارات الأداء الشفهي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في الثروة المفرداتية، ومهارات الأداء الشفهي بالإنجليزية لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجية التعلم التوليدي - الثروة المفرداتية - مهارات الأداء الشفهي بالإنجليزية.

1. Introduction

Language has been considered as a means of communication and interaction among people for many years. We communicate with others, to express our ideas, thoughts, opinions and feelings, in the form of words put together in a meaningful way. Being able to communicate is important in everyone's life. People communicate most of the time orally. Today, students are considered successful language learners if they can speak effectively in their foreign language. In effect, language and communication are keys to success in life.

In education, English language has become the primary language of communication. Communication is, therefore, a vital need for human beings. McDonough and Shaw (2003 p. 157) point out, "Human beings want to communicate something to achieve a particular goal. This may involve expressing ideas and opinions; expressing a wish or a desire to do something;

negotiating and/or solving a particular problem; or establishing and maintaining social relationships and friendships. To achieve these speaking purposes, human beings need to activate a range of appropriate expressions".

In that sense, Valette (2001) stated that communication it is the ability to understand what one hears or reads, and the ability to express oneself in speaking and writing. So, it means receiving as well as producing messages, either written or spoken. As a consequence, it is important to develop oral skills in the English language teaching and learning.

Figure (1)

Communication Skills in a Foreign Language

Adapted from Rao & Jyotsna (2009)

One of the major responsibilities of any teacher who teaches English language learners (EFLs) is to enable them to communicate effectively through oral language. Developing students' oral performance skills demands classroom activities that allow them to exchange ideas with each other, express their opinions, and develop learning strategies and communication skills for successful negotiation (Karfa, 2007).

Oral performance skills requires providing students with EFL varied life-like contexts and chances to talk inside and outside class. These contexts should be designed in a way that motivates students to communicate in different virtual as well as realistic situations. Stress should be put on vocabulary, grammar, collocations, word combination and pronunciation to achieve comprehension, fluency, accuracy and interaction as well Sanad (2021).

Manurung (2015) argues that progress in language learning is "often evaluated by the ability of learners to communicate in the language they are studying" (p.45). Furthermore, Harmer (2007) debates that language learners depend on the oral performance skills they acquired when they speak. Accordingly, teaching EFL oral communication includes many different aspects of the spoken language. For instance, it includes face-to-face conversations, making a speech, telephonic conversation, oral discussions and presentations, oral debates and retelling a story.

In fact, the integration of listening and speaking will make learners good listeners and speakers, so as to be able to communicate effectively. The mastery of these skills is a gradual process and it is similar to muscles building. Teachers, for instance, should expose learners to gradually challenging tasks and materials.

Oral performance skills which comprise listening and speaking are indispensable life skills. These skills have been used to communicate ideas long before the development of a writing system. Ability to use the skills effectively and successfully influences one's level of success in different life

efforts, particularly in the current era of globalisation (Ogunsiji, 2004). Therefore, the place of listening and speaking in teaching any language cannot be overemphasized since the goal is to enhance effective communication.

Listening is yet another necessitate in language. It is one important skill to possess as good listening is an integral part of communication process resulting from people's daily lives. As for that, listening plays an important role in everyday communication that must be comprehend in learning English. It is a common knowledge that listening in English is an active skill requiring listeners to deal with a variety of complicated tasks such as discriminating between sounds (consonants and vowels) and identifying stress and intonation. It is also known that listeners is used a variety of mental processes to give meaning to the information they listen.

Listening is essential not only as a receptive skill but also to the development of a spoken language proficiency. Rost (2002) also indicated that developing proficiency in listening is the key to achieving proficiency in speaking.

Nunan (1998) explained most people think that being able to write and speak in a second language means that they know the language; however, if they do not have the efficient listening skills, it is not possible to communicate effectively. Listening is the basic skill in language learning and over 50% of the time that students spend functioning in a foreign language will be devoted to listening. Listening comprehension is considered a prerequisite for communication.

According to Gilakani& Sabouri (2016), there are some suggestions that are beneficial to students to overcome some of their listening comprehension problems. They are as follows:

a. Listening activities should be provided based on the students' needs.

b. Teachers should provide authentic listening materials for students that help them understand better the natural speech uttered by native speakers.

c. Teachers should design listening tasks that arouse students' interest and help them learn listening skills and strategies.

d. Teachers should provide students with different types of input like radio news, films, everyday conversation, and interviews.

e. Teachers should familiarize their students with the rules of pronunciation to help them hear the different forms of rapid natural speech and ask them to imitate native speakers' pronunciation.

f. Teachers should give their students the necessary feedback on their performance because it can promote their error correction and increase their motivation.

g. Teachers should help their students to develop the necessary skills of listening comprehension like listening for understanding specific information, listening for the main ideas, explanation and inference.

h. Teachers should encourage their students to develop listening strategies. For instance: Guessing, asking for clarification, and using non-verbal cues to improve learners' listening comprehension ability.

However, it is surprising that teaching listening comprehension skill is still neglected in schools; it is not really taken very seriously by English language teachers. Millar (2003) pointed out that listening skill has been neglected to a secondary position in the EFl classrooms. Listening is essential at language classroom because it provides the leaner with input, without which any learning simply cannot start at the right level because listening is a vital process to speaking. Speaking is the other oral skill, is important since the main goal of any language is to understand a certain message and be understood when expressing on self through speaking.

Learning to speak is a crucial aim in itself, for it equips students with a set of skills they can use for the rest of their lives. Speaking is the form of communication used to express opinions, make arguments, offer explanations, transmit information, and make impressions upon others. While articulating such utterances, one is required to take into consideration different phonological features of words (Masoud, A, & Ibrahim, O. 2018).

Speaking is one of the four macro skills which is necessary for attaining an effective communication for EFL learners (Morozova, 2013). Additionally, oral skills need to be developed along with the other skills so that these integrated skills will enhance communicative competence. The development of oral skills seems to be one of the most challenging tasks in EFL classrooms.

On the other hand, speaking a language fluently and improving oral performance is one of the fundamental goals of most EFL learners. Therefore, speaking is the basis of the oral

performance and its actual form. Learning to speak in a foreign language will be facilitated when learners are actively engaged in attempting to communicate (Nunan, 1991).

With the help of speaking, students can express their feelings, opinions, ideas and emotions. As they can tell stories, inform and explain. Moreover, speaking is important even outside the classroom because many organizations and factories look for people who have a foreign language diploma with good speaking ability in order to communicate with the foreign comers. (Kouicem 2010:30) agreed that: "a student who can speak English well may have greater chance for further education of finding employment and gaining proportion".

"Making learners talk is still a challenge for teachers, as it has been frequently reported that most EFL learners are passive, quiet, shy, reticent, and unwilling to answer" (Nazari & Allahyar, 2012 p.18).

The ability to speak naturally is required to create good communication. That is why some learners sometimes avoid this type of situation as they often lose words and feel difficulty in presenting a good image of themselves. Therefore, language instructors should provide learners with opportunities for meaningful communicative behavior about relevant topics by using learner-learner interaction as the key to teaching communicative language. Communication is derived essentially from interaction (Rivers, 2018).

Speaking skill should be taught and practiced in the language classroom, because any language course should enable students to communicate in English. So, speaking skill needs special treatment. In daily life, most of the time people speak

more than they write; yet many EFL teachers still spend the majority of class time on reading and writing practice almost ignoring speaking and listening skills (Abd-Al Qader, 2020).

Considering the importance of EFL oral skills and the increased emphasis on them, a number of previous studies attempted to develop oral communication skills by different techniques, strategies, approaches and programs as the study of Hala (2021) who investigated the effectiveness of using a program based on readers' theater to develop FEL prospective teachers' oral communication skills and willing to communicate. The results of the study revealed that the readers' theater based-program significantly developed EFL oral skills among prospective teachers.

Furthermore, Abdel-Salam (2020) who tackled digital storytelling to improve EFL oral skills among sixth year primary school pupils. Results of the study revealed that the experimental group's EFL oral communication skills improved significantly than the control group as a result of using digital storytelling. Therefore, it can be concluded that using digital storytelling was effective in developing EFL sixth year primary school pupils' oral communication skills.

Moreover, Abd-Al Qader (2020) who investigated the effectiveness of a task based program to develop EFl oral communication skills among al-Azhar secondary stage students. The results of the study showed that the task-based program had a positive effect on developing the EFL oral communication skills of El-Azhar First-year Secondary Students.

Similarly, El Sallami (2018) who investigated the effect of using simulation of dramatic performance on developing

some EFL oral communication skills in English language first-year prep school students. Results indicated that the suggested program has a positive effect on the development of students' oral communication skills.

Generally speaking, oral performance skills are one of the macro skills to be developed as a means of effective communication in both first and foreign language learning contexts. There are a number of factors relating to oral skills to be considered for effective English oral performance; vocabulary, and lexical relations are singled out as important factors to be emphasized in building fluency and accuracy for EFL speakers (Boonkit, 2010).

In oral performance, students usually fail to express their thoughts appropriately because of the use of incorrect vocabulary; thus they need to sustain accuracy in vocabulary, the correct use of lexical items according to specific context, and not just consulting word synonyms. Moreover, Lexical skills restrict the chances of learning and speaking the target language hence pose serious threat to oral communication. As a consequence, when learners try to express themselves orally, they only pronounce isolated words and disconnected sentences making their production poor and meaningless. To perform well in speaking, English as a foreign language learners need a massive word store and a variety of mental lexicon. There is a strong relationship between lexical competence and oral performance skills.

Vocabulary has long been regarded as a vital component and basics of (communicative) language ability. It is conceived of as a good indicator of EFL proficiency, which is supported by

empirical investigation (Katagiri, 2001; Meara & Buxton, 1987; Read, 2000). In addition, vocabulary is one of the essential and fundamental components of communication (e.g., Levelt, 1993; Nakamura, 2004; Singleton, 1997). Although there have been some studies examining relationships between vocabulary and other language skills, few studies have focused specifically and systematically on associations between vocabulary and oral production.

Hashemian & Soureshjani (2011), believes that words are extremely important in language learning because they are the basic building blocks of language and they are the units of meaning from which the larger structures of language such as sentences, paragraphs, and whole texts are formed. Also, Huy (2015) indicated that one of the most crucial problems that EFL students often have is lacking of vocabulary. He concluded that lack of vocabulary is the biggest problem that most students usually have when they study writing skill. He added that vocabulary limitation also affects the learning's results of other skills.

According to Decarrico (2001), lexical competence is considered as the central part of communicative competence, whether the language is first, second, or foreign. Lexical competence is the core of communicative competence performance and not merely as the knowledge of words and knowing how to pronounce them, but it is a more complex term that involves a series of language aspects (Bezukladnlkov, Shamov & Novoselov, 2013). Jiang Yuhong (2007), agreed that lexical skills learning could promote the oral proficiency of English learners not only as viewed from grammatical

competence, but also in terms of the external communicative performance, by improving processing speed and expressive accuracy, and interaction in real-life situations.

In brief, to develop EFL lexical and oral performance skills, students need to participate in the classroom's oral tasks in a more enjoyable learning environment (Derakhshan, Tahery, & Mirarab, 2015). Therefore, there is a need for a paradigm shift in English language pedagogy to learner-centred learning so as to incorporate the internal processes of learning that are stimulated by students' schema and prior experience.

To achieve this, innovative methods, activities and techniques should be adopted for more involvement and engagement of students in their learning. Students need to learn to be knowledge builders not knowledge seekers. Generative Learning Strategy is a promising method which provides such a supportive learning atmosphere.

Generative Learning strategy is one of the prominent learning strategies based on constructivism. Constructivism theory is defined as generative learning. It is the act of creating meaning from what is learned. In constructivism, each learner constructs knowledge individually and socially, and it is actually not a new idea (Suhendi, Purwarno, & Chairani, 2021).

The term Generative Learning was first coined by Osborn and Wittrok in 1985 as an educational learning model. Learners, in this model, use their cognitive structures to link their newly acquired information with their previous knowledge in their cognitive structure. Generative Learning, as a strategy, allows the learner to generate meaningful relationships and so the generative learning strategy is interested in generating

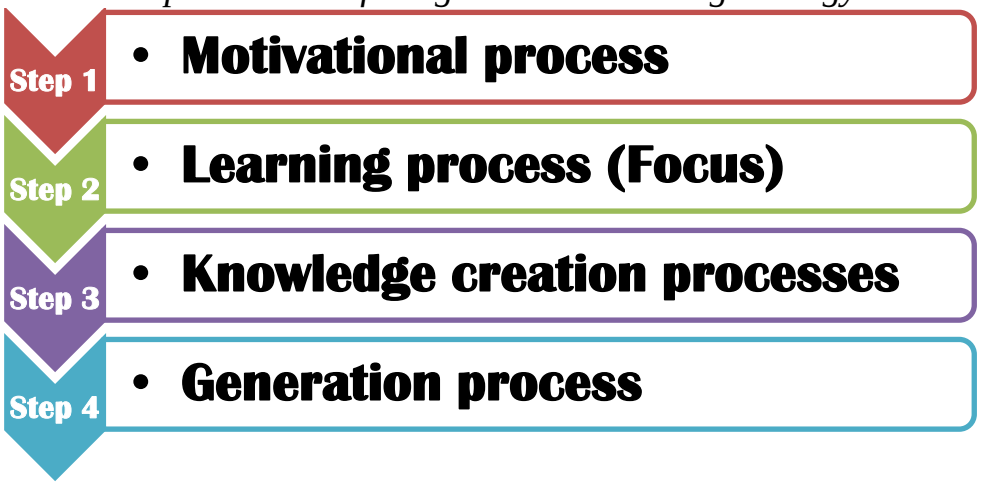
meaningful relationships between new and previous information. Therefore, background knowledge is regarded as a frame for building meaning and interaction between both types of knowledge (Al-Najdi & Abdul-Hadi, 2005).

Generative learning is defined as a constructivist process aimed at generating ideas, information and using prior knowledge to add new information through building relationships between information (Mary, K; 2010). According to Ogunleye (2011), the generative learning strategy helps learners construct their own learning by relating their prior knowledge with the new body of information and students work in groups to practise during the lesson while the teacher offers prompt corrective feedbacks. It also encourages students' self-efforts, activities or abilities through cognitive processing during learning.

Wittrock's generative learning model consists of four Components: motivational processes, learning processes, knowledge creation processes, and generation processes. These four components result in an active and dynamic generation of meaning. Understanding is increased through the reorganization, reconceptualization, elaborations, and relations which result from the four components (Wittrock, 1992; Andermam, 2010; Mary, 2010) as shown in figure (2).

Figure (2)

The procedures of the generative learning strategy



Note: Original

Concerning the effects of generative learning strategy on students' achievement and performance, it has been investigated in a number of studies. For example, (Amal, 2021) who investigated the effect of utilizing an integrative strategy based on generative learning model to develop EFl secondary school students' critical reading skills and self-regulation. The results of the study showed that the integrative strategy based on generative learning model had a positive effect on developing the EFL critical reading skills and self-regulation of First-year Secondary Students.

A number of studies found that the strategy had a significant effect on students' learning outcomes in these subject areas. However, these studies did not examine the effect of generative learning strategy on students' EFL lexical and oral performance skills. In view of this, the researcher advocated conducting the current study hoping to explore the effect of a

generative learning strategy-based program on developing EFL first-year secondary stage students' lexical and oral performance skills.

2. Context of the problem

The problem of the current study is manifested in EFL first-year secondary stage students' weakness in their lexical and oral performance skills. Such weakness may be attributed to the insufficient training and unsuitable strategies given to students in EFL lexical and oral classes. This weakness might also be attributed to the lack of the adequate training and enough time required for developing a dynamic living lexicon that could help them recognize and use vocabulary actively while they use the language orally in different contexts. Consequently, students' performance might be influenced.

To document the study problem, a pilot study was conducted on (N=15) EFL students enrolled in the first-year Al-Azhar secondary stage, El- Sharkia Institute for girls, El-Ibrahimiya Educational Directorate, Sharkia Governorate. It was conducted during the second semester of the academic year 2018-2019. The EFL lexical and oral performance tests, which were used as a pretest for the study participants)

Table (1)

Results of EFL lexical and oral performance tests (pilot study)

No.	EFL oral performance skills	Proficiency Testing Frequency
1	Comprehension	20 %
2	Fluency	25 %
3	Accuracy	35 %
4	Interaction	35 %
	EFL Lexical skills	

6	Lexical Knowledge	**30 %**
7	Lexical use	**25 %**

It was concluded that: the frequency of the students' responses to these skills was less than (50%) and none of them could achieve the required proficiency level (80%).

3. Statement of the Problem

The problem of the study lies in the fact that most of first year secondary stage students suffer from weakness in their lexical and oral performance skills as the results of the pilot study indicated. This weakness might be attributed to the traditional approaches and methods applied by teachers in lexical and oral classes. This weakness might also be attributed to the lack of the adequate training and enough time required for developing a dynamic living lexicon that could help them recognize and use vocabulary actively while they use the language orally in different contexts. Consequently, students' performance might be influenced.

The current study investigated the effect of a generative learning strategy-based program on developing EFL first-year secondary stage students' lexical and oral performance skills. In this sense, the current study was an attempt to answer the following main research question:

"What is the effect of a generative learning strategy-based program on developing EFL first-year secondary stage students' lexical and oral performance skills?"

The above-mentioned main research question could be sub-divided into the following sub-questions:

1- What are the oral performance skills required for EFL first-year secondary stage students?

2- How far do EFL first-year secondary stage students successfully perform these skills?

3- What are the lexical skills required for EFL first-year secondary stage students?

4- How far do EFL first-year secondary stage students successfully perform these skills?

5- What are the aspects of the Generative Learning strategy-based program to develop EFL first-year secondary stage students' lexical and oral performance skills?

6- What is the effect of the Generative Learning strategy-based program to develop EFL first-year secondary stage students' oral performance skills?

7- What is the effect of the Generative Learning strategy-based program to develop EFL first-year secondary stage students' lexical skills?

4. Hypotheses of the study

The current study attempts to verify the following hypotheses:

1. There would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and the control group students in the post administration of the EFL oral performance skills test, in favour of the experimental group.

2. There would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre and post administrations of the overall EFL oral performance skills test and its subskills in favour of the post administration.

3. There would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and that of the control group students in the post administration of the EFL lexical skills test, in favour of the experimental group.
4. There would be a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre and post administration of the EFL lexical skills test, in favour of the post administration test.
5. The generative learning strategy-based program has a positive effect on developing EFL oral performance skills.
6. The generative learning strategy-based program has a positive effect on developing EFL lexical skills.

5. Delimitations of the study

This research was delimited to

1. The GLS based program proposed by the researcher to develop
   the participants' EFL lexical and oral performance skills.
2. A group of fifty 1st year Al-Azhar secondary stage students, enrolled in El- Sharkia Institute for girls, El-Ibrahimiya Educational Directorate, Sharkia Governorate.
3. The first semester of the academic year 2022/2023.
4. The current study skills include: EFL oral performance skills (comprehension, fluency, accuracy, interaction) and EFL lexical skills (word combinations, formation and compound words, words with multiple meanings, idioms and phrasal verbs synonyms, and antonyms, word derivatives, different prefixes and suffixes).

6. Operational Definition of Terms

Generative Learning

Generative learning is defined as "the ability of the learner to generate ideas, knowledge and answers to a question" (Chin & Brown, 2000: 119). Similarly, Generative learning, as a learning/teaching strategy is based on the connection between the learner's previous and new experiences to generate ideas, expressions and vocabulary, to improve written expression(Banoui, 2018). From what is preceded, the researcher can define generative learning operationally, as a learning strategy based on the connection between the previous and new experiences of the learner to generate ideas, expressions and vocabulary, to improve their EFL lexical and oral performance skills.

Oral Performance

According to Kayi (2006), oral performance is the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts. Speaking is a crucial part of second language learning and teaching. Despite its importance, for many years, teaching speaking has been undervalued and English language teachers have continued to teach speaking just as a repetition of drills or memorization of dialogues.

Based on some opinions above, oral performance is **operationally,** the ability of 1st year students to use the target language to express ideas in interactive situations. It is one of the important skills to be successfully done. It requires different abilities needed to be produced at the same time. These abilities are comprehension, fluency, accuracy, and interaction.

Lexical skills

Lexical skills are a crucial component of language comprehension and production.(Nation, 2014). They are also among the most fundamental components of foreign language reading and listening comprehension. Moreover, they are one of the essential prerequisites to speaking or oral performance (Segalowitz & Gatbonton, 1995).

Richard and Renandya (2002) agreed that Vocabulary is part of language component and list of words that have been used by people to communicate. It also provides much of the basis for how well students speak, listen, read and write.

Lexical skills are operationally defined as the ability to produce and understand the words of a language. Lexical competence is an aspect of both linguistic competence and communicative competence.

7. Method of the study

- Design and participants

The current study was a quasi-experimental study that aimed to develop students' EFL Lexical and Oral Performance Skills using the Generative Learning Strategy- Based Program. Two groups of 1st year Al-Azhar secondary stage students were chosen from El- Sharkia Institute for girls, El-Ibrahimiya Educational Directorate, Sharkia Governorate, Egypt. They were randomly assigned to two groups; an experimental group (n=25), and a control one (n=25). The experimental group was taught through the Generative Learning Strategy-Based Program, whereas the control group was taught regularly. Table (2) below highlightens the experimental design of the study.

Table (2)

The Experimental Design of the Study

Groups	Main Procedures			Test
	pre-tests	Treatment	post-tests	
Experimental	✓	✓	✓	EFL Lexical and Oral Performance tests
Control	✓	-----	✓	

8. Instruments and materials of the study

To achieve the purpose of this study, the following instruments and materials were designed:

- An EFL oral performance questionnaire to identify the suitable oral performance sub-skills for 1st year secondary stage students. A pre-post EFL oral performance test.
- A rubric for correcting the oral performance test.
- Lexical skills test.
- A suggested program to describe the steps to be followed when using the generative learning strategy to develop some EFL targeted skills.

- The EFL oral performance questionnaire

- Description of the EFL Oral performance Skills questionnaire

The initial form of the questionnaire included 22 oral performance skills. Three degrees of importance on each item, were (very important, important to some extent and less important), then the jury experts were requested to tick (√) in front of each item. The initial form of the questionnaire was submitted to a jury of specialists in TEFL at Zagazig, Benha and Al-Azhar Universities and institute inspectors to determine the

most important oral skills required for the first-year secondary stage students. They estimated the validity of the questionnaire in terms of clarity and importance.

- The oral performance skills pre-post test

- Description of the EFL oral performance skills test

The test consists of twenty-six items; given thirty points designed for evaluating some EFL oral performance skills. Specifications of the oral performance test are shown in table (6).

- Validity of the EFL Oral performance skills Test

To determine the test validity, the test was submitted to a jury of specialists in TEFL experts and a number of institute inspectors who validated its content, questions numbers, the allocated time and the suitability to participants' level and age. In the light of the jury experts' modifications and the results of piloting the test, the final version was designed. The test validity was determined by using SPSS program (v.28).

- Reliability of the EFL oral performance skills test

The reliability of the test was measured by using different methods. The first one was Alpha -Cronbach way.

-Test-retest method

To estimate the reliability of the test, a pilot study of the EFL oral performance Skills pre-post test was conducted at the beginning of the first semester of the academic year 2022-2023 on a randomly selected group of 1st year secondary stage students (N=15) other than those participating in the current study. They were retested after two weeks from applying the pre-test, and then the researcher used Cronbach's alpha correlation to estimate the reliability of the test. The Cronbach's

alpha correlation showed a high correlation coefficient (Cronbach's alpha=0.80), which indicates a statistically reliable value.

Table (2)

Reliability of the components of the EFL oral performance skills test

Sub-skills	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Comprehension	.677
Fluency	.519
Accuracy	.509
Interaction	.562
Overall EFL Students' Oral Skills Cronbach's Alpha= 0. 80	

- Inter- rater reliability

Inter-rater reliability is used to determine the extent to which different raters/observers give consistent estimate of the same phenomenon. To avoid the subjectivity factor in grading the oral skills test, one rater was asked to measure the reliability of the oral performance skills pre-posttest using the rubric designed by the researcher. Calculating the relation between the two applications indicated that r = 0.87.

- Piloting the test

The test was piloted to a group of (15) first-year secondary stage students other than the participating group in order to determine the suitability, clarity and simplicity or difficulty of the questions for the participants. Results revealed that most of the students had low scores concerning their EFl oral performance skills. The majority of students expressed their needs to have more guidance and help to interact effectively and communicate fluently and accurately. On the other hand,

students found the assigned topics interesting and related to their everyday lives.

- Scoring the test

To ensure the reliability of scoring, one rater besides the researcher evaluated the fifteen students. The test was scored by using the oral performance skills scoring rubric. The rubric was designed by the researcher to score the participants' responses to the open-ended questions included in the test. The rubric included four levels of the EFL oral performance skills. Each level included several sub-skills. The rubric consisted of four points

- The EFL oral performance rubric

- Description:

The scoring rubric was adapted from the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) (Council of Europe, 2001). A total of 18 points was equally divided among four main dimensions: comprehension, fluency, accuracy and interaction. Each part has four scales (excellent, good, satisfactory and needs correction).

7. GLS based-program

The GLS based program is designed is to develop EFl lexical and oral performance skills of 1st year Al-Azhar secondary stage students. This main aim was divided into some specific objectives that were expected to be achieved throughout the sessions of the program.

- Description of the program:

The program is composed of thirteen sessions; One orientation session in which students are introduced to the

program aim and objectives, the procedures to be followed in the following sessions and the skills to be dealt with later on. The other twelve sessions were the core of the program. The content of the GLS scripts was collected, revised and modified by the researcher.

The researcher made sure that the content is suitable and relevant to the students' background knowledge, culture, age, and language level of the first year secondary students. Each session revolved around a main topic. Each session consists of scripts through which lexical skills were taught and students were asked to interact orally and practice many activities. The content will be introduced in approximately 26 two-hour sessions that were distributed along seven weeks, two sessions per week.

- Content Validity:

The program was submitted to a jury of EFL professors and expert teachers (N=5) to determine its validity according the scenario and guidelines of the program. They were requested to give their opinions as to the following:

1) The extent to which the program content is sufficient to enhance first-year Al-Azhar secondary stage students.
2) The extent to which the selected texts are appropriate for the participants' level?
3) The extent to which the learning objectives of each instructional session are clear and relevant to the overall aim of the program?
4) The extent to which the tasks and activities are consistent with the learning objectives of each instructional session?

5) The extent to which 2-hour duration is appropriate for implementing each instructional session?
6) The extent to which the suggested procedures can attain the aims of the program?

All those suggestions and recommendations were put into consideration during modifying the program. All modifications were made in the final form of the training program and it was ready for administration as a treatment for the first experimental group students.

9. Duration of the treatment:

After estimating the suitable time according to the results of piloting the test, the EFL lexical and oral performance tests were pre-administered to both groups on 4th October 2022; four days before the experiment. The generative learning strategy-based program consists of thirteen sessions. Each session took about two hours to be fully implemented. Two sessions are to be implemented each week. Thus the duration of the program lasted for eight weeks. It lasted from the beginning of October 2022 till the end of November 2022 of the first semester of the academic year 2022/2023. On finishing the treatment, both groups received the posttest on 29th November 2022; three days after the experiment. Post-test conditions were relatively the same as those of the pre-test in terms of place and time.

10. Results of the Study

In order to test the study hypotheses, the Statistical package for Social Sciences (SPSS Ver.28) was used to calculate the differences between the mean scores of the control and experimental groups on the pre and the post administrations of the study instruments. The value of eta squared ($\eta 2$) was also

estimated to identify the effect size of the independent variable of the study (generative learning strategy-based program) on the dependant variable (EFL lexical and oral performance skills). The analyses were performed as follows:

Table (3)

Results of the experimental group on the pre-post administration of EFL oral performance test and its sub-skills.

Skill	Group	N	M	S.D	df	t-value	sig
Comprehension	Pretest	25	7.76	2.067	48	8.683	.01
	Posttest	25	11.16	1.248			
Fluency	Pretest	25	5.04	.611		10.392	.01
	Posttest	25	7.44	1.446			
Accuracy	Pretest	25	5.60	.577		8.317	.01
	Posttest	25	8.40	1.826			
Interaction	Pretest	25	4.88	.726		8.335	.01
	Posttest	25	6.80	.957			
Overall EFL oral performance skills	Pretest	25	23.28	2.574		11.808	.01
	Posttest	25	33.80	5.008			

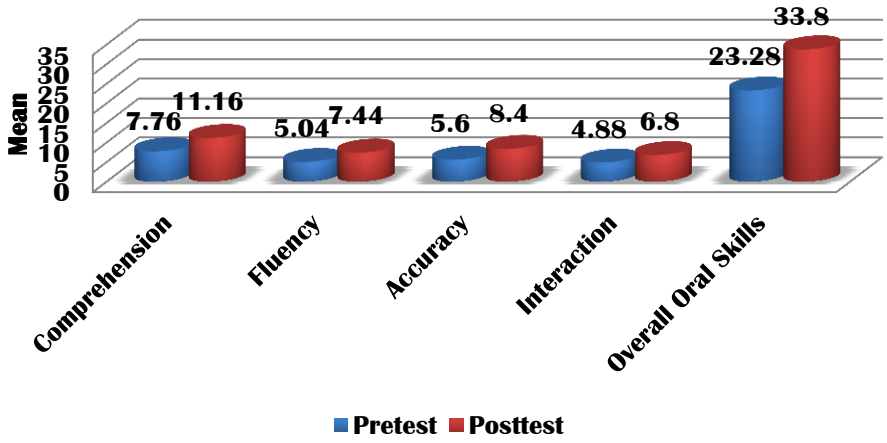
*significant.

The above-mentioned results indicates that the means scores of the experimental group were higher in the post test than those of the pre-ones in the EFL oral performance skills test and its subskills, where t-values were, (11.8) for overall EFL oral performance skills, (8.6) for comprehension, (10.3) for fluency, (8.3) for accuracy, (8.3) for interaction; which is significant at 0, 01 level. These differences can be attributed to

the generative learning strategy-based program. The following figure shows graphically the differences between the results of the experimental group on the pre-post administration of EFL oral performance skills test and its sub-skills. This result is further depicted in the following figure:

Figure (2)

Mean scores of the experimental group in the pre-post administration of EFL oral performance skills test and its sub-skills.



In order to measure the size of the practical effect caused by the GLS based program on the EFL oral performance skills of the experimental group, the effect size was calculated using Eita Squared (η2) and Cohen's formula for paired samples. The result is depicted in the following table:

Table (15)

The effect size of the experimental group in EFL oral performance skills as a whole in the pre and the post-test.

Skill	Group	N	M	S.D	df	t-value	η2	d	effect size
Comprehension	Pretest	25	7.76	2.067	48	8.683	.508	1.7	large
	Posttest	25	11.16	1.248					
Fluency	Pretest	25	5.04	.611		10.392	.549	2.0	huge
	Posttest	25	7.44	1.446					
Accuracy	Pretest	25	5.60	.577		8.317	.527	1.6	large
	Posttest	25	8.40	1.826					
Interaction	Pretest	25	4.88	.726		8.335	.571	1.6	large
	Posttest	25	6.80	.957					
Overall EFL oral performance skills	Pretest	25	23.28	2.574		11.808	.645	2.3	huge
	Posttest	25	33.80	5.008					

***Significant at (0, 01)**

Table (14) indicates that the effect sizes of the experimental group in the post oral performance test were higher than those of the pre-ones in the EFL overall oral performance skills, where the effect sizes were (.645) for overall oral performance skills, (.508) for comprehension, (.549) for fluency, (.527) for accuracy, and (571) for interaction, all these values were significant at 0,01 level. Therefore, this hypothesis was confirmed. These differences can be attributed to the generative learning strategy- based program. According to the findings of Cohen's formula and the interpretations of the effect size, the percentage (**2.3**) indicates that the generative learning strategy- based program had a positive effect on improving the students' EFL oral performance skills.

10. Discussion and Interpretation of the Results

The purpose of the present study was to investigate the effect of a GLS based program on developing EFL first-year secondary stage students' lexical and oral performance skills. Results indicated that the GLS based program was beneficial for the treatment group students who were taught through the program that was designed and introduced to them. All the differences were statistically significant at 0.01 level between the mean scores of the study group on the pre and post-test in the overall oral performance skills and in each sub-skill favoring the post test scores. Moreover, the program yielded a huge and substantial effect size on the participants' oral performance skills.

These results indicated that the English speaking performance ability of the treatment group students significantly increased at the 0.01 level after they were exposed to the suggested program. The EFl lexical and oral performance skills of the treatment group students were positively affected by utilizing the GLM and each of the targeted oral sub-skills (i.e. comprehension, accuracy, fluency, and interaction) was highly improved due to the intervention. The superiority of the treatment group students in the post test of oral production skills compared with the pretest could be ascribed to several interpretations:

This significant improvement and increase in the participants' scores were attributed to using the generative learning strategy-based program on teaching and training the experimental group as it created a positive environment which

made them so excited and eager to work. Such an environment is so crucial for effective learning. This interpretation is in consistent with the views of Howida (2020) and Douglas et al. (2016). They also highlighted the great importance of supplying a native-like environment for increasing the active participation and involvement of all students in creating meaning and constructing knowledge.

Another possible interpretation for these findings may lie in the fact that the generative learning strategy-based program enabled the participants to discuss, generate and share ideas whether with their classmates or the instructor which they stressed to be very effective and interesting. It also enabled them to have a deeper understanding of the different tasks, skills and activities given and made them fully engaged, motivated and interactive in learning. It provided them with an impressive learning environment which gave the participants a great opportunity to build up and generate their knowledge, refer to the aural text and check their understanding, interact with the text more, analyze the relationships among ideas and put pieces of information together. In addition, this study showed that students were active participants rather than passive recipients of information. They also were more interested in participating in oral activities and they had fun in doing those activities.

Another determining factor for the superiority of the experimental group to the control group could be attributed to dividing the session into four basic stages (motivational step, focus step, knowledge creation step and generation step) was of great value and usefulness for students to acquire the different EFL lexical and oral performance skills.

Another interpretation might lie in the fact that activating students' prior knowledge about the topic being discussed might increase students' confidence, motivation and fostered their oral skills. In each lesson of the program, the researcher was trying to make connections between new knowledge and students' personal experiences. This interpretation is in line with (Essousi, 2022; Boonkit, 2010 and Shen and Byfield (2018). They agree that schema building and activation promotes learners' confidence, which is considered an essential factor for an empowering learning environment. Vocabulary determines the communicative competence. Without sufficient vocabulary one cannot communicate effectively and cannot express his or her ideas through written or spoken language. In this respect, many studies agreed that vocabulary has been identified as a significant predictor of oral skills (e.g., Noreillie et al., 2018; Wang & Treffers-Daller, 2017; Kurniawati, 2012; Decarrico 2001).

The results of the present study are in line with the previous studies which stressed the positive effect of utilizing the GLM on developing students' performance (Rizk, 2021; Elhagga, 2021; Masoud, 2020; Al-Sharif, 2020; Mohamed; 2019; Banoui, 2018). The effectiveness of the GLM based program was reflected in the high scores the students obtained after exposure to the GLM intervention. The large-size effect derived from the t-test provides confirmation that using the GLM based program resulted in improved overall EFL lexical and oral performance skills among the study group.

11. Conclusions

Based on the statistical analysis of the results, their discussion and interpretation, the following conclusions could be inferred:

- **a.** The use of the generative learning strategy-based program was effective in improving the EFL first-year secondary stage students' lexical and oral performance skills.
- **b.** Participants activated their prior knowledge and they were enthusiastic during the sessions of the generative learning strategy-based program which motivated them to communicate orally with each other through various activities.
- **c.** Working in pairs or groups and making open discussions after each session encouraged them to orally communicate using the target language in meaningful contexts.

12. Recommendations

In the light of the results and conclusion of the current study, the following recommendations are proposed:

1. EFl teachers are recommended to adopt generative learning strategy in teaching English language skills in general and oral performance skills in particular to EFL students at different stages.
2. EFl teachers must play an important role in making the class lively and active. Students' initiatives should be encouraged and respected.
3. EFL students need to be given plentiful opportunities to interact orally in the target language.
4. Oral performance skills should be given more attention in TEFL classrooms as they are vital skills.
5. EFl teachers should change their traditional roles from being the only source of information to be advisors,

facilitators, motivators, organizers, and feedback providers.

6. Curriculum designers should make a concerted effort to incorporate various teaching techniques so as to meet students' different proficiency levels.

13. Suggestions for Further Research

Based upon the findings of the present study, the researcher suggests the following areas for future research:

1. Conducting empirical studies to investigate the effect of using the suggested program in other educational stages (e.g. primary, preparatory and university).
2. Investigating the relationship between GLM and developing EFL students' critical reading and creative writing skills.
3. Identifying the relationship between GLM and enhancing EFL students' reading comprehension and vocabulary acquisition.
4. In this study, oral skills are clearly determined by a number of factors, including comprehension, fluency, accuracy, and interaction. It would be useful to examine the relationship of oral performance skills to the many other factors.

References

Abd Al-Qader, M. S. M. (2020). A Task Based Program to Develop EFL Oral Communication Skills for AL-Azhar Secondary Stage Students. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

Ahmed Abdel-Salam, R. (2020). Using Digital Storytelling for Developing EFL Speaking Skills among Primary School Pupils. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Benha University.

Al-Najdi, A. & Abdel-Hadi, M. (2005). Modern Trends in Science Learning in Light of Global Standards, Thinking Development, and constructivism, Arab Thought House: Cairo, Egypt.

Al-Sharif, F.M. (2020). The effectiveness of using the generative learning model in teaching the English Language for developing the creative writing skills among the secondary third year students. Faculty of Education, Port Said University.

Andermam, M. (2010). Reflections on wittrock's Generative Model of learning. A motivation perspective. Educational psychologist.45 (1), 55-60.

Bezukladnlkov, K. E., Shamov, A. N., & Novoselov, M. N. (2013). Modeling of educational process aimed at forming foreign language professional lexical competence. World Applied Sciences Journal, 22(7), 903-910.

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. Procedia-social and behavioral sciences, 2(2), 1305-1309.

Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. In M. Celce- Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed) (pp.285- 299). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Derakhshan, A., Tahery, F., & Mirarab, N. (2015). Helping adult and young learners to communicate in speaking classes with confidence. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(2), 520-525.

El Karfa, A. (2007). Open Classroom Communication and the Learning of Citizenship Values. In English Teaching Forum (Vol. 45, No. 4, pp. 38-42).

Elhagga, A. S. A. (2021). Developing Preparatory School Pupils' EFL Reading Skills through Generative Learning.

Essousi, S. A. (2016). Developing Less Proficient EFL Majors' Speaking Skills and Willingness to Communicate: Effects of a Sheltered Instruction-Based Program. Unpublished Ph.D, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. Contemporary Educational Psychology, 38(4), 281–288.

Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. English Language Teaching, 9, 123-133.

Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching (4th Edition) (Longman Handbooks for Language Teachers) (4th ed.). Pearson Longman ELT.

Hashemian, M., & Soureshjani, K. H. (2011). The interrelationship of autonomy, motivation, and academic performance of Persian L2 learners in distance education contexts. Theory and Practice in Language Studies, 1(4), 319-326.https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123

Huy, N. T. (2015). Problems affecting learning writing skill of grade 11 at Thong Linh high school. Asian Journal of Educational Research, 3(2).

Jyotsna, M&Rao, SN. (2009). Methods of Teaching English. Guntur: Sri Nagarjuna Publishers.

Katagiri, K. (2001). Developing the ten-minute vocabulary tests for quick and approximate estimates of general English ability of Japanese EFL learners. Unpublished Ph. D. dissertation submitted to the United Graduate School of Education Tokyo Gakugei University.

Kouicem, khadidja. (2010). The Effect of Classroom Interaction on Developing the Learners' Speaking Skill. Constantine: Constantine University.

Kurniawati, W. (2012). Strategies for Vocabulary Enrichment Employed by the Teacher at the Fifth Year of SD NI Jatirejo, Girimarto, Wonogiri (Doctoral dissertation, Universitas Muhammadiyah Surakarta).

Levelt, W. J. (1993). The architecture of normal spoken language use. In Linguistic disorders and pathologies: An international handbook (pp. 1-15). Walter de Gruyter.

Manurung, K. (2015). Improving the speaking skill using reading contextual internet-based instructional materials in an EFL class in Indonesia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 176, 44-51.

Mary, K., (2010). Activating Generative learning in organizations through optimizing Relational strategies, PHD thesis, the. Faculty of the cook school of intercultural studies. biola university.

Masoud, H. M. A., & Ibrahim, O. L. (2018). Using a Task-Based Instruction Program for Promoting EFL Pre-Service Teachers' Speaking Skill and Phonological Awareness.

McDonough, J., & Shaw, C. (1993) Materials and Methods in ELT. Oxford: Second Edition, (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003), p.156.

Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. Language testing, 4(2), 142-154.

Miller, L. (2003). Developing Listening Skills with Authentic Materials. ESL magazine, 6(2), 16-18.

Morozova, Y. (2013). Methods of Enhancing Speaking Skills of Elementary Level Students. Translation Journal, 17(3), 23-31.

Nakamura, T. (2004). Goi shuutoku [Vocabulary acquisition]. In I. Koike, M. Terauchi, K. Kinoshita, & M. Narita (Eds.)

Nazari, A & Allahyar, N. (2012). Increasing willingness to communicate among English as a foreign language EFL students: Effective teaching strategies. Investigation in University Teaching and Learning, 8, summer 2012. ISSN 1740-5106

Noreillie, A. S., Kestemont, B., Heylen, K., Desmet, P., & Peters, E. (2018). Vocabulary knowledge and listening comprehension at an intermediate level in English and French as foreign languages. ITL-International Journal of Applied Linguistics, 169(1), 212-231.

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. New York: Prentice hall.

Nunan, D. (1998). Approaches to teaching listening in the language classroom. In proceedings of the1997 Korea TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL.

Ogunleye, B. O., & Babajide, V. T. F. (2011). Generative instructional strategy enhances senior secondary school students' achievement in physics.

Ogunsiji, A. 2004. Status, Features and Functions of English in Nigeria and Their Implications for EL2 Teaching/Learning, Language and Discourse in

Society. A. Oyeleye, Ed. Ibadan: Hope Publications. 83-96

Osborne, R. J., & Wittrock, M. C. (1985). Learning science: A generative process. Science Education, 67, 489–508.

Read, J. (2000). Assessing vocabulary. Cambridge University Press.

Rivers, W. M. (2018). Teaching foreign language skills. University of Chicago Press.

Rizk, A. R. L. Y. (2021). Utilizing an Integrative Strategy Based on Generative Learning Model to Develop EFL Secondary School Students' Critical Reading Skills and Self-Regulation. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

Salem, H. M. M. (2021). The effectiveness of using a program based on a readers' theater to develop FEL prospective teachers' oral communication skills and willing to communicate. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Zagzig University.

Sanad, H. A. (2021). Developing EFL Oral Communication Skills and Motivation through Vlogging. CDELT Occasional Papers in the Development of English Education, 74(1), 97-119.

Shen, X., & Byfield, L. (2019). Promoting English Learners' Willingness to Communicate in Content-area Classrooms. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 91(6), 250-257.

Singleton, D. (1997). Learning and processing L2 vocabulary. Language Teaching, 30, 213-225.

Suhendi, A., Purwarno, P., & Chairani, S. (2021). Constructivism-Based Teaching and Learning in Indonesian Education. KnE Social Sciences, 76-89.

Valette, R. M. (2001) Developing and Evaluation Communication skills in classroom. TESOL Quarterly.

Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. System, 65, 139-150.

Yu-hong, J. (2007). Lexical Chunks Learning & English Oral Communication. Journal of Beijing International Studies University, 144, 84-89.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772