

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



# مجلة العلوم التربوية

تصدر عن  
جامعة الملك سعود  
دورية - علمية - محكمة

المجلد الخامس والعشرون - العدد الأول

ربيع الأول (1434هـ)

فبراير (2013م)

موقع المجلة على الإنترنت  
<http://jes.ksu.edu.sa>



# مجلة العلوم التربوية

## رئيس التحرير

د. فهد بن سليمان الشايع

\*\*\*

## مدير التحرير

أ. د. عبد الوهاب بن محمد النجار

\*\*\*

## أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الله بن صالح الرويتع

أ. د. هيا بنت سعد عبد الله الرواف

أ. د. يوسف بن عبد الرحمن الشميمري

\*\*\*

## سكرتير المجلة

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

jes@ksu.edu.sa

\*\*\*

## الإخراج والتنفيذ الفني

أ. أيمن عواد زكي

\*\*\*

## الهيئة الاستشارية

د. بيل عطوة

جامعة كيرتن (استراليا)

أ. د. جمال محمد الخطيب

الجامعة الأردنية (الأردن)

أ. د. راشد بن حمد الكثيري

مجلس الشورى (السعودية)

أ. د. رافع النصير الزغول

جامعة اليرموك (الأردن)

أ. د. سلمان حسن العاني

جامعة انديانا (أمريكا)

أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. ماهر محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

أ. د. يحيى كاظم النقيب

جامعة نيومان (بريطانيا)

\*\*\*

© 2013 (1434هـ) جامعة الملك سعود.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

\*\*\*

## التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية - علمية - محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير - مايو - نوفمبر) عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالانجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية: التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

\*\*\*

### الرؤية:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

### الرسالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

### الأهداف:

- 1- أن تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
- 2- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
- 3- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه.

\*\*\*

## «تاريخ المجلة»

- 1397هـ / 1977م صدر أول عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ / 1984م تغيير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ / 1989م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ / 1992م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ / 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ / 2013م صدر أول عدد من مجلة «العلوم التربوية».

\*\*\*

## للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص.ب: 2458 الرمز البريدي: 11451

كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

هاتف: 1-4674454 (+966) فاكس: 1-4679965 (+966)

البريد الإلكتروني: [jes@ksu.edu.sa](mailto:jes@ksu.edu.sa) الموقع الإلكتروني: <http://jes.ksu.edu.sa>

\*\*\*

## الاشتراك والتبادل:

ص.ب: 22480 الرمز البريدي: 114950

عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ثمن العدد: 40 ريالاً سعودياً، 20 دولاراً أمريكياً شاملاً البريد.

\*\*\*

## قواعد وضوابط النشر

1. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
2. يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي الملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (...3-2-1 Arabic) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق التالي:
  - أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
  - ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6<sup>th</sup> ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.



14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
- أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ج/ توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:
- الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية*، 3(1)، 143-170.
- Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.
15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقفاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني (<http://jes.ksu.edu.sa>) مع تعبئة النماذج الموجودة على الموقع، وتتم مراسلة المجلة على عنوان بريدها الإلكتروني ([jes@ksu.edu.sa](mailto:jes@ksu.edu.sa)).



## المحتويات

### العنوان

- 13 \* افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) . . . . .
- القسم العربي
- 19 \* درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة
- 19 \* تيسير محمد الخوالدة، عاطف يوسف مقابلة، محمد حسن العميرة. . . . .
- 43 \* الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
- 43 \* محمد بن أحمد السديري، أحمد بن عبد العزيز آل الشيخ، أحمد سيد محمد متولي، عماد عبدالجواد إسماعيل، السيد محمد أبو هاشم . . . . .
- 43 \* الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات «دراسة وصفية – تحليلية»
- 69 \* سعيد عبد الرحمن محمد، حمادة علي عبد المعطي . . . . .
- 69 \* طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض
- 111 \* طارق بن صالح الرئيس، سعد بن علي آل ناجي . . . . .
- 111 \* الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان في ضوء بعض المتغيرات
- 151 \* جعفر فارس العرجان، ميرفت عاهد ذيب . . . . .
- 151 \* فاعلية تدريس الفيزياء إلكترونياً عبر الانترنت باستخدام برمجة بلاكبود في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة قسم الفيزياء في الجامعة
- 179 \* سليمان أحمد القادري . . . . .
- 203 \* تقرير مؤتمر دولي . . . . .
- 209 \* تقرير ندوة إقليمية . . . . .
- 215 \* عرض عن كتاب . . . . .

القسم الإنجليزي

مدى توفر واستخدام تقنيات المعلومات والاتصال عند معلمي اللغة الانجليزية كلفة أجنبية في  
المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: الإمكانيات، والواقع

يوسف بن عبد الرحمن الشميمري، رياض بن عبد الرحمن الحسن . . . . . 225

\* \* \*

**افتتاحية العدد**



## إفئاحية العءء

بقلم

(رئيس هيئة تحرير المءلة)

يسعد هيئة تحرير «مءلة العلوم التربوية» أن تضع بين قراءها العءء الأول من المءلة، وذلك بعء صءور قرار مءلس ءامعة الملك سعود بءلسه الخامسة في 30 / 6 / 1433هـ بفصل مءلة ءامعة الملك سعود «العلوم التربوية والءراساء الإسلامية» إلى مءلتين هما: «مءلة العلوم التربوية»، و«مءلة الءراساء الإسلامية». وءعء هءه مءلة مهمة من مءاحل التطوير المسءمر للمءلة الءي صءر العءء الأول منها قبل 37 عاماً بعنوان «ءراساء»، وءغير اسمها أكثر من مرة بناء على مءاحل تطور المءلة المءعاقبة.

وئسعى «مءلة العلوم التربوية» لأن ءكون مءلة رائءة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البءوء المءكمة في العلوم التربوية، وذلك من ءلال نشر البءوء المءكمة وفق معاءير مهنية عالمة مءمیزة في العلوم التربوية. وءء ءطء المءلة ءطوات ملموسة على هءا الطریق ءهء قامء بإعاءة هءكلءها وأءائها وإءراجها وءمءلء على ءءقیق شروط الإءراج في ءصنيف معهء المءلوماء العلمیة (ISI - Institute for Scientific Information)، الءی ءصءره مؤسسه ءومسون روءرز (Thomson Reuters Foundation). فقء سعء المءلة إلى ءءویء عملاءء الءءریر وءءءكیم وءوءقیق المءرجعی لءیها. كما سعء إلى ءءویء المءءوءى العلمی وءءریرى من ءهء الموءوءعاء الءی یم ءعطفءها، والمسءوى الفءكرى للبءوء المنشورة فیهاء، كما عمءلء المءلة على ءءقیق ءنوع الءوى فیهاء وأءائها من ءهء هءیاءء الءءریر لءیها، والبءوء المنشورة فیهاء. وءأمل المءلة أن ءءقق ءلال السئواء القاءمة ءقءماً ملحوظاً فیه مؤشر ءءلیل الاسءشاءءاء المءرجعیة للمءلة، ءءكون مءرجعاً إقلیمياً وعالمياً للباءءین فیهاء.

وءقوم المءلة بنشر الموءاء العلمیة الءی لم یسبق نشرها، بالعربیة أو بالانءلیزیة، وءشمل: البءوء الءطبیقیة والنظریة الأصلیة، والمءراجعاء العلمیة، وءقاریر البءوء، والمءراسلاء العلمیة القصیره، وءقاریر المؤءمرء واللقاءء وءنءواء وءمءنءیاء العلمیة، وملءصاء الرساءل العلمیة، وءشطاء الأكاءیمیة الأءرى، إضافة إلى عروء الكءب المنشورة ءءیثاً فیه مءال المءلة. وئسعد هيئة الءءریر بءلقی ملاءءءكم ومقرءاءكم الءی من شأنها ءءسین وءطویر المءلة. والله الموءق.





# القسم العربي



## درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة

تيسير محمد الخوالدة<sup>(1)</sup>؛ عاطف يوسف مقابلة<sup>(2)</sup>؛ محمد حسن العمايرة<sup>(3)</sup>

جامعة آل البيت؛ جامعة عمان العربية؛ جامعة عمان العربية

(قدم للنشر في 04/02/1432هـ؛ وقبل للنشر في 02/07/1432هـ)

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة. ولتحقيق هذا الهدف صممت استبانة من (40) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التحقق من دلالات صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وكذلك التأكد من ثباتها حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (0.87)، طبقت على عينة بلغت (543) طالباً، اختبروا بطريقة عشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة كانت بشكل عام متوسطة. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام تعزى إلى مستوى الدراسة، وكان الفرق لصالح الدراسات العليا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام تعزى إلى جنس الطلبة، ونوع الجامعة.

الكلمات المفتاحية: أصول التربية.

## Commitment Degree of the Education Colleges Faculty Members in Jordan to the Professional Ethics from the Students' Perspective

Taiseer Mohd Khawaldeh<sup>(1)</sup>; Atef Yusuf Magableh<sup>(2)</sup>; Mohd Hasan Amayreh<sup>(3)</sup>

Al al- Bayt University; Amman Arab University; Amman Arab University

(Received 08/01/2011; accepted for publication 04/06/2011)

**Abstract.** This study aimed at investigating the commitment degree of the education colleges' faculty members in Jordan to the Professional ethics from the students' perspective. To achieve this aim a questionnaire consisting of (40) items distributed among three domains was designed. The validity and reliability of the questionnaire were verified and then it was distributed to (543) randomly chosen students for collecting information. The results of the study revealed that the commitment degree of the education colleges' faculty members in Jordan to the Professional ethics was generally moderate. Also the results indicate there was statistically significant differences in the degree of commitment due to the level study, and the difference was in Favor of graduate studies, and the results also showed that there were no statistically significant differences in the degree of commitment due to the gender, and university type.

**Keywords:** foundations of education

(1) Associate Professor in the Department of Educational Administration and assets, Faculty of Educational Sciences, Al al- Bayt University, Mafraq, Jordan, p.o box:130040, Postal Code:25113

(1) أستاذ مشارك في قسم الإدارة التربوية والأصول، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت  
المفرق، الأردن، ص.ب (130040)، الرمز (25113)

البريد الإلكتروني: tiseer2001@yahoo.com

(2)(3) Associate Professor in the Department of Educational Administration and assets, Faculty of Educational Sciences And psychological, Amman Arab University

(2) (3) أستاذ مشارك في قسم الإدارة التربوية والأصول، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية

## المقدمة:

إطار يوظف العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، وبغيا به يصبح التعليم الجامعي بلا معنى، أو قد ينحو منحى آخر فيؤثر على الإنسانية بصورة سلبية. فالبيئة الجامعية الصحية هي التي توفر المناخ الذي يحفز الطلبة على الاستمرار في الدراسة، ويعمل على تطوير الجانب الخلقى لديهم، فالطالب ينمو خلقياً أثناء سنوات دراسته الجامعية، وتتأثر اتجاهات نموه بالمواقف الفكرية والاجتماعية التي توفرها الجامعة، والتي تتمثل في ممارسات عضو هيئة التدريس وسلوكه (Robie & Kidwell, 2003).

وتستدعي التغيرات والتحويلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية المتسارعة التي تعيشها الإنسانية حالياً، بأن تكون الجامعات منظمات أخلاقية تنهض برسالتها السامية، وتمتلك ثقافة تبث القيم الأخلاقية. وبما أن عضو هيئة التدريس في الجامعات يمثل القدوة المثل للطلبة، فإنه معني باحترام الأعراف الجامعية المتمثلة بأداء المهام بكفاءة وحرية ونزاهة وهممة عالية.

وتعد الأخلاق من الركائز الأساسية لخدمة الآخرين، فحسن أداء الوظيفة يؤدي إلى نتائج إيجابية، وعليه لا بد أن يتسم القائد بصفات منها الأمانة؛ لأن نجاح القادة في أداء أعمالهم يعود إلى التزامهم الأخلاقي لتحقيق الأهداف التي تنشدها المؤسسة (Robbins, 2001).

والأخلاق تدرس السلوك الإنساني، من منظور

تبنى الدول آمالاً كبيرة على المؤسسات التعليمية - وخصوصاً الجامعات - في بناء المجتمع وتطوره، والنهوض به ليوكب المجتمعات المتقدمة ويجاريها. وهذا يحتاج إلى عضو هيئة تدريس يكون معدداً إعداداً أكاديمياً وأخلاقياً ليؤدي رسالته التعليمية بأمانة واقتدار ومسؤولية وأخلاق. وتؤدي الأخلاق دوراً مهماً في حياة الأمم والشعوب، وتسعى إلى الالتزام بها، وتمثلها حتى تنهض المجتمعات وتطور، وكلما اقتربنا من المنظومة الأخلاقية، كلما انعكس ذلك على جميع مجالات الحياة.

من هنا أدركت المجتمعات والشعوب دور المنظومة الأخلاقية في تنشئة الأفراد والجماعات، وأصبحت العديد من المجتمعات تواجه أزمات أخلاقية تتعارض مع تعاليم الديانات السماوية والطبيعة البشرية، وتنحو بالإنسانية إلى الدرك الأسفل من الانحطاط والتخلف. لذلك أصبحت المسؤولية الملقاة على عاتق الجامعات كبيرة للارتقاء بالطلبة، وبث القيم النبيلة في نفوسهم ليكونوا مواطنين صالحين، ينفعون مجتمعاتهم، ويقومون بأدوارهم على أكمل وجه وأتم كفاية. وهذه الرسالة النبيلة لن تتحقق إلا على أيدي أساتذة معدين إعداداً أكاديمياً ومهنياً، ومزودين بالوسائل العلمية كافة، ويتبنون منظومة أخلاقية رفيعة المستوى.

من هنا تكمن أهمية الجانب الأخلاقي في تشكيل

المعاملة، والرفق، والتواضع، والأمانة، والتعاون. من هنا كان تأكيد الرسول - عليه السلام - على بناء الإنسان خلقياً؛ لأن في هذا البناء سعادة له ولمجتمعه ولأتمته، وللإنسانية جمعاء، وأن عملية هذا البناء تتطلب بذل الكثير من الجهود من الأساتذة والمربين والمسؤولين في المجتمع (السيد، 1978).

إن نجاح الجامعات يقع بشكل كبير على عاتق أعضاء هيئات التدريس فيها، فهم المفتاح الرئيس للتطور، وتحقيق الأهداف الملقاة على عاتقها. فالأستاذ الجامعي يتحمل العبء الأكبر والأهم في عملية صناعة وصقل العقول والنفوس، وبناء الشخصية العلمية المتفتحة المقبلة على التحصيل والإبداع (فليه، 1997).

ويعد عضو هيئة التدريس العنصر الفعال في تحقيق وظائف الجامعة المتمثلة بالتدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وبما يقدمه من إنتاج علمي مبتكر، ومشاركته في اتخاذ القرارات، والإشراف على نشاطات الطلبة وامتحاناتهم، وقيامه بالأدوار المتعددة، فهو المربي، والمدرس، والقُدوة، والمثل الأعلى لطلبته (الثبتي والقرني، 1993).

ولعضو هيئة التدريس دور بارز في تحسين مخرجات الجامعة وصورتها. فهو العنصر الأساسي في قاعة التدريس، والمحفز لدوافع الطلبة، والمؤثر على اتجاهاتهم، ومن ثم فإن استجابات الطلبة ما هي إلا رد فعل للسلوك

حسن، لذلك فإن العبارات الأخلاقية طُوِّرت لوصف السلوك الإنساني وما يجب فعله في المواقف التي نواجهها، وذلك أن هدف الأخلاق هو تطوير نظام أخلاقي يقدم أنموذجاً عالمياً ينطبق على الكل موضحاً السلوك الصحيح، وأن الأخلاق لا تهتم بما يعتقدُه الناس، بل ما يجب عليهم القيام به (Drowatzky, 1996).

وتُستمد أخلاقيات المهنة من مصادر عدة، أهمها: المصدر الديني المتمثل بالقرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة. والمصدر الثاني: هو القوانين والأنظمة والتعليقات الخاصة بالوظيفة. والمصدر الثالث: آراء العلماء المختصين بالأدب التربوي، والمصدر الرابع: العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع (غوشة، 1983).

ويعد التمسك بالسلوكيات الأخلاقية الفاضلة من الأمور اللازمة للعملية التعليمية بشكل خاص وللأمور الحياتية بشكل عام. وقد أولت التربية الإسلامية الناحية الخلقية أهمية قصوى كونها تشكل جانباً أساسياً في بناء الإنسان بناءً متكاملًا. ولقد ركز الرسول - عليه الصلاة والسلام - على تربية أصحابه تربية خلقية مثالية، فوصفه الله تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (القلم: 4). وقد عد الرسول - عليه الصلاة والسلام - إيمان المرء غير مكتمل إلا بالخلق، وإن أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً. فالخلق هو من يتصف بالاستقامة، والصدق، والنزاهة، والإخلاص، والتعاطف مع الآخرين، وحسن

(1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الالتزام بأخلاقيات التعليم في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (267) عضو هيئة تدريس و(1036) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الفقرات التي حصلت على أعلى تقدير من الطلبة لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس هي: الالتزام بالحضور في مواعيد الامتحانات المقررة، والحرص على حضور المحاضرات التدريسية حسب الوقت المقرر، والتحلي بالسلوك الحسن والأخلاق الحميدة خلال تعامل الأستاذ الجامعي مع الطلبة، ومواصلة تقديم العلم والمعرفة بلا كلل أو ملل، والحرص على مراقبة الطلبة خلال الامتحانات، والعمل على منع الغش، وكذلك الحرص على عدم إفشاء أسرار زملائهم أمام الطلبة، ومساعدة الطلبة الراغبين في الاستفسار عن المادة الدراسية، والحرص على توفير جو من التفاعل مع الطلبة خلال شرح المادة الدراسية. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن الفقرات التي حصلت على أدنى تقدير من الطلبة لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس هي:

الحرص على منع الأحاديث الجانبية الخارجة عن موضوع المحاضرة خلال شرحه للمادة الدراسية، والمحافظة على قوانين الجامعة بالعمل بالتوجيهات والإرشادات الجامعية، والاعتماد على الموضوعية في

الذي يجسده عضو هيئة التدريس. وبالنتيجة فإن هذه الاستجابات تتباين بتباين سلوك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات (شحادة وأبو عميرة، 1994).

وتشير العديد من الدراسات التي أجريت أن الطلبة الذين يدرسون أخلاقيات العمل في أثناء دراستهم الجامعية له تأثير إيجابي على قابليتهم واتجاهاتهم نحو القضايا الأخلاقية، ويصبح لديهم إحساس أخلاقي (Comegys,2010).

إن ما تفرضه أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي على عضو هيئة التدريس يتمثل في درجة التزامه وولائه لمهنته، واحترامه لطلبته عند التعامل معهم، ومراعاته لأسس العدل والمساواة بين جميع الطلبة وفقاً للأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعة والتجلي بهذه الأخلاقيات من شأنه أن يمنع من احتمالية إساءة ممارسة الصلاحيات والسلطات المخولة لعضو هيئة التدريس عند أدائه لعمله، نظراً لكون عضو هيئة التدريس يتمتع بخصوصية واستقلالية وحرية أكاديمية عالية، فالتزامه بالجانب الأخلاقي يعد الضابط لسلوكه. لهذا تسعى هذه الدراسة إلى تعرف درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي التي يفترض أن يلتزم بها.

وجرى الرجوع إلى عدد من الدراسات التي تناولت موضوع أخلاقيات المهنة، فقد أجرى عبويني

نحو الاستمرار فيها أو الانتقال منها. وتكونت أداة الدراسة من استبانتين، خصصت إحداهما لمعرفة وجهة نظر الطلبة في درجة خلقية سلوك الأستاذ الجامعي، والثانية للوقوف على توجهات الطلبة. وتم تصنيف هذه الفقرات ضمن خمسة عوامل هي: السلوك الخلفي داخل قاعة التدريس، والعلاقات غير الملائمة في مجال تبادل المنافع، والخدمات والمال، والعلاقات خارج قاعة التدريس، وإقامة علاقات جنسية مع الطلبة، والاستعمال غير الملائم للوقت.

وتوصلت الدراسة إلى أن هذه العوامل فسرت (60.5%) من تباين استجابات الطلبة نحو درجة خلقية سلوك الأستاذ الجامعي. وتضمن عامل السلوك الخلفي في داخل قاعة التدريس (9) فقرات تمحورت حول: قضايا منح العلامات، والامتحانات، والعدالة في التعامل. وقد فسر هذا العامل (27.43%) من تباين استجابات الطلبة. أما عامل العلاقات غير المناسبة في مجال تبادل المنافع والخدمات، والمال، فقد تضمن (5) فقرات تمحورت حول التعامل المالي بين الأستاذ الجامعي والطالب، وقبول الهدايا من الطلبة، وطلب الخدمات الخاصة منهم، وفسر هذا العامل (6.56) من تباين استجابات الطلبة. وتضمن عامل العلاقات الطبيعية خارج قاعة التدريس (6) فقرات تمحورت حول قضايا علاقات الصداقة مع الطلبة، والعلاقات الاجتماعية

تقييم الطلبة، والحرص على الاستماع للطلبة عند إبداء آرائهم.

وأجرى كوثر (Kuther, 2003) دراسة هدفت إلى تحديد الملامح الخلفية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، وشارك فيها (249) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكية، بتحديد درجة خلقية (25) سلوكاً يصدر عن أعضاء هيئة التدريس. ووجد أن هناك عشر ممارسات تم اعتبارها لخلقية، إذ وصف (75%) أو أكثر من الطلبة هذه الممارسات، بأنها لخلقية تماماً، وتم تصنيف هذه الممارسات ضمن الفئات الآتية:

يجب ألا يقوم الأستاذ الجامعي بالتدريس وهو تحت تأثير الكحول أو المخدرات، وأن عليه التزامات خلقية تتمثل في إظهار الاحترام نحو الطلبة، وعدم إهانتهم أو تحقيرهم، وعدم إفشاء أسرارهم. ويرى الطلبة أيضاً أن الأستاذ الجامعي الخلفي يجب أن يقوم بعملية التدريس بشكل موضوعي، وأن يقيم الطلبة بأمانة وعدالة، وألا يظهر تسامحاً نحو عمليات الغش والاحتيال.

وقام شنيك وزملاؤه (Schnake et al., 2004) بدراسة هدفت إلى فحص مدركات طلبة تخصصات إدارة الأعمال في مرحلة البكالوريوس في جامعتين أمريكيتين، لدرجة خلقية سلوك الأستاذ الجامعي، وعلاقة ذلك بدرجة رضاهم عن الجامعة، واتجاهاتهم

بالمجالات فقد جاء مجال الخصائص الشخصية بالرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.89)، ثم مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (3.81). وجاء مجال العمل الإداري بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.76). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في درجة التزام رؤساء الأقسام بأخلاقيات المهنة تعزي للتفاعل بين متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وأجرى الحوراني (2005) دراسة هدفت إلى تطوير مدونة الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (1554) طالباً، و(432) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة إزاء (14) سلوكاً كانت أكثر أنماط السلوك لأخلاقية، وتمحورت حول قضايا: عدم احترام الطلبة، وعدم اللياقة، وعدم مراعاة الآداب العامة، واستغلال الجامعة أو الطلبة، وعدم مراعاة خصوصية الطلبة، وعدم المحافظة على جو الزمالة، وعدم التقييم الصحيح المستند إلى أداء الطلبة، وعدم احترام تعليمات الجامعة.

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات جنس الطلبة ومستواهم

الطبيعية معهم، وقد فسر هذا العامل (5.46٪) من تباين استجابات الطلبة. وتضمن عامل إقامة علاقات جنسية مع الطلبة (4) فقرات تمحورت حول قضايا مواعيد الطلبة، والعلاقات الغرامية، والجنسية معهم. وقد فسر هذا العامل (5.46) من تباين استجابات الطلبة. أما العامل الأخير المتعلق بالاستعمال غير الملائم للوقت فقد تضمن (6) فقرات تمحورت حول قضايا تحضير الأستاذ الجامعي للمادة الدراسية، وعدم التزامه بالساعات المكتيبة المعلنة للطلبة، والوصول المتأخر إلى قاعة التدريس، والتغيب عن المحاضرات من غير إعلام الطلبة مسبقاً، واستغراقه وقتاً طويلاً في تصحيح الامتحانات وإعادتها للطلبة، وقد فسر هذا العامل (4.25٪) من تباين استجابات الطلبة.

وأجرى قزق (2005) دراسة هدفت إلى تعرف درجة التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية بأخلاقيات المهنة، وتكونت عينة الدراسة من (458) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية. وجمع البيانات فقد تم تطوير استبانة أجري لها الصدق والثبات المناسبان، وأظهرت النتائج ما يأتي: كانت درجة التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الرسمية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.82). وفيما يتعلق



الطلبة في رحلاتهم الترفيهية، والعمل على تنظيمها وإدارتها.

وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في استجابات الطلبة نحو درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات التعليم. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الجانب تعزى للكلية التي ينتمي إليها الطالب. وقد كانت هذه الفروق موجودة، وعلى الترتيب في كليات: الشريعة، والتربية الرياضية، والتربية والفنون، والعلوم والآداب، والاقتصاد، والحجوي للهندسة والتكنولوجيا.

وأجرى زوياء وميمون وجوناني (Zauwiyah & Maimun & Junaini, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعات الماليزية نحو عدم الأمانة الأكاديمية واتجاهاتهم نحو القضايا الأخلاقية في العمل، وتكشف الدراسة أيضاً عن العلاقة بين هذين العاملين، وشكل عدم الأمانة الأكاديمية واستخدمت العينات والامتحانات القصيرة، وجمعت البيانات من (153) طالباً من تخصص إدارة الأعمال من سنوات أكاديمية مختلفة. وكشفت الدراسة عن أن الطلبة وجدوا قليلاً من عدم الأمانة الأكاديمية في بعض المواقف، وكذلك في العمل. وتلقي مخرجات الدراسة الضوء على العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو عدم الأمانة العلمية لكشف اتجاهاتهم نحو أخلاقيات العمل في المستقبل، وأن من

الدراسي، ومكان إقامة عائلة الطالب، ومستوى التحصيل. وتوصلت الدراسة أخيراً إلى تطوير مدونة الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي.

وهدف دراسة داهل (Dahel, 2006) إلى تعرف مدى التزام أساتذة الجامعات بأخلاق مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة. وكان مجتمع الدراسة من طلاب جامعة ريجيس للطلاب المهنيين في ولاية كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (601) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية تحديد تسعة مبادئ أخلاقية في التعليم الجامعي، من شأنها أن تعرف أساتذة الجامعة طرق التعليم الفعال والناجح. وتضمنت هذه المبادئ علاقات حميمة مع الطلاب، والقدرة على تفهم ظروفهم، وتقدير مشاعرهم واحترامهم، والقدرة على إدارة المنهاج، والتحضير للدروس، وأن استخدام التكنولوجيا في المحاضرات له أثر كبير في نجاح العملية التربوية، بتقريب المفاهيم، إذ تصبح مفهومة وسهلة لدى الطلاب، وأن أسلوب الأساتذة المتمثل بالدقة والفعالية يؤدي دوراً كبيراً في تغير المسار الأكاديمي، وإخراجه من التلقين الممل إلى فضاء الإبداع والتقدم، والحرص على توصيل المعلومات العلمية الدقيقة، خلال شرحه المادة الدراسية بلا زيادة أو نقصان، وحرص عضو هيئة التدريس على استمرار علاقته مع الطلبة بعد تخرجهم من الجامعة، ومشاركة

### مشكلة الدراسة:

في ظل التغيرات العالمية المتسارعة التي أصابت مناحي الحياة المتعددة، نتيجة الانفجار المعرفي والتدفق الهائل والمذهل للمعلوماتية، وتقارب العالم نتيجة الاتصالات والمواصلات، والتغير الكثير في المنظومة القيمية لدى الأفراد والجماعات، فقد انقسمت الآراء حول مدى التزام عضو هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي إلى فريقين: حيث يرى الفريق الأول أن عضو هيئة التدريس هو صمام الأمان، وسيبقى متمسكاً بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي الكثيرة ومنها: التعامل بعدل وإنصاف، وإتقان المادة التي يدرسها، والصدق، والتواضع، واحترام الرأي الآخر، وعدم التعصب في الرأي، والالتناء للمهنة، واحترام الوقت واستثماره بما يحقق مصلحة الطلبة والجامعة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والابتعاد عن التجريح، والشعور بالمسؤولية، ومعالجة مشكلات الطلبة بطرق موضوعية وغيرها. أما الفريق الثاني فيرى أن المنظومة الأخلاقية بدأت تتزعزع لدى عضو هيئة التدريس في ظل هذه التحديات والتغيرات السريعة، التي تشهدها الجامعات بصورة عامة، والجامعات الأردنية بصورة خاصة، الأمر الذي أدى إلى شيوع كثير من السلوكيات التي تتنافى وأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي، مثل التأخر عن المحاضرة، والمزاجية في وضع العلامات، وعدم تصحيح

أهم نتائج الدراسة أهمية تدريس الأخلاقيات لطلبة تخصص الأعمال.

وأجرى سميث وبيدي (Smith& Pidi,2009) دراسة هدفت إلى فحص أثر انتقال الطلبة من المدرسة إلى الجامعة وتكشف عن أن الطلبة الذين تلقوا تعليماً حول الأخلاق، فإن هذا قد انعكس إيجاباً على أدائهم في الجامعة أكثر من الطلبة الذين لم يتلقوا تعليماً في مجال الأخلاقيات. وجرى بالاستبانة جمع المعلومات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين اجتازوا الأخلاقيات الأكاديمية كان أداءهم أفضل من أقرانهم الذين لم يتلقوا هذا التعليم، وأدى ذلك إلى انتقالهم بسهولة إلى الجامعة، وظهر أن الطلبة الذين لديهم أخلاقيات علمية وأكاديمية في أثناء المدرسة لديهم أيضاً أخلاقيات أكاديمية في الجامعة، وهذه النتائج تشجع على أهمية أن تقوم المدرسة بتعزيز القيم والسلوكيات التي تولد أخلاقيات أكاديمية.

من خلال الاستعراض السابق للدراسات تبين اهتمامها بموضوع أخلاقيات المهنة، وإجماعها على أهمية الموضوع. وأظهرت هذه الدراسات تبايناً فيما يتعلق بالالتزام بأخلاقيات المهنة. وقد جاء اختيار الدراسات السابقة للتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسة الحالية، وللاستفادة من أدواتها وأساليبها الإحصائية وعرض النتائج.

### أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة؟

**السؤال الثاني:** هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، ومستوى الدراسة، ونوع الجامعة؟  
أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة، وتعرف دلالة الفروق في درجة الالتزام تبعاً لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة، والجامعة (حكومية، أو خاصة).  
أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بأخلاقيات المهنة، إذ إنه لا تعليم من دون التسلح بأخلاقيات المهنة. من هنا أخذت الدول والمجتمعات تولي هذا الموضوع أهمية بالغة لانعكاساته على التعليم الجامعي. ومن المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على مؤسسات التعليم بصورة

الامتحانات، والتدخين أمام الطلبة، وتجريح الطلبة أمام زملائهم، واستخدام الهاتف النقال في أثناء المحاضرة، وإرسال الرسائل الخلوية واستقبالها، وعدم الموضوعية في تقييم الطلبة، وعدم السماح للطلبة بإبداء آرائهم، وغيرها من المخالفات.

ومن هنا وجد الباحثون أنه من الضروري معرفة درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة، وذلك لكون كليات التربية تحمل رسالة عظيمة عالية الشأن والمنزلة، لما لها من تأثير في المجتمع، ويتجلى سمو هذه الرسالة في مضمونها الأخلاقي، وكونها أكثر قرباً من موضوع الأخلاق، وتدرس المواضيع والمساقات المتعلقة بالأخلاق، وكون هذه الكليات تخرج المعلمين المسؤولين عن إعداد الطلبة على الصعيدين التربوي والتعليمي. إذ إن من أهم مستلزمات العملية التربوية تنمية البعد الأخلاقي لطلبة المراحل الدراسية المتعددة، وإكسابهم القيم الأخلاقية. وبما أن الطلبة هم الأقرب لعضو هيئة التدريس فقد جاءت هذه الدراسة من وجهة نظرهم. واستناداً إلى ما ذكر، وبحكم عمل الباحثين في كليات العلوم التربوية وجدوا مبرراً لإجراء الدراسة الحالية التي حددت مشكلتها بالسؤال الآتي: ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة؟

### درجة الالتزام:

وهي درجة تمثل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمجموعة المبادئ والمعايير المحددة في أداة الدراسة، والتي يعبر عنها باستجابة الطلبة على فقرات الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تضمن هذا الجزء الإجراءات التي تتعلق بتصميم الدراسة وتنفيذها، من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخراج النتائج.

### منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته أغراض الدراسة. حيث يدرس واقع الظاهرة، ويصف خصائصها بدقة، ويعبر عنها كميّاً وكيفياً لمعرفة درجة انتشار الظاهرة، ودرجة ارتباطها مع متغيرات الدراسة ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم وتطوير الواقع (عبيدات وعدس وعبدالحق، 2003م).

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (23649) طالباً

عامّة والجامعات الأردنية بصورة خاصة، للوقوف على حقيقة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات التعليم، لمعرفة الأخلاقيات التي يجري التركيز عليها بشكل كبير أكثر من غيرها، والمحافظة على مستوى الأخلاقيات التي يلتزم بها عضو هيئة التدريس بدرجة عالية.

### حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت الدراسة وفق المحددات الآتية:

- 1- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كليات التربية بالجامعات الأردنية، للعام الدراسي 2008/2009.
- 2- تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق واستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة التي أعدت لهذا الغرض في هذه الدراسة.

### مصطلحات الدراسة:

وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي لا بد من تعريفها ومنها:  
أخلاقيات المهنة:

وهي المبادئ والمعايير التي تعد أساساً للسلوك المستحب لأفراد المهنة، والتي يتعهد أفراد المهنة بالالتزام بها (عبد الحميد والحياوي، 1984، ص 63).

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة المبادئ والمعايير التي يمثلها عضو هيئة التدريس في الجامعة، بما لا يتعارض مع المبادئ الدينية السائدة في المجتمع، أو مع أنظمة الجامعة وتعليماتها.

على ثلاثة مجالات، وأعطي لكل فقرة من الفقرات وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي، لتقدير درجة الالتزام لكل فقرة على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة درجتين، بدرجة قليلة جداً درجة واحدة.

#### صدق الأداة:

جرى التثبت من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص، مكونة من (12) محكمًا مختصين بأصول التربية والإدارة التربوية، ممن لديهم الكفاءة والخبرة في الجامعات الأردنية؛ لإبداء الرأي في كل مجال من المجالات التي وضعت الأداة لقياسها، وإبداء الرأي كذلك في فقرات كل مجال، من حيث ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وأجريت التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين، وقد عدت موافقة المحكمين على فقرات الأداة وإجراء التعديلات عليها دليلاً على صدقها. وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (40) فقرة.

#### ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test)، إذ وزع الباحثون الأداة على (40) طالباً من خارج عينة

وطالبة. للعام الدراسي 2009/2008م. (إحصائيات وزارة التعليم العالي لعام 2009).  
عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأصلية من (591) طالباً وطالبةً بنسبة (2.5%) من مجتمع الدراسة، لكن العينة التي خضعت للتحليل هي (543) طالباً وطالبةً من طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية اختيروا بالطريقة العشوائية. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس، ومستوى الدراسة، والجامعة.

الجدول رقم (1). توزع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس ومستوى الدراسة والجامعة.

| الجنس | مستوى الدراسة | الجامعة | العدد |
|-------|---------------|---------|-------|
| ذكور  | بكالوريوس     | حكومية  | 90    |
|       |               | خاصة    | 71    |
|       | دراسات عليا   | حكومية  | 62    |
|       |               | خاصة    | 70    |
| إناث  | بكالوريوس     | حكومية  | 89    |
|       |               | خاصة    | 60    |
|       | دراسات عليا   | حكومية  | 56    |
|       |               | خاصة    | 45    |

#### أداة الدراسة:

بُنيت أداة الدراسة بمراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع أخلاقيات مهنة التعليم. واشتملت الأداة بصورتها الأولية على (46) فقرة موزعة

وقد جاء هذا المعيار بناء على استخلاص ثلاث مستويات للالتزام بأخلاقيات المهنة وفقاً لاعتماد معادلة طول الفئة التي تعتمد على أعلى درجة في المقياس (5)، وأدنى درجة في المقياس (1)، والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوماً على عدد الفئات المطلوب وهو (3)، وتمثل بالمعادلة الآتية: طول الفئة = أعلى درجة (المدى) - أدنى درجة (المدى) مقسوماً على عدد المستويات (3) = 1.33.

$$\text{طول الفئة} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

3

وبذلك يضاف طول الفئة إلى الدرجة الدنيا ليمثل الحد الأعلى للفئة الأولى وهي من 1 - 2.33، ويضاف طول الفئة إلى الدرجة العليا للفئة الأولى ليمثل الحد الأعلى للفئة الثانية وهي من 2.34 - 3.67، ويضاف طول الفئة إلى الدرجة العليا من الفئة الثانية ليمثل الحد الأعلى للفئة الثالثة وهي من 3.68 - 5 (الجادري، 2007).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على أربعة متغيرات، ثلاثة منها مستقلة، ومتغير واحد تابع: أولاً: المتغيرات المستقلة: الجنس، ومستوى الدراسة، ونوع الجامعة. ثانياً: المتغير التابع: درجة التزام أعضاء هيئة

الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين. وبعد ذلك جرى احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (0.87) وهذا يمثل ثباتاً مقبولاً. إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة. وبلغ عدد الاستبانة المسترجعة القابلة للتحليل (543) استبانة، من أصل (591)، وأدخلت البيانات إلى الحاسوب، وحللت بحسب الطرق الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالتساؤلات الرئيسية للدراسة، وهي:

1 - للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

2 - للإجابة عن السؤال الثاني استخدم اختبار ت (t-test) لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة، ونوع الجامعة.

واعتمد الباحثون درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة وفقاً للمعيار الآتي: الدرجة المنخفضة (من 1 - 2.33)، والدرجة المتوسطة (من 234 - 3.67)، والدرجة المرتفعة (من 368 - 5).

التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة. نتائج الدراسة ومناقشتها: الطلبة؟

ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة؟

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها، وجرى عرضها وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحددت الرتبة ودرجة الالتزام لكل مجالات الدراسة. والجدول (2) يبين هذه النتائج.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

الجدول رقم (2). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة مرتبة تنازلياً.

| رقم المجال | المجال  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الالتزام |
|------------|---|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| 1          | أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس.  | 3.85            | 0.70              | 1      | مرتفعة        |
| 2          | أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة.                 | 3.60            | 0.85              | 2      | متوسطة        |
| 3          | أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس. | 3.56            | 0.75              | 3      | متوسطة        |
|            | الكلّي  | 3.67            | 0.16              |        | متوسطة        |

يظهر من الجدول (2) أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية كانت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.67)، والانحراف المعياري (0.16). وجاء مجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.85)، وانحراف معياري قدره (0.70). وفي الرتبة الثانية جاء مجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة. وفي الرتبة الثالثة جاء

مجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس ويعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:

1- أن عضو هيئة التدريس لديه حس ديني يجعله يلتزم بأخلاقيات التعليم الجامعي بمجالاته المتعددة.

2- إعداد عضو هيئة التدريس بصورة جيدة، وتمثله للقيم النبيلة، ومراعاته للعادات والتقاليد السائدة في المجتمع الأردني، التي تجعله يلتزم بالأخلاق والقيم.

تيسير الخوالة؛ عاطف مقابلة؛ محمد العمارة: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية...

- 3 - طبيعة المهنة نفسها تحتم على عضو هيئة التدريس أن يترفع عن صغائر الأمور، ويبقى دوماً مثلاً أعلى للطلبة، وهذا جعله أكثر التزاماً من أي شخص آخر.
- 4 - مسؤولية رسالة التعليم العظيمة التي يتحملها عضو هيئة التدريس والمتمثلة بأداء واجباته بأحسن صورة والتعامل مع الطلبة بالرفق والحنان والشفافية.
- وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة قزق (2005) التي بينت التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات بدرجة مرتفعة.
- وحتى جري أيضاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحددت الرتبة ودرجة الالتزام لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة، إذ تم ترتيبها تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية، وذلك على النحو الآتي:
- 1: مجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس.
- جري حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام لكل فقرة من فقرات المجال الأول من مجالات أداة الدراسة، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول رقم (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام لفقرات المجال الأول أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس.

| رقم الفقرة | الفقرة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الالتزام |
|------------|---|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| 19         | يجرص عضو هيئة التدريس على إعطاء المحاضرات الجامعية بحسب وقتها المقرر.               | 4.15            | 0.93              | 1      | مرتفعة        |
| 24         | يحافظ عضو هيئة التدريس على ممتلكات الجامعة.   | 4.13            | 0.92              | 2      | مرتفعة        |
| 21         | يلتزم عضو هيئة التدريس بمواعيد الامتحانات المقررة.                                  | 4.10            | 0.95              | 3      | مرتفعة        |
| 11         | يعتز عضو هيئة التدريس بشرف الانتفاء للمهنة.   | 4.09            | 0.97              | 4      | مرتفعة        |
| 22         | يجرص عضو هيئة التدريس في أثناء شرحه للمادة الدراسية على التمسك بأداب الحديث.        | 4.09            | 0.95              | 4      | مرتفعة        |
| 28         | يجرص عضو هيئة التدريس على عدم إفشاء أسرار زملائه أمام الطلبة.                       | 4.05            | 1.08              | 6      | مرتفعة        |
| 23         | يتحقق عضو هيئة التدريس من إتقانه للمادة الدراسية.                                   | 4.01            | 0.97              | 7      | مرتفعة        |
| 25         | يحضر عضو هيئة التدريس المادة الدراسية بصورة مناسبة.                                 | 4.00            | 0.98              | 8      | مرتفعة        |
| 18         | يلتزم عضو هيئة التدريس بإعطاء وحدات المساق المقررة في الخطة.                        | 3.93            | 1.08              | 9      | مرتفعة        |
| 14         | يوضح عضو هيئة التدريس أهداف المساق ومحتوياته ومراجعته.                              | 3.92            | 1.06              | 10     | مرتفعة        |
| 27         | ينجح عضو هيئة التدريس في توصيل المعلومة إلى الطلبة بما يحقق الأهداف.                | 3.86            | 1.07              | 11     | مرتفعة        |
| 29         | يجرص عضو هيئة التدريس على إيجاد جو من التفاعل مع الطلبة أثناء شرحه للمادة الدراسية. | 3.83            | 0.98              | 12     | مرتفعة        |
| 12         | يجرص عضو هيئة التدريس على أداء مهامه التعليمية بتميز.                               | 3.82            | 1.07              | 13     | مرتفعة        |



تابع الجدول رقم (3).

| رقم الفقرة | الفقرة   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الالتزام |
|------------|--|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| 26         | يواصل عضو هيئة التدريس عمله دون كلل أو ملل.                                      | 3.81            | 1.06              | 14     | مرتفعة        |
| 17         | ينمي عضو هيئة التدريس لدى الطلبة العادات العلمية الحميدة.                        | 3.64            | 1.07              | 15     | متوسطة        |
| 15         | يستثمر عضو هيئة التدريس الوقت بما يحقق مصلحة الطلبة والجامعة.                    | 3.61            | 1.17              | 16     | متوسطة        |
| 13         | يحرص عضو هيئة التدريس على إكساب الطلبة القيم الرفيعة.                            | 3.52            | 1.181             | 17     | متوسطة        |
| 30         | يراعي عضو هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.                                | 3.50            | 1.19              | 18     | متوسطة        |
| 16         | يسمح عضو هيئة التدريس بمراجعة النتائج في حال وجود تظلم.                          | 3.48            | 1.12              | 19     | متوسطة        |
| 20         | يتجنب عضو هيئة التدريس في أثناء شرحه للمادة الدراسية التحدث بموضوعات خارج الدرس. | 3.44            | 1.11              | 20     | متوسطة        |
|            | الدرجة الكلية  | 3.85            | 0.70              |        | مرتفعة        |

وقد يعزى التزام عضو هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس بدرجة مرتفعة إلى شعور عضو هيئة التدريس بأمانة المسؤولية التي يقوم بها وأدائها على أكمل وجه، وإدراكه بان عمله الجامعي لا يكتمل إلا بتمثله القيم النبيلة وبأخلاقيات التعليم الجامعي، الأمر الذي انعكس على تقديرات الطلبة وجعلهم يقدرون التزام عضو هيئة التدريس لهذا المجال بدرجة مرتفعة. وربما أن تقدير الطلبة جاء لهذا المجال بدرجة مرتفعة كون الطلبة لمسوا التزام عضو هيئة التدريس بالقضايا المتعلقة بالمهنة مثل التزامه بالمحاضرات، وتنفيذ الخطة الدراسية، وتوضيح أهداف المساق، والتزامه بمواعيد الامتحانات، وتمسكه بأداب الحديث عند شرحه للمادة الدراسية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبويني (1997)، التي أشارت إلى تقديرات مرتفعة

يشير الجدول (3) إلى أن معظم الفقرات حصلت كلها على درجات مرتفعة، من حيث الموافقة، وقد جاء المتوسط الحسابي للمجال (3.85) وبانحراف معياري (0.70)، إذ جاءت الفقرة (19)، التي نصت على: «يحرص عضو هيئة التدريس على إعطاء المحاضرات الجامعية بحسب وقتها المقرر» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، ثم تلتها الفقرة (24) ونصت: «يحافظ عضو هيئة التدريس على ممتلكات الجامعة» بمتوسط حسابي (4.13)، وجاءت الفقرة (16) ونصها: «يسمح عضو هيئة التدريس بمراجعة النتائج في حال وجود تظلم» في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48)، في حين جاءت الفقرة (20) التي نصت على: «يتجنب عضو هيئة التدريس في أثناء شرحه للمادة الدراسية التحدث بموضوعات خارج الدرس» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.44).

تيسير الخوالة؛ عاطف مقابلة؛ محمد العمارة: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية...

للطلبة لدرجة التزام عضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك، فيما يتعلق بالحرص على حضور المحاضرات حسب الوقت المقرر، والتحلي بالسلوك الحسن، وعدم إفشاء أسرار زملائهم أمام الطلبة، ومواصلة تقديم المعرفة دون كلل أو ملل. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة شنيك وزملائه (Schnake et al, 2004)، التي أكدت وجوب الالتزام بأخلاقيات عدد من القضايا المتعلقة بالتعليم الجامعي، ومنها منح العلامات والامتحانات والعدالة في التعامل. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة كوثر

(Kuther, 2003)، التي أكدت احترام الطلبة، وعدم أهانتهم أو تحقيرهم، وعدم إفشاء أسرارهم، وأن يقيم الطلبة بأمانة وعدالة.

2: مجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة.

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام لكل فقرة من فقرات المجال الثاني من مجالات أداة الدراسة، والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول رقم (4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام لفقرات المجال الثاني أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة مرتبة تنازلياً.

| الرقم | الفقرة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الالتزام |
|-------|---|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| 36    | يبني عضو هيئة التدريس علاقة حسنة مع الطلبة تقوم على المودة والاحترام المتبادل.    | 3.94            | 1.09              | 1      | مرتفعة        |
| 35    | يتجاوب عضو هيئة التدريس مع الطلبة إذا ما أرادوا الاستفسار عن شرح المادة الدراسية. | 3.91            | 1.09              | 2      | مرتفعة        |
| 31    | يحرص عضو هيئة التدريس على حسن الاستماع إلى الطلبة في أثناء إبدائهم لأرائهم.       | 3.80            | 1.09              | 3      | مرتفعة        |
| 34    | يثير عضو هيئة التدريس دافعية الطلبة نحو التعلم.                                   | 3.67            | 1.10              | 4      | متوسطة        |
| 32    | يعتمد عضو هيئة التدريس الموضوعية في تقويم الطلبة.                                 | 3.65            | 1.10              | 5      | متوسطة        |
| 33    | يتجنب عضو هيئة التدريس ذكر عيوب الطلبة أمام زملائهم.                              | 3.64            | 1.18              | 6      | متوسطة        |
| 38    | ينمي عضو هيئة التدريس عند الطلبة الشعور بالمسؤولية.                               | 3.61            | 1.15              | 7      | متوسطة        |
| 39    | يحيي عضو هيئة التدريس المنافسة الشريفة بين الطلبة.                                | 3.47            | 1.13              | 8      | متوسطة        |
| 40    | يعالج عضو هيئة التدريس مشكلات الطلبة بطرق موضوعية سليمة.                          | 3.30            | 1.25              | 9      | متوسطة        |
| 37    | يحرص عضو هيئة التدريس على استمرار العلاقة بالطلبة حتى بعد تخرجهم من الجامعة.      | 3.04            | 1.35              | 10     | متوسطة        |
|       | الدرجة الكلية   | 3.60            | 0.85              |        | متوسطة        |

يشير الجدول (4) إلى أن درجة الالتزام جاءت المتوسط الحسابي للمجال (3.60) وبانحراف معياري بين المرتفعة والمتوسطة في فقرات المجال، وقد جاء (0.85)، إذ جاءت الفقرة (36) التي نصت على: «يبني

وربما يعزى إلى أن هناك نسبة من أعضاء هيئة التدريس ما زالت تعمل بطريقة لم ترتق إلى المستوى الذي يريده الطلبة. من هنا نجد أن التزام عضو هيئة التدريس بهذه الأخلاقيات جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتيجة دراسة عبويني (1997) التي بينت تقديرات متدنية، فيما يتعلق بالاستماع للطلبة عند إبداء آرائهم.

3: مجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس.

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام لكل فقرة من فقرات المجال الأول من مجالات أداة الدراسة، والجدول (5) يبين ذلك:

عضو هيئة التدريس علاقة حسنة مع الطلبة تقوم على المودة والاحترام المتبادل» بالمرتبة الأولى، إذ جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.94). في حين جاءت الفقرة (35) في المرتبة الثانية ونصت على: «يتجاوب عضو هيئة التدريس مع الطلبة إذا ما أرادوا الاستفسار عن شرح المادة الدراسية» بمتوسط حسابي بلغ (3.91). وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (37) والتي نصت على: «يحرص عضو هيئة التدريس على استمرار العلاقة بالطلبة حتى بعد تخرجهم من الجامعة» بمتوسط حسابي بلغ (3.04).

ربما جاء تقدير الطلبة لهذا المجال متوسطاً كون الطلبة يتطلعون إلى المزيد من أعضاء هيئة التدريس تجاههم، وخصوصاً فيما يتعلق بفتح قنوات الحوار والتواصل معهم، ومعاملتهم باحترام، وتجنب إحراجهم، والتجاوب مع استفساراتهم، وأسئلتهم.

الجدول رقم (5). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام لفقرات المجال الثالث أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.

| رقم الفقرة | الفقرة   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الالتزام |
|------------|--|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| 1          | يعد عضو هيئة التدريس قدوة حسنة للطلبة.                           | 3.98            | 1.03              | 1      | مرتفعة        |
| 10         | يتعامل عضو هيئة التدريس بحزم مع الطلبة في الأمور التي تتطلب ذلك. | 3.93            | 1.00              | 2      | مرتفعة        |
| 8          | يتحمس عضو هيئة التدريس لعمله.                                    | 3.83            | 1.06              | 3      | مرتفعة        |
| 5          | يحترم عضو هيئة التدريس اللوائح والقوانين الجامعية.               | 3.81            | 1.08              | 4      | مرتفعة        |
| 2          | يتمثل عضو هيئة التدريس الصدق في تعامله.                          | 3.68            | 1.00              | 5      | مرتفعة        |
| 6          | يتجنب عضو هيئة التدريس المفاخرة بنفسه أمام الطلبة.               | 3.40            | 1.24              | 6      | متوسطة        |
| 9          | يتصف عضو هيئة التدريس بالتواضع أمام الطلبة.                      | 3.40            | 1.17              | 6      | متوسطة        |

تيسير الخوالة؛ عاطف مقابلة؛ محمد العميرة: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية...

تابع الجدول رقم (5).

| رقم الفقرة | الفقرة                                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الالتزام |
|------------|---|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| 7          | يبتعد عضو هيئة التدريس عن التعصب في الرأي.  | 3.36            | 1.16              | 8      | متوسطة        |
| 3          | يحترم عضو هيئة التدريس مشاعر الطلبة.        | 3.09            | 1.15              | 9      | متوسطة        |
| 4          | يعامل عضو هيئة التدريس الطلبة بعدل ومساواة. | 3.06            | 1.30              | 10     | متوسطة        |
|            | الدرجة الكلية                               | 3.56            | 0.75              |        | متوسطة        |

التدريس، وتعرضه في معظم المساقات التي درسها أثناء مراحل دراسته المتعددة إلى أهمية الجانب الأخلاقي، وتمثل القدوة الحسنة، واحترام الأنظمة والقوانين، وأهمية الصدق في حياته، إذ حثت الديانات السماوية على ذلك وبخاصة الدين الإسلامي الذي نفى الكذب عن المؤمن. قال الرسول ﷺ: «إن الصدق يهدي إلى البر، وإن البر يهدي إلى الجنة، وإن الرجل ليصدق حتى يكتب عند الله صديقاً. وإن الفجور يهدي إلى النار، وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذاباً» (النووي، د.ن، ص 430).

أما التزام أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة للمجال ككل فربما يعود إلى أن تقييم الطلبة لمثل هذه القضايا في غاية الحساسية بالنسبة لهم، كونها متعلقة باحترام مشاعرهم ومعاملتهم بعدل ومساواة، والبعد عن التعصب بالرأي، وربما ما زال البعض منهم يعتقد بوجود مخالفات عند أعضاء هيئة التدريس تتعلق بانحيازاتهم تجاه بعض الطلبة عند التعامل معهم، ورصد علاماتهم، لذا جاءت تقديراتهم

يشير الجدول (5) إلى أن درجة الالتزام بمجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وقد جاء المتوسط الحسابي للمجال (3.56) وانحراف معياري (0.75). وجاءت الفقرة (1) التي نصت على: «يعد عضو هيئة التدريس قدوة حسنة للطلبة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، ثم تلتها الفقرة (10) ونصت على: «يتعامل عضو هيئة التدريس بحزم مع الطلبة في الأمور التي تتطلب ذلك» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.93). في حين جاءت الفقرة (15) التي نصت على: «يحترم عضو هيئة التدريس مشاعر الطلبة» بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.09)، في حين جاءت الفقرة (4) ونصها: «يعامل عضو هيئة التدريس الطلبة بعدل ومساواة» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06).

وقد يعود التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة بدرجة كبيرة على بعض فقرات هذا المجال إلى حسن الإعداد الذي وصل إليه عضو هيئة

لالتزام أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات المهنة لهذا المجال المتعلق بشخصية عضو هيئة التدريس أقل من تطلعاتهم وطموحاتهم فكانت بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، ومستوى الدراسة، ونوع الجامعة؟

أ: متغير الجنس (ذكور، إناث).

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس، واستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

| المجال   | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|--|-------|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس  | ذكر   | 3.81            | 0.73              | 0.517    | 0.606         |
|  | أنثى  | 3.87            | 0.69              |          |               |
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة                 | ذكر   | 3.66            | 0.88              | 0.577    | 0.565         |
|  | أنثى  | 3.58            | 0.84              |          |               |
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس | ذكر   | 3.58            | 0.78              | 0.305    | 0.761         |
|  | أنثى  | 3.55            | 0.74              |          |               |
| الدرجة الكلية                                    | ذكر   | 3.71            | 0.73              | 0.001    | 0.999         |
|  | أنثى  | 3.72            | 0.69              |          |               |

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، في أي مجال من المجالات والدرجة الكلية استناداً إلى قيم ت المحسوبة، إذ بلغت (0.517) للمجال الأول، و(0.577) للمجال الثاني، و(0.305) للمجال الثالث، و(0.001) للدرجة الكلية. ولعل ذلك يعزى إلى تماثل مواقف الطلبة من كلا الجنسين فيما يتعلق بدرجة التزام عضو هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة. وإدراك كلا الجنسين بأن عضو هيئة التدريس يلتزم بأخلاقيات المهنة، لذلك جاءت تقديراتهم متشابهة، ولم تظهر أي فرق يعود إلى جنس

تيسير الخوالة؛ عاطف مقابلة؛ محمد العميرة: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية...

الطلبة. وربما لأن الذكور والإناث في المجتمع الأردني بصورة عامة وفي مجتمع الجامعات بصورة خاصة ينتموا إلى ثقافة واحدة لذلك جاءت تقديراتهم متماثلة. وتنفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داهل (Dahel, 2006) التي لم تظهر فروقاً بين جنس الطلبة. ب: متغير مستوى الدراسة (بكالوريوس، دراسات عليا): استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير مستوى الدراسة، واستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى الدراسة.

| المجال   | مستوى الدراسة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|--|---------------|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس  | بكالوريوس     | 3.75            | 0.75              | 1.927    | 0.056         |
|  | دراسات عليا   | 3.95            | 0.64              |          |               |
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة                 | بكالوريوس     | 3.41            | 0.90              | 2.983    | 0.003         |
|  | دراسات عليا   | 3.78            | 0.77              |          |               |
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس | بكالوريوس     | 3.39            | 0.77              | 2.961    | 0.003         |
|  | دراسات عليا   | 3.71            | 0.69              |          |               |
| الدرجة الكلية                                    | بكالوريوس     | 3.57            | 0.73              | 2.666    | 0.008         |
|  | دراسات عليا   | 3.85            | 0.64              |          |               |

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير مستوى الدراسة، في كل من المجال الثاني والثالث والدرجة الكلية، استناداً إلى قيم ت المحسوبة، إذ بلغت (2.983) لمجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة، و(2.961) لمجال شخصية عضو هيئة التدريس، و(2.666) للدرجة الكلية، وكل هذه القيم دالة إحصائية، وكان الفرق لصالح طلبة الدراسات العليا. وربما يعود ذلك إلى نضجهم وتقييمهم بصورة أكثر انضباطاً ومسؤولية من طلبة البكالوريوس، وقد يعود السبب إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بطلبة الدراسات العليا، ومعاملتهم بطريقة تختلف عن معاملة طلبة مرحلة البكالوريوس، الأمر الذي انعكس على

تقديرات طلبة الدراسات العليا وظهور فروق  
لصالحهم. في حين لم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين  
المتوسطين في المجال الأول، إذ بلغت قيمة  $t$  المحسوبة  
(1.927).  
ج: متغير نوع الجامعة (حكومية، خاصة).  
استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات  
المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير  
الجامعة، وتم استخدام الاختبار التائي لعيتين  
مستقلتين، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول رقم (8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة الناتجة لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة.

| المجال   | الجامعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|--|---------|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس  | حكومية  | 3.84            | 0.65              | 0.196    | 0.844         |
|  | خاصة    | 3.86            | 0.75              |          |               |
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بالطلبة                 | حكومية  | 3.56            | 0.86              | 0.646    | 0.519         |
|  | خاصة    | 3.64            | 0.85              |          |               |
| أخلاقيات المهنة المتعلقة بشخصية عضو هيئة التدريس | حكومية  | 3.51            | 0.77              | 0.911    | 0.364         |
|  | خاصة    | 3.61            | 0.72              |          |               |
| الدرجة الكلية                                    | حكومية  | 3.69            | 0.68              | 0.539    | 0.591         |
|  | خاصة    | 3.74            | 0.71              |          |               |

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$  بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجامعة، في أي مجال من المجالات والدرجة الكلية، استناداً إلى قيم  $t$  المحسوبة، إذ بلغت (0.196) للمجال الأول، و(0.646) للمجال الثاني، و(0.911) للمجال الثالث، و(0.539) للدرجة الكلية. وقد يعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس يتعامل مع موضوع الأخلاقيات بغض النظر إن كان في جامعة حكومية أو خاصة، كون هذه الأخلاقيات مستمدة من الدين الإسلامي الذي هو دين الدولة بالإضافة إلى العادات والتقاليد الأردنية التي تستوجب التزام أفراد المجتمع الأردني بها، ومنهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

لذلك جاءت تقديرات الطلبة متماثلة بغض النظر إن كانت الجامعة التي يدرس بها الطلبة حكومية أم

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

الثبتي، سليمان؛ والقرني، علي. (1993). طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. مجلة جامعة الملك سعود، 5، 55-37.

الجادري، عدنان حسين. (2007). الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخوراني، غالب صالح. (2005). تطوير مدونة الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة الأردنية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

السيد، محمود أحمد. (1978). معجزة الإسلام التربوية. الكويت: دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع. شحاتة، حسن؛ وأبو عميرة، محبات. (1994). المعلمون والمتعلمون: أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم. ط1، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عبدالحاميد، رشدي؛ والحيارى، محمود. (1984). أخلاقيات المهنة. ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

خاصة. وربما يعود السبب إلى التعليقات والقوانين المعمول بها في الجامعات الأردنية، حيث أنها متشابهة بنسبة عالية سواء في الجامعات الحكومية أم في الجامعات الخاصة، لذلك جاءت تقديرات الطلبة متماثلة.

التوصيات:

بما أن النتائج أظهرت درجة التزام متوسطة للعديد من الفقرات، فإن الباحثين يوصون بما يأتي:

- تفعيل التواصل والحوار والنقاش واحترام الرأي الآخر بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

- زيادة إسهام عضو هيئة التدريس بحل مشاكل الطلبة والانفتاح عليهم.

- إلحاق أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية بدورات تركز على أخلاقيات التعامل مع الطلبة بعدل ومساواة واحترام مشاعرهم، والابتعاد عن التعصب في الرأي، والعمل على إكساب الطلبة القيم الرفيعة.

- التزام عضو هيئة التدريس بالموضوعية عند تقويم الطلبة.

- إجراء مزيد من الدراسات عن أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي من وجهة نظر عينات أخرى مثل الإداريين والعمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات.

\*\*\*



- Making in Physical Activity Research*.  
Athens: Versa Press.
- Kuther, T.L., (2003). A Profile of the Ethical Professor (Electronic Version). *College Teaching*, 51(4), 153–160.
- Robbins, Stephen P. (2001). *Organizational Behavior*, San Diego State University. Prentice Hall International, Inc.,.
- Robie , C, & Kidwell, JR. R (2003). The Ethical professor and undergraduate student: current perceptions of Moral Behavior Among Business School Faculty. *Teaching & Learning*, 66, 5–14.
- Schnake, M., Fredenberger, B., & Dumler, M. P. (2004). Dimensions of Student Perceptions of Faculty Ethical Behavior: Refining A Measure and Relationships with Selected Outcome Variables. *Academy of Educational Leadership Journal*, 8(2), 1–16.
- Smith, W., & Pidi, Z. (2009). The Academic Ethic And The Transition to College. *College Student Journal*, 43(1).
- Zauwiyah A., Maimun , S., & Junaini M. (2008). Malaysian university student attitudes to Academic dishonesty and business ethics. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 149 – 160.
- عبويني، عماد أحمد (1997). أخلاقيات التعليم في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (2003). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- قزق، محمود نايف. (2005). درجة التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2009). إحصائية التعليم العالي. عمان: المؤلف.

\*\*\*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Althbyti, M & Qarni, A (1993). Ways and methods of evaluating the performance of faculty members in Saudi universities from the point of view of deans and heads of departments, King Saud University (in arabic). *Journal of King Saud University– Educational Sciences*, 5, 37–55.
- Comegys ,CH (2010). The Impact of religiously affiliated Universities and courses in ethics And religious studies Attitude toward business ethics. *Contemporary issues in Education research*, 3(6), 35– 46.
- Dahl, Judy (2006). Ethical Principles and Faculty Development. *Distance Education Report*; 10( 2), 5–82.
- Drowatzky , john ,N (1996). *Ethical Decision–*



## الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

محمد بن أحمد السديري<sup>(1)</sup>؛ أحمد بن عبد العزيز آل الشيخ<sup>(2)</sup>؛ أحمد سيد محمد متولي<sup>(3)</sup>؛ عماد عبد الجواد إسماعيل<sup>(4)</sup>؛ السيد محمد أبو هاشم<sup>(5)</sup>

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 01/11/1431هـ؛ وقبل للنشر في 27/11/1432هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (343) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (152 من الذكور و 191 من الإناث)، وُزعت عليهم استبانة الاحتياجات التدريبية في المجالات: التدريسية، والشخصية، والبحثية، والتقنية، والقيادية والإدارية. وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» لتحليل البيانات. وأظهرت النتائج أنه: توجد احتياجات تدريبية لدى الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في جميع المهارات التي تضمنتها الاستبانة. وكانت أبرز احتياجاتهم التدريبية من المهارات التدريسية هي: تخطيط وتصميم التدريس وفق معايير الجودة، وتطبيق الأساليب العلمية لتطوير المناهج. ومن المهارات الشخصية: إدارة الوقت واستشارته بكفاءة وفاعلية، واستخدام مهارات الإقناع. وفي المهارات البحثية: نشر البحوث في المجلات العلمية، وفتيات عرض البحوث في المؤتمرات الدولية. ومن المهارات التقنية: تصميم المواقع التعليمية على الإنترنت، وتطبيق المعايير المستخدمة في التعليم الإلكتروني. ومن المهارات القيادية والإدارية: إعداد الخطط الإستراتيجية، وإدارة ضغوط العمل.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملك سعود.

## Training Needs for Faculty Members at King Saud University

Mohammed A. Al-Sudairy<sup>(1)</sup>; Ahmed A. Alshekh<sup>(2)</sup>; Ahmed S. Metwally<sup>(3)</sup>; Emad A. Ismail<sup>(4)</sup>; El Sayed M. Abu Hashem<sup>(5)</sup>  
King Saud University

(Received 09/10/2010; accepted for publication 25/11/2011)

**Abstract:** The current study aimed at assessing the training needs for faculty members at King Saud University at five specific categories of skills including: teaching, personal, research, IT and management and leadership skills. The descriptive survey approach was used in the current study. To collect the data, a questionnaire was compiled to include the most common skills in the five categories listed above. The studied community sample consisted of (343) individual; including (152) male and (191) female faculty members representing both humanities and science colleges. Statistical analyses included using percentages, frequency, means, and T-test. Results of the study showed that: Both male and female faculties at King Saud University had similar training needs in the five categories of skills. The most needed teaching skills by the male and female faculties were planning for teaching according to quality standards and applying scientific approaches in developing curricula. The most needed personal skills by the male and female faculties were effective and efficient time management and use of persuasive skills. The most needed research skills by the male and female faculties were publishing papers in scientific journals and technicalities of presenting research in international conferences. The most needed IT skills by the male and female faculties were designing educational websites on the internet and applying e-learning standards. The most needed managerial and administrative skills by the male and female faculties were strategic planning and managing work stress.

**Key Words:** Training Needs, Faculty Members, King Saud University

(1) Associate Professor, Department of Management Information Systems,  
College of Business Administration at the University of King Saud  
Riyadh, Saudi Arabia, p.o box: (2459) Postal Code: (11451)

(1) أستاذ مشارك بقسم نظم المعلومات الإدارية، كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود  
الرياض، السعودية، ص. ب. (2459) الرمز (11451)

البريد الإلكتروني: mas@ksu.edu.sa

(2) Assistant Professor, Department of Management, College of Business  
Administration at King Saud University

(2) أستاذ مساعد بقسم الإدارة، كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود

(3) Assistant Professor Deanship of skills development at King Saud  
University

(3) أستاذ مساعد بعمادة تطوير المهارات بجامعة الملك سعود

(4) Associate Professor Deanship of skills development at King Saud  
University

(4) أستاذ مشارك بعمادة تطوير المهارات بجامعة الملك سعود

(5) Professor, Department of Psychology, Faculty of Education, King Saud  
University

(5) أستاذ بقسم علم النفس، كلية التربية بجامعة الملك سعود

## مقدمة:

(Bazdar, 2002) (Bashi, 2003).

ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم الذي يهدف إلى تحقيق الكفاية وحسن الأداء. وفي ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية وحدها ينبغي تصميم البرنامج التدريبي. فدراسة تحديد الاحتياجات توفر معلومات أساسية تسهم في وضع الخطط، وتقود إلى التحديد الدقيق لأهداف التدريب، وتساعد على تصميم برامج تدريبية موجهة للنتائج، وتؤدي إلى تحسين فعالية وكفاءة التدريب من خلال الاستهداف الأفضل، وسد الفجوة بين الأداء الحالي للعاملين والأداء المأمول، وتحديد الأولويات في مجال التدريب (الكرخي، 2006) (Beaudoin, 2004) (Andy's, 1999).

والاحتياجات التدريبية لا تُعدُّ أمرًا ثابتًا يتم قياسه وتحديده مرة واحدة في أي منظمة، بل هو مفهومٌ ديناميكي، يتغير بتغير خبرات أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم، ويتأثر بالمتغيرات والمستجدات المحلية والعالمية التي تؤثر على المؤسسة التعليمية؛ ولهذا يجب تحديد الاحتياجات التدريبية في أي مؤسسة بشكل دوري؛ حتى تتواءم كفاءة التدريب مع متغيرات العصر ومتطلباته، وما يحمله من مستجدات (الذيابى، 2006). وهذا يستدعي مواكبه أعضاء هيئة التدريس لمثل هذا التطور من خلال البرامج التدريبية المناسبة التي تؤهلهم

بالرغم من الاهتمام المتزايد بتطوير التعليم العالي عالمياً ومحلياً، إلا أن الحرص على تطوير أداء الأستاذ الجامعي لم يلق ما يستحقه من الاهتمام مع أنه العنصر الرئيس في العملية التعليمية، وقد بادرت الكثير من الجامعات بتأسيس وحدات ملحقة بمؤسسات التعليم العالي هدفها تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في هذه المؤسسات، وتدريبهم أثناء الخدمة ورفع مهاراتهم، وتنمية معارفهم، بما يتواءم مع متغيرات العصر (Hiten, 2003).

وقد حدد البيشي (2009) كفاءات التدريب في: تحديد الاحتياجات، وتصميم البرامج، وإعداد الحقائق، وتنفيذ التدريب، وطرقه، ووسائله، وعليه فإن الحاجات التدريبية تمثل الحلقة الأولى والأساسية من سلسلة حلقات مترابطة تُكوّن العملية التدريبية، فعدم قياس الحاجات التدريبية بأسلوب علمي وعدم تحديدها بدقة ومهارة ودراية يهدد الأساس الأول والركيزة الأولى التي يبنى عليها أي برنامج تدريبي (الطعاني، 2009). وإن غياب عنصر التخطيط في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وعدم تطبيق الأساليب العلمية عند تحديد هذه الاحتياجات يُعدُّ من المشكلات التي تواجه العديد من المنظمات (الفوطة، 2002؛ والسبيعي، 2000). (Malayeri,2004) (Fathi,2008) (Bahrani etall,2012)

وهدفت دراسة الثبتي (1996) إلى كشف أهمية

التدريس الجامعي كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، وأن لها تأثيرها الواضح على الجوانب المعرفية والفكرية والاجتماعية لطلاب الجامعة، وكذلك التأكيد على خصائص التدريس الجامعي الفعال، وتحليل الواقع الحالي لمفهوم التدريس وأدبياته وأهمية وظيفة التدريس بالجامعة.

وقد بينت دراسة البكر (2001) ضعف النمو العلمي والمهني لعضوات هيئة التدريس حيث لا تتجاوز معرفة قليلة عن توصيف المقررات التي سوف يقمن بتدريسها، وأوضحت الدراسة حاجة عضوات هيئة التدريس للتدريب في العديد من المجالات المرتبطة بالتعليم الجامعي، وأوصت بالتركيز على ثلاثة أنواع من التدريب، وهي: العلمي، والمهني، والشخصي، مع التركيز على مهارات الاتصال، والعمل كفريق لتحقيق أهداف المؤسسة وتخفيف صراعات العمل.

ويحث الغامدي (2003) الاحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، ومعرفة أثر كل من الجنسية، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والقسم الدراسي، والخبرة في مجال التعليم الجامعي، وحصول المتدرب على تدريب سابق أم لا فيما يتعلق بتحديداهم لأهمية احتياجاتهم التدريبية. وبينت

لذلك. (Groccia etall, 2012).

وقد ركزت بعض الدراسات على الاحتياجات التدريسية التربوية لأعضاء هيئة التدريس كدراسة (السيبي، 2009؛ القرني، 2004؛ الغامدي، 2003). وركزت دراسات أخرى على جانب التطوير الإداري لعضو هيئة التدريس بجانب الاحتياجات التدريسية التربوية كدراسة (آل زاهر، 2004؛ الحارثي، 1992)، كما أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة التركيز على الجانب الشخصي بالإضافة للجوانب التربوية لعضو هيئة التدريس كدراسة (السر، 2008؛ علي، 2004؛ البكر، 2001). وركزت دراسات أخرى على الكفايات التكنولوجية كدراسة (النجار، 2009؛ الشهري، 2004؛ آل زاهر، 2004).

وأكدت دراسة زكري، وغنايم (1991) على أهمية التأهيل التربوي لمدرسي الجامعة، ومدى إدراك أفراد العينة للدور الذي يقوم به المدرس المؤهل تربوياً في الجامعة، وتحقيقه للأهداف الموكلة إليه بخلاف نظيره غير المؤهل تربوياً.

وأوضحت دراسة الحارثي (1992) أن الاحتياجات والمقاصد التطويرية المشتركة بين الأساتذة والجامعة تقع ضمن أربعة عناصر رئيسية، هي: تطوير التخصص، وتطوير أساليب التدريس، وتطوير المناهج، وتطوير العمل الإداري.

إلى مجموعة من النتائج، أهمها: ترتيب محاور الدراسة من حيث أولوية الاحتياجات التدريبية تنازلياً وفقاً للترتيب الآتي: الأكاديمي التخصصي، والثقافي، والمهني التربوي، أما مجالات المحور الأول فقد رُتبت تنازلياً كآلاتي: التخطيط للتدريس، وتقويم التدريس، وتنفيذ التدريس. وتوصلت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، حيث بلغ عددها (17) حاجة في المحور المهني التربوي، و(30) حاجة في المحور التخصصي الأكاديمي، و(11) حاجة في المحور الثقافي، وقد حصلت جميع محاور الدراسة على أوزان نسبية متدنية من حيث مراعاة برامج التدريس للاحتياجات التدريبية.

وتناولت دراسة آل زاهر (2004) الإجابة عن عدة تساؤلات حول الإطار المفهومي لتطوير أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي وتنميتهم، والأسباب التي تستدعي هذا التطوير، والجهود العالمية التي تعطي اهتماماً لتطوير أعضاء هيئة التدريس، والبرنامج المقترح لتطوير الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي السعودية من خلال التركيز على المحاور التي يتوقع أنها ستلبي حاجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لأدوارهم العلمية والمهنية، وهذه المحاور هي: تطوير التدريس، وتطوير المناهج والبرامج الدراسية، وتطوير الخبرات البحثية،

الدراسة أن مجالات الدراسة ومدى أهميتها قد رُتبت تنازلياً لدى أفراد عينة الدراسة على النحو التالي: (أهداف التعليم الجامعي وفلسفته، وفهم نظريات التربية والتعليم الجامعي وتطبيقاتها، وطرائق التدريس في التعليم الجامعي، وخصائص الأستاذ والطالب الجامعيين، وتكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، وتقويم نتائج التعليم الجامعي). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات باختلاف الجنسية أو حصول عضو هيئة التدريس على تدريب تربوي سابق أم لا. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات النظر باختلاف المؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والقسم الدراسي، والخبرة العملية في التدريس الجامعي.

وهدفت دراسة الهشامي (2003) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والتعرف على مدى مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات، وتقديم تصور مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات التدريبية. وتم اختيار الاستبانة كأداة للدراسة، وجاءت مكونة من جانبين: أحدهما لقياس مدى الحاجة للتدريب، والآخر: لقياس مدى مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات، وتوصلت الدراسة

وهدفت دراسة الحكمي (2004) إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف، والتعرف على المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمهم، وأشارت النتائج إلى أن الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب تتمحور حول ست كفاءات رئيسية هي: (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز). وتوصلت إلى وجود فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم تكشف عن فروق بين نوعي الكليات. وعدم وجود فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير في الجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وتناول الغزيوات (2005) كفايات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، الذين يدرسون طلبة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في

وتقنية المعلومات الإلكترونية، وتطوير الممارسات الإدارية والقيادية، مع اقتراح عدد من البرامج التدريبية تحت كل محور.

وقدم الحولي (2004) تصور لتحسين «جودة التعليم الجامعي الفلسطيني» عرض فيه المستوى المتواضع لأداء أعضاء هيئة التدريس، وانخفاض مستوى الجودة، والحاجة الضرورية لرفع مستوى أعضاء هيئة التدريس. واقترح تنفيذ دورة تدريبية لرفع مهارات التدريس بالجامعة، تشمل موضوعات: التعليم الجامعي «المفهوم والتحديات والفلسفة، والإرشاد الأكاديمي، وعلم نفس الشباب» والمرحلة الجامعية، وطرق وأساليب التدريس في الجامعة، والتقويم في الجامعة، والتقنيات التعليمية.

وناقش علي (2004) تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي مؤكداً على الوظائف، والخصائص، والإعداد والتكوين لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، وأن عضو هيئة التدريس الكفاء في مؤسسات التعليم العالي له سمات شخصية، وكفايات تدريسية ومهنية مميزة، وله اهتمامات اجتماعية وثقافية واضحة، وأن أحد الأسباب الرئيسة لعدم كفاءة عضو هيئة التدريس هي عدم إعداده للتدريس، وأكد على ضرورة التدريب أثناء الخدمة كوسيلة لتطوير هذه الكفايات.

التدريسية المتنوعة، والتعرف على أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة في مجال التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وأظهرت النتائج أن أكثر الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود هي: أسلوب المحاضرة (الإلقاء) باستخدام السبورة، وأسلوب المحاضرة (النقاش)، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأقلها: أسلوب الرحلات الميدانية، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب المحاضرة العرض التوضيحي. ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية من أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزى إلى اختلاف الكلية، أو اختلاف الخبرة التدريسية، أو اختلاف الدرجة العلمية. وأن أكثر العوامل المؤدية إلى فاعلية استخدام الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي: المهارات التدريسية، ويقصد بها تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية، ومدى إلمامه بالمقرر والموضوع الذي يدرسه، والقدرة على التعامل مع الطلاب باحترام، والالتزام بالموضوعية، والصدق، والعدل مع الطلاب.

وهدفت دراسة أحمد (2006) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن نحو تصور لبرنامج أثناء الخدمة يهدف إلى تحسين الأداء التدريسي

كلية العلوم التربوية. وأظهرت النتائج أن طلبه الدراسات الاجتماعية غير راضين عن استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لطرق التقويم والتدريس التقليدية، والتعامل غير الإنساني، والتعصب في الرأي من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأوصت باستخدام طرق التدريس الحديثة والتقويم المستمر، بحيث تكون مناسبة لمستويات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم وكذلك التعامل الإنساني مع الطلبة وتنمية العلاقات البين شخصية معهم.

وهدفت دراسة غنيم (2005) التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين من حيث: الكفايات الشخصية، وكفايات العلاقة مع الزملاء والإدارة المدرسية، وكفايات العلاقة مع الطلاب، وكفايات التدريس، وكفايات التقويم، وكفايات التحسين المستمر، وأظهرت النتائج أن الكفايات المهنية تتوافر لدى المعلمين بدرجة متوسطة، وأن هناك اتفاقاً بين المديرين والمعلمين على أن أكثر الكفايات توافراً لدى المعلمين هي كفايات العلاقة مع الزملاء، وأقلها هي كفايات التحسين المستمر.

وتناول السبيعي (2006) أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، واختلافها باختلاف متغيرات الدراسة، وتحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية استخدام الأساليب



لبرامج تدريبية في مجال التطوير الذاتي، في حين جاء المجال الإداري في المرتبة الثانية، ثم جاء في الأخير المجال المهني تلبيةً للاحتياجات الوظيفية الملحة. وأظهرت النتائج أن ترتيب الأولويات في التدريب من حيث المجالات قد اختلف لدى فرع الطالبات (إناث) حيث جاء المجال المهني سابقاً للمجال الإداري، بعكس بقية المتغيرات. وقد تساوى أعضاء هيئة التدريس والموظفون من حيث أهمية المجالات التدريبية، ولم تتأثر درجة الحاجة للتدريب بمتغير سنوات الخدمة.

وهدفت دراسة السر (2008) إلى تقويم مهارات التدريس الجامعي، وأظهرت النتائج أن متوسطات التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط ومهارات الاتصال والتواصل وصلت مستوى الجودة، غير أن متوسط تقديراتهم لمهارات تنفيذ التدريس، ولمهارات التقويم وتعلم الطلبة لم يبلغ مستوى الجودة، ووجدت دلالة لمتغير المؤهل في تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس في حالة الجانبين الثاني والرابع وإجمالي الجوانب، بينما لم توجد دلالة لمتغيري الخبرة والكلية.

واقترح النجار (2009) برنامجاً لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وكشفت الدراسة أن إلمام أعضاء هيئة التدريس

لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن. وأظهرت النتائج أن هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى عينة الدراسة نحو موضوع التدريب أثناء الخدمة بوصفه وسيلة مهمة من وسائل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. وأظهر أفراد عينة الدراسة موافقة عالية على غالبية محاور البرنامج التدريبي المقترح. ووجود تباين في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مواعيد التدريب المقترحة في البرنامج ومدته.

وتناول المصري (2007) الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى (التعليمية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى تقييم سلبي للدور التنموي لوظائف الجامعة، لاسيما الوظيفة التعليمية التي لم يصل مستواها إلى الحد الأدنى المطلوب وهو (60%)، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للهيئة التدريسية حول استخدام التقنيات المعاصرة في مجال التعلم والتعليم، بما يساهم في تعزيز الدور التنموي لعملمهم في الجامعة وخارجها، مع التركيز على وظيفة التعليم بحكم تدني نسبتها المثوية.

وهدفت دراسة الحروي (2007) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة العلوم والتكنولوجيا، وتوصلت الدراسة إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس والموظفين

جامعات دول مجلس التعاون، وأن أساليب التدريس الفعالة الأقل شيوعاً هي أسلوب التعليم المبرمج، والأسلوب الحقلي، وأسلوب التدريس المعتمد على خرائط المفاهيم، وأسلوب التدريس المعتمد على التعلم التعاوني، وأسلوب التدريس العملي (التجريبي). وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات دول مجلس التعاون في درجة ممارسة أساليب التدريس الفعالة، وكذلك في اتجاهاتهم نحو ممارستها تعزى إلى اختلاف نوع الكلية، أو الخبرة التدريسية، أو الدرجة العلمية.

وتناول جان (2009) كفايات تدريس عضو هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية التربية، وأظهرت النتائج أن طالبات الدراسات العليا غير راضيات عن استخدام عضوات الهيئة التعليمية لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني. وبناء على هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة اهتمام عضوات هيئة التدريس بإعادة تطوير إمكانياتهن التدريسية لهذه المرحلة وذلك بحضور دورات عمادة تطوير التعليم الجامعي، والجودة، ومحاولة تطبيق أهداف برامج التطوير الحديثة في ممارستهن للمهنة.

يتضح مما سبق أن نتائج الدراسات السابقة تؤكد على أهمية التدريب لأعضاء هيئة التدريس، وخصائص

بمستحدثات تكنولوجيا التعليم يقل عن حد الكفاية (75 ٪)، وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الإلمام تعزى لمتغير الكلية والخبرة في الحاسوب والإنترنت، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي، وأن عينة الدراسة بحاجة إلى التدريب على مستحدثات تكنولوجيا التعليم بدرجة مرتفعة على محور: الأجهزة التعليمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعليمية، وعروض الوسائط المتعددة، وتكنولوجيا البيئة التعليمية، وبدرجة متوسطة على محور تكنولوجيا مؤتمرات التعلم عن بعد، وأن (70 ٪) من العينة يفضلون أسلوب البيان العملي في مجموعات كبيرة للتدريب على المستحدثات، وقد اقترحت الدراسة برنامجاً لتدريب أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

وهدفت دراسة السبيعي (2009) إلى التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس الفعالة، واتجاهاتهم نحو ممارستها، وتحديد متطلبات استخدامها في بعض جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، وأظهرت النتائج أن أسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المعتمد على التقنيات التعليمية من أكثر أساليب التدريس الفعالة شيوعاً التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في بعض

التعليمية. وبالنسبة لعضوات هيئة التدريس كان التركيز أكثر على التطوير العلمي، والمهني والشخصي مع التركيز على مهارات الاتصال، وجاء المجال المهني قبل المجال الإداري.

وكشفت الدراسات أن الطلاب والطالبات (سواء في مستوى البكالوريوس أو الدراسات العليا) غير راضين عن استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني، وأظهرت وجود فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية. وتوصلت الدراسات إلى وجود فروق في الاحتياجات التدريسية باختلاف المؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والقسم الدراسي، والخبرة العملية في التدريس الجامعي. يتضح مما سبق أهمية تحديد الاحتياجات التدريسية قبل البدء في تنفيذ البرامج التدريسية المؤهلة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالأعمال المختلفة المنوطة بهم وتحقيق الكفايات المهنية الضرورية للقيام بعملهم.

لذا هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس على مستوى جامعة الملك سعود من وجهة نظرهم، وبحث أولويات هذه الاحتياجات في ضوء بعض المتغيرات.

التدريس الجامعي الفعال، وتقييم سلبي للدور التنموي لوظائف الجامعة، لاسيما الوظيفة التعليمية التي لم يصل مستواها إلى الحد الأدنى المطلوب وأن أحد الأسباب الرئيسة لعدم كفاءة عضو هيئة التدريس هي عدم إعداده للتدريس، وأكدت على ضرورة التدريب أثناء الخدمة كوسيلة لتطوير هذه الكفايات، وأن إلمام أعضاء هيئة التدريس بمستحدثات تكنولوجيا التعليم يقلل عن حد الكفاية.

وأشارت الدراسات كذلك إلى أن أكثر أساليب التدريس الفعالة شيوعاً والتي يارسها أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات دول مجلس التعاون، وجامعة الملك سعود، هي أسلوب المحاضرة (الإلقاء)، وأسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المعتمد على التقنيات التعليمية.

وأن مجالات الاحتياجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس شملت: أهداف التعليم الجامعي وفلسفته، وفهم نظريات التربية والتعليم الجامعي وتطبيقاتها، وخصائص الأستاذ والطالب الجامعيين، وتطوير التدريس (التخطيط للتدريس وأساليب التدريس في الجامعة، وتقويم التدريس، وتنفيذ التدريس)، وتطوير المناهج والبرامج الدراسية، وتطوير الخبرات البحثية، وتقنية المعلومات الإلكترونية، وتطوير الممارسات الإدارية والقيادية، والتقويم في الجامعة، والتقنيات

أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في مجال  
المهارات الشخصية؟

6 - هل توجد فروق في الاحتياجات التدريبية

لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ترجع إلى  
الجنس (ذكور - إناث)؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تركز على تحديد  
الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وهذه  
الفئة تعد الركيزة الأساسية لتطوير العملية التعليمية،  
وتحديد احتياجاتها التدريبية يساهم في تقديم برامج  
تدريبية تناسبهم. إضافة إلى هذا فإن أهمية هذه الدراسة  
تتمثل في الآتي:

1 - تركز على تحديد الاحتياجات التدريبية وفق  
منهجية علمية منظمة.

2 - تساهم في تطوير العملية التعليمية بتطوير أداء  
أعضاء هيئة التدريس.

3 - تساهم في تقديم برامج تدريبية تناسب مع  
احتياجات أعضاء هيئة التدريس.

4 - تساهم في اتخاذ قرارات دقيقة تلبي  
الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات

التدريبية (التدريسية - والتقنية - والبحثية - والقيادية -

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى

تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أعضاء هيئة  
التدريس أنفسهم. وسوف تشكل نتائج هذه الدراسة

الأساس الذي يقوم عليه تصميم برامج تدريبية ملبية  
لهذه الاحتياجات.

مشكلة الدراسة:

مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس  
بجامعة الملك سعود؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1 - ما الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها

أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في مجال  
المهارات التدريبية؟

2 - ما الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها

أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في مجال  
المهارات التقنية؟

3 - ما الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها

أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في مجال  
المهارات البحثية؟

4 - ما الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها

أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في مجال  
المهارات القيادية؟

5 - ما الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها

4 - تحليل النتائج ومناقشتها، بهدف التوصل إلى توصيات ومقترحات تساهم في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

#### مصطلحات الدراسة:

#### التدريب:

عملية مخططة ومستمرة، تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى الفرد، من خلال زيادة معارفه، وتدعيم اتجاهاته، وتحسين مهاراته، بما يساهم في تحسن أدائه في العمل وزيادة الإنتاجية في المنظمة (أبو النصر، 2009: 20).

#### الاحتياجات التدريبية:

هي مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة ما أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

وتُعرَّف من الناحية الأكاديمية بأنها: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات المعلمين، وخبراتهم، ومعارفهم، ورفع كفاياتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم، بناءً على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل. أوهي: نقص في المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، تعرقل سير العمل، وسير السياسة العامة للأجهزة. وهي أيضاً: مجموعة التغيرات التي يشعر المعلم بحاجته إليها، لكي تساعد على أداء

والشخصية) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات.

#### محددات الدراسة:

1 - اقتصرت الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.

2 - اقتصرت الدراسة على بعض المجالات مثل: مجال المهارات التدريسية، والمهارات التقنية، والمهارات البحثية، والمهارات القيادية، والمهارات الشخصية.

3 - طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1430/1431هـ.

#### خطوات الدراسة:

1 - مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية، خاصة ما يتعلق بالتدريس الجامعي.

2 - تحليل محتوى الكتابات حول تحديد الاحتياجات في مجال المهارات الخمسة التي تركز عليها هذه الدراسة، وقد تم صياغة هذه المهارات بعبارات محددة يتم عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعة لإبداء الرأي حولها لتخرج في النهاية في صورة استبانة، تم التحقق من صدقها وثباتها.

3 - تطبيق الاستبانة على عينة من الأساتذة، ثم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج SPSS .

عمله على الوجه المطلوب (دليل المشرف التربوي).

(3444) في حين تشكل عدد الإناث (1705)<sup>(1)</sup>.

عينة الدراسة:

وتحدد الدراسة الحالية احتياجات أعضاء هيئة

تم توزيع (500) استبانة على أعضاء هيئة

التدريس في جامعة الملك سعود في المجالات الآتية:

التدريس الذكور والإناث بالطريقة العشوائية البسيطة

المهارات التدريسية، والمهارات التقنية، والمهارات

بواقع (300) استبانة للذكور، (200) للإناث، وقد

البحثية، والمهارات القيادية، والمهارات الشخصية.

توزعت العينة على جميع الكليات التابعة للجامعة. وجاء

أعضاء هيئة التدريس:

مجموع الاستجابات النهائية على الاستبيانات (343)

هم الأعضاء الذين يمارسون العملية التعليمية

بنسبة (69%) من العدد الكلي وبواقع (156) من

والأكاديمية في التخصصات العلمية المختلفة والحاصلين

الذكور (45.5%)، و(187) من الإناث (54.5%).

على درجة أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد في

جامعة الملك سعود.

أدوات الدراسة:

تم تصميم استبانة لجمع المعلومات اللازمة

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي

جامعة الملك سعود.

باعتباره المنهج العلمي الذي يتلاءم مع هذه الدراسة

صدق وثبات أداة الدراسة:

التي تستهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة

تم التأكد من صدق وثبات الأداة بالطرق الآتية:

التدريس بجامعة الملك سعود أثناء الخدمة، وعليه فقد

1 - صدق المحكمين:

تم استخدام أسلوب المسح باستخدام استبانة كأداة

للتحقق من صدق المحكمين عرضت الصورة

لجمع البيانات، وتم تحليل المهمة لتحديد الاحتياجات

الأولية للاستبانة المكونة من (80) عبارة على (10)

في المجالات الخمسة للمهارات التي احتوتها الاستبانة،

محكمين من الأساتذة والأساتذة المشاركين بمختلف

وبناء أداة الدراسة.

التخصصات في جامعة الملك سعود، وطلب منهم

مجتمع الدراسة:

تحديد: هل العبارة تمثل حاجة تدريبية، وانتهاء العبارة إلى

جميع أعضاء هيئة التدريس (ذكور وإناث) في

جامعة الملك سعود في العام الجامعي (1431 -

(1) التقرير الإحصائي السنوي في جامعة الملك سعود لعام

1432 هـ) وعددهم (5149) مجموع الذكور منهم

يؤكد تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. كما انحصرت جميع معاملات ارتباط المحاور ببعضها بين (0.539-0.891) وهذا يحقق مؤشراً آخر من مؤشرات الاتساق الداخلي المرتفع.

### 3- الثبات:

باستخدام معامل ألفا كرونباخ ( Cronboch Alpha) لمعرفة درجة ثبات الاستبانة، كان معامل الثبات (0.99) للاستبانة ككل. وهذا يحقق تمتع الاستبانة بجميع بنودها ومحاورها بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنها صالحة للتطبيق على العينة النهائية.

### الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS17 من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» T test، وتحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، واختبار شيفيه Scheffe 0.

### نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود المتعلقة بالمهارات التدريسية؟ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (1):

الحاجات الفرعية التي تنتمي إليها أو أنها لا تنتمي إليها، وما مدى وضوحها، وإضافة ما يروونه من تعديلات، وقد استفاد فريق البحث من آراء هؤلاء المحكمين في إعادة صياغة بعض العبارات، وأسفر صدق المحكمين عن حذف (10) عبارات، وأصبحت الاستبانة في شكلها النهائي مكونة من (70) عبارة موزعة على خمس محاور، وهي:

- الأول: مهارات التدريس، واشتملت على (31) فقرة.

- الثاني: المهارات الشخصية، واشتملت على (6) فقرات.

- الثالث: المهارات البحثية، واشتملت على (11) فقرة.

- الرابع: المهارات التقنية، واشتملت على (9) فقرات.

- الخامس: المهارات القيادية والإدارية، واشتملت على (13) فقرة.

وتتم الإجابة على الفقرات بالاستجابات الآتية: (كبيرة جداً=5، كبيرة=4، متوسطة=3، قليلة=2، لا يوجد احتياج=1).

### 2- الاتساق الداخلي (internal consistency):

انحصرت جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالمحاور التي تنتمي إليها بين (0.633-0.922) وهذا

محمد السديري؛ أحمد آل الشيخ؛ أحمد متولي؛ عماد إسماعيل؛ السيد أبو هاشم: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس...

جدول رقم (1). يوضح الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال المهارات التدريسية (ن = 343).

| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |            |       | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية   |
|---------|---------|----------------|-------|--------|------------|-------|---|--|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة جداً | كبيرة |   |  |
| 27      | 3.27    | 33             | 60    | 81     | 90         | 62    | ك | صياغة فلسفة التدريس.   |
|         |         | 9.6            | 17.5  | 23.6   | 26.2       | 18.1  | % |  |
| 28      | 3.28    | 46             | 51    | 76     | 92         | 70    | ك | تجهيز مخطط للمقرر (Syllabus) يوضح أهداف وموضوعات المقرر ومواعيد الاختبارات والمراجع الرئيسة. |
|         |         | 13.4           | 14.9  | 22.2   | 26.8       | 20.4  | % |  |
| 16      | 3.39    | 24             | 58    | 81     | 97         | 69    | ك | صياغة الأهداف التعليمية التي تغطي جميع جوانب التعلم.   |
|         |         | 7.0            | 16.9  | 23.6   | 28.3       | 20.1  | % |  |
| 10      | 3.50    | 24             | 42    | 85     | 111        | 73    | ك | تجهيز خطة للمحاضرة توضح المدخل التشويقي واستراتيجيات التدريس والتقييم والمستلزمات التعليمية. |
|         |         | 7.0            | 12.2  | 24.8   | 32.4       | 21.3  | % |  |
| 1       | 3.81    | 12             | 34    | 64     | 133        | 89    | ك | تخطيط وتصميم التدريس وفق معايير الجودة.  |
|         |         | 3.5            | 9.9   | 18.7   | 38.8       | 25.9  | % |  |
| 4       | 3.70    | 22             | 31    | 72     | 106        | 101   | ك | توصيف المقرر طبقاً لمواصفات الجودة والاعتماد الأكاديمي.                                      |
|         |         | 6.4            | 9.0   | 21.0   | 30.9       | 29.4  | % |  |
| 3       | 3.71    | 16             | 47    | 83     | 89         | 91    | ك | كتابة تقرير المقرر طبقاً لمواصفات الجودة والاعتماد الأكاديمي.                                |
|         |         | 4.7            | 13.7  | 24.2   | 25.9       | 26.5  | % |  |
| 5       | 3.67    | 12             | 33    | 83     | 130        | 75    | ك | تطبيق معايير التقييم الذاتي للتدريس من خلال تحديد الصعوبات والمشكلات ووضع تصور لعلاجها.      |
|         |         | 3.5            | 9.6   | 24.2   | 37.9       | 21.9  | % |  |
| 2       | 3.75    | 17             | 29    | 65     | 135        | 89    | ك | تطبيق الأساليب العلمية لتطوير المناهج.   |
|         |         | 5.0            | 8.5   | 19.0   | 39.4       | 25.9  | % |  |
| 15      | 3.40    | 22             | 48    | 99     | 101        | 61    | ك | تطبيق طرائق الإرشاد والتوجيه التربوي.  |
|         |         | 6.4            | 14.0  | 28.9   | 29.4       | 17.8  | % |  |
| 31      | 3.01    | 62             | 66    | 65     | 80         | 57    | ك | الإلمام بمبادئ وأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي.   |
|         |         | 18.1           | 19.2  | 19.0   | 23.3       | 16.6  | % |  |
| 12      | 3.47    | 23             | 50    | 84     | 98         | 78    | ك | تحليل ودمج مهارات التفكير أثناء بناء المقرر الدراسي.   |
|         |         | 6.7            | 14.6  | 24.5   | 28.6       | 22.7  | % |  |
| 22      | 3.34    | 39             | 52    | 71     | 100        | 72    | ك | الإدارة الفعالة للمحاضرة.  |
|         |         | 11.4           | 15.2  | 20.7   | 29.2       | 21.0  | % |  |
| 21      | 3.37    | 34             | 55    | 78     | 89         | 79    | ك | استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس.   |
|         |         | 9.9            | 16.0  | 22.7   | 25.9       | 23.0  | % |  |



| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |       |            | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية                            |
|---------|---------|----------------|-------|--------|-------|------------|---|---|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً |   |   |
| 9       | 3.50    | 24             | 50    | 74     | 104   | 80         | ك | توجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي.   |
|         |         | 7.0            | 14.6  | 21.6   | 30.3  | 23.3       | % |   |
| 18      | 3.38    | 40             | 43    | 67     | 112   | 68         | ك | استخدام أسلوب المحاضرة الفعالة وإدارة المناقشة.                         |
|         |         | 11.7           | 12.5  | 19.5   | 32.7  | 19.8       | % |   |
| 19      | 3.38    | 43             | 42    | 76     | 92    | 81         | ك | جذب اهتمام الطلاب أثناء الموقف التعليمي.                                |
|         |         | 12.5           | 12.2  | 22.2   | 26.8  | 23.6       | % |   |
| 20      | 3.38    | 43             | 44    | 71     | 93    | 81         | ك | تحفيز الطلاب على التعلم واستقبال مشاركاتهم وأسئلتهم.                    |
|         |         | 12.5           | 12.8  | 20.7   | 27.1  | 23.6       | % |   |
| 8       | 3.53    | 31             | 41    | 65     | 112   | 84         | ك | استخدام الأسئلة المتنوعة التي تقيس مهارات التفكير العليا أثناء المحاضرة |
|         |         | 9.0            | 12.0  | 19.0   | 32.7  | 24.5       | % |   |
| 14      | 3.40    | 35             | 43    | 77     | 105   | 70         | ك | استخدام أساليب تعلم الطلاب من خلال العمل في فريق.                       |
|         |         | 10.2           | 12.5  | 22.4   | 30.6  | 20.4       | % |   |
| 25      | 3.31    | 35             | 47    | 85     | 91    | 63         | ك | استخدام دراسة الحالة في التدريس.  |
|         |         | 10.2           | 13.7  | 24.8   | 26.5  | 18.4       | % |   |
| 30      | 3.08    | 54             | 64    | 75     | 82    | 58         | ك | استخدام العروض التوضيحية في شرح المقرر.                                 |
|         |         | 15.7           | 18.7  | 21.9   | 23.9  | 16.9       | % |   |
| 23      | 3.33    | 31             | 49    | 95     | 87    | 67         | ك | استخدام خرائط المفاهيم في التدريس.                                      |
|         |         | 9.0            | 14.3  | 27.7   | 25.4  | 19.5       | % |   |
| 13      | 3.46    | 24             | 49    | 88     | 95    | 77         | ك | تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب.                           |
|         |         | 7.0            | 14.3  | 25.7   | 27.7  | 22.4       | % |   |
| 6       | 3.63    | 19             | 39    | 73     | 113   | 85         | ك | تطبيق الأساليب الحديثة في تقويم تحصيل الطلاب.                           |
|         |         | 5.5            | 11.4  | 21.3   | 32.9  | 24.8       | % |   |
| 11      | 3.49    | 36             | 41    | 72     | 93    | 91         | ك | صياغة أسئلة الاختبار التي تغطي مستويات مختلفة من التفكير.               |
|         |         | 10.5           | 12.0  | 21.0   | 27.1  | 26.5       | % |   |
| 17      | 3.39    | 37             | 53    | 68     | 93    | 80         | ك | تحليل فقرات الاختبار والتأكد من مدى صحتها.                              |
|         |         | 10.8           | 15.5  | 19.8   | 27.1  | 23.3       | % |   |
| 26      | 3.28    | 43             | 56    | 76     | 85    | 76         | ك | صياغة الأسئلة المقالية والموضوعية التي تساعد على الاستقصاء العلمي.      |
|         |         | 12.5           | 16.3  | 22.2   | 24.8  | 22.2       | % |   |
| 29      | 3.26    | 45             | 44    | 90     | 87    | 66         | ك | استخدام الأسئلة الشفهية بفعالية في التدريس الجامعي.                     |
|         |         | 13.1           | 12.8  | 26.2   | 25.4  | 19.2       | % |   |

محمد السديري؛ أحمد آل الشيخ؛ أحمد متولي؛ عماد إسماعيل؛ السيد أبو هاشم: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس...

تابع جدول رقم (1).

| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |       |            | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية            |
|---------|---------|----------------|-------|--------|-------|------------|---|---|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً |   |   |
| 24      | 3.31    | 36             | 50    | 84     | 96    | 65         | ك | استخدام التغذية الراجعة لتحفيز الطلاب.                  |
|         |         | 10.5           | 14.6  | 24.5   | 28.0  | 19.0       | % |   |
| 7       | 3.57    | 26             | 40    | 74     | 103   | 90         | ك | تحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في تطوير المقرر. |
|         |         | 7.6            | 11.7  | 21.6   | 30.0  | 26.2       | % |   |

المقرر بمتوسط حسابي (3.57)، واستخدام الأسئلة المتنوعة التي تقيس «مهارات التفكير العليا أثناء المحاضرة» بمتوسط حسابي (3.53)، وتجهيز خطة للمحاضرات توضح المدخل التشويقي واستراتيجيات التدريس والتقويم والمستلزمات التعليمية بمتوسط حسابي (3.5)، وتوجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي بمتوسط (3.5)، وصياغة أسئلة الاختبار التي تغطي مستويات مختلفة من التفكير بمتوسط حسابي (3.49)، والإلمام بمبادئ وأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي بمتوسط حسابي (3.01).

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود المتعلقة بالمهارات الشخصية؟ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (2):

يوضح الجدول رقم (1) الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود. وقد انحصرت المتوسطات الحسابية بين (3.01 - 3.81)، وهي واقعة ضمن الاحتياج التدريبي المتوسط والكبير لمهارات التدريس، وجاء ترتيب المهارات التدريسية على النحو الآتي: تخطيط وتصميم التدريس وفق «معايير الجودة» بمتوسط حسابي (3.81)، وتطبيق الأساليب العلمية لتطوير المناهج بمتوسط حسابي (3.75)، وكتابة تقرير المقرر طبقاً لمواصفات الجودة والاعتماد الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.71)، وتوصيف المقرر طبقاً لمواصفات الجودة والاعتماد الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.70)، وتطبيق معايير التقويم الذاتي للتدريس من خلال تحديد الصعوبات والمشكلات، ووضع تصور لعلاجها بمتوسط حسابي (3.67)، وتطبيق الأساليب الحديثة في تقويم تحصيل الطلاب بمتوسط حسابي (3.63)، وتحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في تطوير

جدول رقم (2). يوضح الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال المهارات الشخصية (ن=343).

| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |       |            | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات الشخصية                        |
|---------|---------|----------------|-------|--------|-------|------------|---|---|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً |   |   |
| 3       | 3.38    | 33             | 53    | 81     | 82    | 82         | ك | استخدام مبادئ الاتصال الفعال.                                     |
|         |         | 9.6            | 15.5  | 23.6   | 23.9  | 23.9       | % |   |
| 5       | 3.22    | 50             | 52    | 75     | 79    | 72         | ك | إقامة علاقة إيجابية مع الطلاب والتعامل مع أنماط الشخصية المختلفة. |
|         |         | 14.6           | 15.2  | 21.9   | 23.0  | 21.0       | % |   |
| 6       | 3.10    | 65             | 50    | 72     | 76    | 69         | ك | إقامة علاقات إيجابية مع الزملاء.                                  |
|         |         | 19.0           | 14.6  | 21.0   | 22.2  | 20.1       | % |   |
| 2       | 3.39    | 38             | 46    | 77     | 93    | 79         | ك | استخدام مهارات الإقناع.   |
|         |         | 11.1           | 13.4  | 22.4   | 27.1  | 23.0       | % |   |
| 1       | 3.48    | 38             | 47    | 57     | 98    | 93         | ك | إدارة الوقت واستثماره بكفاءة وفاعلية.                             |
|         |         | 11.1           | 13.7  | 16.6   | 28.6  | 27.1       | % |   |
| 4       | 3.28    | 45             | 52    | 72     | 82    | 75         | ك | إدارة العلاقات الشخصية.   |
|         |         | 13.1           | 15.2  | 21.0   | 23.9  | 21.9       | % |   |

(3.28)، وإقامة علاقات إيجابية مع الطلاب، والتعامل مع أنماط الشخصية المختلفة بمتوسط حسابي (3.22)، وإقامة علاقات إيجابية مع الزملاء بمتوسط حسابي (3.10).

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على «ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود المتعلقة بالمهارات البحثية؟» تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3):

يبين الجدول رقم (2) احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في مجال المهارات الشخصية، ويظهر أن هناك درجة كبيرة وأخرى متوسطة للاحتياج التدريبي بين أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، حيث انحصرت متوسطاتها بين (3.10 و 3.48) وجاء ترتيب المهارات الشخصية على النحو الآتي: إدارة الوقت واستثماره بكفاءة وفاعلية بمتوسط حسابي (3.48)، واستخدام مهارات الإقناع بمتوسط حسابي (3.39)، واستخدام مبادئ الاتصال الفعال بمتوسط حسابي (3.38)، وإدارة العلاقات الشخصية بمتوسط حسابي

محمد السديري؛ أحمد آل الشيخ؛ أحمد متولي؛ عماد إسماعيل؛ السيد أبو هاشم: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس...

جدول رقم (3). يوضح الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال المهارات البحثية (ن=343).

| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |       |            | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات البحثية  |
|---------|---------|----------------|-------|--------|-------|------------|---|---|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً |   |   |
| 7       | 3,66    | 40             | 28    | 59     | 83    | 123        | ك | 1 كتابة وإعداد الخطط البحثية.               |
|         |         | 11.7           | 8.2   | 17.2   | 24.2  | 35.9       | % |   |
| 2       | 3,89    | 32             | 30    | 62     | 97    | 115        | ك | 2 استخدام برامج التحليل الإحصائي SPSS- SAS. |
|         |         | 9.3            | 8.7   | 18.1   | 28.3  | 33.5       | % |   |
| 11      | 3,23    | 56             | 52    | 64     | 73    | 83         | ك | 3 الإلمام بأخلاقيات البحث العلمي.           |
|         |         | 16.3           | 15.2  | 18.7   | 21.3  | 24.2       | % |   |
| 10      | 3,50    | 37             | 46    | 56     | 93    | 96         | ك | 4 استخدام المكتبة والمصادر الرقمية.         |
|         |         | 10.8           | 13.4  | 16.3   | 27.1  | 28.0       | % |   |
| 9       | 3,59    | 35             | 35    | 70     | 84    | 109        | ك | 5 كتابة المشروعات البحثية.                  |
|         |         | 10.2           | 10.2  | 20.4   | 24.5  | 31.8       | % |   |
| 6       | 3,67    | 25             | 34    | 75     | 87    | 107        | ك | 6 إدارة المشروعات البحثية.                  |
|         |         | 7.3            | 9.9   | 21.9   | 25.4  | 31.2       | % |   |
| 1       | 3,93    | 25             | 22    | 53     | 81    | 149        | ك | 7 نشر البحوث في المجلات العالمية.           |
|         |         | 7.3            | 6.4   | 15.5   | 23.6  | 43.4       | % |   |
| 8       | 3,65    | 38             | 33    | 47     | 79    | 119        | ك | 8 الإشراف العلمي على طلاب الدراسات العليا.  |
|         |         | 11.1           | 9.6   | 13.7   | 23.0  | 34.7       | % |   |
| 3       | 3,86    | 23             | 24    | 60     | 93    | 130        | ك | 9 فنيات عرض البحوث في المؤتمرات الدولية.    |
|         |         | 6.7            | 7.0   | 17.5   | 27.1  | 37.9       | % |   |
| 4       | 3,78    | 22             | 29    | 66     | 88    | 119        | ك | 10 بناء وإدارة الفرق البحثية.               |
|         |         | 6.4            | 8.5   | 19.2   | 25.7  | 34.7       | % |   |
| 5       | 3,74    | 26             | 28    | 65     | 84    | 116        | ك | 11 استخدام أسس الترجمة العلمية.             |
|         |         | 7.6            | 8.2   | 19.0   | 24.5  | 33.8       | % |   |

المجلات العلمية بمتوسط حسابي (3.93)، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS-SAS بمتوسط حسابي (3.89)، وفنيات عرض البحوث في المؤتمرات الدولية بمتوسط حسابي (3.86)، وبناء وإدارة الفرق البحثية بمتوسط حسابي (3.78)، واستخدام أسس

يتضح من الجدول رقم (3) والذي يوضح الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في مجال المهارات البحثية أن المتوسطات الحسابية انحصرت بين (3.23 - 3.93) وكان ترتيب المهارات البحثية على النحو الآتي: نشر البحوث في

الترجمة العلمية بمتوسط حسابي (3.74)، وإدارة  
المشروعات البحثية بمتوسط حسابي (3.67)، وكتابة  
وإعداد الخطط البحثية بمتوسط حسابي (3.66)،  
والإشراف العلمي على طلاب الدراسات العليا  
بمتوسط حسابي (3.65)، وكتابة المشروعات البحثية  
بمتوسط حسابي (3.59)، واستخدام المكتبة والمصادر  
الرقمية بمتوسط حسابي (3.50)، والإلمام بأخلاقيات  
البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.23).  
للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي ينص  
على: ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في  
جامعة الملك سعود المتعلقة بالمهارات التقنية؟  
تم استخدام التكرارات والنسب المئوية  
والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها  
الجدول رقم (4):

جدول رقم (4). يوضح الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال المهارات التقنية (ن=343).

| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |       |            | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات التقنية                   |
|---------|---------|----------------|-------|--------|-------|------------|---|--|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جدًا |   |  |
| 9       | 3.06    | 82             | 40    | 59     | 73    | 76         | ك | استخدام برامج الأوفيس 2007.                                  |
|         |         | 23.9           | 11.7  | 17.2   | 21.3  | 22.2       | % |  |
| 7       | 3.66    | 32             | 35    | 66     | 85    | 118        | ك | تصميم المقررات الدراسية إلكترونياً.                          |
|         |         | 9.3            | 10.2  | 19.2   | 24.8  | 34.4       | % |  |
| 8       | 3.62    | 31             | 37    | 67     | 94    | 106        | ك | استخدام الفصول الذكية في التدريس.                            |
|         |         | 9.0            | 10.8  | 19.5   | 27.4  | 30.9       | % |  |
| 6       | 3.77    | 17             | 26    | 75     | 109   | 102        | ك | استخدام برامج إدارة التعلم الإلكتروني المتكاملة أو المنفردة. |
|         |         | 5.0            | 7.6   | 21.9   | 31.8  | 29.7       | % |  |
| 1       | 4.02    | 15             | 24    | 52     | 96    | 151        | ك | تصميم المواقع التعليمية على الإنترنت.                        |
|         |         | 4.4            | 7.0   | 15.2   | 28.0  | 44.0       | % |  |
| 3       | 3.85    | 16             | 19    | 74     | 104   | 112        | ك | استخدام الفصول الدراسية الافتراضية.                          |
|         |         | 4.7            | 5.5   | 21.6   | 30.3  | 32.7       | % |  |
| 2       | 3.97    | 10             | 24    | 62     | 107   | 129        | ك | تطبيق المعايير العالمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني.     |
|         |         | 2.9            | 7.0   | 18.1   | 31.2  | 37.6       | % |  |
| 5       | 78.3    | 28             | 23    | 64     | 96    | 121        | ك | استخدام برنامج معالجة الصور الرقمية في التدريس.              |
|         |         | 8.2            | 6.7   | 18.7   | 28.0  | 35.3       | % |  |
| 4       | 3.81    | 22             | 24    | 63     | 109   | 113        | ك | استخدام برنامج الخرائط الذهنية في التدريس.                   |
|         |         | 6.4            | 7.0   | 18.4   | 31.8  | 32.9       | % |  |

محمد السديري؛ أحمد آل الشيخ؛ أحمد متولي؛ عماد إسماعيل؛ السيد أبو هاشم: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس...

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع الفقرات التي تمثل الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات التقنية قد حصلت على احتياج كبير ومتوسط من وجهة نظر عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (3.06 - 4.02) وكان ترتيب المهارات التقنية على النحو الآتي: تصميم المواقع التعليمية الافتراضية بمتوسط حسابي (4.02)، وتطبيق المعايير العالمية في التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.97)، واستخدام الفصول الدراسية الافتراضية بمتوسط حسابي (3.85)، واستخدام برنامج الخرائط الذهنية في التدريس بمتوسط حسابي (3.81)، واستخدام برنامج معالجة الصور الرقمية في التدريس بمتوسط حسابي (3.78)، واستخدام برامج إدارة التعلم الإلكتروني المتكاملة أو المنفردة بمتوسط حسابي (3.77)، وتصميم المقررات الدراسية إلكترونياً بمتوسط حسابي (3.66)، واستخدام الفصول الذكية في التدريس بمتوسط حسابي (3.62)، واستخدام برامج الأوفيس 2007 بمتوسط حسابي (3.06).

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة والذي ينص على «ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود المتعلقة بالمهارات القيادية؟» تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5):

جدول رقم (5). يوضح الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال المهارات القيادية (ن=343).

| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |       |            | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات القيادية |
|---------|---------|----------------|-------|--------|-------|------------|---|---|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً |   |   |
| 9       | 3.41    | 40             | 36    | 83     | 69    | 88         | ك | إدارة الأقسام الأكاديمية.                   |
|         |         | 11.7           | 10.5  | 24.2   | 20.1  | 25.7       | % |   |
| 12      | 3.34    | 43             | 37    | 81     | 80    | 75         | ك | إدارة أداء المرؤوسين.                       |
|         |         | 12.5           | 10.8  | 23.6   | 23.3  | 21.9       | % |   |
| 13      | 3.33    | 52             | 35    | 68     | 76    | 84         | ك | تطبيق الأنظمة المالية والإدارية للجامعة.    |
|         |         | 15.2           | 10.2  | 19.8   | 22.2  | 24.5       | % |   |
| 10      | 3.40    | 36             | 34    | 92     | 74    | 79         | ك | إدارة الاجتماعات.                           |
|         |         | 10.5           | 9.9   | 26.8   | 21.6  | 23.0       | % |   |
| 8       | 3.42    | 37             | 39    | 82     | 75    | 84         | ك | إجراء المقابلات الشخصية بهدف التوظيف.       |
|         |         | 10.8           | 11.4  | 23.9   | 21.9  | 24.5       | % |   |

تابع جدول رقم (5).

| الترتيب | المتوسط | درجة الحاجة    |       |        |       |            | م | الحاجات التدريبية في مجال المهارات القيادية |
|---------|---------|----------------|-------|--------|-------|------------|---|---|
|         |         | لا يوجد احتياج | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً |   |   |
| 5       | 3.58    | 29             | 32    | 78     | 75    | 99         | ك | إدارة الأزمات والمخاطر والصراعات التنظيمية. |
|         |         | 8.5            | 9.3   | 22.7   | 21.9  | 28.9       | % |   |
| 2       | 3.72    | 23             | 32    | 68     | 83    | 110        | ك | إدارة ضغوط العمل.                           |
|         |         | 6.7            | 9.3   | 19.8   | 24.2  | 32.1       | % |   |
| 1       | 3.80    | 25             | 20    | 71     | 84    | 121        | ك | إعداد الخطط الإستراتيجية.                   |
|         |         | 7.3            | 5.8   | 20.7   | 24.5  | 35.3       | % |   |
| 6       | 3.55    | 26             | 32    | 86     | 87    | 85         | ك | كتابة التقارير.                             |
|         |         | 7.6            | 9.3   | 25.1   | 25.4  | 24.8       | % |   |
| 11      | 3.39    | 40             | 36    | 81     | 74    | 82         | ك | تحفيز الموظفين.                             |
|         |         | 11.7           | 10.5  | 23.6   | 21.6  | 23.9       | % |   |
| 7       | 3.54    | 35             | 29    | 69     | 96    | 88         | ك | التفاوض الفعال.                             |
|         |         | 10.2           | 8.5   | 20.1   | 28.0  | 25.7       | % |   |
| 4       | 3.66    | 30             | 28    | 64     | 88    | 104        | ك | حل المشكلات واتخاذ القرارات.                |
|         |         | 8.7            | 8.2   | 18.7   | 25.7  | 30.3       | % |   |
| 3       | 3.71    | 30             | 26    | 63     | 81    | 114        | ك | مهارات القيادة الفاعلة.                     |
|         |         | 8.7            | 7.6   | 18.4   | 23.6  | 33.2       | % |   |

يتضح من الجدول رقم (5) أن أعضاء هيئة التدريس التدريبية بجامعة الملك سعود في حاجة إلى تقديم برامج تدريبية متنوعة في مجال مهارات القيادة والإدارة، ولقد انحصرت المتوسطات الحسابية لجميع العبارات بين (3.33 - 3.80) وجاء ترتيب المهارات القيادية على النحو الآتي: إعداد الخطط الإستراتيجية بمتوسط حسابي (3.8)، وإدارة ضغوط العمل بمتوسط حسابي (3.72)، ومهارات القيادة الفاعلة بمتوسط حسابي (3.71)، وحل المشكلات واتخاذ القرار بمتوسط حسابي (3.66)، وإدارة الأزمات والمخاطر والصراعات التنظيمية بمتوسط حسابي (3.58)، وكتابة التقارير بمتوسط حسابي (3.55)، والتفاوض الفعال بمتوسط حسابي (3.54)، وإجراء المقابلات الشخصية بهدف التوظيف بمتوسط حسابي (3.42)، وإدارة الأقسام الأكاديمية بمتوسط حسابي (3.41)، وإدارة الاجتماعات بمتوسط حسابي (3.40)، وتحفيز الموظفين

محمد السديري؛ أحمد آل الشيخ؛ أحمد متولي؛ عماد إسماعيل؛ السيد أبو هاشم: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس...

بمتوسط حسابي (3.39)، وإدارة أداء المرؤوسين  
بمتوسط حسابي (3.34)، وتطبيق الأنظمة المالية  
والإدارية للجامعة بمتوسط حسابي (3.33).  
للإجابة عن السؤال السادس للدراسة والذي  
ينص على: هل توجد فروق في الاحتياجات التدريبية  
لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ترجع إلى  
متغير الجنس (ذكور- إناث)؟  
للتعرف على الفروق في الاحتياجات التدريبية  
لأعضاء هيئة التدريس وفقاً للنوع (ذكور- إناث) تم  
استخدام اختبار «ت»، وجاءت النتائج كما يوضحها  
الجدول (6):

جدول رقم (6). قيمة «ت» للفروق بين الذكور والإناث في الاحتياجات التدريبية.

| ت ودلالاتها | الإناث(ن=191)     |                 | الذكور(ن=152)     |                 | الاحتياجات         | م |
|-------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|--------------------|---|
|             | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |                    |   |
| 0.360       | 1.00              | 3.31            | 1.06              | 3.35            | التدريسية          | 1 |
| 0.570       | 1.22              | 3.18            | 1.25              | 3.26            | الشخصية            | 2 |
| 1.22        | 1.14              | 3.59            | 1.11              | 3.45            | البحثية            | 3 |
| 0.363       | 1.02              | 3.65            | 1.04              | 3.61            | التقنية            | 4 |
| 1.14        | 1.11              | 3.46            | 1.23              | 3.31            | القيادية والإدارية | 5 |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين  
أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) في الاحتياجات  
التدريبية، وهذا يؤكد وجود اتفاق في نوعية الاحتياجات  
التدريبية التي يحتاجها كل من الذكور والإناث، وعليه  
يتحتم على عمادة تطوير المهارات اتخاذ إجراءات نحو  
تقديم برامج تدريبية موحدة لهم جميعاً.  
التوصيات والمقترحات:

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتفاق في  
الاحتياجات التدريبية لدى الذكور والإناث من أعضاء  
هيئة التدريس في جميع المهارات التي تضمنتها الاستبانة  
المهارات التدريسية، والمهارات الشخصية، والبحثية،  
والتقنية، والقيادية والإدارية).  
وعليه يمكن تقديم التوصيات الآتية:  
1 - تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة  
التدريس في جامعة الملك سعود في ضوء الاحتياجات  
التدريبية الواردة في الدراسة وفقاً للمجالات الخمسة،  
وحسب الأولوية والأهمية التي يراها أعضاء هيئة  
التدريس.

2 - ضرورة عقد دورات تدريبية في المهارات

الآتية:



- أ - مجال المهارات التدريسية: تخطيط وتصميم  
التدريس وفق معايير الجودة، وتطبيق الأساليب العلمية  
لتطوير المناهج، وتوصيف المقرر طبقاً لمواصفات الجودة  
والاعتماد الأكاديمي، وتطبيق الأساليب الحديثة في  
تقويم تحصيل الطلاب.
- ب - مجال المهارات الشخصية: إدارة الوقت  
واستثماره بكفاءة وفاعلية، واستخدام مهارات الإقناع،  
وإدارة العلاقات الشخصية.
- ج - مجال المهارات البحثية: نشر البحوث في  
المجلات العلمية، وفيات عرض البحوث في المؤتمرات  
الدولية، وبناء وإدارة الفرق البحثية، واستخدام أسس  
الترجمة العلمية.
- د - مجال المهارات التقنية: تصميم المواقع  
التعليمية الافتراضية، واستخدام الفصول الدراسية  
الافتراضية، وتطبيق المعايير العالمية المستخدمة في التعليم  
الإلكتروني.
- هـ - مجال المهارات القيادية والإدارية: إعداد  
الخطط الإستراتيجية، وإدارة ضغوط العمل، وحل  
المشكلات واتخاذ القرارات، وإدارة الأقسام الأكاديمية.
- 3 - إعداد خطة تدريبية شاملة لتطوير مهارات  
أعضاء هيئة التدريس مبنية على التحديد الدقيق  
للاحتياجات التدريبية ووفقاً للأساليب العلمية، مع  
مراعاة المتغيرات المستقبلية لبناء برامج تدريبية في ضوء
- الاحتياجات الجديدة.  
4 - إجراء دراسة تقييمية لقياس أثر الدورات  
التدريبية المبنية على احتياجات أعضاء هيئة التدريس على  
مستوى أدائهم.
- \*\*\*  
المراجع  
أولاً: المراجع العربية:  
أبو النصر، مدحت محمد. (2009). مراحل العملية  
التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج  
التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب  
والنشر.  
أحمد، فقيه إبراهيم. (2006). التنمية المهنية لأعضاء  
الهيئة التدريسية دراسة لاتجاهات أعضاء هيئة  
التدريس نحو برنامج مقترح للتدريس أثناء  
الخدمة بجامعة عدن. رسالة ماجستير غير  
منشورة. جامعة عدن. اليمن.  
البيشي، محمد بن ناصر. (2009). مدخل وأساليب  
قياس أثر التدريب. المؤتمر الدولي للتنمية  
الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي،  
المحور الأول: قياس الأداء في القطاع الحكومي،  
الرياض، المملكة العربية السعودية (1-4  
نوفمبر).  
جامعة الملك سعود. (1430). التقرير الإحصائي

محمد السديري؛ أحمد آل الشيخ؛ أحمد متولي؛ عماد إسماعيل؛ السيد أبو هاشم: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس...

الكرخي، مجيد. (2006). تصميم البرامج في المؤسسات الاجتماعية. الدوحة: المجلس الأعلى لشؤون الأسرة.

المشامي، رحمة عبد الله. (2003). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al Hakami, Ibrahim Hassan. (2004). Professional competencies required for university professor from the point of view of students and its relationship with some variables (in Arabic). *Journal of Arabian Gulf*, 90 (24),13-56.
- Al Zaher, Nasser. (2004). A proposed program for the development of academic practices of faculty members in higher education institutions in Saudi Arabia (in Arabic). *Symposium on the development of faculty members in higher education institutions(challenges and development), 14-15 December, College of Education, King Saud University, 2nd part, 595-628.*
- Al-Baker, Fawzia Baker. (2001). Scientific and professional growth of the university teacher, the reality and the constraints, a survey of the faculty members in some universities and women's colleges in Riyadh (in Arabic). *Arabian Gulf journal*, 81 (22), 13-52.
- Ali, Ali Hammoud. (2004). Develop the efficiencies and effectiveness of faculty members in higher education institutions (in Arabic). *Symposium on the development of faculty members in higher education institutions (challenges and development), 14-15 December, College of Education, King Saud University, 575 - 594.*

السنوي بجامعة الملك سعود لعام 1430/1429 هـ. الرياض: المؤلف.

الحروي، سوزان فاروق محمد. (2007). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وموظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العلوم والتكنولوجيا. اليمن.

الإدارة العامة للإشراف التربوي بمنطقة المدينة المنورة. (1430). دليل المشرف التربوي. المدينة المنورة: المؤلف.

السيبي، فالح بن فارس. (2000). مدى تطبيق الأساليب العلمية عند تحديد الاحتياجات التدريبية: دراسة ميدانية على الأجهزة المركزية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود.

الطعاني، حسن. (2009). التدريب مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القوطة، عبد بن شبيب. (2002). واقع تحديد الاحتياجات التدريبية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإدارية. جامعة الملك سعود.

- Ghoneim, Ahmed Ali. (2005). Apply the principles of total quality management and its relationship with the professional competencies of the teachers in public secondary schools for boys in Madina (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and social humanitarian*, 17 (2), 14 - 131.
- Harthi, Ali Hussein. (1992). Development of faculty members at universities, needs and objectives, to build a model application (in Arabic). *Research presented to the annual meeting of the fourth, higher education between reality and aspirations, the Saudi Society for Educational and Psychological Science, King Saud University, Riyadh*.
- Holi, Alian Abdullah. (2004). Imagine a proposal to improve the quality of Palestinian university education (in Arabic). *Paper prepared for the conference quality in higher education Palestinian held by the breeding program and the quality control department at Al-Quds Open University in the city of Ramallah*, 1-15.
- Jean, Khadija Mohammed Said. (2009). Efficiencies teaching faculty member in the educational sections Umm Al-Qura University in Mecca from the point of view of graduate students (in Arabic). *Journal of College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah*, 1 - 16.
- Najjar, Hassan Abdullah. (2009). A proposed program to train faculty members at the University of Al-Aqsa on technology education in the light of their training (in Arabic). *Journal of the Islamic University (Humanities series)*, 17 (1), 709-751.
- Subaie, Khalid Saleh Almerzem. (2006). Teaching methods practiced by the faculty at the University of King Saud and means activated (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, (26), 135-214.
- Subaie, Khalid Saleh Almerzem. (2009). Faculty attitudes towards the use of effective
- Al-Masri, Rafiq Mahmood. (2007). Assess the developmental role of the functions of the Al-Aqsa University from the point of view of faculty members (in Arabic). *Journal of Al-Aqsa University*, 11(1), 1-37.
- Alqurni, Ali Saad. (2004). Development of methods and approaches the performance of a university professor teaching (in Arabic). *Symposium on the development of faculty members in higher education institutions (challenges and development), 14-15 December, College of Education, King Saud University, 2nd part*, 561-574.
- Alser, Khaled Khamis. (2008). Evaluating the quality of university teaching skills of teachers Aqsa University in Gaza (in Arabic). *Journal of Al-Aqsa University*, 8(2), 274-315.
- Al-Shehry, Mansour Ali. (2004). Study the use of faculty members at the University of King Saud to information and communication technologies in the educational process (in Arabic). *Symposium on the development of faculty members in higher education institutions (challenges and development), 14-15 December, College of Education, King Saud University*, 101-150.
- Althobyti, Mileihan Maaed. (1996). Teaching as a core function of the functions of the university critical analytical study (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, 7, 1 - 41.
- Ghamdi, Hamdan Ahmad. (2003). Educational training needs of teaching insignificant in teachers colleges in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, 20, 117-186.
- Ghazioat, Mohamed Ibrahim. (2005). Evaluation teaching competencies of faculty members in the Faculty of Education at the University of Mutah from the point of view of social studies students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, University of the United Arab Emirates*, 20 (22), 140-157.

محمد السديري؛ أحمد آل الشيخ؛ أحمد متولي؛ عماد إسماعيل؛ السيد أبو هاشم: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس...

teaching methods and requirements for use in the GCC universities of the Arab Gulf states (in Arabic). *Magazine Arabian Gulf*, 113 (30), 1-96.

Theyabi, Talal Mansour. (2006). Teacher preparation in light of contemporary changes: the Kingdom's accession to the WTO and its impact on training (in Arabic). *Thirteenth Annual Meeting, the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin) College of Education, King Saud University, Riyadh.*

Zekry, omar and Ghanayem, Mehani. (1991). Educational qualification for a university teacher, a plying study at King Faisal University (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities*, (26), 97-111.

\*\*\*

## الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات

### «دراسة وصفية – تحليلية»

سعيد عبد الرحمن محمد<sup>(1)</sup>؛ حمادة علي عبد المعطي<sup>(2)</sup>

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 10/01/1433هـ؛ وقبل للنشر في 29/02/1433هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على الأفكار اللاعقلانية الأكثر انتشاراً بين الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية، والتعرف على الاختلاف – إن وجد – بين هؤلاء الطلاب في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (124) طالباً وطالبة من المعوقين بصرياً بكلية التربية، والآداب، والسنة التحضيرية بجامعة الملك سعود خلال العام الدراسي 1432/1431هـ، واستخدم الباحثان مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية (من إعداد الباحثين). واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أن الأفكار ذات العلاقة بالتشاؤم هي الأكثر انتشاراً بين الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية، وأن الطلاب المعوقين بصرياً بكلية التربية تسيطر عليهم الأفكار اللاعقلانية ذات العلاقة بالشعور بالعجز أمام الآخرين بالمقارنة بأقرانهم من الطلاب المعوقين بصرياً بكلية الآداب، والسنة التحضيرية، وأن الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للاب (مبصر – ضعف البصر) تسيطر عليهم الأفكار اللاعقلانية ذات العلاقة بالتشاؤم والعزلة والانسحاب الاجتماعي، وأن أمهات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي المستوى التعليمي (لا تقرأ ولا تكتب) تسيطر عليهم الأفكار اللاعقلانية ذات العلاقة بالاعتمادية، وأن الطلاب المعوقين بصرياً في المستويات الأولى من المرحلة الجامعية (البكالوريوس) أكثر إدراكاً للأفكار اللاعقلانية ذات العلاقة بتجنب الصعوبات، والتشاؤم، والاعتمادية. الكلمات المفتاحية: مصدر الضبط الخارجي – التشاؤم – التوقع الدائم للخطر – العزلة والانسحاب الاجتماعي – درجة الإعاقة البصرية – شخصية المعوق بصرياً – الاعتمادية – تجنب المصاعب والمخاطر.

## Irrational thoughts among visually impaired university students and its connectedness to certain variables "A Descriptive Study – Analytical"

Said Abdel rahman Mohamed<sup>(1)</sup>; Hamada Ali Abdel Muti<sup>(2)</sup>

King Saud University

(Received 05/12/2011; accepted for publication 23/01/2012)

**Abstract:** The present study aimed at identifying the prevailing irrational thoughts among visually-impaired university students, and the differences between them in light of certain variables. The sample of the study consisted of 124 visually-impaired students enrolled in the colleges of education, arts and the preparatory year in King Saud University in 1431/1432 H. The researchers developed and used a scale of irrational thoughts among visually-impaired university students. They also made use of the analytic descriptive method. Among the most important results of the study were: Thoughts related to pessimism are the most prevailing among visually-impaired university students. Students of the education college are dominated by irrational thoughts related to helplessness against others, compared to their visually-impaired peers in the college of arts and the preparatory year. Visually-impaired university students with visually-impaired fathers are dominated by irrational thoughts related to pessimism, isolation and social withdrawal. Illiterate mothers of visually-impaired students are dominated by irrational thoughts related to dependence. Mothers of students with disabilities and visually impaired to those with educational level (do not read nor write) were dominated by irrational thoughts related to reliability. Visually-impaired students in undergraduate programs are more aware of the irrational thoughts related to difficulties, pessimism and dependence.

**Key Word:** External control source – pessimism – Permanent expectation of risk – social isolation and withdrawal – the degree of visual disability – personal visually disabled – Reliability – avoid the difficulties and risks.

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education – King Saud University  
Riyadh, Saudi Arabia, p.o box: 2458 Postal Code: 11451

البريد الإلكتروني: Drsapsycho@yahoo.com

(2) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education – King Saud University

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود  
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص. ب (2458)، الرمز (11451)

(2) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

## المقدمة:

من أن يقع تحت سيطرة ظالمة أو قاسية، والقلق من فقدان الحب، والقلق من التعرض للحوادث، والقلق من الوحدة، والقلق من اعتداء الناس، بينما تسطير الأفكار اللاعقلانية من الناحية المعرفية.

وتوجد العديد من الخصائص التي يتميز بها الأشخاص ذوو الإعاقة البصرية، فقد أشار القريطي (2005)، وعبدالله (2011) إلى أن الخصائص العقلية للمعوقين بصرياً، تتمثل في معدل ذكائهم الذي يقل عن مثلائهم من أقرانهم المبصرين، ويرجع البعض ذلك إلى أن مقاييس الذكاء المستخدمة قد تم إعدادها في الأساس للمبصرين، وأداؤهم على اختبارات تتابع الذاكرة البصرية والترابط البصري أقل من المتوسط، ولا توجد فروق بينهم وبين المبصرين في القدرة على التفكير، ومعلوماتهم العامة أقل من المبصرين، ومن الصعب عليهم أن يعبروا عن ذكائهم الفطري عن طريق الاختبارات فقط، ولديهم قصور في معدل نمو الخبرات، وتتفاوت قدرتهم الإدراكية وفقاً لدرجة فقدان البصري من جانبهم، ويعتمد المعوقون بصرياً بشكل كلي، سواء تم ذلك قبل الولادة أو قبل سن السابعة في تكوينهم للمفاهيم اللونية، على أفكار وأساليب بديلة ومختلفة عما يستخدمه المبصرون، وكذلك الحال بالنسبة للإدراك الشكلي، وأخيراً التصور البصري الذي يأتون به عبارة عن اقتران لفظي تم حفظه.

يُعد الاهتمام بذوي الإعاقة بفئاتها المختلفة، ومنهم المعوقون بصرياً، سمةً من سمات المجتمعات المتحضرة، فمقياس تحضر الشعوب وتقدمها يكون بمدى الاهتمام العادل بجميع فئات المجتمع بصفة عامة، فالطفل المعوق مواطن، وله ما للمواطن العادي من حقوق، وإن لم يتساو معه في الواجبات، ولن يكون المجتمع طبيعياً ما لم يشترك جميع أفراد العاديين وغير العاديين بما فيهم المعوقون بصرياً جنباً إلى جنب في مختلف ميادين الحياة، وعلى أسس مبنية على التفاهم والاحترام. ولذا تهتم الدراسة الحالية بفئة المعوقين بصرياً لأنهم يمثلون نسبة كبيرة من فئات الإعاقة.

وقد أشار حسين (2003) إلى أن المعوق بصرياً يعيش أنواعاً مختلفة من الصراعات نتيجة المواقف السابقة، فهو صراع بين الدافع إلى الاستقلال والدافع إلى الرعاية؛ حيث يرغب في أن تكون له شخصيته المستقلة، لكنه يدرك أنه مهما نال من استقلال فإنه يظل إلى درجة محدودة، ويدرك أنه مرتبط بمن حوله لخدمته ورعايته في الأمور التي لا يستطيع إنجازها وحده. كما يعاني الكفيف صراعاً بين الدافع إلى الاستقلالية، والدافع إلى الأمن، فهو يحاول أن يتحرك باستقلالية لكن في الوقت نفسه يخشى أن يتعرض أمنه للخطر. ويتتاب الكفيف - نتيجة هذه الصراعات - أنواع من القلق منها: القلق

الشخصي والاجتماعي والانفعالي، بالإضافة إلى اضطرابات نفسية، أكثرها القلق نتيجة الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر، وفقدان الشعور بالطمأنينة والأمن، وعدم الثقة بالنفس واختلال صورة الجسم، وكثرة الحيل الدفاعية المختلفة كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب، والسلوك العصبي، والعدوانية والغضب والخضوع.

وأكدت أدبيات التربية الخاصة أن هناك عوامل عديدة ومختلفة تؤثر في شخصية المعوقين بصرياً سواءً بشكل مباشر أو غير مباشر، وعلى أساسها تتشكل خصائصهم الوجدانية والعقلية واللغوية، فمنها عامل الجنس: حيث بينت العديد من الدراسات والأدبيات وجود فروق بين الذكور والإناث، فقد أكد الحديدي والخطيب (2005) على معاناة الفتيات الكفيفات من صعوبات أسرية واجتماعية مختلفة من أبرزها: الخوف والتردد، الاعتماد على الآخرين، الحرمان العاطفي، الإساءة النفسية والجسدية. كذلك درجة الإعاقة البصرية لها تأثير على نوعية أو شدة المشكلات التي يعاني منها الفرد المعوق بصرياً، فأكدت دراسة بومان (Bouman, 1984) أن ضعف البصر امتازوا بتكيف أقل وشعور أكبر بالقلق والضغط والتوتر والارتباك، وعدم الشعور بالأمن، وقلة الثقة بالنفس، وقلة القدرة على تلبية متطلبات العائلة والمدرسة أكثر من الطلاب

وفيما يتعلق بالخصائص الحركية فتتسم حركة الكفيف المحدودة بكثير من الحذر واليقظة حتى لا يصطدم بعقبات أو يقع على الأرض ونتيجة لذلك فهو يعتمد بدرجة كبيرة على علاقاته الاجتماعية بالأفراد المحيطين به، وقد يتخذ موقفاً مغايراً من المساعدة التي تقدم إليه فيرفضها تماماً، ويحاول أن يعتمد على نفسه وقد يرفض المساعدة وينمو في الوقت نفسه باتجاه الشخصية الانسحابية، وذلك يؤدي إلى عدم التكيف (عيسى؛ وخليفة، 2008)، وأضاف القريظي (2005) أن الإعاقة البصرية تؤدي إلى اضطراب حركة المعوق بصرياً، وقصور في قدرته على التنقل، وتعوق قدرته على أداء المهارات والأنشطة اليومية بكفاءة.

وقد ذكر عبد العزيز (2008) أن من الخصائص الاجتماعية للمعاق بصرياً أنه يميل إلى العزلة والانطواء وخاصة الشخص الكفيف، وذلك بسبب انتيابه شعور بالخوف من أن يستهزئ الآخرون به، وكذلك حرصاً على سلامته وتجنباً للمخاطر. ويضيف كذلك أن الكفيف يعاني من قلة في التفاعل الاجتماعي وكذلك من سوء التكيف الاجتماعي، وذلك بسبب إعاقة وعدم قدرته على اكتشاف البيئة المحيطة به.

وأما عن الخصائص الانفعالية فيرى الببلاوي (2001) أن الإعاقة البصرية تؤثر سلباً على مفهوم الفرد عن ذاته وعلى صحته النفسية، كما تؤدي إلى سوء التكيف

والشعور بالفشل والدونية. وقد تلعب الاتجاهات الاجتماعية والوالدية التي يتبناها المحيطون بالفرد المعوق بصرياً دوراً بالغاً في التأثير على شخصيته وخصائصه، وتتراوح هذه الاتجاهات بين الرفض والإهمال والنبذ وعدم القبول، أو العطف المبالغ فيه والشفقة والحماية الزائدة، وهذان الاتجاهان يؤثران سلبياً على شخصية الفرد المعوق بصرياً كما الحال بالنسبة للفرد المبصر، أما الاعتدالية والإيجابية والموضوعية في التعامل مع المعوقين بصرياً بشكل واقعي فتساعدهم على تنظيم شخصياتهم بما يحقق لهم النضج النفسي والاستقلالية والشعور بالاكتماء الذاتي والثقة بالنفس (القريطي، 2005).

وبالإضافة إلى ما سبق تعد أسباب الإعاقة البصرية إحدى العوامل الهامة التي تؤثر في تكوين شخصية المعوق بصرياً، حيث يشير حسين (2003) إلى أهمية هذا العامل، حيث تظهر أهميته عندما تكون الإصابة ليست للعين فقط بل امتدت إلى أجزاء الجسد الأخرى أو تكون الإصابة نتيجة عوامل نفسية أو حادثة أو مرض، وبالتالي تتأثر شخصية الفرد خاصة حينها يتعد عن القيام بأنشطة كان يقوم بها، وبالتالي تتسبب الإعاقة في إلحاق ضرر أو أعباء لمواجهة مشكلات لم يعهدها الفرد من قبل.

ومن خلال أدبيات التربية وعلم النفس يرى

المكفوفين. كما أشارت إيموري وكوين إلى أن الأفراد المكفوفين جزئياً أقل توافقاً من الأفراد المكفوفين كلياً، حيث أظهرت نسبة عالية من القلق (الملا؛ وأمين، 1982).

ويعد توقيت حدوث الإصابة أحد العوامل التي تؤثر على شخصية المعوق، حيث إن إصابة الفرد بالإعاقة البصرية قبل سن الخامسة يجعله لا يستطيع استرجاع الخبرات البصرية التي مر بها ويكاد يتساوى مع من ولد كفيفاً، بعكس الفرد الذي فقد بصره بعد سن الخامسة. ويتفق ذلك ما مع أشار إليه مصطفى؛ وأبو قلة (2007) من أن الطفل الذي ولد فاقداً للبصر لا يكون لديه تجارب أو خبرات بصرية. وكذلك يعتبر الطفل الذي فقد بصره قبل الخامسة مثله مثل الذي ولد فاقداً للبصر، فكلاهما ليس لديه تجارب أو خبرات بصرية يعتمد عليها، بينما الذين فقدوا البصر كلياً أو جزئياً بعد سن الخامسة يحتفظون بالخبرات البصرية، حيث إن الصور والخبرات البصرية المخزنة قبل إصابتهم تبقى نشطة وفعالة في مداركاتهم، ويمكنهم استرجاعها والإفادة منها في التعليم والتدريب، وفي حياتهم العامة.

ويعتبر موقف المعوق من كف البصر أحد العوامل المؤثرة على شخصية المعوق بصرياً، فإذا كان متقبلاً كانت نظرتة للحياة متفائلة وإيجابية، وإذا كان رافضاً لذلك فسيعاني من الصراعات النفسية والإحباط



إلى الاستفادة بالخبرة، والنضج الانفعالي، والأنشطة الإيجابية، وتتصف أساليب التفكير بالعقلانية حينها تكون منسجمة مع الواقع، مبنية على حقائق، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه وتجنب إثارة الصراع والخلافات التي لا مبرر لها مع الآخرين، وتيسر تحقيق المشاعر الملائمة للمواقف، ثانيهما: أما الأفكار اللاعقلانية فإنها تساعد في ظهور الاضطراب الانفعالي واضطراب العلاقات الاجتماعية، ونشأة الاضطراب النفسي والعضوي، وتتصف أساليب التفكير باللاعقلانية حينها تكون مبنية على تفسيرات ذاتية خالية من الجانب الموضوعي، ومن ثم فإنها تؤدي إلى بعض السلوكيات المختلفة وظيفياً.

وفيما يتعلق بالتفكير العقلاني اتفق إليس وبرنارد (Ellis & Bernard, 1995) مع ما سبق من أن أهم ما يمكن أن يستفیده الفرد من التفكير العقلاني هو الاهتمام بالذات، والتوجيه الشخصي، وتحمل الإحباط، والمرونة، والتفكير العلمي، والواقعية، والمغامرة، وتقبل الذات، والأهداف الخارجية، والمسئولية الذاتية عن الاضطرابات الانفعالية.

لذا، يرى الباحثان أن التفكير العقلاني أحد الأبعاد الأساسية لمفهوم جودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، فإذا كان الفرد متمتعاً بالتفكير العقلاني فإنه يستطيع مهاجمة الأفكار اللاعقلانية، والانفعالات

المعرفيون أن التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن العالم والمستقبل وراء نشأة واستمرار الأعراض العصبية، حيث يلجأ الفرد إلى تضخيم السلبيات، والتقليل من شأن الإيجابيات، وتعميم الفشل، وتوقع الكوارث، ولوم الذات، والمبالغة في المعايير وكل هذا يرتبط بالتكوين المعرفي للفرد وكيفية إدراكه وتفسيره لما يحيط به من أحداث. ولا شك أن المعوقين بصرياً يعانون من اضطراب في التكوين المعرفي؛ نتيجة وجود قصور في إدراكهم، وتفسيرهم الخاطئ للمواقف والأحداث المحيطة بهم؛ ولذا يتولد لديهم العديد من الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة، ومنها: الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين من فئات المجتمع، وإلقاء اللوم على الآخرين، والتشاؤم، والتوقع الدائم للخطر، والعزلة والانسحاب الاجتماعي، والاعتمادية المسرفة على الآخرين، وتجنب الصعوبات والمخاطر.

ويذكر إبراهيم (2002) أن طريقة إدراك الأشياء، وليس الأشياء ذاتها، هي التي تحدد ما إذا كان السلوك سويًا أم مضطربًا. ويتفق هاجا وديفيسور (Haga & Devisor, 1993)، وسعفان (1995)، وإليس (Ellis, 1997) على التمييز بين نوعين من الأفكار؛ أولهما: العقلانية وتصحبها في الغالب انفعالات ملائمة للمواقف وأنواع من السلوك السوي والنشاط الجيد، وتعمل هذه الأفكار على بناء نمط من التفكير يقود الفرد

وفي نفس السياق حدد البيلاوي (1999) الأفكار اللاعقلانية المنتشرة بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية في: إخفاء علامات كف البصر، ووهم استعادة البصر، ونظرة المجتمع السلبية، وضيق الآخرين من الكفيف، والاعتماد على الآخرين، والعزلة الاجتماعية، وعدم الكفاءة والقيمة، والتعاسة، وتوقع الكوارث، وكآبة المستقبل.

ويرى الباحثان أن مجاهدة النفس على الإدراك الموضوعي للواقع دون إفراط أو تفريط تعتبر بمثابة الوسط الفاصل الذي يمنح الفرد القدرة والبصيرة على التوجيه الفعال لمشاعره وسلوكه، وبالتالي تجنب اللوم للآخرين أو الظروف المحيطة به والتي تسهم في التفكير اللاعقلاني للفرد.

وباعتبار أن المعرفة الوسيلة الأساسية لفهم الإنسان لذاته ولعالمه الخارجي المحيط به، والتوصل إلى حقائق الأشياء ونمو العقل الإنساني وهي طريق الإنسان للسيطرة على الأشياء وعندما تضطرب هذه المعرفة ويحدث تشوه لها فإنها لا تؤدي إلى السعادة والرضا بل تؤدي إلى الشقاء والسخط. وهذا ما أشار إليه الريحاني (1987) بأن العصاب ينشأ ويستمر نتيجة لبعض الأفكار والمعتقدات التي تخلو أساساً من العقلانية، والمنطق السليم، وأن الناس يتبنون أهدافاً غير واقعية بل مستحيلة، وغالباً ما تتصف بالكمال،

السالبة، فيما يعرف بإعادة تنظيم المدركات والأفكار التي قد تسببها بعض الأحداث، وبالتالي يكون الفرد إيجابياً على مستوى التفكير على الأقل، فيدحض كل فكرة مغلوطة لا توصف بالعقلانية، كما أن التفكير العقلاني هو الأساس الذي يبنى عليه مقومات الشخصية الإيجابية.

وهذا ما أكدته دراسة أنتلي (Antle,2005) التي أجريت على عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية وأسرهم، بهدف التعرف على العلاقة بين التفكير العقلاني والتوافق الأسري، والتي توصلت إلى هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير العقلاني والتوافق الأسري، مما يعكس أهمية العقلانية في التفكير كأحد أبعاد جودة الحياة.

وعلى الجانب الآخر أكد إبراهيم (2002) على أن السلوك غير السوي من أهم ما يميز التفكير اللاعقلاني للشخص، بالإضافة إلى المبالغة والتضخيم في إدراك الأحداث، وهذه علامة مميزة للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية، كما أنها علامة على سمة الغضب، فالفرد ذو الغضب المرتفع يبالغ في تصور خبرات بسيطة في علاقاته مع الآخرين، يدركها على أنها مهينة أو محبطة، كما أن التهوين من المخاطر الواقعية قد يكون ذا نتائج انفعالية سلبية، لأنه يؤدي إلى تكرار التجارب الفاشلة، وانخفاض مستوى الدافعية.

مرتفعة من التوتر، كما أنه توجد اختلافات بين الجنسين في الأفكار اللاعقلانية، حيث سجلت الإناث معتقدات لاعقلانية أعلى من الذكور في المبالغة، في حين أن الذكور كانوا أعلى من الإناث في التقليل/ التجنب، وكشفت أيضاً عن وجود علاقة هامة ومباشرة بين الدرجات المرتفعة في بعض هذه المعتقدات اللاعقلانية ومستويات التوتر المبلغ عنها ذاتياً.

وفي هذا السياق، يُنظر إلى طلبة الجامعات باعتبارهم الشريحة الفتية والهامة في تقدم المجتمع، فهم كباقي شرائح المجتمع يتعرضون في سير حياتهم الشخصية والأكاديمية إلى سلسلة من الضغوط المختلفة في نوعها وشدتها، الأمر الذي يؤدي إلى تباين الفروق بينهم في الاستجابة لها والتعامل معها. ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن الأحداث الضاغطة التي يواجهها طلبة الجامعات ليست في حد ذاتها المسببة للضغط، بل يُعزى ذلك إلى الفروق في إدراكهم لها، باعتبار ذلك هو المسبب الأساس في حدوثها، وعليه يمكن النظر إلى الأحداث الضاغطة باعتبارها معرفة المنشأ، أي يعتمد شعور الطالب الجامعي بقدرته على التحكم بالأحداث الضاغطة على كيفية إدراكه لها، والذي بدوره يؤثر في كل من تقييمه المعرفي لها، وأسلوب التعامل معها. وانطلاقاً من الأهمية البالغة لمرحلة التعليم الجامعي، باعتبار مخرجاتها غاية التنمية ووسيلتها، أصبح من الضروري

وخاصة تلك الأهداف التي تظهر بشكل يوضح رغبة الفرد في أن يكون محبوباً ومقبولاً من المحيطين به، وأن يكون كاملاً فيما ينجز من أعمال وأن لا يشعر بالإحباط في كل ما يريد. وبالرغم من كثرة الأدلة التي تثبت عكس هذه الأفكار والأهداف واستحالة تحقيقها فإن بعض الناس يرفضون التخلي عنها ويستمرون في التمسك بها.

ويذكر الزيود (1998) أن ما أكده إليس Ellis أن الإنسان يولد ولديه الاستعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية واللاعقلانية والأفراد مركبون بيولوجياً على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسبات عديدة أو أن يهزموا أنفسهم وأن يببالغوا في كل شيء، وأن يشعروا بالإثارة الشديدة ويتصرفوا بغرابة شديدة لأنفسه الأسباب، وأن الإنسان من الناحية الجينية مستعد للانفعال العاطفي والاضطراب النفسي. وقد يتعرض بعد الولادة لمواقف وتأثيرات تساعده على تحقيق ما فطر عليه، وعلى الرغم من إيمان أليس بأن الإنسان يجد من الأسهل عليه أن يتصرف بطفولية إلا أنه ينبغي ألا يفعل ذلك. وهذا يتفق مع توصلت إليه دراسة كل من أميتو وسميث (Amutio & Smith, 2008) والتي توصلت إلى أن الضغوط الرئيسية التي تم تحديدها (الأحداث السلبية، والتفاعل مع الآخرين، وضيق الوقت، والعمل، والامتحانات الدراسية)، أدت إلى مستويات

آثار سالبة على جوانب نموه، والتي تعد بمثابة حجاب أو حاجز للاندماج في بعض جوانب العالم الخارجي. والثاني: يتمثل في موقف واستجابة البيئة الاجتماعية المحيطة بالمعوق، والتي قد يدركها في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية على أنها تناصبه العدا، ولا توفر له الجو المناسب أو تعامله معاملة خاصة، قد تتسم بالحماية الزائدة أو القسوة الشديدة.. وغير ذلك من أساليب المعاملة الوالدية والاتجاهات المجتمعية التي يدركها المعوق سواء في إطار الأسرة أو المجتمع.

ومما سبق يلخص الباحثان أهم المفاهيم الخاطئة التي تنشأ لدى الفرد المعوق بصرياً، والتي ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالإعاقة البصرية. وينتج عنها العديد من الاضطرابات المعرفية والنفسية والسلوكية، مما يؤثر على جوانب الحياة المختلفة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: تجعلني الإعاقة موضع سخرية من جانب الآخرين، ويختلف شكلي عن الأشخاص العاديين، ويتجاهلني الآخرون نظرياً لإعاقتي، وأشعر بأن مستقبلي بائس، ومن الصعب عليّ فهم تعبيرات الوجه للمحيطين بي، وأجد أنه لا فائدة من الحياة بالنسبة لي، ولست محبوباً كغيري من الأفراد العاديين، ومن الصعب عليّ أداء عمل يقوم به العاديون، وأشعر بأنني أترقب حدوث كارثة.

ومما سبق يرى الباحثان أن هناك نوعين من

إيلاء أهمية لبلورة وتطوير شخصية متكاملة للطالب الجامعي، بحيث تتمتع بوجود مستويات ملائمة ومعتدلة من الأفكار والمعتقدات العقلانية، والصحة النفسية، لكي يتسنى لها القيام بأدوارها المجتمعية بثقة واقتدار لمواكبة مستجدات العصر وتحدياته. وخلافاً لذلك، ستبقى فلسفة التعليم العالي قاصرة عن تحقيق الأهداف المنشودة.

وهذا ما أكدته شقير (2002)، حيث إن الإنسان يندمج في الحياة الاجتماعية مستخدماً منافذ الإدراك والتواصل الفكري والانفعالي والوجداني والحركي، مما يساعد على التأثير في المجتمع والتأثر به؛ لذا يتمكن من التفاعل مع المجتمع، بل وأيضاً يتفاعل المجتمع مع الفرد فيتكون مفهوم الشخصية، والشخصية هي التي تميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية الأخرى، لما يتميز به الإنسان عن الحيوان بأنه يتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي؛ ونتيجة وجود العديد من المعتقدات اللاعقلانية لدى المعوقين بصرياً، فيؤثر ذلك بشكل كبير على دمج المعوق بصرياً في المجتمع بالرغم من تواجده المستمر بين الأفراد المبصرين إلا أنه يشعر بالعجز، ويعاني من العديد من الصراعات.

وفي السياق نفسه يشير حنفي (2011) إلى أن ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من أمرين في غاية الأهمية، الأول: الإعاقة في حد ذاتها وما يترتب عليها من

### مشكلة الدراسة:

نظرياً لتعامل الباحثين مع العديد من الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية بطريقة مباشرة كعضو هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة وتدريبها لبعض المقررات الدراسية لهم، وكذلك عمل الباحث الثاني في تدريس المعوقين بصرياً من قبل، ومن خلال حوار الباحث الأول معهم في بعض الأمور المتعلقة بمواقفهم الحياتية، ومعتقداتهم وأفكارهم تجاه إعاقاتهم، وتجاه المحيطين بهم، وخلال عدد من المقابلات مع بعض الطلاب المعوقين بصرياً بالقسم، قام الباحثان بتوجيه بعض الأسئلة المفتوحة لهم منها: «ما هي الأمور التي تعتقد أنها تمثل عائقاً لك في حياتك، والتي قد تسبب لك نوعاً من القلق والتوتر؟، ما هي المواقف التي تشعر فيها بعدم الرضا عن الحياة، والعجز أمام الآخرين؟»، فحصل الباحثون على عدد من الاستجابات التي تحمل في طياتها العديد من الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة. ومن المعلوم أن الأحاسيس والمشاعر لا تكفي للحكم على وجود هذه الظاهرة من عدمه، مما دفع الباحثين للتفكير في إجراء دراسة حول هذه الظاهرة ليحكموا من خلالها على وجود الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة من عدم وجودها ومدى انتشارها بينهم، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات ذات الصلة بالمعوقين بصرياً وهي (الجنس - درجة الفقد البصري

المعتقدات والأفكار التي يجب على كل فرد أن يدركهما، أولهما: الأفكار العقلانية: وهي مجموعة من الأفكار التي تشجع الفرد على البقاء والسعادة، حيث تجد دعماً تجريبياً في البيئة المحيطة به، وتعتبر عن التفضيلات التي تقود الفرد إلى النضج الانفعالي، والخبرة والعمل البناء. وثانيهما: الأفكار اللاعقلانية وهي مجموعة من الأفكار غير المنطقية، والتي يؤمن بها الفرد والتي تتسم بعدم موضوعيتها، والمبنية على التوقعات السلبية للذات والآخرين، وعلى المبالغة والتعميم، ونتيجة لإصابة الفرد بفقد بصره قد يدرك أفكاراً لا عقلانية بنسبة كبيرة، حيث تكون لديه شخصية غير سوية تتسم بالانطوائية والعزلة والميول للانسحابية والصراع والقلق والتوتر، وما يترتب على ذلك من أفكار لا عقلانية. وما يهمننا في الدراسة الحالية التعرف على تلك الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية، حيث أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة، مثل: دراسة الريحاني (1987)، ودراسة الفيصل (1992)، ودراسة أحمد (2004)، ودراسة ميرزا (2007) على أن عدداً من الأفراد المبصرين بصفة عامة والمعوقين بصرياً بصفة خاصة لديهم أفكار لا عقلانية، والتي تعوق تفاعلاتهم مع الآخرين، وقد تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، الأمر الذي يتطلب دراسة الأفكار اللاعقلانية لدى المعوقين بصرياً، من طلاب الجامعة.

- للطالب - نوع الكلية - المستوى الدراسي للطالب -  
الحالة البصرية للأب - الحالة البصرية للأم)، فضلاً عن  
ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت الأفكار  
اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة  
الجامعية - ذلك في حدود علم الباحثين - ولما للمرحلة  
الجامعية من أهمية في حياة المعوقين بصرياً، حيث تعتبر  
بمثابة الخط الفاصل بين إدراك المعوق بصرياً بأنه طالب  
ذو إعاقة، وتوافر جهات تدعمه لمواصلة التعليم وبين  
صراع آخر قد يحدث لديه بعد تخرجه من الجامعة والذي  
يتمثل في القلق المهني، والرغبة في مساندة أقرانه  
المبصرين في الحق في المهنة، والزواج، والاستقلال  
المعيشي، وبناء أسرة والذي قد ينتج عنه نوع من الأفكار  
اللاعقلانية في هذه المرحلة التي من شأنها أن تعيق  
تقدمهم الأكاديمي، والمهني فيما بعد. ولعل الباحثين  
- من خلال هذه الدراسة ونتائجها - يلفتنا نظر أعضاء  
هيئة التدريس بالجامعة، وأولياء أمور هؤلاء الطلاب  
وغيرهم من المرابين إلى ضرورة الاهتمام بأفكار أبنائنا  
المعوقين بصرياً والعمل على تقويم هذه الأفكار وذلك  
لخطورة الأفكار اللاعقلانية، الأمر الذي يؤثر بالسلب  
على دراستهم الجامعية، وبالتالي يمكن أن تتبلور مشكلة  
الدراسة في التساؤلات التالية:
- 1- هل يعد الشعور بالدونية والعجز أمام  
الآخرين أكثر أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية انتشاراً
- بين الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية؟  
2 - هل يختلف مستوى الأفكار اللاعقلانية بين  
الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية باختلاف  
متغير الجنس (ذكر - أنثى)؟  
3 - هل يختلف مستوى الأفكار اللاعقلانية بين  
الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية باختلاف  
متغير مستوى الفقد البصري (ضعيف البصر -  
كفيف)؟  
4 - هل يختلف مستوى الأفكار اللاعقلانية بين  
الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية باختلاف  
متغير نوع الكلية التابع لها الطالب (التربية - الآداب -  
السنة التحضيرية)؟  
5 - هل يختلف مستوى الأفكار اللاعقلانية بين  
الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية باختلاف  
متغير المستوى الدراسي للطالب (الأول - الثاني -  
الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع -  
الثامن)؟  
6 - هل يختلف مستوى الأفكار اللاعقلانية بين  
الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية باختلاف  
متغير الحالة البصرية للأب (مبصر - ضعيف البصر -  
كفيف)؟  
7 - هل يختلف مستوى الأفكار اللاعقلانية بين  
الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية باختلاف

البصرية للأب - الحالة البصرية للأم).

### مصطلحات الدراسة

- الأفكار اللاعقلانية:

هي مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتصف بعدم الموضوعية وتعتمد على توقعات وتنبؤات وتعميمات خاطئة ومن خصائصها أنها تعتمد على الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانيات العقلية للفرد (عبد الرحمن؛ وعبد الله، 1994).

وإجراءياً يعرف الباحثان الأفكار اللاعقلانية بأنها عبارة عن مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير الموضوعية والتي تتصف بالسعي للكمال، والاستحسان وتهويل الأمور المرتبطة بالذات والآخرين والشعور بالعجز والدونية والاعتمادية، والتشاؤم وإلقاء اللوم على الآخرين، والتوقع الدائم للخطر، وتجنب الصعوبات والمخاطر نتيجةً للفقد البصري الذي يعاني منه المعوقون بصرياً. وكما توضحها الدرجة المرتفعة على أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية.

- المعوقون بصرياً:

يعرف المعوق بصرياً بأنه الشخص الذي يعوقه ضعف بصره عن قيامه بالتعلم والتحصيل بشكل جيد، أو تحقيقه إنجازاً أكاديمياً بشكل مثالي ما لم يتم إدخال تعديلات مناسبة في تلك الطرق والأساليب التي يتم من

متغير الحالة البصرية للأم (مبصرة - ضعيفة البصر - كفيفة)؟.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية: والتي تكمن في أنها تتناول متغيرها في علم النفس المعرفي وهو الأفكار اللاعقلانية، والذي يعد أحد التوجهات الحديثة في هذا المجال، والذي يدعو إليه إليس (Ellis, 1997)، وفي محاولة ربطها بمجال التربية الخاصة عامة، والإعاقة البصرية خاصة في المرحلة الجامعية.

الأهمية التطبيقية: والتي تتضمن أنه قد تكشف نتائج الدراسة عن أكثر أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية انتشاراً بين المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية، وبالتالي توعية ذوي العلاقة بالمعوقين بصرياً، أو أفراد بعض البرامج الإرشادية أو التدريبية التي تحد من تأثير تلك الأفكار اللاعقلانية لدى المعوقين بصرياً.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أكثر أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية انتشاراً بين الطلاب المعوقين بصرياً في المرحلة الجامعية، والتعرف أيضاً على الاختلاف - إن وجد - بين هؤلاء الطلاب في ضوء بعض المتغيرات (الجنس - درجة الفقد البصري للطلاب - نوع الكلية - المستوى الدراسي للطلاب - الحالة

- فروض الدراسة: خلالها تقديم خبرات التعلم له، وإدخال تعديلات مماثلة في المناهج الدراسية المقررة، وتعديلات أخرى في طبيعة المواد المستخدمة إلى جانب تضمن بيئة التعلم لتعديلات وتغييرات ليست جوهرية ولكنها تساعده على تحقيق ذلك بشكل جيد (عبدالله، 2011).
- ويضيف عبدالمعطي (2010) أن الإعاقة البصرية تنقسم إلى عدة أقسام سواء كانت من الجوانب الطبية أو الاجتماعية أو القانونية، فيعرف الشخص الكفيف من الناحية القانونية على أنه «الشخص الذي تكون حدة إبصاره 6 / 6 م أو 20 / 20 م في أقوى العينين بعد التصحيح أو مجاله البصري أقل من 20 درجة قطرياً، بغض النظر عن حدة إبصاره ضمن مجاله البصري المتبقي».
- إجرائياً: يعرّف الباحثان المعوقين بصرياً بأنهم الأفراد الذين يعانون من كف البصر الكلي (المكفوفين) أو كف البصر الجزئي (ضعاف البصر). بالمرحلة الجامعية بكليات التربية والآداب والسنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.
- طلاب المرحلة الجامعية: يقصد بهم في الدراسة الحالية الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين يدرسون في مرحلة البكالوريوس في بعض كليات جامعة الملك سعود، وهي: كلية (التربية - الآداب - السنة التحضيرية).
- 1 - يعد الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين أكثر أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية انتشاراً بين الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية.
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى).
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير درجة الفقد البصري (ضعيف البصر - كفيف).
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير نوع الكلية (التربية - الآداب - السنة التحضيرية).
- 5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطلاب (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن).



6 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب (مبصر - ضعيف البصر - كفيف).  
7 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب (مبصرة - ضعيفة البصر - كفيفة).

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب والطالبات المعوقين بصرياً الذين يدرسون في جامعة الملك سعود، وقد تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (124) طالباً وطالبة من المعوقين بصرياً بجامعة الملك سعود بكليات (التربية - الآداب - السنة التحضيرية) بمرحلة البكالوريوس. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة، كما هو موضح بالجدول (1).

6 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب (مبصر - ضعيف البصر - كفيف).

7 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب (مبصرة - ضعيفة البصر - كفيفة).

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على جمع البيانات وتصنيفها فحسب، وإنما يتعدى إلى وصف الظاهرة المدروسة، وإيضاح

جدول رقم (1). توصيف عينة الدراسة.

| م | متغيرات الدراسة     | ت               | %    | م | متغيرات الدراسة        | ت           | %    |
|---|---------------------|-----------------|------|---|------------------------|-------------|------|
| 1 | الجنس               | ذكر             | 68.5 | 5 | الحالة البصرية للأب    | مبصرة       | 91.1 |
|   |                     | أنثى            | 31.5 |   |                        | ضعيفة البصر | 5.6  |
| 2 | درجة الفقد البصري   | ضعيف البصر      | 39.5 | 6 | المستوى الدراسي للطلاب | كفيفة       | 3.3  |
|   |                     | كفيف            | 60.5 |   |                        | الأول       | 13.7 |
| 3 | الكلية التابع لها   | التربية         | 53.2 | 6 | المستوى الدراسي للطلاب | الثاني      | 10.5 |
|   |                     | الآداب          | 33.1 |   |                        | الثالث      | 12.1 |
|   |                     | السنة التحضيرية | 13.7 |   |                        | الرابع      | 6.5  |
| 4 | الحالة البصرية للأب | مبصر            | 87.1 | 6 | المستوى الدراسي للطلاب | الخامس      | 28.2 |
|   |                     | ضعيف البصر      | 8.9  |   |                        | السادس      | 9.7  |
|   |                     | كفيف            | 4    |   |                        | السابع      | 16.9 |
|   |                     |                 |      |   |                        | الثامن      | 2.6  |

ثالثاً: أداة الدراسة: مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً. (إعداد الباحثين)

لإعداد وبناء عبارات وأبعاد المقياس، اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

\* مراجعة أدبيات التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس المتعلقة بالإعاقة البصرية والدراسات السابقة.

\* إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (20) طالباً وطالبة من المعوقين بصرياً بجامعة الملك سعود، وكانت صيغة الأسئلة المفتوحة «ما هي الأمور التي تعتقد بأنها تمثل عائقاً لك في حياتك، والتي قد تسبب لك نوعاً من القلق والتوتر؟، ما هي المواقف التي تشعر فيها بعدم الرضا عن الحياة، والعجز أمام الآخرين؟» للإفادة منها في تحديد بعض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي تدور في أذهان وتفكير الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية.

\* مراجعة المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الأفكار اللاعقلانية، ومنها: اختبار الأفكار اللاعقلانية الذي يتضمن الـ (11) فكرة التي وضعها إليس (1994; 1977; Ellis, 1962)، والفكرتان اللتان اقترحهما الريحاني (1985)، والفكرتان اللتان اقترحهما إبراهيم (1994).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ولكي يتأكد الباحثان من الخصائص السيكومترية للمقياس بما يخدم أهداف الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق وثبات المقياس على عينة التقنين وقوامها (50) طالباً وطالبة من المعوقين بصرياً بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

1- صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية (58) عبارة (موزعة على ثمانية أبعاد مرتبطة بالأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المعوقين بصرياً) على (9) من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية، جامعة الملك سعود. وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وحذف أربع عبارات لم تصل نسبة الاتفاق عليها بنسبة 80٪، وقد أصبح المقياس بعد الحذف والتعديل (54) عبارة.

2- معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيق (54) عبارة على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (50) طالباً وطالبة من المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية، وجاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد كما هو موضح بالجدول رقم (2):

جدول رقم (2). معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً.

| رقم البعد | البعد                               | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم البعد | البعد                          | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|-----------|-------------------------------------|-------------|----------------|-----------|--------------------------------|-------------|----------------|
| الأول     | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | 1           | **0.435        | الخامس    | التوقع الدائم للخطر            | 27          | **0.281        |
|           |                                     | 2           | **0.545        |           |                                | 29          | **0.760        |
|           |                                     | 3           | **0.540        |           |                                | 30          | **0.789        |
|           |                                     | 4           | **0.521        |           |                                | 31          | **0.564        |
|           |                                     | 5           | **0.566        |           |                                | 32          | **0.544        |
|           |                                     | 6           | 0.182          |           |                                | 33          | **0.858        |
|           |                                     | 7           | **0.446        |           |                                | 34          | **0.473        |
| الثاني    | إلقاء اللوم على الآخرين             | 8           | **0.552        | السادس    | العزلة والانسحاب الاجتماعي     | 35          | **0.525        |
|           |                                     | 9           | **0.456        |           |                                | 36          | **0.450        |
|           |                                     | 10          | **0.801        |           |                                | 37          | **0.487        |
|           |                                     | 11          | **0.760        |           |                                | 38          | **0.381        |
|           |                                     | 12          | **0.534        |           |                                | 39          | *0.269         |
|           |                                     | 13          | **0.831        |           |                                | 40          | **0.475        |
| الثالث    | التشاؤم                             | 14          | **0.434        | السابع    | تجنب الصعوبات والمخاطر         | 41          | **0.686        |
|           |                                     | 15          | *0.263         |           |                                | 42          | 0.070          |
|           |                                     | 16          | **0.752        |           |                                | 43          | **0.603        |
|           |                                     | 17          | *0.261         |           |                                | 44          | **0.373        |
|           |                                     | 18          | **0.772        |           |                                | 45          | **0.257        |
|           |                                     | 19          | **0.763        |           |                                | 46          | **0.741        |
| الرابع    | مصدر الضبط الخارجي                  | 20          | *0.276         | الثامن    | الاعتدائية المسرفة على الآخرين | 47          | **0.660        |
|           |                                     | 21          | **0.683        |           |                                | 48          | **0.611        |
|           |                                     | 22          | **0.579        |           |                                | 49          | **0.442        |
|           |                                     | 23          | **0.495        |           |                                | 50          | **0.331        |
|           |                                     | 24          | **0.588        |           |                                | 51          | **0.536        |
|           |                                     | 25          | **0.673        |           |                                | 52          | **0.543        |
|           |                                     | 26          | **0.695        |           |                                | 53          | **0.386        |
|           |                                     | 27          | **0.775        |           |                                | 54          | 0.222          |

\* دال عند مستوى 0.05 \*\* دال عند مستوى 0.01

سعيد عبد الرحمن؛ حمادة عبد المعطي: الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً...

الاتساق الداخلي.

4- الثبات:

وللتحقق من ثبات الأبعاد، وكذلك الدرجة الكلية، قام الباحثان بحساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت جميع معاملات الثبات مرتفعة ودالة تراوحت ما بين (0.307 - 0.500)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة من الصدق والثبات.

الصورة النهائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً:

تتضمن الصورة النهائية للمقياس (51) عبارة، موزعة على ثمانية أبعاد، بيانا كالتالي:

الأول: الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين: ويتضمن العبارات من (1 - 6).

الثاني: إلقاء اللوم على الآخرين: ويتضمن العبارات من (7 - 12).

الثالث: التشاؤم: ويتضمن العبارات من (13 - 19).

الرابع: مصدر الضبط الخارجي: ويتضمن العبارات من (20 - 26)

الخامس: التوقع الدائم للخطر: ويتضمن العبارات من (27 - 32).

السادس: العزلة والانسحاب الاجتماعي: ويتضمن العبارات من (33 - 38).

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، ما عدا العبارات رقم (6)، (42)، (54) وتم حذفها لعدم صدقها، وتصبح عبارات المقياس في صورتها النهائية (51) عبارة.

3 - معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

وجاءت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول رقم (3).

جدول رقم (3). معاملات ارتباط أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً بالدرجة الكلية.

| م | البعد                               | معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | 0.512**                             |
| 2 | إلقاء اللوم على الآخرين             | 0.890**                             |
| 3 | التشاؤم                             | 0.736**                             |
| 4 | مصدر الضبط الخارجي                  | 0.863**                             |
| 5 | التوقع الدائم للخطر                 | 0.888**                             |
| 6 | العزلة والانسحاب الاجتماعي          | 0.550**                             |
| 7 | تجنب الصعوبات والمخاطر              | 0.830**                             |
| 8 | الاعتدائية المسرفة على الآخرين      | 0.652**                             |

\*\* دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من

المقياس، وتقنيته تمهيداً لتطبيقه على العينة النهائية للدراسة.

- تطبيق المقياس (51) عبارة في صورته النهائية على عينة الدراسة، وقوامها (124) طالباً وطالبة من المعوقين بصرياً بمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بكليات (التربية - الآداب - السنة التحضيرية) بمدينة الرياض.

- تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية من عدمه، والتي شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، واختبار (ت)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار توكي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- نتائج الدراسة:

- نتائج الفرض الأول:

ينص على: «هل يعد الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين أكثر أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية انتشاراً بين الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية؟». وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (4):

السابع: تجنب الصعوبات والمخاطر: ويتضمن العبارات من (39 - 44).

الثامن: الاعتمادية المسرفة على الآخرين: ويتضمن العبارات (45 - 51).

تصحيح المقياس:

تكون الإجابة على المقياس من خلال وضع الطالب علامة (✓) أمام العبارة التي تتفق مع تفكيره وإدراكه للعبارة من خلال الاختيارات (نعم، لا) وتصحح (1، 2) بالترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (51-102)، حيث تعبر الدرجة (102) عن قبول الطالب للأفكار اللاعقلانية، والدرجة (51) تعبر عن رفض الطالب لجميع الأفكار اللاعقلانية.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من صحة فروضها من عدمه، قام الباحثان بما يلي:

- تم بناء عبارات المقياس في ضوء العديد من المقاييس والاختبارات، والتي استفاد منها الباحث بشكل كبير في بناء مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً.

- تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً على عينة التقنين، وقوامها (50) طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين بصرياً بجامعة الملك سعود بمرحلة البكالوريوس لحساب صدق وثبات

سعيد عبد الرحمن؛ حمادة عبد المعطي: الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً...

جدول رقم (4). المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للطلاب المعوقين بصرياً.

| م | البعد                               | عدد عينة التقنين | المتوسط | الانحراف المعياري | م | البعد                          | عدد عينة التقنين | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|-------------------------------------|------------------|---------|-------------------|---|--------------------------------|------------------|---------|-------------------|
| 1 | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | 50               | 10.60   | 1.237             | 5 | التوقع الدائم للخطر            | 50               | 9.58    | 1.565             |
| 2 | إلقاء اللوم على الآخرين             | 50               | 9.33    | 1.422             | 6 | العزلة والانسحاب الاجتماعي     | 50               | 9.38    | 0.976             |
| 3 | التشاؤم                             | 50               | 12.10   | 1.271             | 7 | تجنب الصعوبات والمخاطر         | 50               | 8.90    | 1.217             |
| 4 | مصدر الضبط الخارجي                  | 50               | 10.50   | 1.524             | 8 | الاعتمادية المسرفة على الآخرين | 50               | 11.37   | 1.134             |

يتضح من الجدول رقم (4) أن البعد الثالث

نتائج الفرض الثاني:  
ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، وذلك لصالح الإناث». وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (5):

«التشاؤم» هو أكثر أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية انتشاراً بين الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية بمتوسط مقداره (12.10)، وهذا يدحض الفرض الأول من فروض الدراسة، حيث يعتبر البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» هو أكثر أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية انتشاراً بمتوسط مقداره (10.60).

جدول رقم (5). قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

| م | الأبعاد والدرجة الكلية              | ذكر (ن = 85) |       | أنثى (ن = 39) |       | ت       |
|---|-------------------------------------|--------------|-------|---------------|-------|---------|
|   |                                     | ع            | م     | ع             | م     |         |
| 1 | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | 10.965       | 1.484 | 10.461        | 1.274 | 1.830   |
| 2 | إلقاء اللوم على الآخرين             | 9.447        | 1.516 | 9.964         | 1.308 | 1.981   |
| 3 | التشاؤم                             | 12.129       | 1.242 | 12.974        | 1.013 | 3.717** |
| 4 | مصدر الضبط الخارجي                  | 10.647       | 1.478 | 11.051        | 0.998 | 1.552   |
| 5 | التوقع الدائم للخطر                 | 9.894        | 1.551 | 10.385        | 1.616 | 1.614   |
| 6 | العزلة والانسحاب الاجتماعي          | 9.494        | 1.019 | 10.564        | 0.940 | 5.559** |
| 7 | تجنب الصعوبات والمخاطر              | 9.035        | 1.257 | 10.026        | 1.088 | 4.241** |
| 8 | الاعتمادية المسرفة على الآخرين      | 11.423       | 1.117 | 12.026        | 1.662 | 2.374*  |
| 9 | الدرجة الكلية                       | 83.035       | 7.029 | 87.461        | 4.315 | 3.627** |

\*\* دالة عند مستوى (0.01) \* دالة عند مستوى (0.05)

مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الثالث «التشاؤم»، والبعد السادس «العزلة والانسحاب الاجتماعي»، والبعد السابع «تجنب الصعوبات والمخاطر» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، وذلك لصالح الإناث. نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير درجة الفقد البصري (ضعيف البصر - كفيف)». وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (6):

يتضح من الجدول رقم (5) ما يأتي:

أ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين»، والبعد الثاني «إلقاء اللوم على الآخرين»، والبعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي»، والبعد الخامس «التوقع الدائم للخطر» على مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

ب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، وذلك لصالح الإناث. ج - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

جدول رقم (6). قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير درجة الفقد البصري للطلاب.

| م | الأبعاد والدرجة الكلية              | ضعيف بصر (ن = 49) |       | كفيف (ن = 75) |       |
|---|-------------------------------------|-------------------|-------|---------------|-------|
|   |                                     | ع                 | م     | ع             | م     |
| 1 | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | 11.041            | 1.257 | 10.653        | 1.529 |
| 2 | إلقاء اللوم على الآخرين             | 9.796             | 1.224 | 9.493         | 1.606 |
| 3 | التشاؤم                             | 12.612            | 1.096 | 12.253        | 1.306 |
| 4 | مصدر الضبط الخارجي                  | 11.020            | 1.465 | 10.613        | 1.262 |
| 5 | التوقع الدائم للخطر                 | 10.184            | 1.395 | 9.907         | 1.221 |
| 6 | العزلة والانسحاب الاجتماعي          | 9.714             | 0.913 | 9.253         | 1.209 |

سعيد عبد الرحمن؛ حمادة عبد المعطي: الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً...

تابع جدول رقم (6).

| ت     | كفيف (ن = 75) |        | ضعيف بصر (ن = 49) |        | الأبعاد والدرجة الكلية         | م |
|-------|---------------|--------|-------------------|--------|--------------------------------|---|
|       | ع             | م      | ع                 | م      |                                |   |
| 0.999 | 1.563         | 11.533 | 1.401             | 9.489  | تجنب الصعوبات والمخاطر         | 7 |
| 0.914 | 1.563         | 11.533 | 0.884             | 11.735 | الاعتمادية المسرفة على الآخرين | 8 |
| 1.594 | 6.701         | 83.667 | 6.374             | 85.592 | الدرجة الكلية                  | 9 |

\* دالة عند مستوى 0.05 \*\* دالة عند مستوى 0.01

إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير نوع الكلية (التربية – الآداب – السنة التحضيرية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام

تحليل التباين، وقد جاءت النتائج كما هو موضح

بالجدول رقم (7):

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب

المعوقين بصرياً في أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية

للطلاب المعوقين بصرياً والدرجة الكلية وفقاً لمتغير

درجة الفقد البصري، وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة

جدول رقم (7). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لاستجابات الطلاب المعوقين بصرياً على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير نوع الكلية.

| م | البعد                               | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|-------------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|
| 1 | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | بين المجموعات  | 15.292         | 2            | 7.646          | **3.88 |
|   |                                     | داخل المجموعات | 238.063        | 121          | 1.967          |        |
|   |                                     | الكلية         | 253.355        | 123          | –              |        |
| 2 | إلقاء اللوم على الآخرين             | بين المجموعات  | 0.742          | 2            | 0.371          | 0.170  |
|   |                                     | داخل المجموعات | 264.678        | 121          | 2.187          |        |
|   |                                     | الكلية         | 265.419        | 123          | –              |        |
| 3 | التشاؤم                             | بين المجموعات  | 4.608          | 2            | 2.304          | 1.523  |
|   |                                     | داخل المجموعات | 183.029        | 121          | 1.513          |        |
|   |                                     | الكلية         | 187.638        | 123          | –              |        |
| 4 | مصدر الضبط الخارجي                  | بين المجموعات  | 6.888          | 2            | 3.444          | 1.905  |
|   |                                     | داخل المجموعات | 218.790        | 121          | 1.808          |        |
|   |                                     | الكلية         | 225.677        | 123          | –              |        |



تابع جدول رقم (7).

| م | البعد                          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|--------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|
| 5 | التوقع الدائم للخطر            | بين المجموعات  | 1.102          | 2            | 0.551          | 0.217  |
|   |                                | داخل المجموعات | 306.608        | 121          | 2.534          |        |
|   |                                | الكلية         | 307.710        | 123          | -              |        |
| 6 | العزلة والانسحاب الاجتماعي     | بين المجموعات  | 4.550          | 2            | 2.275          | 1.874  |
|   |                                | داخل المجموعات | 146.894        | 121          | 1.214          |        |
|   |                                | الكلية         | 151.444        | 123          | -              |        |
| 7 | تجنب الصعوبات والمخاطر         | بين المجموعات  | 2.860          | 2            | 1.430          | 0.860  |
|   |                                | داخل المجموعات | 201.229        | 121          | 1.663          |        |
|   |                                | الكلية         | 204.089        | 123          | -              |        |
| 8 | الاعتمادية المسرفة على الآخرين | بين المجموعات  | 6.609          | 2            | 3.305          | 1.879  |
|   |                                | داخل المجموعات | 212.810        | 121          | 1.759          |        |
|   |                                | الكلية         | 219.419        | 123          | -              |        |
|   | الدرجة الكلية                  | بين المجموعات  | 159.095        | 2            | 79.548         | 1.843  |
|   |                                | داخل المجموعات | 5223.252       | 121          | 43.167         |        |
|   |                                | الكلية         | 5382.347       | 123          | -              |        |

\*\*دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (7) ما يلي:

للمعوقين بصرياً، وفقاً لمتغير نوع الكلية (التربية - الآداب - السنة التحضيرية)، ولمعرفة اتجاه الفروق وفقاً لمتغير نوع الكلية تم استخدام اختبار توكي، وكانت النتائج على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من طلاب كلية التربية بمتوسط مقداره (م=11.000) وطلاب كلية السنة التحضيرية بمتوسط مقداره (م=9.941)، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً،

أ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية الثانية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير نوع الكلية، باستثناء البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين».

ب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية

سعيد عبد الرحمن؛ حمادة عبد المعطي: الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً...

وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً بكلية التربية.  
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من طلاب كلية التربية بمتوسط مقداره (م=11.000) وطلاب كلية الآداب بمتوسط مقداره (م=10.853) في المعوقين بصرياً، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً. نتائج الفرض الخامس:  
 ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)». وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (8):

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من طلاب كلية الآداب بمتوسط مقداره (م=10.853) وطلاب كلية السنة التحضيرية بمتوسط مقداره (م=9.941.500)

جدول رقم (8). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لاستجابات الطلاب المعوقين بصرياً على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

| م | البعد                               | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  |
|---|-------------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|---------|
| 1 | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | بين المجموعات  | 21.134         | 7            | 3.019          | 1.508   |
|   |                                     | داخل المجموعات | 232.220        | 116          | 2.002          |         |
|   |                                     | الكلية         | 253.355        | 123          | -              |         |
| 2 | إلقاء اللوم على الآخرين             | بين المجموعات  | 32.154         | 7            | 4.593          | *2.284  |
|   |                                     | داخل المجموعات | 233.266        | 116          | 2.011          |         |
|   |                                     | الكلية         | 265.419        | 123          | -              |         |
| 3 | التشاؤم                             | بين المجموعات  | 29.199         | 7            | 4.171          | **3.054 |
|   |                                     | داخل المجموعات | 158.438        | 116          | 1.366          |         |
|   |                                     | الكلية         | 187.637        | 123          | -              |         |
| 4 | مصدر الضبط الخارجي                  | بين المجموعات  | 36.862         | 7            | 5.266          | **3.235 |
|   |                                     | داخل المجموعات | 188.816        | 116          | 1.628          |         |
|   |                                     | الكلية         | 225.677        | 123          | -              |         |

تابع جدول رقم (8).

| م | البعد                          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  |
|---|--------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|---------|
| 5 | التوقع الدائم للخطر            | بين المجموعات  | 42.389         | 7            | 6.056          | **2.648 |
|   |                                | داخل المجموعات | 265.320        | 116          | 2.287          |         |
|   |                                | الكلية         | 307.710        | 123          | -              |         |
| 6 | العزلة والانسحاب الاجتماعي     | بين المجموعات  | 9.919          | 7            | 1.417          | 1.161   |
|   |                                | داخل المجموعات | 141.524        | 116          | 1.220          |         |
|   |                                | الكلية         | 151.444        | 123          | -              |         |
| 7 | تجنب الصعوبات والمخاطر         | بين المجموعات  | 25.419         | 7            | 3.631          | *2.358  |
|   |                                | داخل المجموعات | 178.669        | 116          | 1.540          |         |
|   |                                | الكلية         | 204.089        | 123          | -              |         |
| 8 | الاعتمادية المسرفة على الآخرين | بين المجموعات  | 32.925         | 7            | 4.704          | **2.926 |
|   |                                | داخل المجموعات | 186.494        | 116          | 1.608          |         |
|   |                                | الكلية         | 219.419        | 123          | -              |         |
|   | الدرجة الكلية                  | بين المجموعات  | 865.333        | 7            | 123.619        | **3.175 |
|   |                                | داخل المجموعات | 4517.014       | 116          | 38.940         |         |
|   |                                | الكلية         | 5382.347       | 123          | -              |         |

\* دالة عند مستوى 0.05 \*\* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (8) ما يلي:

مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب، ولمعرفة اتجاه الفروق وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب تم استخدام اختبار توكي، وكان من أهم النتائج ما يلي:

البعد الثاني: إلقاء اللوم على الآخرين

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الخامس بمتوسط مقداره (م=9.971)، والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=8.761)، في البعد الثاني «إلقاء اللوم على الآخرين» من أبعاد مقياس

أ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» والبعد السادس «العزلة والانسحاب الاجتماعي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب.  
ب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً، في البعد الثاني «إلقاء اللوم على الآخرين»، والبعد السابع «تجنب الصعوبات والمخاطر»، من أبعاد

المستوى الدراسي للطالب، ولمعرفة اتجاه الفروق وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب تم استخدام اختبار توكي، وكانت النتائج على النحو التالي:

#### البعد الثالث: التشاؤم

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الثالث بمتوسط مقداره (م=11.733) والمستوى الدراسي الخامس بمتوسط مقداره (م=12.914)، في البعد الثالث «التشاؤم» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الخامس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الخامس بمتوسط مقداره (م=12.914) والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=11.666)، في البعد الثالث «التشاؤم» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الخامس. في حين لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق بين المستويات الأخرى ذات العلاقة بمتغير المستوى الدراسي للبعد الثالث.

#### البعد الرابع: مصدر الضبط الخارجي

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الخامس، في حين لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق بين المستويات ذات العلاقة بمتغير المستوى الدراسي للبعد الثاني.

#### البعد السابع: تجنب الصعوبات والمخاطر

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الثاني بمتوسط مقداره (م=10.000) والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=8.619)، في البعد السابع «تجنب الصعوبات والمخاطر» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الثاني. في حين لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق بين المستويات ذات العلاقة بمتغير المستوى الدراسي للبعد السابع.

ج – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الثالث «التشاؤم»، والبعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي»، والبعد الخامس «التوقع الدائم للخطر»، والبعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين»، من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً والدرجة الكلية للمقياس، وفقاً لمتغير

المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الثاني.  
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الخامس بمتوسط مقداره (م=10.314) والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=8.952)، في البعد الخامس «التوقع الدائم للخطر» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الخامس. في حين لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق بين المستويات الأخرى ذات العلاقة بمتغير المستوى الدراسي للبعد الخامس.

#### البعد الثامن: الاعتمادية المسرفة على الآخرين

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الأول بمتوسط مقداره (م=10.705) والمستوى الدراسي الثاني بمتوسط مقداره (م=12.384)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الثاني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الأول بمتوسط مقداره (م=10.705) والمستوى

درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الثاني بمتوسط مقداره (م=11.230) والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=9.809)، في البعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الثاني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الخامس بمتوسط مقداره (م=11.342)، والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=9.809)، في البعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الخامس. في حين لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق بين المستويات الأخرى ذات العلاقة بمتغير المستوى الدراسي للبعد الرابع.

#### البعد الخامس: التوقع الدائم للخطر

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الثاني بمتوسط مقداره (م=10.846) والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=8.952)، في البعد الخامس «التوقع الدائم للخطر» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب

سعيد عبد الرحمن؛ حمادة عبد المعطي: الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصرياً...

درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الخامس بمتوسط مقداره (م=86.885) والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=79.809)، في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الخامس، في حين لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق بين المستويات الأخرى ذات العلاقة بمتغير المستوى الدراسي للدرجة الكلية للمقياس.

#### نتائج الفرض السادس:

ينص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب (مبصر - ضعيف البصر - كفيف)». وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (9):

الدراسي الخامس بمتوسط مقداره (م=12.000)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الخامس. في حين لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق بين المستويات الأخرى ذات العلاقة بمتغير المستوى الدراسي للبعد الثامن.

#### الدرجة الكلية للمقياس:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي الثاني بمتوسط مقداره (م=87.615) والمستوى الدراسي السابع بمتوسط مقداره (م=79.809)، في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الثاني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

جدول رقم (9). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لاستجابات الطلاب المعوقين بصرياً على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب.

| م | البعد                               | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  |
|---|-------------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|---------|
| 1 | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | بين المجموعات  | 25.444         | 2            | 12.722         | 6.754** |
|   |                                     | داخل المجموعات | 227.910        | 121          | 1.884          |         |
|   |                                     | الكلية         | 253.355        | 123          | -              |         |
| 2 | إلقاء اللوم على الآخرين             | بين المجموعات  | 3.540          | 2            | 1.770          | 0.818   |
|   |                                     | داخل المجموعات | 261.880        | 121          | 2.164          |         |
|   |                                     | الكلية         | 265.419        | 123          | -              |         |

تابع جدول رقم (9).

| م | البعد                          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف   |
|---|--------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|
| 3 | التشاؤم                        | بين المجموعات  | 90.899         | 2            | 4.949          | **3.369  |
|   |                                | داخل المجموعات | 177.738        | 121          | 1.469          |          |
|   |                                | الكلية         | 187.637        | 123          | -              |          |
| 4 | مصدر الضبط الخارجي             | بين المجموعات  | 12.372         | 2            | 6.186          | **3.509  |
|   |                                | داخل المجموعات | 213.306        | 121          | 1.763          |          |
|   |                                | الكلية         | 225.677        | 123          | -              |          |
| 5 | التوقع الدائم للخطر            | بين المجموعات  | 17.799         | 2            | 8.900          | **3.714  |
|   |                                | داخل المجموعات | 289.910        | 121          | 2.396          |          |
|   |                                | الكلية         | 307.710        | 123          | -              |          |
| 6 | العزلة والانسحاب الاجتماعي     | بين المجموعات  | 2.360          | 2            | 1.180          | 0.958    |
|   |                                | داخل المجموعات | 149.084        | 121          | 1.232          |          |
|   |                                | الكلية         | 151.444        | 123          | -              |          |
| 7 | تجنب الصعوبات والمخاطر         | بين المجموعات  | 29.452         | 2            | 14.726         | **10.203 |
|   |                                | داخل المجموعات | 174.636        | 121          | 1.4443         |          |
|   |                                | الكلية         | 204.089        | 123          | -              |          |
| 8 | الاعتقادية المسرفة على الآخرين | بين المجموعات  | 10.529         | 2            | 5.265          | **3.050  |
|   |                                | داخل المجموعات | 208.890        | 121          | 1.726          |          |
|   |                                | الكلية         | 219.419        | 123          | -              |          |
|   | الدرجة الكلية                  | بين المجموعات  | 402.510        | 2            | 201.255        | **4.890  |
|   |                                | داخل المجموعات | 4979.836       | 121          | 41.156         |          |
|   |                                | الكلية         | 5382.347       | 123          | -              |          |

\*\* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (9) ما يلي:

- أ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الثاني «إلقاء اللوم على الآخرين» والبعد السادس «العزلة والانسحاب الاجتماعي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب.
- ب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين»، البعد الثالث «التشاؤم»، والبعد الرابع

للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=10.907) وذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=10.818)، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

#### البعد الثالث: التشاؤم

لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق من عدمه بين الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب بمستوياته الثلاثة في هذا البعد.

#### البعد الرابع: مصدر الضبط الخارجي

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=10.657) وذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=11.727)، في البعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

«مصدر الضبط الخارجي»، والبعد الخامس «التوقع الدائم للخطر»، والبعد السابع «تجنب الصعوبات والمخاطر»، والبعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً والدرجة الكلية للمقياس، وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب، ولمعرفة اتجاه الفروق وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب تم استخدام اختبار توكي، وكان من أهم النتائج ما يلي:

#### البعد الأول: الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=10.907) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=8.600)، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=10.818) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=8.600)، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية



والمخاطر» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (9.166م) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=10.000)، في البعد السابع «تجنب الصعوبات والمخاطر» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=10.818) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=10.000)، في البعد السابع «تجنب الصعوبات والمخاطر» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

#### البعد الثامن: الاعتمادية المسرفة على الآخرين

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=11.518) وذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=12.545)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على

متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=10.657) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف)، بمتوسط مقداره (م=11.200)، في البعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=11.727) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=11.200)، في البعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

#### البعد الخامس: «التوقع الدائم للخطر»

لم تكشف نتائج اختبار توكي عن اتجاه الفروق من عدمها بين الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب بمستوياته الثلاثة في هذا البعد.

#### البعد السابع: تجنب الصعوبات والمخاطر

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=9.166) وذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=10.818)، في البعد السابع «تجنب الصعوبات

اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر).

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=83.833) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=84.600)، في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=90.181) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=84.600)، في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

#### نتائج الفرض السابع:

ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأب (مبصرة - ضعيفة البصر - كفيفة)». وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (10):

الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر).

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=11.518) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=11.600)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=12.545) وذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) بمتوسط مقداره (م=11.600)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

#### الدرجة الكلية للمقياس:

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر) بمتوسط مقداره (م=83.833) وذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) بمتوسط مقداره (م=90.181)، في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار

جدول رقم (10). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لاستجابات الطلاب المعوقين بصرياً على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للآم.

| م             | البعد                               | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  |
|---------------|-------------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|---------|
| 1             | الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين | بين المجموعات  | 19.835         | 2            | 9.916          | **5.138 |
|               |                                     | داخل المجموعات | 233.520        | 121          | 1.929          |         |
|               |                                     | الكلية         | 253.355        | 123          | -              |         |
| 2             | إلقاء اللوم على الآخرين             | بين المجموعات  | 5.428          | 2            | 2.714          | 1.263   |
|               |                                     | داخل المجموعات | 258.355        | 121          | 2.148          |         |
|               |                                     | الكلية         | 265.419        | 123          | -              |         |
| 3             | التشاؤم                             | بين المجموعات  | 1.989          | 2            | 0.995          | 0.648   |
|               |                                     | داخل المجموعات | 185.648        | 121          | 1.534          |         |
|               |                                     | الكلية         | 187.637        | 123          | -              |         |
| 4             | مصدر الضبط الخارجي                  | بين المجموعات  | 5.261          | 2            | 2.631          | 1.444   |
|               |                                     | داخل المجموعات | 220.416        | 121          | 1.822          |         |
|               |                                     | الكلية         | 225.677        | 123          | -              |         |
| 5             | التوقع الدائم للخطر                 | بين المجموعات  | 4.408          | 2            | 2.204          | 0.879   |
|               |                                     | داخل المجموعات | 303.301        | 121          | 2.507          |         |
|               |                                     | الكلية         | 307.710        | 123          | -              |         |
| 6             | العزلة والانسحاب الاجتماعي          | بين المجموعات  | 2.251          | 2            | 1.126          | 0.913   |
|               |                                     | داخل المجموعات | 149.193        | 121          | 1.233          |         |
|               |                                     | الكلية         | 151.444        | 123          | -              |         |
| 7             | تجنب الصعوبات والمخاطر              | بين المجموعات  | 4.891          | 2            | 2.446          | 1.486   |
|               |                                     | داخل المجموعات | 199.198        | 121          | 1.646          |         |
|               |                                     | الكلية         | 204.089        | 123          | -              |         |
| 8             | الاعتدائية المسرفة على الآخرين      | بين المجموعات  | 11.056         | 2            | 5.528          | **3.210 |
|               |                                     | داخل المجموعات | 208.363        | 121          | 1.722          |         |
|               |                                     | الكلية         | 219.419        | 123          | -              |         |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات                       | 137.730        | 2              | 68.865       | 1.588          |         |
|               | داخل المجموعات                      | 5244.617       | 121            | 43.344       |                |         |
|               | الكلية                              | 5382.347       | 123            | -            |                |         |

\*\* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (10) ما يلي:

أ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية الثمانية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأمام، باستثناء البعدين الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين»، والثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين».

ب - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» والبعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأمام، ولمعرفة اتجاه الفروق وفقاً لمتغير الحالة البصرية للأمام تم استخدام اختبار توكي، وكانت أهم النتائج على النحو التالي:

البعد الأول: الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأمام (ضعيفة بصر) بمتوسط مقداره (م=10.000) وذوي الحالة البصرية للأمام (كفيفة) بمتوسط مقداره (م=12.100)، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار

اللاعقلانية للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأمام (كفيفة).  
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأمام (مبصرة) بمتوسط مقداره (م=10.831) وذوي الحالة البصرية للأمام (ضعيفة البصر) بمتوسط مقداره (م=10.000)، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأمام (مبصرة) بمتوسط مقداره (م=10.831) وذوي الحالة البصرية للأمام (كفيفة) بمتوسط مقداره (م=12.100)، في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

البعد الثامن: الاعتمادية المسرفة على الآخرين

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأمام (مبصرة) بمتوسط مقداره (م=11.548) وذوي الحالة البصرية للأمام (كفيفة) بمتوسط مقداره (م=12.550)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية

وبيان ذلك فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الأول «الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى المعوقين بصرياً وفقاً لمتغير (نوع الكلية)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً بكلية التربية، ومتغير (الحالة البصرية للأب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر- ضعيف البصر) بالمقارنة بالطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (كفيف)، ومتغير (الحالة البصرية للأم)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأم (كفيفة).

ويفسر ذلك أن المعوق بصرياً سواء كان بين أقرانه في الكلية، أو بين أفراد أسرته يشعر بشكل واضح بالفرق بينه وبين المبصرين المحيطين به، وذلك يشعره بنوع من عدم التقبل من الآخرين المبصرين وأنه مهمل أو منبوذ، فالأشخاص المعوقون بصرياً بعضهم يرفض المساعدة التي تقدم إليه؛ لأنه يرفض عجزه تماماً، مما يؤدي إلى نمو الشخصية القسرية. والبعض الآخر يتقبل عجزه ولكنه يرفض المساعدة، مما يؤدي إلى نمو الشخصية الانسحابية، والعزلة عن الجميع، وسواء كانت الشخصية قسرية أم انسحابية، فإنها تولد لدى

للمعوقين بصرياً، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأم (كفيفة).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأم (مبصرة) بمتوسط مقداره (م=11.548) وذوي الحالة البصرية للأم (ضعيفة بصر) بمتوسط مقداره (م=12.250)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأم (ضعيفة البصر) بمتوسط مقداره (م=12.250) وذوي الحالة البصرية للأم (كفيفة) بمتوسط مقداره (م=12.550)، في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعوقين بصرياً.

## 2- مناقشة نتائج الدراسة

انطلاقاً من كون الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية محصلة تفاعل العديد من المتغيرات، والتي توصلت إليها نتائج الدراسة الحالية، رأى الباحثان أن يتناولوا مناقشة نتائج الدراسة من خلال منظور شمولي لجميع متغيرات الدراسة، بتفسير كل بُعد على حدة وفقاً للمتغيرات المختلفة للدراسة، بدلاً من توضيح كل متغير على حدة،

وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الخامس.

ففي هذا المستوى الخامس يقبل الطالب على مرحلة مختلفة في حياته الجامعية فهو ينزع إلى التخصص، حيث يختار الطالب في هذا المستوى التخصص الدقيق، ويحدث شبه توصيف مهني للمهنة أو العمل الذي سوف يمتهنه في حياته المستقبلية، وقد ينازع المعوق بصرياً الشك في القدرة على ممارسة تلك المهنة أو عدم الرضا عنها، وخاصة إذا كان هذا التخصص تفرضه قيود معينة داخل الكلية أو القسم نحو كف البصر والمعدل التراكمي للمستويات الأربع السابقة، وقد يكون الطالب نفسه غير راضٍ أو غير ملمّ بهذا التخصص مما يعكس مخاوف المستقبل في إلقاء اللوم على الآخرين الذين (من وجهة نظره) هم السبب في دخوله هذا التخصص، وقد يكون ذلك سبباً في اهتزاز الثقة بالنفس، وأكدت دراسة السلامة (Al- Salameh,2011) أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والأفكار اللاعقلانية. وقد ترجع الثقة بالنفس إلى زيادة نمو الجانب الأكاديمي خلال المستويات اللاحقة (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن)، وبالتالي تقل الأفكار اللاعقلانية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الثاني «إلقاء اللوم على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً للتشاورم» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً

المعوقين بصرياً نوعاً من الأفكار اللاعقلانية والتي تتمثل في بُعد الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين.

ويظهر الشعور بالدونية والعجز أمام الآخرين في هذا الفرض لصالح طالب كلية التربية المعوق بصرياً، وذلك لما يعكس من نظرة ترتبط بمستقبله المهني الذي سوف يقوم به في الحياة وهو معلم للمعاقين، وبالتحديد في معهد النور، فهو يدرك تلك الحقيقة جيداً والتي يعرفها من زملائه الخريجين المعيّنين، ولهذا أثره وانعكاساته النفسية لدى المعوق بصرياً، وعلى العكس من ذلك طالب السنة التحضيرية أو كلية الآداب الطامح لغد متفتح في ضروب الحياة العامة المختلفة.

ولوجود أم أو أب كفيف في الأسرة انعكاسات نفسية طيبة على الابن المعوق بصرياً على العكس من وجود الأم المبصرة والأب المبصر فهو أكثر قلقاً وخوفاً وممارسةً للحماية الزائدة للابن المعوق بصرياً، وذلك يفسر لنا شعوره بالدونية والعجز أمام الآخرين، وهذا ما أكدته شول (Scholl,1986) بأن الإعاقة البصرية تؤثر على النمو الاجتماعي والانفعالي، والذي بدوره يؤدي لظهور أفكار ومعتقدات خاطئة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الثاني «إلقاء اللوم على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً للتشاورم» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً للتشاورم» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً

المراهقة) وما يمارس من رقابة شديدة من الأسرة على الإناث دون الرجال، وبالإضافة إلى وجود الإعاقة البصرية، وهذا يفسر النتيجة التي توصل إليها الباحثان في هذا الفرض مما كان له الأثر في ظهور بُعد التشاؤم لدى الطالبات عن الطلاب في عينة الدراسة، وقد سبق مناقشة المستوى الدراسي في الفرض السابق.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البُعد الرابع «مصدر الضبط الخارجي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً لمتغير (المستوى الدراسي للطالب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي (الثاني – الخامس) بالمقارنة بالمستوى الدراسي السابع. ومتغير (الحالة البصرية للأب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب ضعيف البصر.

ينبع مصدر الضبط الخارجي للفرد من التفاعل الاجتماعي مع المحيطين بالفرد، وردود أفعال الآخرين (أقرانهم المبصرين في الجامعة – أفراد أسرهم) نحوهم، والتي تختلف باختلاف مستوى تعليم واتجاه المحيطين بهم. وبالتالي قدرة التكيف على التكيف الاجتماعي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع ونحو ذاته مرهونة بمواقف الآخرين واتجاهات أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، فمشكلة التكيف الاجتماعي عند التكيف تنشأ

لمتغير (الجنس)، وذلك لصالح الإناث. ومتغير (المستوى الدراسي للطالب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الخامس مقارنةً بالذين هم بالمستويين الثالث والسابع. ومتغير (الحالة البصرية للأب)، ولكن لم يكشف اختبار توكي عن اتجاه الفروق في هذا المتغير.

يتضح من هذه النتيجة أن الفكرة اللاعقلانية التي تتمثل في بُعد التشاؤم بعبارته تختلف باختلاف الجنس، حيث وجد أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البُعد الثالث «التشاؤم»، وذلك لصالح الإناث. وأكد ما سبق دراسة كيف (Kef,2002)، والتي أكدت على أن المراهقة مرحلة تتضمن العديد من التغيرات خصوصاً في الجانب النفسي والاجتماعي، والدعم الاجتماعي المقدم خصوصاً من قِبَل الأقران للمعوق بصرياً له أهمية كبيرة على حياة المراهقين وبشكل خاص على تطورهم النفسي والاجتماعي، واتباع الوالدين لأساليب تنشئة غير سوية، أو ردود أفعالها المتناقضة التي تساهم في حرمان الفرد المعوق بصرياً من الكثير من المهارات الأساسية التي تعمل على سرعة توافقه وتوازنه النفسي. وفي مجتمعاتنا العربية وخاصة عينة الدراسة بمدينة الرياض يُحرم الإناث كثيراً من الأدوار الاجتماعية المتاحة للرجال دون النساء، وخاصة في هذه الفترة من العمر (مرحلة

لم يكشف اختبار توكي عن اتجاه الفروق في هذا المتغير. من الواضح أن التوقع الدائم للخطر أحد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المسيطرة على تفكير ذوي الإعاقة البصرية؛ لأنهم يتسمون بالخذر، والخوف من إمكانية التعرض للمخاطر المختلفة بسبب فقدهم للبصر، سواءً بشكل كلي أو جزئي، حيث وجد إفانس وفليتشر وسميث (Evans; Fletcher & Smeeth, 2005) أن فقدان البصر يؤدي لظهور الخوف من إمكانية التعرض لخطرٍ ما أثناء التنقل، قد يؤدي للموت.

وقد سبق مناقشة سبب ظهور تلك الأفكار في المستوى الخامس دون المستويات الدراسية الأخرى، وقد يكون ظهورها متلازماً مع ظهور فكرة إلقاء اللوم على الآخرين وتظهر معها أيضاً فكرتا التشاؤم والتوقع الدائم للخطر، وكما ذكرنا آنفاً أنه قد يرتبط بضعف الثقة بالنفس في هذا المستوى وذلك للارتباط الوثيق باختيار التخصص الذي سيكمل فيه الطالب دراسته وفق نوع الإعاقة والمعدل التراكمي داخل الكلية، وما قد يترتب عليه من تحديد مهنة المستقبل.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد السادس «العزلة والانسحاب الاجتماعي» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً لمتغير (الجنس)، وذلك لصالح الإناث.

نتيجة معاملة المجتمع له بطريقة مختلفة؛ فمواقف الرفض تؤدي إلى الانعزالية، ومواقف عدم التقبل تؤدي إلى أنماط سلوكية، منها مظاهر سوء التكيف كالقلق وعدم الاطمئنان، والتشتت والإحباط، هذا كله يترك أثراً عميقاً في نفس الفرد المعاق بصرياً، وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدراته وإمكانياته وفي تطور شخصيته، وبالمقابل يحقق التكيف تكيّفًا اجتماعياً حين يجد تقبلاً من حوله فيستطيع الحصول على عمل ووظيفة تساعده على العيش معتمداً على نفسه وليس عالة على مجتمعه (شقيير، 2005). والحالة البصرية للأب تؤثر على علاقة الأب بأفراد الأسرة، فالكيف أكثر تكيّفًا مع الإعاقة من ضعيف البصر (البلاوي، خضير، 2010)، وهذا يؤدي إلى زيادة في القلق والحماية والخوف الزائد من الأب على ابنه المعوق بصرياً فتتسأ لديه الأفكار اللاعقلانية (مصدر الضبط الخارجي) لقصور في العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي الجيد.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الخامس «التوقع الدائم للخطر» أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً لمتغير (المستوى الدراسي للطالب) وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي (الثاني – الخامس) بالمقارنة بالمستوى الدراسي السابع. ومتغير (الحالة البصرية للأب)، ولكن



اللاعقلانية، وفقاً لمتغير (الجنس)، وذلك لصالح الإناث. ومتغير (المستوى الدراسي للطالب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الثاني بالمقارنة بالطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستويات الدراسية الأخرى. ومتغير (الحالة البصرية للأب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) وقد فسّرنا سبب ظهور الأفكار اللاعقلانية لدى الإناث عن الذكور سابقاً، وكذلك الحالة البصرية للأب، ووضحنا تفسير ظهور تلك الأفكار في المستوى الخامس دون سواه في الفروض السابقة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد الثامن «الاعتمادية المسرفة على الآخرين» من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً لمتغير (الجنس)، وذلك لصالح الإناث. ومتغير (المستوى الدراسي للطالب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي (الثاني – الخامس) بالمقارنة بالطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي الأول. ومتغير (الحالة البصرية للأب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (ضعيف البصر) مقارنة بالطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر – كفيف). ومتغير (الحالة البصرية للأم)،

لاشك أن جنس المعوق بصرياً يلعب دوراً بارزاً في تحديد شخصية الطفل المعوق بصرياً سواء كانت انبساطية واجتماعية أم انطوائية تتسم بالعزلة الاجتماعية، وأن معظم مشكلات الكفيف هي مشكلات مرتبطة بالإعاقة نفسها، والبعض الآخر مرتبط برعاية المحيطين، وتدور هذه المشكلات في الشعور بالعزلة، وما يصاحبها من خوف وقلق نتيجة عزله في بيئة فقيرة اجتماعياً ومحدودة، فضلاً عن الانطواء والخجل والانسحاب، والتي تؤدي إلى تجنب الدخول في علاقات مع الأفراد الآخرين بسبب الإعاقة والعجز عن الحركة.

وقد ناقشنا العلاقة بين الجنس وظهور الأفكار اللاعقلانية في الفرض الثالث، والذي يعكس البيئة الاجتماعية المختلفة بين الجنسين في المجتمع العربي، والعادات والقيم والتقاليد السائدة وأثرها على الحياة الاجتماعية للأفراد نساءً ورجالاً بصفة عامة، وفي عينة الدراسة بصفة خاصة، حيث تكون أكثر حدةً وشدةً مع الإعاقة البصرية، فإذا كانت البيئة الاجتماعية للإناث محدودة فهي أكثر محدودة للمعاقات بصرياً، وهذا يفسر فرضنا الحالي، بظهور العزلة والانسحاب الاجتماعي لدى إناث العينة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في البعد السابع «تجنب الصعوبات والمخاطر» من أبعاد مقياس الأفكار

وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (كفيف) مقارنةً بالطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأم (مبصرة - ضعيفة البصر). وإضافة لما سبق نشير إلى أن الاعتمادية المسرفة على الآخرين مكتسبة لدى الإناث بفعل العادات والتقاليد السائدة في مجتمع العينة كما أن الأب المبصر والكفيف أكثر توافقاً من ضعيف البصر الذي هو بين البينين، فلا يستطيع أن يقوم بما يقوم به المبصر، ولا ينخرط في نشاطات الكفيف ويتوافق مع إعاقته فيمكن تسميته إن صح التعبير بالمكابر الذي يطمح أن يعمل عمل المبصر (اعتماداً على البصر) وقد يرفض اعتباره معوقاً أو يستجيب لمتطلبات إعاقته، وهذا يفسر ظهور الاعتمادية المسرفة لدى الابن المعاق بصرياً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعوقين بصرياً في الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً لمتغير (الجنس)، وذلك لصالح الإناث. ومتغير (المستوى الدراسي للطالب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي (الثاني - الخامس) مقارنةً بالطلاب المعوقين بصرياً الذين هم بالمستوى الدراسي السابع. ومتغير (الحالة البصرية للأب)، وذلك لصالح الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب ضعيف البصر مقارنةً بالطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الحالة البصرية للأب (مبصر - كفيف).

البصرية للأب (مبصر - كفيف). يشير هذا الفرض لخلاصة تلك الدراسة، حيث ظهور الأفكار اللاعقلانية ظهوراً دالاً لدى الطالبات عن الطلاب في عينة الدراسة وفي المستوى الدراسي الخامس دون غيره من مستويات الدراسة الثمانية بالجامعة. ولدى الابن لأب ضعيف البصر دون المبصر والكفيف، وقد ناقشنا ذلك في الفروض السابقة تبعاً، إلا أن تلك النتيجة أكثر برهاناً على ما تعانيه الطالبة الكفيفة من عزلة اجتماعية وفقراً في البيئة الاجتماعية وخاصة عند انخراطها في مستويات الدراسة وبالأخص في المستوى الخامس، حيث تقرير المصير المهني في حياة المستقبل وضعف الرؤية لمستقبل شبه معلوم الملامح قد لا يرى عنه المعوق بصرياً الكثير أو حتى القليل. وهذا يظهر دور الجمعيات والمنظمات الحكومية والأهلية المعنية بالمعاقين بصرياً، إلا أن نظرة المجتمعات العربية المحدودة للإعاقة على أنها العجز الكلي (الكف الكامل للبصر أو العجز الكامل عن السمع وهكذا...) يجعل ضعيف البصر غير متوافق، فهو لا يفي بما يفي به المبصر من متطلبات اجتماعية، ولا يعتبر لدى العامة معاقاً يمكن مساعدته، مما ينعكس على توافقه الاجتماعي وتربيته ومعاملته لأولاده المعوقين بصرياً فتظهر لدى أولئك الأبناء الأفكار اللاعقلانية من التشاؤم وفقد الضبط الخارجي والاعتمادية المسرفة على الآخرين إلى

- 1 - توعية المجتمع بخصائص المعوقين بصرياً ودورهم في المساهمة في بناء المجتمع.
- 2 - تنمية التفكير العقلاني لدى طلبة الجامعة المعوقين بصرياً من خلال المناهج الدراسية والأنشطة اليومية في الجامعة التي تشجع التفكير العقلاني.
- 3 - التأكيد على الحوار العقلاني والأفكار المنطقية من خلال الندوات الثقافية والممارسات التدريبية.
- 4 - الاهتمام بتنمية شخصية الطالب المعوق بصرياً من جميع جوانبها ليكون شخصية متزنة قادرة على مواجهة الحياة والتكيف معها.
- 5 - حث الجمعيات الأهلية ومنظمات المجتمع المدني على الاهتمام ليس بالكيف فحسب ولكن بفترة المعوقين بصرياً على العموم (ضعيف البصر سواء الكفيف وظيفياً والكفيف كلية) ودمجهم اجتماعياً والعمل على تنمية الفكر العقلاني لديهم.

\*\*\*

#### المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبدالستار. (2002). الحكمة الضائعة: الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد (280).

غير ذلك من الأفكار اللاعقلانية موضع الدراسة، وتظهر تلك الدراسة ما تعانيه تلك الفئة (المعوقين بصرياً) في هذا المجتمع (مجتمع العينة) من فقر اجتماعي وحرمان عاطفي وضعف في المساندة الاجتماعية، وبالتالي نقص خبرات كثيرة أدت لظهور تلك الأفكار، بالإضافة إلى عدم إلمام المجتمع بخصائص تلك الفئة من أفراد المجتمع وضعف فرص الاستفادة منها في المساهمة في بناء المجتمع والعمل على رقيه وتقدمه، كذلك ما ينتشر من أفكار البيئة الاجتماعية من أفكار تحيط بالمعوقين بصرياً بأنه شخص صالح مبروك مقبول الدعاء على الدوام. مما انعكس بشكل أو بآخر على نتائج الدراسة ولذا أكد جولد وشاو وولفي (Gold; Shaw; and Wolffe, 2010) على أن الخبرات الاجتماعية والترفيهية لدى الشباب ذوي الإعاقة البصرية، بصفة عامة، والشباب ذوي ضعف البصر على وجه الخصوص، كان لديهم المزيد من التحديات الاجتماعية عن أقرانهم المكفوفين. ولم يوجد اختلاف لمستويات الدعم الاجتماعي وفقاً لمستوى الرؤية، أو الجنس، أو العمر.

التوصيات التربوية:

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التربوية الآتية:

- أحمد، عثمان. (2004). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز. جامعة صنعاء، اليمن.
- البيلاوي، إيهاب. (1999). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى القلق لدى ذوي الإعاقة البصرية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- البيلاوي، إيهاب. (2001). قلق الكفيف: تشخيصه وعلاجه. القاهرة: توزيع دار الرشاد.
- البيلاوي، إيهاب؛ وخضير، محمد. (2010). المعاقون بصرياً. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الحديدي، منى؛ والخطيب، جمال. (2005). إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر العربي.
- حسين، عبدالرحمن. (2003). تربية المكفوفين وتعليمهم، مصر، القاهرة: عالم الكتب.
- حنفي، على. (2011). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، دليل المعلمين والوالدين. (ط3). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الريحاني، سليمان. (1987). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني. دراسات. 14(5)، 103-124.
- الزيود، نادر. (1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- شقير، زينب. (2002). اضطرابات اللغة والتواصل. (ط3). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبدالرحمن، محمود؛ وعبدالله، معتز. (1994). الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم. مجلة دراسات نفسية، 4(3)، 415-449.
- عبدالله، عادل. (2011). مدخل إلى التربية الخاصة: علم نفس ذوي الإعاقة والموهبة. الرياض: دار الزهراء.
- عبدالمعطي، حمادة. (2010). برايل للمكفوفين: رؤية عصرية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عيسى، مراد؛ وخليفة، وليد. (2008). الكمبيوتر وذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين): النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
- الفيصل، محمد. (1992). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- القريطي، عبدالمطلب. (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط3)، القاهرة:

- among Jordanian College Students and Relationship with Self-Confidence, *Published by Canadian Center of Science and Education*, 7(5), 137-144.
- Amutio.A; Smith.J. (2008). Stress and Irrational Beliefs In College Students; *International Journal of Stress Management*, 14(2-3), 211-220.
- Antle, B. (2005). A Family's Adaptation To A Child's Blindness, *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 99 (4), 209-218.
- Bouman.M. (1984). Group differences disclosed by inventory items. *International journal for the Education of the Blind*, 105-106.
- Ellis, A. (1997). Using Rational Emotive Behavior Therapy Techniques To Cope With Disability, *Professional Psychology Research And Practice*, 28 (1), 117-122.
- Ellis, A., & Bernard, M. (1995). *Clinical Applications Of Rational Emotive Therapy*, New York: plenum.
- Evans , J., Fletcher, A.& Smeeth ,L. (2005). *Prevalence Causes and Impact of Sight Loss in Older People In Britain*. London: Thomas Pock lington Trust.
- Gold, D; Shaw, A; and Wolffe, K. (2010). The Social Lives of Canadian Youths with Visual Impairments, *Journal of Visual Impairment & Blindness* , 52(1), 431- 443.
- Haga, D., & Devisor, G. (1993). An Appraisal Of Rational- Emotive Therapy. *Abnormal Of Counseling And Clinical Psychology*. 61(2), 215-220.
- Kef, S. (2002). Psychosocial Adjustment and The Meaning of Social Support For Visually Impaired Adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 22-37.
- Scholl , G. (1986). *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice*. New York: American Foundation for the Blind , Inc.
- دار الفكر العربي.  
مصطفى، حسن؛ وأبو قلة، السيد. (2007). مدخل إلى التربية الخاصة. مصر، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الملا، سلوى؛ وأميين، أمينة. (1982). دراسة مقارنة للنضج الاجتماعي والاستعداد التعليمي بين الأطفال المبصرين. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 10(4)، 95-146.
- ميرزا، فاتن. (2007). علاقة الأفكار اللاعقلانية بالضغط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية وإستراتيجيات التعامل لدى معلمي التربية الخاصة في الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abdulrahman, M., & Abdullah, M. (1994). Irrational thoughts in children and adolescents and their relationship to both state and trait anxiety and the control center (in Arabic). *Journal of Psychological Studies*, 4(3), 415-449.
- Almullah, S., & Amin, A. (1982). A comparative study of social maturity and educational readiness among children with visual disabilities and sighted children (in Arabic). *Journal of Social Sciences, Kuwait University*, 10(4), 95-146
- Alrihani, S. (1987). Irrational thoughts of Jordan university students and the relationship between both sex and specialization with irrational thinking (in Arabic). *Studies*, 14(5), 103-124.
- Al- Salameh , E. (2011). Irrational Beliefs

\*\*\*



## طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

طارق بن صالح الريس<sup>(1)</sup>؛ سعد بن علي آل ناجي<sup>(2)</sup>

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 17/01/1433هـ؛ وقبل للنشر في 14/03/1433هـ)

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة، والتعرف على طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً، والتي يستخدمها معلمو التلاميذ الصم وذلك في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (65) معلماً بمعاهد الأمل وبرامج دمج الصم بمدينة الرياض، واستخدم الباحثان استبانة طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي: إن معلمي الصم متفنون جيداً على أهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة لتلاميذهم الصم، ومن أهم هذه الإجراءات: التواصل البصري بين المعلم والتلميذ الأصم، والنقاش الذي يجريه المعلم مع تلاميذه الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة وأهمية هذا النقاش في تنمية مهارات التفكير لديهم، والإرشادات التي يتلقاها التلميذ الأصم من معلمه أثناء عملية القراءة، وكذلك النقاش الذي يجريه المعلم مع تلاميذه الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة وأهميته في زيادة الحصيلة اللغوية لدى التلميذ الأصم، والوسائل التعليمية والتقنية الحديثة وأهميتها في تدريس القراءة للتلاميذ الصم، وأخيراً استشارة المعلم لتلميذه الأصم وأهميته في تدريس القراءة. وإن أكثر طرق التدريس شيوعاً والتي يستخدمها معلمو القراءة بشكل دائم هي طرق التدريس التقليدية. وإن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي القراءة للتلاميذ الصم من حيث استخدام طرق تدريس القراءة التقليدية وطرق تدريس القراءة الحديثة والتي تعزي إلى مكان التدريس، والمؤهل، والمشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، وفي مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، وفي مدى توفر الدعم من قبل الجهات الإشرافية، وفي طبيعة منهج القراءة المعتمد، وفي مساحة القاعات والفصول الدراسية. في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم حسب متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وكذلك لمتغير المهارة في استخدام لغة الإشارة بين ذوي المستوى الجيد في استخدام لغة الإشارة وذوي المستوى الضعيف لصالح ذوي المستوى الضعيف، أي أن ذوي المستوى الضعيف يستخدمون الطرق التقليدية أكثر من ذوي المستوى الجيد.

الكلمات المفتاحية: طرق التدريس، الصم، القراءة، المعلمين، الإجراءات التعليمية.

## Teaching Methods of Reading prevailing among Teachers of the Deaf Students in schools in Riyadh primary stage

Tariq Saleh Al-Rayas<sup>(1)</sup>; Saad Ali Al Najji<sup>(2)</sup>

King Saud University

(Received 12/12/2011; accepted for publication 06/02/2012)

**Abstract:** The present study aimed at examining the knowledge of deaf students' teachers of the importance of certain educational procedures in teaching reading, identifying the most popular teaching methods used by teachers of the deaf in teaching reading and in light of some of the variables. The sample of the study consisted of 65 teachers in Al-Amal institutes and deaf students integration programs in Riyadh. The researchers developed a questionnaire for identifying teaching methods of reading common among teachers of the deaf in the primary stage schools. Among the most important results of the study were: All teachers of the deaf agree on the importance of certain instructional procedures in teaching reading to their deaf students, including visual communication between the teacher and deaf students, discussion between the teacher and students before, during and after reading process, the instructions the teacher gives to the student during the reading process, instructional technologies, and consulting the deaf student. Traditional teaching methods are the most popular among teachers of the deaf. There are no statistically significant differences teachers of the deaf in making use of traditional and modern methods of teaching reading due to educational setting, educational qualification, participation in specialized activities, the availability of requisite instructional technologies, the availability of support from supervisory bodies, the nature of the reading curriculum and the size of the classrooms. Whereas, there are statistically significant differences in favor of most experienced teachers (more than 10 years) and those more skilled in using sign language. Teachers who are not sufficiently experienced tend to use traditional teaching methods more than skilled teachers.

**Key Word:** teaching methods, the deaf, reading, teachers, educational procedures.

(1) Associate Professor of Special Education, College of Education, King Saud University  
Riyadh, Saudi Arabia, p.o box: 2458 Postal Code: 11451

البريد الإلكتروني: alrayes11@hotmail.com

(2) Lecturer, Department of Special Education, College of Education – King Saud University

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود  
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص. ب. (2458)، الرمز (11451)

(2) محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

## المقدمة:

وإذا كان للقراءة هذه الأهمية في حياتنا جميعاً، فهي أكثر أهمية للصم من غيرهم؛ لأن اتصال الأصم بالعلوم والمعارف المختلفة يعتمد بشكل مباشر على مدى قدرته على القراءة لاسيما وأن الصم يفتقدون القدرة على الاستماع، فالأصم غالباً ما تكون القناة البصرية هي مصدر الاستقبال لديه سواء للغة الإشارة أو للقراءة. وعلى هذا الأساس فإن تعليم اللغة لهذه الفئة يركز بشكل أساسي على مهارتي القراءة والكتابة فهم يعتمدون على أنفسهم في تلقي المعلومات والمعارف المختلفة (فياض، 2004).

ويعد تدني مستوى القدرات القرائية من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ الصم، وكذلك عدم التمكن من القراءة بشكل جيد، وهذا من شأنه أن يؤثر سلباً على العملية التربوية والتعليمية. لذلك ذكر الزريقات (2009) أن فيرنون وأندروز (Vernon & Andrews, 1990) أكدوا على أن معظم التلاميذ الصم يواجهون صعوبات كبرى في تعلم القراءة، بسبب محدودية المفردات المنطوقة التي يمتلكونها فضلاً عن معرفتهم المحدودة بقواعد النحو، وهذا بكل تأكيد جعل القراءة لديهم ضعيفة وبطيئة في ذات الوقت.

وبالتالي تعتبر القراءة من بين المهارات التي تتأثر جراء الإصابة في حاسة السمع، حيث قام كارشمر وتشيلدروث (Karchmer & Schildroth, 1986) بإجراء

تعتبر القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتقني وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة حيث لا بد من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمه هذه الوسائل، ومن ثم فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات بما تتضمنه من قدرات ومهارات إذا أحسن توصيلها للمتعلم كان نصيبه من ذلك التفوق، وإن أخطأ في توصيلها له فلم يستطع إتقانها كان نصيبه من ذلك الفشل.

لذلك تولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، لما للقراءة من أهمية بالغة في تيسير سبل التعليم المختلفة، وفي تطوير هذه المهارة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته، إذ إن تنمية عادة القراءة تفتح أمام القارئ باباً للمعرفة والثقافة والسعادة (الكندري وعطا، 1996).

وتدريس القراءة - بمفهومه العام - لا يقتصر على تعليم التلاميذ القراءة الصحيحة فحسب، بل يتعداه إلى تربية الأذواق وغرس الاتجاهات والقيم التي تعمل على تنمية عادة القراءة، وتشكيل شخصية القارئ الفاعل والواعي بأهمية القراءة للفرد والمجتمع (النصار، 2002).



الباحثين على أهمية إتباع استراتيجيات، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية وتقنية حديثة، بل وفنيات تربوية خاصة تتناسب معهم، فهم لا يتعلمون بالضرورة على نفس المنهاج الخاص بالسامعين، ولا يستطيعون اكتساب القراءة بالطرق التقليدية (فياض، 2004). الأمر الذي يتطلب التعرف على واقع طرق تدريس القراءة الشائعة لمعلمي الصم في المرحلة الابتدائية، ووضع التوصيات التي تسهم في تبصير القائمين على رعاية وتعليم الصم، بأهم الاستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة التي تتلاءم مع قدرات وإمكانات الصم، وتسهم في التغلب على ما يعانونه من مشاكل في القراءة، وما يرتبط بها من مهارات.

وبعد، وفي ضوء أديبات التربية الخاصة والدراسات ذات العلاقة في مجال تعليم الصم، فإن الباحثين يستعرضان المفاهيم ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وبيان ذلك كما يلي:

#### المحور الأول: طرق تدريس القراءة

إن العملية التعليمية لا يمكن أن تتم بصورة عشوائية ارتجالية، حيث أجمع خبراء التربية على أن الطريقة ركن مهم من أركان التدريس، ونجاح التعليم يرتبط - إلى حد كبير - بنجاح الطريقة، والطرق الناجحة تعالج كثيراً من مشكلات المنهج، كصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من المشكلات. وإذا كان

دراسة استمرت تسعة أعوام، توصل الباحثان من خلالها إلى وجود ارتباط وثيق بين الصمم والضعف السمعي وبين القدرات القرائية وثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الصمم من العوامل الرئيسة المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود عوامل بيئية أخرى لها ارتباط كذلك بمستوى القدرات القرائية، ومن أهمها: درجة اهتمام الوالدين بطفلها الأصم، والبرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من التلاميذ، ومهاراتهم التواصلية، لذلك يجب الاهتمام بشكل خاص بهذه الجوانب المهمة والتي يستطيع الأصم من خلالها القراءة بشكل أفضل (ثابت، 2002).

وفي ضوء تدني مستوى القدرات القرائية للصم فإن عملية التدريس للتلاميذ الصم تعد عملية متشابكة وعلى درجة كبيرة من التعقيد، وتحتاج إلى معلم يمتلك المهارات النوعية اللازمة التي تساعد على تحقيق الاتصال الفعال مع التلاميذ الصم وطرق التواصل معهم، وملماً بأساليب واستراتيجيات التدريس وقادراً في الوقت نفسه على أن يوفر بيئة تعليمية مناسبة، وهذا بدوره سينعكس بصورة إيجابية على اكتساب الصم للمعلومات، والمهارات، والمفاهيم، والاتجاهات، والقيم (القرشي، 2000).

ونظراً لطبيعة الصم الخاصة فقد أكد العديد من

طارق الرئيس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

- المعلمون يتفاوتون فيما بينهم من حيث التمكن العلمي في المادة والصفات الشخصية، فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة التدريسية أبعده أثراً (إبراهيم، 1968، القحطاني، 2006).
- ويشير كل من الخليفة، وهاشم (2005)، والخليفة (2007) إلى أنه يمكن تصنيف طرق التدريس على النحو التالي:
- أ - تصنف طرق التدريس وفقاً لنشاط المتعلم إلى ثلاثة أنواع هي:
- 1 - طرق لا تركز على نشاط المتعلم، مثل طريقة الإلقاء (المحاضرة).
- 2 - طرق تركز بصورة جزئية على نشاط المتعلم، كطريقة المناقشة والحوار.
- 3 - طرق تركز بصورة كلية على نشاط المتعلم، كطريقة التعليم الذاتي.
- ب - تصنف طرق التدريس وفقاً لنوع التعلم وأعداد المتعلمين إلى نمطين هما:
- 1 - طرق التدريس الجمعي: وهي الطرق التي تخاطب مجموعة من المتعلمين في آن واحد مثل: الإلقاء، والمناقشة، والحوار.
- 2 - طرق التدريس الفردي: وهي التي تتعامل مع المتعلمين كأفراد، بحيث يتقدم المتعلم في تعلمه وفقاً لقدراته، واستعداداته، وإمكاناته، مثل: طريقة التعليم المبرمج، أو التعلم بالحاسوب.
- ج - تصنف طرق التدريس وفقاً لحاجة المعلم إليها، إلى نمطين اثنين هما:
- 1 - طرق تدريس خاصة: وهي طرق يستخدمها معلمو كل تخصص على حدة لارتباطها بمادة التخصص، ولا يحتاج إليها معلمو المواد الأخرى.
- 2 - طرق تدريس عامة: وهي التي يحتاج إليها جميع المعلمين، بصرف النظر عن تخصصاتهم. وقد تعددت أهداف تعليم القراءة والتي يمكن تقسيمها إلى أهداف عامة وأهداف خاصة. أما الأهداف العامة في تعليم القراءة فقد أشار إليها كل من الكندري وعطا (1996)، والتي تتلخص في زيادة خبرات التلاميذ بالأشياء الموجودة في بيئاتهم، وتعميق الاهتمام بالواقع، وغرس الاتجاهات والمثل والقيم الإيجابية، وفهم خبرات الآخرين والتعرف على تجاربهم في شتى المجالات، ومساعدة التلاميذ على إيجاد حلول للمشكلات الشخصية والجماعية التي تناسب مع خصائصهم وحاجاتهم ومستوياتهم العمرية، وتنمية مهارات التفكير والتعبير عن الذات، وإثراء الثقافة وحب الاستطلاع، ومساعدة التلاميذ على التعايش مع اهتمامات ونشاطات ومشكلات الجماعة.
- أما الأهداف الخاصة لتعليم القراءة فقد حددها كل من مجاور (1983)، وأبو مغلي وآخرون (1999)،

الترقيم، وتصوير الموقف الانفعالي من تعجب واستفهام أو سرور..... ألخ وتدرج الصوت ارتفاعاً وانخفاضاً حسب المعني، وتعوديهم كذلك على السرعة في القراءة. وإكسابهم الجرأة الأدبية، وتنمية المهارة، والقدرة على مواجهة الجمهور (جابر، 2002).

ب - من حيث الهدف العام للقارئ: وتقسّم إلى قراءة للدرس، وقراءة للاستماع.

ج - من حيث الهدف الخاص للقارئ: حيث تختلف القراءة من شخص إلى آخر وفقاً لدافع وميول كل شخص، وعلى هذا فإن أنواع القراءة تعددت فمنها: القراءة السريعة، والقراءة التحصيلية، والقراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع، والقراءة لجمع المعلومات، والقراءة النقدية التحليلية، والقراءة لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية (لافي، 2006).

#### المحور الثاني: الصم والقراءة

يترتب على فقد السمع آثار حادة على بعض جوانب سلوك الفرد في حين قد تكون هناك آثار ضئيلة على بعض خصائص السلوك الأخرى، فيما لا توجد أي آثار تذكر على غيرها من الخصائص الأخرى، ومن أكثر الجوانب تأثراً التحصيل الأكاديمي، حيث إن معظم الصم يعانون من أوجه قصور حادة في تحصيلهم الأكاديمي، وتعتبر القدرة على القراءة هي الأكثر تأثراً

والتي تتلخص في نمو المهارات الأساسية للقراءة والتي لا بد منها في تكوين القدرة القرائية، وتنمية الميل للقراءة، وكسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والاستغراق فيها، والقدرة على تحصيل المعاني، وتنمية قدرة القارئ على اختيار المادة الهادفة، وتنمية الثروة اللغوية عند القارئ، والاستمتاع بالقراءة، وتدريب القارئ على الاستفادة من المادة المقروءة في حياته، وفهم المادة المقروءة والتفاعل معها.

وهذه الأهداف تختلف في نوعيتها واتساعها وعمقها باختلاف المرحلة التعليمية بل باختلاف الصفوف في المرحلة الواحدة.

ويقسم العلماء القراءة إلى ثلاثة أنواع:

أ - من حيث الشكل وطريقة الأداء، وتقسّم إلى نوعين هما: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وبيانها كما يلي:

1- القراءة الصامتة: والتي تهدف إلى إكساب التلميذ المعرفة اللغوية، وتعوده على السرعة في القراءة والفهم، وتنشيط وتغذية خياله، وتقوية ملاحظته، وتنمية حواسه، وتركيز انتباهه مدة طويلة. وتنمية روح النقد والحكم لديه (جابر، 2002).

2- القراءة الجهرية: والتي تهدف إلى تدرب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف، وتعوديهم على صحة الأداء وذلك بمراعاة علامات

الصم الذين يولدون لأباء من الصم أن يكونوا أكثر طلاقة في لغة الإشارة، وأنه يمكن للغة الإشارة أيضاً أن تساعدهم في تعلم القراءة (الزريقات، 2009).

وقد ذكر (موريس ومارتن Moores & Martin 2006) إن الصم ليس له تأثير على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، فالتلميذ الأصم له نفس القدرة العقلية مثله في ذلك كالسامع، فهو يستطيع أن يتعامل مع اللغة من خلال الإشارة أو الكلام في حال إن كان هناك خدمات كشف وتدخل مبكر منذ الميلاد فالطفل الذي ينشأ في بيئة تشجع على التعلم كجزء من الحياة اليومية سيتمكن من تطوير مهارات تعلم القراءة والكتابة بشكل جيد، وهناك العديد من النماذج لتلاميذ صم يمكنهم العمل في المستويات الدراسية العادية في القراءة والكتابة مع أقرانهم السامعين أو في مستويات تفوقهم وهذا ما ثبت فعلاً من خلال الاختبارات المقننة.

ويشير كل من لوكنر وسيلد وكوفي ويونيل وشيري وميور (Lucknor, Sebal, Coofey, Youngll, Sherry & Muir 2006) إلى أن من المهم التوضيح أنه يوجد بعض التلاميذ الصم الذين يقرأون بمستوى يتناسب مع العمر الزمني، أضف إلى ذلك أنه يوجد بعض التلاميذ الذين يصبحون كتاباً ناجحين، ومع ذلك نجد أن تعلم القراءة والكتابة بالنسبة للتلاميذ الصم يسير ببطء شديد، وأن هذه العملية منهكة بالنسبة

بفقد السمع من جانبهم؛ نظراً لأنها تعتمد بشدة على المهارات اللغوية والتي تعد بمثابة أهم جانب من جوانب التحصيل الأكاديمي. وقد أشارت معظم الدراسات التي أجريت في هذا الجانب كما يرى كونفنز (kufnze, 1998) إلى وجود صورة قائمة تتعلق بتحصيل الصم في القراءة، وتشير تلك النتائج إلى أن تطور التحصيل في القراءة لا يتجاوز في معدلته ثلث معدل ذلك التطور الذي يحدث بالنسبة إلى الأطفال السامعين حيث إننا غالباً ما نجد أن معدل القراءة الخاص بالطالب الأصم عندما ينهي المدرسة العليا أو الثانوية لا يتجاوز في الغالب مستوى الصف الرابع. وحتى في الحساب الذي يعتبر بالنسبة لهم مادة تفوق فإنهم يتأخرون عن أقرانهم السامعين (Moores, 2008). هذا وقد أكدت نتائج معظم الدراسات كما يرى بورنشتاين وآخرون (Bornesteine et al, 1999) أن الأطفال الصم الذين يولدون لأباء صم يرتفع مستوى تحصيلهم من القراءة، وتكون مهاراتهم اللغوية أفضل قياساً بأقرانهم الصم الذين يولدون لأباء يسمعون. ويرى المختصون أن ذلك يرجع إلى التأثير الإيجابي للغة الإشارة، فمن الممكن بالنسبة للأباء الصم أن يتواصلوا بشكل أفضل مع أطفالهم باستخدام لغة الإشارة الأمريكية، وأن يقدموا لهم التأييد المطلوب أو الذين يحتاجون إليه. وفضلاً عن ذلك فإنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لأولئك الأطفال

- لهم، والدراسات والأبحاث تقترح مجموعة من الأسباب التي تدفع إلى القول بأن التلاميذ الصم يواجهون صعوبات بالغة في تعلم القراءة والكتابة بالشكل المأمول، وهناك خمس مشاكل تعد الأكثر وضوحاً وهي: المعوقات التي تواجه الدخول على الشفرة الصوتية، والطلاقة المحدودة في بداية العمل المدرسي الرسمي، والخبرات غير الملائمة المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، وتأخر التحصيل، ومشكلات مهارات الحد الأدنى.
- وفيما يتعلق بطرق تدريس القراءة للتلاميذ الصم، ذكر ستواريت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001) أنه منذ نهاية القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين كان أكبر تحد في نظام تعليم الصم هو تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ الصم وكان هذا الهاجس من أهم ما يورق المعلمين المختصين، إذ إننا جميعاً نشعر بأن تعلم القراءة والكتابة جزء حيوي ومهم في تعليم الطفل الأصم، إذ إن عملية تنظيم الكلمات وصياغتها لتكون جملاً مفيدة يتطلب الإلمام بقواعد اللغة، وهذه العملية معقدة إلى حد ما.
- أيضاً قسّم ستواريت وكلوين (Stewart & Kluwin 2001) طرق تدريس القراءة للصم إلى عدة طرق على النحو التالي:
- 1- الطريقة الجزئية (من الجزء إلى الكل) القائمة على النص:
- وهذا النوع من القراءة يبدأ من أصغر وحدة مميزة وواضحة في اللغة وهي الحرف، والطريقة القائمة على النص تقول: إن الكلمات توضع في جمل وهذه الجمل تأتي في سياق حوار أو نص كامل مترابط المعاني والأفكار، والفشل في معالجة أقل مستوى من اللغة ينتج عنه سوء فهم ما يُقرأ.
- 2- الطريقة الجزئية (من الجزء إلى الكل) القائمة على النص وتدریس القراءة للتلاميذ الصم:
- والعقبة الكبرى في استخدام هذه الطريقة القائمة على النص يكمن في تعلم القراءة، وبالأخص القراءة للتلاميذ الصم، والذي يتحدد في نقص معرفة هؤلاء التلاميذ لنظام الصوتيات، وبالتالي سيكون الدور الأساسي لمعلمي التلاميذ الصم هو التركيز على الكلام كطريقة لتعزيز عملية تعلم القراءة لهؤلاء التلاميذ. وهنا لا تعتبر عملية تعليم القراءة للتلاميذ الصم مشكلة كبيرة، لأن التحدي الكبير هنا هو ضرورة معرفة التلميذ - أيّاً كان - للغة الأولى قبل عملية التدريب على مهارات القراءة والكتابة.
- 3- الطريقة الكلية (من الكل إلى الجزء) القائمة على المادة:
- المؤيدون للطريقة الكلية (من الكل إلى الجزء) يرون أن الفرد يحتاج إلى عبارة أو نص أو موقف يمكنه

يختارون استراتيجيات تدريسية يشعرون أنها ستنتج مع التلاميذ الصم.

ويشير الريس (2006) أن هناك أمثلة لبعض طرق التدريس باستخدام طريقة ثنائي اللغة، قد وردت في (Livingston, 1997, Andrews et al) من أهمها ما يلي:

أ- إستراتيجية الاستخدام المنفصل (المتبادل) ما بين لغة الإشارة واللغة العربية. إذ يعد الهدف الأساسي للفصل بين اللغتين هو المحافظة على لغة الإشارة.

والفصل بين اللغتين يمكن أن يكون من خلال:

- المادة أو الموضوع، مثلاً (المواد العلمية بلغة الإشارة، والمواد الأدبية باللغة العربية).
- الأشخاص، مثلاً (مدرس يستخدم لغة الإشارة، ومدرس آخر يستخدم اللغة العربية، أو الإداريون يستخدمون اللغة العربية، والفنيون يستخدمون لغة الإشارة.... إلخ).

- الوقت، فمثلاً (أول حصة دراسية تكون بلغة الإشارة، والثانية باللغة العربية، أو أول ثلاث حصص دراسية باللغة العربية، وآخر ثلاث حصص بلغة الإشارة).

- المكان، فمثلاً (في المكتبة يتم استخدام اللغة العربية، وفي مطعم المدرسة تستخدم لغة الإشارة).

من تفسير كل صوت حتى ولو كان بسيطاً، وعلى سبيل المثال نجد أن الأجهزة الصوتية يمكن أن تدرك التنوع الموجود في نفس الأصوات التي يلهج بها. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يستطيع الفرد الأصم بعد ذلك أن يجمع ثنات الأصوات، والكلمات المتفرقة في جمل، أو عبارات، أو نصوص أكبر إذا لم يدرك المعنى المقصود من كل كلمة؟

نقول: إنه يمكن أن يتم ذلك من خلال أن نطلب من التلميذ القيام بتكملة جملة معينة مثل: «لقد انتهيت من قراءة.....».

4- الطريقة التفاعلية: وهي طريقة توليفية تجمع بين الطريقتين السابقتين الجزئية والكلية (القائمة على النص، والقائمة على المادة)، وهذا توجه آخر في معالجة اللغة وهو «التوجه التفاعلي في التطور اللغوي»، ويتم الإشارة إلى هذا التوجه على أنه نموذج تفاعلي تعويضي، وفي هذا النموذج يمكن لكل طريقة أن تعوض مرحلة النقص الموجود في الأخرى، فعلى سبيل المثال سيستخدم الطفل الأصم مفاتيح النص لتفسير الكلمات التي لا يعرفها في الجملة، وهذا التوجه يتم الإشارة إليه غالباً على أنه اختياري، ومن الناحية العملية يظهر لنا أن كثيراً من معلمي التلاميذ الصم يفضلون التدريس بالاعتماد على نموذج التعلم التفاعلي؛ لأنهم لا يميلون إلى توجهات (النص أو المادة)، فبدلاً من ذلك نجدهم

- نوعية النشاط، فمثلاً (المنافسة بلغة الإشارة، والتلخيص باللغة العربية).
- أدوات المناهج، فمثلاً (الكتاب باللغة العربية، وال DVD أو CDS المصاحب للكتاب يكون بلغة الإشارة).
- ب- إستراتيجية التمهيد والمناقشة والمراجعة بالاستخدام المنفصل (المتبادل) لأسلوب ثنائي اللغة. في هذه الطريقة يقوم المعلم بالتمهيد للدرس باللغة العربية (قراءة قصة مثلاً)، ثم تتم المناقشة بلغة الإشارة، وأخيراً تكون المراجعة باللغة العربية (كتابة ملخص للقصة، أو أهم العبارات التي وردت في القصة)، كما يمكن العكس بحيث يتم البدء بالدرس باستخدام لغة الإشارة، ومن ثم اللغة العربية، وأخيراً لغة الإشارة، وهذا كله يتوقف على أهداف الدرس.
- ج- إستراتيجية الشرح (التفسير أو الترجمة) بلغة الإشارة.
- لقد ذكرت (أندروز وآخرون Andrews et al 2005) بعض الأساليب التي يجب على معلمي الصم اتباعها لتطبيق هذه الإستراتيجية ومنها ما يلي:
- 1- ضع صورة ذهنية (عقلية) للتلميذ بحيث يكون لديه تخيل واضح عن المكان والأشخاص.
- 2- كن واضحاً (اعرض أسباباً خلفية للموضوع، التأثير، فسر، ووضح).
- 3- استخدم أسئلة لجذب الانتباه.
- 4- تعمق الشخصية.
- 5- كرر الجملة بصيغ، وكلمات، وإشارات مختلفة.
- 6- اربط الأحداث ببعضها (قبل قليل تحدثنا عن، تذكرن عندما تحدثنا عن... إلخ).
- 7- اصنع تضاد (مغايرة) من خلال النفي (إذا مرضت اذهب للمدرسة لا أذهب للطبيب).
- 8- اختر إيماءات، أو إرشادات توضح معنى الكاتب بشكل تصويري.
- 9- لخص الأفكار المطروحة.
- 10- وضح قبل التسمية (موز - تفاح - برتقال - تسمى فواكه).
- 11- قبل طرح السؤال أعد المشهد الذي تسأل عنه (في القصة عندما احتاج الولد إلى بعض المال دخل على أبيه في المكتب.... ماذا حصل؟) بين ما هو المطلوب بالتحديد من السؤال (الريس، 2006).
- وبالنظر إلى الاستراتيجيات السابقة نجد أنها تعكس فلسفة الطريقة الثنائية، وتأكيداً على أهمية لغة الإشارة، وضرورة استخدامها لتدريس اللغة المنطوقة، والمقروءة، والمكتوبة كلغة ثانية، وذلك من خلال عدم الخلط بينهما كما كان يحدث في كثير من الطرق السابقة. ولأهمية هذا المحور أوضحت العديد من

مهارات تحديد مدلول الكلمة إشارياً، ومن ثم تحديد مرادفها ومضادها لفظياً وإشارياً مع إدراك الترتيب الزمني في ذات الوقت، وأيضاً تأكدت الباحثة من قدرة التلاميذ الصم على تحديد الفكرة العامة للموضوع، والفكرة الرئيسة للفقرة، وكذلك تحديد التفاصيل الجزئية للنص المقروء. وكذلك هدفت دراسة العتيبي (2005) إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بفصول ضعاف السمع المحلقة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن مقرر القراءة لا يراعى طبيعة ودرجة الإعاقة، وكذلك قلة تدريبات النطق للتلاميذ ضعاف السمع مع قلة الوسائل التعليمية الخاصة بالتلاميذ ضعاف السمع، وخلصت كذلك هذه الدراسة إلى أن أساليب التقويم تضع التلاميذ ضعاف السمع في موضع مقارنة مع التلاميذ السامعين.

أما دراسة تريزيك ووانج (Trezek & Wang, 2006) فهدفت إلى استقصاء منهج في القراءة قائم على الطريقة الصوتية هدفه تنمية مهارات القراءة الأولية للتلاميذ الصم وضعاف السمع برياض الأطفال والصف الأول الابتدائي، وتم تدريس هذا المنهج القائم على هذه الطريقة على مدى عام دراسي كامل، وتوصل الباحثان إلى نتيجة مفادها أن تدريس القراءة بالمنهج القائم على الطريقة الصوتية والدعم بالصوتيات البصرية

الدراسات أن التلاميذ الصم يعانون العديد من المشاكل الأكاديمية التي يمكن التغلب عليها باستخدام الطرق والاستراتيجيات التي تتلائم مع قدرات وإمكانات الصم، ومن هذه الدراسات دراسة كل من كيلى ورنج (Killy & Lang, 2003)، التي هدفت إلى استقصاء المشاكل التي تواجه معلمي الصم في التعامل مع المسائل اللفظية في مادة الرياضيات في الصفوف من السادس حتى الثاني عشر، وخلص البحث إلى نتيجة مفادها أن المعلمين يركزون أكثر على ممارسة المزيد من التدريبات من أجل حل المشكلة على حساب الطرق العملية التي من شأنها أن تقوم بحل هذه المشكلة من أصلها، ومرد ذلك كما يقول الباحثان إلى المخاوف التي أبدتها المعلمون بشأن القصور اللغوي، وتدني مستوى القراءة لدى التلاميذ الصم.

وأوصت الدراسة بتأهيل المعلمين، والحرص على إكسابهم الاستراتيجيات والمهارات اللازمة التي تساعدهم في التعامل مع هذه المسائل اللفظية.

كما أكدت دراسة فياض (2004)، والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند التلاميذ الصم في المرحلة الثانوية على أن هناك تحسناً في مستوى التلاميذ الصم في مهارات الفهم في القراءة بعد تلقي البرنامج المقترح، وقد كان مستوى التحسن في فهم القطعة القصصية أفضل منه في القطعة المقالة لاسيما في



من أجل تطوير استراتيجيات فاعلة لتعليم نصوص القراءة تأخذ بالاتجاهات الحديثة والتقدم التقني في الميدان، إلا أن الشكوى من انخفاض كفاءة تدريس القراءة لازالت قائمة.

وإذا كانت هذه الشكوى للتلاميذ السامعين فقد أثبتت فياض (2004) أن المستوى القرائي للصم منخفض وبدرجة شديدة في مهارات القراءة عامة، والفهم القرائي بصفه خاصة، وأرجعت هذا القصور إلى عدة عوامل مجتمعة كالتواصل، والتدريس، واللغة، والتقويم، وأوصت بعلاج هذه المشكلة من خلال استخدام استراتيجيات، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية مناسبة لطبيعة وخصائص التلاميذ الصم من خلال مواد تعليمية معدة لهم خصيصاً.

ونظراً لقلّة وجود دراسة متخصصة تبحث في طرق تدريس القراءة الشائعة للتلاميذ الصم - حسب علم الباحثين - فإن مشكلة البحث تبرز هنا، ويمكن صياغتها في السؤال الرئيس التالي: ما هي طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة؟
- 2- ما هي طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً

أدى إلى تحسن في مهارات القراءة الأولية، ونتائج هذه الدراسة قيست بالتقييم المعياري والتي شملت مهارات قراءة الكلمة ومهارات الفهم القرائي، حيث وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي.

وفي دراسة قام بها كل من إستيروكس وهاستون (Easter brooks & Haston, 2007) هدفت إلى التعرف على مهارة الطلاقة في قراءة التلاميذ الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة في عمليتي التواصل والتعلم، وخلصت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التوجيهات التي يتلقاها التلاميذ الصم أثناء عملية القراءة من أجل الفهم في الموضوع القرائي يسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات القراءة لديهم، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة قادرون على أن يكونوا قراء لديهم الطلاقة المطلوبة، والدليل على ذلك أن الصم يستخدمون الكثير من الأدوات البصرية والإشارات التي توضح معنى النص بشكل دقيق.

مشكلة الدراسة:

يشير نصر (2003) إلى أن خبراء القراءة وأساليب تدريسها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى أساليب واستراتيجيات أكثر تطوراً في تعليم مهارات القراءة. وبالرغم من الجهود التي بذلت ولا تزال تبذل

طارق الرئيس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

التي يستخدمها معلمو الصم؟

تدريس هذه المادة.

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طرق التدريس التي يستخدمها معلمو القراءة للتلاميذ الصم تعزى إلى متغيرات الدراسة (مكان التدريس، المؤهل، الخبرة، المهارة في استخدام لغة الإشارة، المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، مدى توفر الدعم من الجهات الإشرافية، طبيعة منهج القراءة المعتمد، مساحة القاعات والفصول الدراسية؟)

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1 - قلة الدراسات في مجال طرق تدريس القراءة الخاصة بالصم، لذلك تعتبر هذه الدراسة إضافةً جديدةً، وإثراءً علمياً في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بواقع هذه الطرق التدريسية، والتوجهات الحديثة في تدريس هذه الفئة، والتي تمكن التلاميذ الصم ومعلميهم من الاستفادة من البرامج التربوية المقدمة لهم بشكل أكثر فاعلية.

2 - قد تسهم نتائج هذه الدراسة في الوقوف على طرق تدريس القراءة المقدمة للتلاميذ الصم في معاهد وفصول الأمل الملحقه بمدارس التعليم العام، ومدى إلمام معلمي الصم بالتوجهات الحديثة المستخدمة في

3 - توعية وتبصير صُنَّاع القرار في مجال تربية وتعليم الصم بواقع تدريس القراءة لهذه الفئة، والتوجهات الحديثة في تدريسها.

4 - تقديم التوصيات والحلول التي من شأنها تطوير تدريس القراءة لتؤدي دورها بشكل أكثر فاعلية في دعم العملية التربوية والتعليمية للتلاميذ الصم ومعلميهم.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة، والتعرف على طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً، والتي يستخدمها معلمو التلاميذ الصم، وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طرق التدريس التي يستخدمها معلمو القراءة للتلاميذ الصم تعزى إلى متغيرات الدراسة (مكان التدريس، المؤهل، الخبرة، المهارة في استخدام لغة الإشارة، التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل، المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، مدى توفر الدعم من الجهات الإشرافية، طبيعة منهج القراءة المعتمد، مساحة القاعات والفصول الدراسية).

## مصطلحات الدراسة:

بدونها.

### 1- طرق التدريس

ويُعرف الصم إجرائياً «بأنهم التلاميذ الذين يتعلمون في معاهد الأمل الابتدائية، وفصول الأمل الملحقه بمدارس التعليم العام الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية».

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ الدرس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة، بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة (زيتون، 1999).

### 4 - معاهد الأمل الابتدائية

هي مدارس داخلية أو نهائية تقدم خدماتها التربوية والتعليمية للتلاميذ الصم.

وتُعرف إجرائياً بأنها «مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلم الصم في تدريس مادة القراءة في المرحلة الابتدائية في كل من معاهد الأمل وفصول الأمل الملحقه بمدارس التعليم العام».

### 5 - فصول الأمل الملحقه بمدارس التعليم العام الابتدائية

وهي عبارة عن فصول ملحقه بمدارس التعليم العام تقدم من خلالها الخدمات التربوية والتعليمية للتلاميذ الصم.

### 2 - القراءة

هي عبارة عن رموز مكتوبة ذات معنى، وتتضمن التعرف على الكلمات، والطلاقة، والفهم (أبو الضبعات، 2007).

يتناول الباحثان المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وكذلك وصفاً لعينة الدراسة، وخصائص أفراد العينة، وطريقة بناء أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات.

وتُعرف إجرائياً «بالمادة المقررة على التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية، وما تحويه من أهداف وأنشطة ووسائل وتقييم».

### 1 - منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً

### 3 - الصم

يعرف مورس (Moore, 2008) الأصم بأنه الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة (فقدان 70 dB فأكثر) تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو

طارق الريس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات، عبدالحق، عدس، 2007).

## 2- مجتمع الدراسة:

الملاحقة بمدارس التعليم العام بواقع (13) معلماً في فصول الأمل الملاحقة بمدرسة أبي عبيدة، و(10) معلمين يعملون في فصول الأمل الملاحقة بمدرسة محمد إقبال والتي تشرف عليها الإدارة العامة للتربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

## 3- عينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي الصم في معاهد وفصول الأمل الملاحقة بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية للبنين بمدينة الرياض والبالغ عددهم (76) معلماً (26) منهم في معهد الأمل شرق، و(27) معلماً يعملون في معهد الأمل غرب الرياض، فيما البقية يعملون في برنامجين لفصول الأمل

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمعها؛ وذلك نظراً لصغر حجم العينة حيث أرسلت أداة الدراسة إلى جميع المعلمين، والذي يبلغ مجموعهم (76) معلماً، وأجاب منهم (65) معلماً بنسبة (89%) على أداة الدراسة.

جدول رقم (1). يبين وصف متغيرات عينة الدراسة.

| م | المتغير   | الوصف                       | ت  | %    | م  | المتغير                                 | الوصف                | ت  | %    |
|---|---|-----------------------------|----|------|----|---|----------------------|----|------|
| 1 | مكان التدريس  | معهد                        | 45 | 69.2 | 7  | فئات الخبرة                             | من سنة إلى عشر سنوات | 19 | 29.2 |
|   |   | فصول أمل ملاحقة             | 20 | 30.8 |    |   | 10 سنوات فأكثر       | 46 | 70.8 |
| 2 | الحصول على دورات تدريبية                                    | نعم                         | 56 | 86.2 | 8  | حضور مؤتمرات أو ندوات أو ورش عمل متخصصة | نعم                  | 42 | 64.6 |
|   |   | لا                          | 9  | 13.8 |    |   | لا                   | 23 | 35.4 |
| 3 | المؤهل العلمي   | دبلوم عال في التربية الخاصة | 8  | 12.3 | 9  | المهارة في استخدام لغة الإشارة          | ممتازة               | 9  | 13.8 |
|   |   | بكالوريوس                   | 56 | 86.2 |    |   | جيدة                 | 54 | 83.1 |
|   |   | لم يجدد                     | 1  | 1.5  |    |   | ضعيفة                | 2  | 3.1  |
| 4 | توفير المعهد أو البرنامج للوسائل التعليمية والتقنية اللازمة | نعم                         | 37 | 56.9 | 10 | مناسبة مساحة القاعات والفصول الدراسية   | نعم                  | 43 | 66.2 |
|   |   | لا                          | 28 | 43.1 |    |   | لا                   | 22 | 33.8 |

تابع جدول رقم (1).

| م | المتغير                               | الوصف                | ت  | %    | م  | المتغير | الوصف  | ت  | %    |
|---|---------------------------------------|----------------------|----|------|----|---------|--|----|------|
| 5 | التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل | لا يوجد تواصل        | 36 | 55.4 | 11 | نعم     | حرص الجهات الإشرافية على دعم المعلم في استخدام الاستراتيجيات والطرق الحديثة في التدريس | 35 | 53.8 |
|   |                                       | مرة في الشهر         | 14 | 21.5 |    |         | لا   | 30 | 46.2 |
|   |                                       | مرتين فأكثر في الشهر | 15 | 23.1 |    |         | نعم  | 10 | 15.4 |
| 6 | التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل | لا يوجد تواصل        | 36 | 55.4 | 11 | لا      | رأيهم بطبيعة منهج القراءة الحالي والمعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم                | 55 | 84.6 |
|   |                                       | مرة في الشهر         | 14 | 21.5 |    |         | نعم  | 10 | 15.4 |
| 6 | التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل | لا يوجد تواصل        | 36 | 55.4 | 11 | لا      | رأيهم بطبيعة منهج القراءة الحالي والمعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم                | 55 | 84.6 |
|   |                                       | مرة في الشهر         | 14 | 21.5 |    |         | نعم  | 10 | 15.4 |

عبارة موزعة على مجالين هما: طرق تدريس القراءة التقليدية، وطرق تدريس القراءة الحديثة.

ولتسهيل النتائج استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود البعد الأول من الأداة حيث تم إعطاء وزن للبدايل: (موافق بدرجة كبيرة=4، موافق=3، غير موافق=2، غير موافق بدرجة كبيرة=1)، وكذلك تم إعطاء وزن للبدايل البعد الثاني: (دائمًا=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1).

الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة

أ- صدق أداة الدراسة:

1 - الصدق الظاهري للأداة: للتأكد من الصدق

الظاهري للاستبانة قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (8) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية وقسم المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات، ومدى

4 - أداة الدراسة (استبانة طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية):

قام الباحثان بتصميم الاستبانة وفقاً لأهداف الدراسة وتساؤلاتها، والمنهج المستخدم فيها، واستناداً على الإطار النظري والدراسات السابقة، والمراجع العلمية التي تناولت موضوع الدراسة. وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين يمثل الجزء الأول بيانات أولية للعينه، أما الجزء الثاني فيتكون من عبارات استبانة طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية، والتي تتكون من محورين، وقد تمت صياغتها في (68) عبارة وبيان ذلك فيما يلي:

البعد الأول: مدى إلمام معلمي القراءة للصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس القراءة ويتضمن (20) عبارة.

البعد الثاني: تحديد طرق تدريس القراءة المستخدمة في تدريس التلاميذ الصم، ويتضمن (48)

البعد الثاني للاستبانة بحيث يمكن الثقة في البيانات والمعلومات التي يمكن أن تجمع بواسطتها.

#### ب - ثبات الأداة:

أكدت ذلك قيم معاملات ألفا كرونباخ للبعد الأول (0.90)، وكذلك لمجالي البعد الثاني بالدرجة الكلية (0.63)، (0.94)، وهي معاملات ثبات عالية.

#### 5- الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التي تناسب أهداف وعينة الدراسة، حيث تم تفرغ البيانات وتحليلها واستخراج النتائج وفق الآتي:

1 - اختبار (ت) (Test, T) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة.

2 - تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis of Variance) لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

3 - اختبار كروسال والاس (kruskal-wallis) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعة صغيرة.

4 - اختبار مان وتني (Man Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين صغيرتين.

#### نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: «ما مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة؟».

ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لهدف الدراسة.

2 - وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (97.7)، كما تم التحقق من دقة الصياغة اللغوية بعرضها على متخصص في اللغة العربية. وقد أجرى الباحثان عدداً من التعديلات اللازمة على أداة الدراسة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وقد تضمنت تلك التعديلات إضافة بعض العبارات، وإعادة صياغتها، لتظهر بصورة صحيحة وواضحة إلى أن وصلت إلى الصورة النهائية للاستبانة (68) عبارة.

3 - صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة (البعد الأول - الثاني) تم استخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون؛ لقياس قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد جاءت النتائج تؤكد صدق العبارات حيث تراوح معامل الارتباط ما بين 0.2014 - 0.775 وهي دالة عند مستوى 0.01.

4 - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مجالات البعد الثاني: طرق تدريس القراءة المستخدمة مع التلاميذ الصم بالدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين مجالي البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.66 - 0.98)، وهي تشير إلى صدق

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج على النحو التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، التالي:

جدول رقم (2). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة (ن=65).

| رقم البند | العبارة   | موافق بدرجة كبيرة | موافق | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة | م    | ع    | ت | % |
|-----------|---|-------------------|-------|-----------|-----------------------|------|------|---|---|
| 2         | للتواصل البصري بين المعلم والتلميذ الأهم أهميته الواضحة في تدريس القراءة للضم.  | 33                | 31    | 1         | 0                     | 3.49 | 0.53 | ت |   |
|           |   | 50.8              | 47.7  | 1.5       | 0                     |      |      | % |   |
| 6         | للتقاش الذي يجريه معلم الصم مع التلاميذ قبل وأثناء وبعد عملية القراءة أهميته في تنمية مهارات التفكير.   | 30                | 34    | 1         | 0                     | 3.45 | 0.53 | ت |   |
|           |   | 46.2              | 52.3  | 1.5       | 0                     |      |      | % |   |
| 5         | الإرشادات التي يتلقاها الأهم من معلمه أثناء عملية القراءة خطوة مهمة تساعد التلميذ الأهم على القراءة.  | 27                | 37    | 1         | 0                     | 3.40 | 0.52 | ت |   |
|           |   | 41.5              | 56.9  | 1.5       | 0                     |      |      | % |   |
| 7         | للتقاش الذي يجريه معلم الصم مع التلاميذ قبل وأثناء وبعد عملية القراءة أهميته في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم.   | 26                | 39    | 0         | 0                     | 3.40 | 0.49 | ت |   |
|           |   | 40.0              | 60.0  | 0         | 0                     |      |      | % |   |
| 1         | للسائل التعليمية والتقنية الحديثة أهمية بالغة في تعليم القراءة للضم.  | 26                | 38    | 1         | 0                     | 3.38 | 0.52 | ت |   |
|           |   | 40.0              | 58.5  | 1.5       | 0                     |      |      | % |   |
| 3         | استثارة التلميذ الأهم لعملية التعلم ذا أهمية بالغة في تدريس القراءة.  | 23                | 41    | 1         | 0                     | 3.34 | 0.51 | ت |   |
|           |   | 35.4              | 63.1  | 1.5       | 0                     |      |      | % |   |
| 4         | تعتبر تهيئة التلميذ الأهم لدرس القراءة من الخطوات المهمة في تدريس القراءة.  | 21                | 43    | 1         | 0                     | 3.31 | 0.50 | ت |   |
|           |   | 32.3              | 66.2  | 1.5       | 0                     |      |      | % |   |
| 18        | للزيارات التي يقوم بها الصم الراشدون للمعاهد أو البرامج بهدف إلقاء قصص أو التواصل مع التلاميذ الصم أو نقل التجارب والخبرات المفيدة أهمية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم. | 20                | 43    | 2         | 0                     | 3.28 | 0.52 | ت |   |
|           |   | 30.8              | 66.2  | 3.1       | 0                     |      |      | % |   |
| 8         | تفاعل التلاميذ الصم مع بعضهم البعض أثناء درس القراءة مهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.   | 18                | 44    | 3         | 0                     | 3.23 | 0.52 | ت |   |
|           |   | 27.7              | 67.7  | 4.6       | 0                     |      |      | % |   |
| 9         | لقراءة القصص دورها البارز في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم.  | 16                | 47    | 1         | 0                     | 3.23 | 0.46 | ت |   |
|           |   | 25.0              | 73.4  | 1.6       | 0                     |      |      | % |   |

طارق الرئيس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

تابع جدول رقم (2).

| رقم<br>البند          | العبارة  | موافق<br>بدرجة<br>كبيرة | موافق | غير<br>موافق | غير موافق<br>بدرجة كبيرة | م    | ع    | ت |
|-----------------------|--|-------------------------|-------|--------------|--------------------------|------|------|---|
| 20                    | كتابة النص أمر مهم في تعليم القراءة للصم.  | 18                      | 42    | 4            | 0                        | 3.22 | 0.55 | ت |
|                       |  | 28.1                    | 65.6  | 6.3          | 0                        |      |      | % |
| 14                    | لعملية ربط المعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة دور في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم. | 15                      | 47    | 1            | 1                        | 3.19 | 0.53 | ت |
|                       |  | 23.4                    | 73.4  | 1.6          | 1.6                      |      |      | % |
| 19                    | تسلسل الأحداث في النص مطلب مهم من مطالب الفهم القرآني.   | 17                      | 44    | 3            | 1                        | 3.18 | 0.58 | ت |
|                       |  | 26.2                    | 67.7  | 4.6          | 1.5                      |      |      | % |
| 12                    | للمثيل تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم.                                     | 17                      | 42    | 6            | 0                        | 3.17 | 0.57 | ت |
|                       |  | 26.2                    | 64.6  | 9.2          | 0                        |      |      | % |
| 11                    | للعاب الأوار تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم.                               | 15                      | 44    | 5            | 0                        | 3.16 | 0.54 | ت |
|                       |  | 23.4                    | 68.8  | 7.8          | 0                        |      |      | % |
| 15                    | التقييم المستمر مرحلة مهمة من مراحل تعليم القراءة للتلاميذ الصم.                               | 16                      | 44    | 4            | 1                        | 3.15 | 0.59 | ت |
|                       |  | 24.6                    | 67.7  | 6.2          | 1.5                      |      |      | % |
| 17                    | لتعريض التلاميذ الصم لخبرات لغوية مختلفة أهميته في تطوير مهارات القراءة                        | 14                      | 48    | 2            | 1                        | 3.15 | 0.54 | ت |
|                       |  | 21.5                    | 73.8  | 3.1          | 1.5                      |      |      | % |
| 16                    | للأنشطة والزيارات أهميتها في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم.                           | 12                      | 47    | 5            | 1                        | 3.08 | 0.57 | ت |
|                       |  | 18.5                    | 72.3  | 7.7          | 1.5                      |      |      | % |
| 13                    | للقراءة الحرة أهميتها البالغة في تنمية مهارات القراءة لدى التلميذ الأصم                        | 8                       | 50    | 5            | 1                        | 3.02 | 0.52 | ت |
|                       |  | 12.5                    | 78.1  | 7.8          | 1.6                      |      |      | % |
| 10                    | للمسرح المدرسي تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم.                             | 11                      | 42    | 11           | 0                        | 3.00 | 0.59 | ت |
|                       |  | 17.2                    | 65.6  | 17.2         | 0                        |      |      | % |
| المتوسط * العام للبعد |  | 3.24                    |       |              |                          |      |      |   |

\* المتوسط الحسابي من 4 درجات

(موافق) على أداة الدراسة وبمتوسط عام (3.24)، مما يوضح أن معلمي الصم موافقون على أهمية تلك الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر

يتضح من جدول (2) أن معلمي القراءة للتلاميذ الصم يوافقون على أهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة بمتوسطات موافقة تراوحت ما بين (3.49 إلى 3.00)، وهي متوسطات تقع ضمن المدى



الباحثان أن هذين الإجراءين مهمان في تدريس القراءة بشكل عام وفي تدريس القراءة للتلاميذ الصم بشكل خاص؛ إذ لا يمكن للتلميذ - أياً كان - أن يتعلم من غير نقاش وحوار هادف ينمي مهارات التلميذ المختلفة، كما أن التلميذ يحتاج إلى إرشادات مساعدة وأسئلة هادفة تمضي بعملية التعلم في طريق تحقيق الهدف الذي تصبو إليه.

3 - الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة، حيث يرى الباحثان أن هذا الإجراء مهم للغاية؛ إذ لا يمكن للصم أن يتعلموا من غير وسائل تعليمية وتقنيات مساعدة فهي ضرورة ملحة جداً لاسيما في هذا العصر ليس ذلك على نطاق مجال التعليم فحسب بل في كل مناحي الحياة، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كل من ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وفياض (2004)، ومورس ومارتن (Moore & Martin, 2006).

4 - تهيئة التلميذ الأصم لعملية القراءة كخطوة مهمة في عملية تدريس القراءة، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كل من ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، ومورس ومارتن (Moore & Martin, 2006)، ويعود ذلك إلى أن هاتين الخطوتين مهمتان جداً في تدريس القراءة، بل إنهما من الإجراءات الأولية والتي لا يمكن لعملية القراءة أن تنجح إن لم يتم هذا الإجراء بشكل صحيح.

الإجراءات التعليمية أهمية بدرجة كبيرة منها على سبيل المثال ما يلي:

1 - التواصل البصري بين المعلم والتلميذ الأصم، والنقاش الذي يجريه المعلم مع التلاميذ الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة، وأثر ذلك على تنمية مهارات التفكير، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه كل من ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وفياض (2004)، ومورس ومارتن (Moore & Martin, 2006)، وأستروبروكس وهاستون (Easter, 2006)، وبيروكس وهاستون (Easter, 2006)، ويرى الباحثان أن هذا الإجراء مهم، إذ إن القناة البصرية هي القناة الرئيسة التي يتعلم من خلالها الأصم، وعلى هذا فإن عملية التعلم لا يمكن أن تسير بصورة صحيحة ما لم يكن هناك تواصل بصري جيد بين المعلم والتلميذ الأصم.

2 - الإرشادات التي يتلقاها الأصم من معلمه أثناء عملية القراءة، وكذلك النقاش الذي يجريه المعلم مع التلاميذ الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة، وأثر ذلك في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه والي (1998)، وشحاتة (2001)، وستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وجابر (2002)، والتركي (2005)، ومورس ومارتن (Moore & Martin, 2006)، وأستروبروكس وهاستون (Easter, 2007)، ويرى

حتى يدرك الطفل الأصم الترابط بين أجزاء الحدث، ويستطيع أن يتنبأ بما قد يحصل من أحداث، وهذا لن يأتي إلا بتسلسل متقن وتهيئة مسبقة وتدريب على إلقاء القصص، وجذب انتباه التلاميذ من خلال المهارة الجيدة في لغة الإشارة، والعيش مع الحدث بكل تداعياته من غير تصنع أو تكلف زائد.

وترجع أهمية لعب الدور إلى أن الطفل الأصم سيتقن الدور ويعيشه بكل أحداثه، ثم يتم بعد ذلك عملية تبادل الأدوار بحيث يمر على كل دور ويعيشه بأحداثه المختلفة، وهذا - ويكل تأكيد - سيؤثر على نموه اللغوي وفهمه القرائي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه مورس ومارتن (Moore & Martin, 2006)، ويتفق مع ما أشار إليه كل من لوكنر وسيلد وكوفي ويونيل وشيري وميور (Lucknor, Sebald, Coofey, Youngll, Sherry & Muir 2006).

ويرى الباحثان أن تعريف الصم لخبرات لغوية مختلفة من أهم ما نطمح إليه في تعليم اللغة للصم بشكل عام؛ لأن الأصم لن يتعلم إلا من خلال هذه الخبرات، وكلما كانت ثرية ومتنوعة وملبية لحاجات الصم ومتوائمة مع خصائصهم كان ذلك غاية ما نتمناه لاسيما إذا كان هناك ربط جيد للمعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة.

وأخيراً، فقد حلت أهمية المسرح المدرسي، وتأثيره

5 - قراءة القصص على التلاميذ وتفاعلهم مع بعضهم البعض أثناء الدرس القرائي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من ستيفن (A, Stephaine, 1995)، جلسبي وتتواردس (Gillespie & Twards, 1997)، والنصار (2002) والمجيدل (2005). وتعود أهمية ذلك في أن قراءة القصص على التلاميذ بشكل عام، والصم بشكل خاص تعد إستراتيجية مهمة أثبتت نجاحها في تعليم اللغة للتلاميذ الصم، وأن التلاميذ الصم يتعلمون القراءة بطريقة أفضل وبشكل أسرع من خلال الأساليب القصصية، ولذلك شرعت أغلب النظم التعليمية على مستوى العالم في تضمين هذه النتائج البحثية وتفعيلها في مناهج الصم.

في حين أن المتأمل في الجدول رقم (2) يجد أن الإجراءات التي تقل أهميتها من الأكثر أهمية إلى الأقل حيث احتلت الترتيب التاسع والعاشر على التوالي (كتابة النص، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة).

6 - تسلسل الأحداث في النص القرائي كمطلب مهم من مطالب الفهم القرائي، والتمثيل، ويليه لعب الأدوار، ثم تعريف التلاميذ الصم لخبرات لغوية مختلفة، وأيضاً التقييم المستمر كمرحلة مهمة من مراحل تعليم اللغة للتلاميذ الصم.

ويرى الباحثان هنا أن تسلسل الأحداث مهم

النحو التالي:

جدول رقم (3). قيم المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لطرق التدريس المستخدمة.

| الترتيب | قيم المتوسط*<br>الحسابي | الطريقة                     |
|---------|-------------------------|-----------------------------|
| 1       | 3.47                    | طرق تدريس القراءة التقليدية |
| 2       | 3.20                    | طرق تدريس القراءة الحديثة   |
|         | 3.25                    | الدرجة الكلية للاستخدام     |

\* المتوسط من 4 درجات

يتضح من جدول (3) أن أكثر الطرق شيوعاً والتي يستخدمها معلمو الصم دائماً في تدريس القراءة هي طرق التدريس التقليدية بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وهذا المتوسط يقع ضمن المدى (دائماً) على أداة الدراسة بينما بلغ المتوسط الحسابي لطرق تدريس القراءة الحديثة للصم (3.20)، وهذا المتوسط يقع ضمن المدى (أحياناً) على أداة الدراسة مما يوضح هنا أن الأكثر شيوعاً، والذي دائماً ما يستخدمه المعلمون هو طرق التدريس التقليدية. وبيان ذلك فيما يلي:

الإيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم قائمة الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة للتلاميذ، والتي صنفت على أنها الأقل أهمية على الإطلاق من خلال نتائج الدراسة الحالية. ويرى الباحثان أن المسرح المدرسي نموذج مهم وذو تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة، وتنمية لغة الإشارة أيضاً، بل إنه قناة مهمة جداً لنشر ثقافة الصم من خلال العروض المسرحية التي يقدمها الصم، كذلك يعتبر الآن قناة مهمة من القنوات التي خدمت الصم في نواحي كثيرة حيث إنه من أهم الوسائل التي انتشرت من خلاله ثقافتهم.

إجابة على السؤال الثاني:

ما هي طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً التي يستخدمها معلمو الصم؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج على

أ- استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة التقليدية

جدول رقم (4). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى استخدامهم طرق التدريس التقليدية (ن=64).

| رقم<br>البند | العبارة   | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م | ع    | ن    |
|--------------|---|--------|---------|--------|-------|---|------|------|
| 3            | أتأكد من فهم التلميذ للنص من خلال ترجمته لهذا النص. | ت      | 49      | 14     | 1     | 0 | 0.47 | 3.75 |
|              |   | %      | 76.6    | 21.9   | 1.6   | 0 |      |      |

طارق الريس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

تابع جدول رقم (4).

| رقم البند            | العبارة  | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م    | ع    | الترتيب |
|----------------------|--|--------|---------|--------|-------|------|------|---------|
| 6                    | أحرص على تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض داخل غرفة الصف.   | 43     | 19      | 2      | 0     | 3.64 | 0.55 | 2       |
|                      |  | 67.2   | 29.7    | 3.1    | 0     |      |      |         |
| 2                    | أكرر ترجمة النص عدة مرات.  | 42     | 20      | 2      | 0     | 3.62 | 0.55 | 3       |
|                      |  | 65.6   | 31.3    | 3.1    | 0     |      |      |         |
| 9                    | أحدد وقتاً مناسباً كي يتمكن التلاميذ من كتابة الموضوع القرائي في كراسة الفصل   | 42     | 18      | 4      | 0     | 3.59 | 0.61 | 4       |
|                      |  | 65.6   | 28.1    | 6.3    | 0     |      |      |         |
| 1                    | عند تدريسي للقراءة أقوم بترجمة النص المكتوب كلمة تلو الأخرى من العنوان إلى آخر النص.   | 37     | 23      | 3      | 1     | 3.50 | 0.67 | 5       |
|                      |  | 57.8   | 35.9    | 4.7    | 1.6   |      |      |         |
| 5                    | أركز في تعليم القراءة للتلاميذ الصم على تحليل الجمل والكلمات.  | 36     | 21      | 5      | 0     | 3.50 | 0.65 | 5       |
|                      |  | 58.1   | 33.9    | 8.1    | 0     |      |      |         |
| 4                    | أركز في تعليم القراءة للتلاميذ الصم على صوت الحرف والكلمة والنطق بهما.   | 32     | 26      | 4      | 2     | 3.37 | 0.75 | 7       |
|                      |  | 50.0   | 40.6    | 6.3    | 3.1   |      |      |         |
| 7                    | أقيس نجاح التلاميذ الصم في عملية القراءة من خلال تجاوزهم للمهارات المحددة في استمارة التقييم المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم فقط. | 28     | 24      | 10     | 2     | 3.22 | 0.83 | 8       |
|                      |  | 43.8   | 37.5    | 15.6   | 3.1   |      |      |         |
| 8                    | أخصص وقتاً للقراءة في مادة القراءة فقط.  | 25     | 22      | 11     | 6     | 3.03 | 0.98 | 9       |
|                      |  | 39.1   | 34.4    | 17.2   | 9.4   |      |      |         |
| المتوسط* العام للبعد |  | 3.47   |         |        |       |      |      |         |

\* المتوسط الحسابي من (4) درجات

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام للمحور بلغ (3.47)، أي أنه يقع ضمن مدى دائماً، والذي يشير إلى أن معلمي الصم دائماً ما يستخدمون طرق تدريس القراءة التقليدية في تعليم القراءة للتلاميذ الصم. كما يتضح أن الممارسات التدريسية رقم (3، 6، 2، 9، 1، 5، 4) جميعها تقع ضمن مدى (دائماً) على أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات موافقتهم حول تلك الممارسات التدريسية ما بين (3.037 إلى 3.75).

فيما يتضح من نفس الجدول رقم (4) أن الممارسات التدريسية (7، 8) تقع ضمن مدى (أحياناً) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على هذا ما بين (3.03 إلى 3.22)، فيما لم يكن هناك أي ممارسة تدريسية تدل على الطرق التدريسية التقليدية تقع ضمن مدى (نادراً) أو مدى (أبداً)، وهذا يدل بكل

بترجمة النص المكتوب. ويتفق هذا مع ما ذهب إليه ستيوارت وماكلين (Stewart & Kluwi)، ومورس ومارتن (Moore & Martin 2006)، ولافي (2006).

ويرى الباحثان أن هذه الممارسة خاطئة، إذ إنها لا تخدم عملية تعليم القراءة للتلاميذ الصم، فكيف يبدأ المعلم بترجمة النص كلمة تلو الأخرى فقط قبل القراءة الصامتة، وتحديد المفهوم العام للنص عن طريق القراءة الجهرية من الكل إلى الجزء مستخدماً في ذلك لغة الإشارة، ودون التقديم لهذا الموضوع بأسئلة تهدف إلى التمهيد لموضوع الدرس، والتقريب لبعض المفاهيم من خلال المفاتيح التي تجعل الصورة واضحة أمام التلاميذ؟ 4 - الممارسة رقم (7)، والتي تتعلق بقياس مهارات عملية القراءة، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه العتيبي (2005).

ويرى الباحثان أن هذه الممارسة لا تخدم تعليم القراءة للتلاميذ الصم، إذ إن هذه الاستمارة صممت لغيرهم وهم التلاميذ السامعين، فهي لا تقيس المهارات التي تحتاج إلى قياس فعلي، إذ إن المناهج برمتها لم يراع فيها خصائص واحتياجات التلاميذ الصم ولا ثقافتهم، إضافة إلى أنها تضعهم في موضع مقارنة مع التلاميذ السامعين، وهذا خطأ كبير إذ إن هناك فروقاً واضحة بين كل من الفئتين.

5 - الممارسة رقم (8)، والتي تنص على أن المعلم

وضوح على أن الغالب هنا هو تطبيق طرق التدريس التقليدية في تدريس القراءة للتلاميذ الصم.

ويمكن تفسير نتائج جدول (4) كما يلي:

1 - الممارسة رقم (3) من أكثر الممارسات التدريسية الدالة على طرق التدريس التقليدية في تدريس القراءة للتلاميذ الصم، حيث يتأكد المعلم من فهم التلاميذ للنص من خلال ترجمته لهذا النص. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كل من ويلكر ومونوروا وريكارد (Walker, Munro & Rickard, 1998)، وشحاتة (2001) ولن يتأتى ذلك إلا بوجود أساليب تدريس تتناسب مع طبيعة المشاكل التي يعاني منها التلاميذ الصم وتشتمل على اختبارات تقويمية موضوعية وأدلة إرشادية للمعلمين.

2 - الممارسة رقم (2)، والتي تقع ضمن المدى (دائماً) أي أن معلمي الصم دائماً ما يستخدمون هذه الممارسة. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه شحاتة (2001).

ويمكن القول: إن هذه الممارسة لا تخدم عملية تعليم القراءة للتلاميذ الصم، فالمعلم يكرر ترجمة النص القرائي عدة مرات بقصد الإجابة، وما يعلم أن مثل هذا العمل يساهم في انبعاث الملل إلى التلاميذ جراء هذا التكرار، مما يساهم بطريقة أو بأخرى في انقطاع صلة التلاميذ بفكرة الموضوع.

3 - الممارسة رقم (1، 5)، والتي تهتم بقيام المعلم

طارق الريس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم... .

يحدد وقتاً للقراءة في مادة القراءة فقط. وهذا يتفق مع ما ذكره بادي (1990)، والذي أشار إلى أن غالبية المعلمين يغيب عن أدائهم تكامل القراءة مع مواد المناهج الأخرى، وهذا ما أكد عليه النصار (2002) أيضاً، حيث أشار إلى أهمية القراءة في تدريس الرياضيات لاسيما المسائل ذات الطابع اللفظي. ويرى الباحثان أن هذا يعتبر خللاً في مفهوم ب- استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة الحديثة:

جدول رقم (5). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى استخدامهم طرق التدريس الحديثة (ن=64).

| رقم<br>البند | العبارة  | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م    | ع    | ت |
|--------------|--|--------|---------|--------|-------|------|------|---|
| 29           | أشرح معنى الكلمات الجديدة.   | 54     | 9       |        | 1     | 3.81 | 0.50 | ت |
|              |  | 84.4   | 14.1    |        | 1.6   |      |      | % |
| 12           | قبل البدء بالدرس أحرص دائماً على تهيئة التلاميذ الصم لموضوع درس القراءة.           | 51     | 13      |        |       | 3.80 | 0.41 | ت |
|              |  | 79.7   | 20.3    |        |       |      |      | % |
| 27           | أبتعد عن التصنع في إشارتي أثناء عملية القراءة.                                     | 50     | 13      | 1      |       | 3.77 | 0.46 | ت |
|              |  | 78.1   | 20.3    | 1.6    |       |      |      | % |
| 13           | أتأكد دوماً قبل البدء في الدرس من التواصل البصري مع التلاميذ الصم.                 | 50     | 12      | 2      |       | 3.75 | 0.50 | ت |
|              |  | 78.1   | 18.8    | 3.1    |       |      |      | % |
| 22           | أتقبل جميع الأجوبة التي أتلقاها من التلاميذ سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.             | 48     | 15      |        | 1     | 3.72 | 0.55 | ت |
|              |  | 75.0   | 23.4    |        | 1.6   |      |      | % |
| 26           | أركز على المرونة والسلاسة أثناء حركة اليدين وتعبيرات الوجه كي أشد انتباه التلاميذ. | 48     | 14      | 1      | 1     | 3.70 | 0.58 | ت |
|              |  | 75.0   | 21.9    | 1.6    | 1.6   |      |      | % |
| 28           | أستخدم الأبجدية الأصبعية مع الكلمات الجديدة.                                       | 44     | 18      | 2      |       | 3.66 | 0.54 | ت |
|              |  | 68.8   | 28.1    | 3.1    |       |      |      | % |
| 15           | أربط المعلومات الجديدة للدرس القرائي بالمعلومات التي يعرفها التلاميذ من قبل.       | 44     | 16      | 2      | 1     | 3.63 | 0.63 | ت |
|              |  | 69.8   | 25.4    | 3.2    | 1.6   |      |      | % |

| رقم<br>البند | العبارة   | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م   | ع    | رقم<br>البند |
|--------------|---|--------|---------|--------|-------|-----|------|--------------|
| 18           | أقرأ موضوع الدرس قراءة جهريّة مستخدماً (لغة الإشارة) من الكل إلى الجزء.   | ت      | 43      | 18     | 2     | 1   | 0.63 | 9            |
|              |   | %      | 67.2    | 28.1   | 3.1   | 1.6 |      |              |
| 11           | أحضر جيداً لموضوع القراءة قبل أن أقوم بتقديمه للتلاميذ.   | ت      | 44      | 12     | 7     | 1   | 0.75 | 10           |
|              |   | %      | 68.8    | 18.8   | 10.9  | 1.6 |      |              |
| 21           | أقوم بمناقشة التلاميذ حول النص من خلال عرض بعض الأسئلة الهادفة.   | ت      | 35      | 26     | 2     | 1   | 0.64 | 11           |
|              |   | %      | 54.7    | 40.6   | 3.1   | 1.6 |      |              |
| 32           | أخصّ أبرز الأفكار في النص القرآني.  | ت      | 37      | 21     | 6     |     | 0.67 | 11           |
|              |   | %      | 57.8    | 32.8   | 9.4   |     |      |              |
| 42           | أستخدم الوسائل التعليمية كالقواميس والصور والبطاقات وأجهزة الكمبيوتر وأجهزة العرض.  | ت      | 36      | 20     | 8     |     | 0.71 | 13           |
|              |   | %      | 56.3    | 31.3   | 12.5  |     |      |              |
| 17           | أقوم بعرض موضوع الدرس على لوحة العرض بشكل واضح وشيق مع وضع الكلمات الجديدة بلون مغاير أو أضع تحتها خط كي تشد انتباه التلاميذ.   | ت      | 33      | 27     | 2     | 2   | 0.71 | 14           |
|              |   | %      | 51.6    | 42.2   | 3.1   | 3.1 |      |              |
| 16           | أخصص ما يقرب من عشر دقائق للتمهيد ومناقشة الموضوع مع التلاميذ.  | ت      | 33      | 24     | 4     | 2   | 0.75 | 15           |
|              |   | %      | 52.4    | 38.1   | 6.3   | 3.2 |      |              |
| 33           | أحرص على خلق بيئة قرائية مناسبة داخل الصف.  | ت      | 33      | 25     | 4     | 2   | 0.75 | 16           |
|              |   | %      | 51.6    | 39.1   | 6.3   | 3.1 |      |              |
| 24           | أطرح بعض الأسئلة الجوهرية عن الموضوع بهدف تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.  | ت      | 30      | 26     | 7     |     | 0.68 | 17           |
|              |   | %      | 47.6    | 41.3   | 11.1  |     |      |              |
| 10           | أناقش مع التلاميذ الصم الخطوات الصحيحة لعملية القراءة.  | ت      | 28      | 25     | 10    |     | 0.73 | 18           |
|              |   | %      | 44.4    | 39.7   | 15.9  |     |      |              |
| 31           | أقوم بتوظيف الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.   | ت      | 29      | 25     | 9     | 1   | 0.77 | 19           |
|              |   | %      | 45.3    | 39.1   | 14.1  | 1.6 |      |              |
| 30           | آتي بها يضاد الكلمات الجديدة.   | ت      | 25      | 31     | 7     | 1   | 0.71 | 20           |
|              |   | %      | 39.1    | 48.4   | 10.9  | 1.6 |      |              |
| 14           | أشجع التلاميذ الصم على التنبؤ بموضوع النص القرآني من خلال خبراتهم السابقة كالزيارات أو مشاهدة عرض مرئي ذي علاقة بالموضوع أو من خلال عرض قصة ذات صلة بالموضوع القرآني. | ت      | 26      | 27     | 6     | 4   | 0.86 | 21           |
|              |   | %      | 41.3    | 42.9   | 9.5   | 6.3 |      |              |
| 36           | أحرص في تدريس القراءة للصم على تفعيل أنشطة لعب الأدوار والتمثيل.  | ت      | 24      | 29     | 10    | 1   | 0.75 | 21           |
|              |   | %      | 37.5    | 45.3   | 15.6  | 1.6 |      |              |

طارق الرئيس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

تابع جدول رقم (5).

| رقم البند | العبارة  | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م    | ع    | رقم البند |
|-----------|--|--------|---------|--------|-------|------|------|-----------|
| 23        | أسأل التلاميذ عن الكيفية التي توصلوا من خلالها إلى الإجابة الصحيحة أو الخاطئة من النص.                         | 23     | 30      | 9      | 2     | 3.16 | 0.78 | 23        |
|           |  | 35.9   | 46.9    | 14.1   | 3.1   |      |      |           |
| 44        | أطلب من التلاميذ إعادة قراءة القصة أمام أقرانهم في الصف.   | 30     | 19      | 10     | 5     | 3.16 | 0.96 | 23        |
|           |  | 46.9   | 29.7    | 15.6   | 7.8   |      |      |           |
| 35        | أحرص على تفعيل الزيارات الميدانية.   | 22     | 28      | 13     | 1     | 3.11 | 0.78 | 25        |
|           |  | 34.4   | 43.8    | 20.3   | 1.6   |      |      |           |
| 43        | عند تقييمي للتلاميذ أطلب منهم كتابة النص القرائي في الكراسة الخاصة بالكتابة مع وضع خط تحت الكلمات الجديدة.     | 25     | 24      | 11     | 4     | 3.09 | 0.90 | 26        |
|           |  | 39.1   | 37.5    | 17.2   | 6.3   |      |      |           |
| 38        | أشجع التلاميذ الصم على الاستقلالية في عملية القراءة.   | 21     | 28      | 14     | 1     | 3.08 | 0.78 | 27        |
|           |  | 32.8   | 43.8    | 21.9   | 1.6   |      |      |           |
| 45        | عند التقييم أطلب من التلاميذ تمثيل القصة وتبادل الأدوار بحيث يتقمص التلاميذ الشخصيات المختلفة في النص القرائي. | 23     | 24      | 14     | 3     | 3.05 | 0.88 | 28        |
|           |  | 35.9   | 37.5    | 21.9   | 4.7   |      |      |           |
| 25        | أشجع التلاميذ على التنبؤ بمجريات الأحداث في النص القرائي كأن أسأل عن توقعاتهم عما سيحدث لاحقاً.                | 20     | 25      | 17     | 2     | 2.98 | 0.85 | 29        |
|           |  | 31.3   | 39.1    | 26.6   | 3.1   |      |      |           |
| 20        | أقدم بعض الإرشادات المساعدة للتلاميذ الصم أثناء عملية القراءة الصامتة لتحديد الهدف من النص والكلمات الجديدة.   | 17     | 27      | 15     | 4     | 2.90 | 0.87 | 30        |
|           |  | 27.0   | 42.9    | 23.8   | 6.3   |      |      |           |
| 40        | أعطي التلاميذ الصم الوقت الكافي للقراءة الحرة.   | 17     | 25      | 16     | 6     | 2.83 | 0.94 | 31        |
|           |  | 26.6   | 39.1    | 25.0   | 9.4   |      |      |           |
| 47        | أطلب من التلاميذ قراءة النص القرائي على الوالدين أو الإخوة في المنزل.  | 15     | 28      | 13     | 8     | 2.78 | 0.95 | 32        |
|           |  | 23.4   | 43.8    | 20.3   | 12.5  |      |      |           |
| 19        | أخصص ما يقرب من خمس دقائق من الدرس يومياً للقراءة الصامتة.   | 18     | 20      | 18     | 8     | 2.75 | 1.01 | 33        |
|           |  | 28.1   | 31.3    | 28.1   | 12.5  |      |      |           |
| 41        | أحرص على دعوة الصم الراشدين لزيارة المدرسة والتفاعل مع التلاميذ ونقل التجارب المفيدة لهم.                      | 19     | 19      | 15     | 11    | 2.72 | 1.08 | 34        |
|           |  | 29.7   | 29.7    | 23.4   | 17.2  |      |      |           |
| 37        | أقرأ دائماً القصص على التلاميذ الصم.   | 12     | 27      | 19     | 6     | 2.70 | 0.89 | 35        |
|           |  | 18.8   | 42.2    | 29.7   | 9.4   |      |      |           |
| 39        | أحرص في القراءة الحرة على أن يختار التلاميذ الصم موضوع القراءة بأنفسهم.  | 13     | 22      | 20     | 8     | 2.63 | 0.96 | 36        |
|           |  | 20.6   | 34.9    | 31.7   | 12.7  |      |      |           |



تابع جدول رقم (5).

| رقم<br>البند        | العبارة   | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م    | ع    | رقم<br>البند |
|---------------------|---|--------|---------|--------|-------|------|------|--------------|
| 34                  | أوفر الكتب والقصص والمجلات.   | ت      | 13      | 21     | 22    | 8    | 0.95 | 37           |
|                     |   | %      | 20.3    | 32.8   | 34.4  | 12.5 |      |              |
| 48                  | أطلب من التلاميذ زيارة نادي الصم وقراءة النص القرائي لأحد أعضاء النادي  | ت      | 12      | 23     | 13    | 16   | 1.07 | 38           |
|                     |   | %      | 18.8    | 35.9   | 20.3  | 25.0 |      |              |
| 46                  | أطلب من التلاميذ البحث في الصور والكتب والمجلات والقصص وشبكة الإنترنت عن معلومات أو كلمات ذات علاقة بموضوع الدرس. | ت      | 11      | 12     | 20    | 21   | 1.09 | 39           |
|                     |   | %      | 17.2    | 18.8   | 31.3  | 32.8 |      |              |
| المتوسط العام للبعد |   | 3.20   |         |        |       |      |      |              |

\* المتوسط الحسابي من 4 درجات

ذلك ما بين (2.61، 3.25)، ويتضح أيضاً من نفس الجدول (5) أن الممارسات التدريسية رقم (48، 46) تقع ضمن مدى (نادراً)، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية ما بين (2.20 إلى 2.48)، فيما لم يكن هناك أي ممارسة تدريسية تدل على طرق تدريس القراءة الحديثة ضمن مدى (أبداً)، وهذا يدل على أن معلمي الصم أحياناً ما يستخدمون طرق تدريس القراءة الحديثة في تدريسهم القراءة للتلاميذ الصم.

ويمكن تفسير نتائج جدول (5) كما يلي<sup>(1)</sup>:

1 - الممارسة التدريسية رقم (29) ونصها (أشرح معنى الكلمات الجديدة)، والتي حصلت على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي في الممارسات التدريسية الدالة على استخدام طرق تدريس القراءة الحديثة للصم والذي بلغ

(1) سيكتفي الباحثان بتفسير بعض العبارات.

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام للمحور بلغ (3.20)، أي أنه يقع ضمن مدى (أحياناً)، والذي يشير إلى أن معلمي الصم أحياناً ما يستخدمون طرق تدريس القراءة الحديثة في تعليم القراءة للتلاميذ الصم. كما يتضح أن الممارسات التدريسية الدالة على استخدام طرق تدريس القراءة الحديثة رقم (10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 24، 26، 27، 28، 29، 31، 32، 33، 42) جميعها تقع ضمن مدى (دائماً) على أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات موافقتهم على ذلك ما بين (3.28، 3.81)، فيما يتضح من الجدول (5) أن الممارسات التدريسية (14، 19، 20، 23، 25، 30، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 43، 44، 45، 47) تقع ضمن مدى (أحياناً) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على

ويرى الباحثان أن هذه الأساليب القصصية من مفاهيم، وأحداث، ووقائع زمانية، ومكانية مع ما تتيحه من فرص للأصم كي يتعايش معها ويتعمق فيها، فإنها أيضاً تقودنا إلى أنشطة أخرى ترتبط بالأسلوب القصصي كالتمثيل، وتبادل الأدوار، بحيث يتقمص الأصم الدور ويعيشه بها فيه، ثم يتم تبادل الأدوار الأخرى، ويعيش أحداثها أيضاً، وعلى هذا يكون قد استوعب النص القرائي بأحداثه من خلال أنشطة عملية عاشها بنفسه أو ممارسات تدريسية كلعب الأدوار والتمثيل.

4 - الممارسة (46)، والتي تنص على (أطلب من التلاميذ البحث في الصور، والكتب، والمجلات، والقصص، وشبكة الإنترنت عن معلومات أو كلمات ذات علاقة بموضوع الدرس). وهذه الممارسة حصلت على أقل درجة في استجابات أفراد العينة حول الممارسات الدالة على طرق تدريس القراءة للتلاميذ الصم، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.20)، والذي يقع ضمن المدى (نادراً) أي أن معلمي الصم نادراً ما يطبقون مثل هذه الممارسة فعلياً في الواقع. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه الزبيدي (1999) وشحاتة (2001).

ويمكن القول: إن هذا خلل في عملية التعليم، إذ كيف بنا أن نستفيد مما تعلمناه طالما أنه لا يخرج من حدود الفصل الدراسي؟ وأين انتقال أثر التعليم كهدف تعليمي ومطلب ملحق لاسيما في تعليم القراءة؟!

(3.81). وهذا يتفق مع ما ذهب إليه ستوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وفاض (2004).

وهذا يدل دلالة واضحة على أن المعلمين حريصون على تزويد التلاميذ بكلمات جديدة مما يزيد من حصيلتهم اللغوية، وهذا هدف مهم في حد ذاته بحيث يقوم المعلم بوضع خطط تحت الكلمات الجديدة أو وضعها بلون مغاير كي تشد انتباه التلميذ.

2 - الممارسة رقم (18)، والتي تنص على (أقرأ موضوع الدرس قراءة جهرية مستخدماً لغة الإشارة من الكل إلى الجزء).

ويرى الباحثان أن المهم هنا ليس في القراءة الجهرية، وفي مدى استخدام المعلم لها، وإنما الأهم من ذلك هو الكيفية التي يقوم المعلم بها عندما يستخدم هذه الممارسة التدريسية، فبعض المعلمين غالباً ما يستخدم القراءة الجهرية بأسلوب آلي ينفر التلاميذ من عملية القراءة، ولا يشجعهم عليها داخل وخارج نطاق المدرسة.

3 - الممارسة رقم (37)، والتي تنص على (أقرأ دائماً القصص على التلاميذ الصم) مما يدل على أن معلمي القراءة للصم أحياناً ما يحرصون على قراءة القصص على التلاميذ الصم. وهذا يتفق مع ما أكد عليه كل من ستيفن (A,Stephaine, 1995) وجلسبي وتواردس (Gillespie&Twards,1997).

وعليه فإن تعليم القراءة يجب أن يمتد ليشتمل على استخدام الكتب، ومصادر المعلومات، والمكتبات، استخداماً هادفاً مبنياً على تنمية مهارات وعادات قرائية، بل وقدرات تفي بمتطلبات نمو التلميذ في الجوانب المختلفة، وتأخذ بعين الاعتبار حاجاته واهتماماته حتى تصنع الإنسان القادر على تحقيق التعلم الذاتي والمستمر.

إجابة السؤال الثالث: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطريقة التدريسية التي يستخدمها معلمو القراءة للتلاميذ الصم تعزى إلى متغيرات الدراسة: (مكان التدريس، المؤهل، الخبرة، الدورات التدريبية، المهارة في استخدام لغة الإشارة، التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل، المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، مدى توفر الدعم من الجهات الإشرافية، طبيعة منهج القراءة المعتمد، مساحة القاعات والفصول الدراسية؟).

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار مان وتني (Mann & Whitney)، واختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis)، واختبارات، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

#### 1 - دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مكان التدريس:

جدول رقم (6). اختبار مان - وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مكان التدريس (ن=64).

| طرق التدريس                 | مكان التدريس   | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق  |
|-----------------------------|----------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | معهد           | 44    | 32.91       | 1448.00     | 422.0  | 0.792         | غير دالة |
|                             | فصول أمل ملحقه | 20    | 31.60       | 632.00      |        |               |          |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | معهد           | 44    | 32.64       | 1436.00     | 434.0  | 0.931         | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة في معاهد الأمل، ومعلمي القراءة في فصول الأمل الملحقه بالمدارس العامة طرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مكان التدريس. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن فصول الأمل الملحقه، والتي اشتملت عليها عينة الدراسة عبارة عن

طارق الريس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

نسخ مكررة من معاهد الأمل للصم، وهذا بدوره أثر على الفروق في الأداء بين المعلمين في المعاهد، وفي فصول

## 2- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المؤهل العلمي:

جدول رقم (7). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المؤهل العلمي (ن=63).

| طرق التدريس                 | المؤهل العلمي               | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق  |
|-----------------------------|-----------------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | دبلوم عال في التربية الخاصة | 8     | 29.19       | 233.50      | 197.5  | 0.639         | غير دالة |
|                             | بكالوريوس                   | 55    | 32.41       | 1782.50     |        |               |          |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | دبلوم عال في التربية الخاصة | 8     | 32.00       | 256.00      | 220.0  | 1.000         | غير دالة |
|                             | بكالوريوس                   | 55    | 32.00       | 1760.00     |        |               |          |

المعلومات الكافية في المجال عموماً وفي تربية وتعليم الصم خصوصاً فإن هذا يمثل لهم نوعاً من الضمان الوظيفي الذي يسعى إلى تحقيقه المعلم من خلال بقاءه في المعهد، وحصوله على البدل المالي المترتب على تدريس التلاميذ الصم. والصف الثالث من هؤلاء جاءوا إلى المعاهد والبرامج وهم لا يملكون خبرة، وتطبعوا بالثقافة الموجودة في المعاهد، وأخذوا بالممارسات التي تطبق في هذه المؤسسات والتي يعمل بها أغلب المتسبين إلى هذا الميدان، وهذا من وجهة نظر الباحثين جعل من هؤلاء نسخاً مكررة ممن يحملون مؤهل البكالوريوس في المجال، والذي غلب عليهم طابع الرتابة، وقلة الدافعية والحماس في العمل، وهذا بدوره أثر على النتائج إذ لم يحصل الباحثان هنا على أية فروق دالة.

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مؤهلاتهم العلمية. وهذا يتفق مع دراسة (نصر، 2003). ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى أن المعلمين الذين يحملون مؤهل دبلوم عال في التربية الخاصة (مسار تربية وتعليم الصم وضعاف السمع) يحملون شهادات بكالوريوس في تخصصات أخرى يغلب عليها مجال التربية البدنية، والفنية، وعلم النفس، والبعض الآخر منهم كان يعمل في المعاهد قبل استحداث الدبلوم ويعتمد على خبرته في المقام الأول، ولما تم استحداث هذا الدبلوم، والذي لا يعطي الطالب

### 3- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (8). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة (ن=64).

| طرق التدريس                 | الخبرة           | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق             |
|-----------------------------|------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | من 10 سنوات فأقل | 19    | 27.00       | 513.00      | 323.0  | 0.121         | غير دالة            |
|                             | أكثر من 10 سنوات | 45    | 34.82       | 1567.00     |        |               |                     |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | من 10 سنوات فأقل | 19    | 23.95       | 455.00      | 265.0  | 0.017         | دالة عند مستوى 0.05 |
|                             | أكثر من 10 سنوات | 45    | 36.11       | 1625.00     |        |               |                     |

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم طرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف عدد سنوات خبرتهم، وذلك لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات). ويرى الباحثان أن الخبرة عامل مهم في تدريب التلاميذ الصم عموماً، وفي تدريس القراءة خصوصاً؛ إذ إن المعلم كلما ازداد سيراً في المجال كلما ازدادت خبرته واستفاد من أخطائه.

### 4 - دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المهارة في استخدام لغة الإشارة:

جدول رقم (9). اختبار كروسكال - ويلز (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المهارة في استخدام لغة الإشارة (ن=64).

| طرق التدريس                 | مستوى المهارة | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي (كا <sup>2</sup> ) | درجات الحرية | مستوى الدلالة | التعليق             |
|-----------------------------|---------------|-------|-------------|----------------------------------|--------------|---------------|---------------------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | ممتازة        | 9     | 42.06       | 6.729                            | 2            | 0.035         | دالة عند مستوى 0.05 |
|                             | جيدة          | 53    | 29.98       |                                  |              |               |                     |
|                             | ضعيفة         | 2     | 56.25       |                                  |              |               |                     |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | ممتازة        | 9     | 42.17       | 2.981                            | 2            | 0.225         | غير دالة            |
|                             | جيدة          | 53    | 30.73       |                                  |              |               |                     |
|                             | ضعيفة         | 2     | 36.00       |                                  |              |               |                     |

طارق الريس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة (كا<sup>2</sup>) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مهاراتهم في استخدام لغة الإشارة. كما يتضح من هذا الجدول أيضاً أن قيمة (كا<sup>2</sup>) دالة عند مستوى 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية تعود لاختلاف مهاراتهم في استخدام لغة الإشارة. وللتعرف على مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار مان وتني للتعرف على دلالة الفروق في درجة استخدام تلك الطريقة (التقليدية) باختلاف كل مستويين من مستويات مهارة استخدام لغة الإشارة: (ممتاز - جيد)، (ممتاز - ضعيف)، (جيد - ضعيف)، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (10). اختبار مان- وتني لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس التقليدية باختلاف المهارة في استخدام لغة الإشارة (ن=64).

| مستوى المهارة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق             |
|---------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------------|
| ممتازة        | 9     | 41.56       | 374.00      | 148.00 | 0.068         | غير دالة            |
| جيدة          | 53    | 29.79       | 1579.00     |        |               |                     |
| ممتازة        | 9     | 5.50        | 49.50       | 4.50   | 0.327         | غير دالة            |
| ضعيفة         | 2     | 8.25        | 16.50       |        |               |                     |
| جيدة          | 53    | 27.19       | 1441.00     | 10.00  | 0.048         | دالة عند مستوى 0.05 |
| ضعيفة         | 2     | 49.50       | 99.00       |        |               |                     |

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة في درجة استخدام طرق التدريس التقليدية بين ذوي المستويات (الممتاز والجيد) في مهارة استخدام لغة الإشارة، وكذلك لا توجد فروق دالة في درجة استخدام طرق التدريس التقليدية بين ذوي المستويات (الممتاز والضعيف). ويرى الباحثان أن الميدان يشهد بأن هناك بعض المعلمين يتمتعون بمهارات عالية في استخدام لغة الإشارة، إلا أنهم لم يقدموا شيئاً يذكر فيما يتعلق بالمادة العلمية، وتحديدًا في توصيل المعلومة لاسيما مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما هناك معلمون مهاراتهم في لغة الإشارة جيدة إلا أن لهم جهوداً مميزة مع تلاميذهم داخل الفصول، والسبب في ذلك يعود إلى امتلاكهم لمهارات من نوع آخر كإدارة الصف، واستخدامهم طرقاً، وأساليب، واستراتيجيات، ووسائل، وتقنيات حديثة ترفع من إنتاجيتهم داخل غرفة الصف. كما يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق

دالة عند مستوى 0.05 في درجة استخدام طرق التدريس الطرق التقليدية أكثر من ذوي المستوى (الجيد).  
 التقليدية بين ذوي المستوى (الجيد) في مهارة استخدام لغة و ويرى الباحثان هنا أن المعلم ذا المستوى أو  
 الإشارة، وبين ذوي المستوى (الضعيف)، وذلك لصالح المهارة الضعيفة في استخدام لغة الإشارة لن يستطيع أن  
 ذوي المستوى (الضعيف). أي أن ذوي المستوى يقحم نفسه في استخدام طرق تدريسية حديثة تحقق  
 (الضعيف) في مهارة استخدام لغة الإشارة يستخدمون الهدف المنشود.

##### 5- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة

جدول رقم (11). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة (ن=64).

| طرق التدريس                 | مدى المشاركة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق  |
|-----------------------------|--------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | شاركوا       | 42    | 30.46       | 1279.50     | 376.5  | 0.222         | غير دالة |
|                             | لم يشاركوا   | 22    | 36.39       | 800.50      |        |               |          |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | شاركوا       | 42    | 31.40       | 1319.00     | 416.0  | 0.515         | غير دالة |
|                             | لم يشاركوا   | 22    | 34.59       | 761.00      |        |               |          |

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتدريس التقليدية وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مدى مشاركتهم في الفعاليات العلمية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم طرق المتخصصة.

جدول رقم (12). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف عدد مرات المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة (ن=42).

| طرق التدريس                 | عدد مرات المشاركة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق  |
|-----------------------------|-------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | ثلاث مرات فأقل    | 23    | 21.24       | 488.50      | 212.5  | 0.878         | غير دالة |
|                             | أكثر من ثلاث مرات | 19    | 21.82       | 414.50      |        |               |          |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | ثلاث مرات فأقل    | 23    | 19.78       | 455.00      | 179.0  | 0.318         | غير دالة |
|                             | أكثر من ثلاث مرات | 19    | 23.58       | 448.00      |        |               |          |

طارق الرئيس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، أو طرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف عدد مرات مشاركتهم في الفعاليات العلمية المتخصصة. ويرجع الباحثان ذلك إلى أمرين قد يكونا هما السبب الرئيس في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، الأمر الأول يكمن في هذه الفعاليات من حيث عناوينها، ومضامينها، وأهدافها، إذ إنها قد تكون بعيدة عن الميدان التربوي، والاحتياجات الحقيقية للمعلم والتلميذ داخل غرفة الصف بما يخدم العملية التعليمية من طرق، وأساليب، واستراتيجيات، ووسائل، وتوجيهات حديثة في ميدان تدريس الصم بشكل عام وفي تدريس القراءة بشكل خاص. والأمر الآخر يتمثل في أن الخلط قد يكون في ذات المعلم إذ إنه لم يترجم ما توصل إليه من هذه الفعاليات العلمية إلى واقع عملي من خلال الممارسات التدريسية داخل غرفة الصف، وهذا كله أثر بشكل ما على وجود الفروق بين أفراد العينة على هذا المتغير.

6- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة:

جدول رقم (13). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة (ن=64).

| طرق التدريس                 | مدى توفر الوسائل التعليمية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق  |
|-----------------------------|----------------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | تتوفر                      | 37    | 33.84       | 1252.00     | 450.0  | 0.497         | غير دالة |
|                             | لا تتوفر                   | 27    | 30.67       | 828.00      |        |               |          |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | تتوفر                      | 37    | 32.59       | 1206.00     | 496.0  | 0.962         | غير دالة |
|                             | لا تتوفر                   | 27    | 32.37       | 874.00      |        |               |          |

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المشكلة ليست في



توفير الوسيلة التعليمية أو التقنية الحديثة إذ إن الذين  
قرروا توفر ذلك من أفراد العينة بلغ عددهم (37)  
معلماً، إنما المشكلة من وجهة نظرنا تكمن في حماس  
المعلم، ودافعيته في استخدام هذه الوسيلة أو التقنية  
الحديثة المناسبة، وفي طريقة استخدامها بما يخدم  
الأهداف والمواقف التعليمية.

#### 7- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف طبيعة منهج القراءة المعتمد:

جدول رقم (14). اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف طبيعة منهج القراءة المعتمد (ن=64).

| طرق التدريس                 | مدى مساعده على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق  |
|-----------------------------|--|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | يساعد                                      | 10    | 40.75       | 407.50      | 187.5  | 0.123         | غير دالة |
|                             | لا يساعد                                   | 54    | 30.97       | 1672.5      |        |               |          |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | يساعد                                      | 10    | 35.50       | 355.00      | 240.0  | 0.579         | غير دالة |
|                             | لا يساعد                                   | 54    | 31.94       | 1725.0      |        |               |          |

التدريس قد وضعوا تصوراً لأنفسهم بهذا، وبدأوا يعملون وفق هذا التصور مع أن هذا المنهج مفروض عليهم بالنظام، فلم يجتهدوا في العمل على تطوير مهاراتهم في الاستفادة من الخبرات والتجارب الجيدة والناجحة في الميدان، ولم يقوموا أيضاً بمحاولة تكييف هذه المناهج للاستفادة بما فيها من إيجابيات وتفعيل ذلك. وعليه فإنهم لم يستطيعوا التأثير في الفروق على الرغم من عددهم الذي وصل إلى (54) معلماً من أصل (65).

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف رأيهم بطبيعة منهج القراءة المعتمد من حيث مساعده على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التلاميذ الصم.

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المعلمين الذين استجابوا على عينة الدراسة، والذين أكدوا على أن المنهج المقرر لا يساعد على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في

طارق الرئيس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

## 8 - دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مساحات القاعات والفصول الدراسية:

جدول رقم (15). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مساحات القاعات والفصول الدراسية (ن=64).

| طرق التدريس                 | مدى مناسبة مساحات القاعات والفصول الدراسية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق  |
|-----------------------------|--|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | مناسبة                                     | 42    | 31.20       | 1310.50     | 407.5  | 0.436         | غير دالة |
|                             | غير مناسبة                                 | 22    | 34.98       | 769.50      |        |               |          |
| طرق تدريس القراءة الحديثة   | مناسبة                                     | 42    | 31.56       | 1325.50     | 422.5  | 0.576         | غير دالة |
|                             | غير مناسبة                                 | 22    | 34.30       | 754.50      |        |               |          |

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيم (U) غير

دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف رأيهم بمدى مناسبة مساحات القاعات والفصول الدراسية.

ويرجع الباحثان هذا إلى أن المعلم لن يهتم بمساحة الفصل إذا كان دائماً ما يستخدم طرق التدريس التقليدية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1 - العمل على تقديم الدورات التدريبية المتخصصة والنوعية لمعلمي الصم بقصد تطوير أداء المعلم، وتدريبه على تدريس القراءة للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية، ومواكبة التطور في المجال، ووضع

آلية لتنفيذ ذلك.

2 - استحداث برامج تأهيلية طويلة المدى (فصل دراسي - عام دراسي) يكون الهدف منها تأهيل معلمي الصم في تدريس المواد الدراسية كاللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، بالتعاون مع كليات التربية المنتشرة في أنحاء المملكة، ويكون ذلك تحت إشراف مباشر من وزارة التربية والتعليم أسوة ببرامج الصفوف الأولية، ومصادر التعلم، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والتوجيه والإرشاد النفسي.

3 - تعديل خطط وبرامج إعداد معلمي الصم

بحيث تحتوي على مواد متخصصة في تدريس المواد الدراسية كاللغة العربية، والعلوم، والرياضيات.

4 - العمل على إعداد برامج تدريبية هدفها

تأهيل المعلمين على أساليب التواصل مع الصم، وتبني التوجهات الحديثة في ذلك.

11 - ضرورة إعادة النظر في مناهج القراءة المعتمدة لتلائم احتياجات التلاميذ الصم، وتراعي ثقافتهم بما لا يترتب عليه إخلال بالمحتوى الأكاديمي بين الصم والسمعيين.

12 - تفعيل برامج دمج التلاميذ الصم بحيث تسعى لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

\*\*\*

#### قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد العليم. (1968). *الموجه الفني المدرسي للغة العربية*. (ط4) القاهرة: دار المعارف.

أبو الضبعات، زكريا. (2007). *طرائق تدريس اللغة العربية*. (ط1) عمان: دار الفكر.

أبو مغلي، أنور؛ وعطية، عطية؛ الكشخلي، يوسف؛ أحمد، رضا؛ البنالي، عبد اللطيف. (1990). *طرق*

*تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. عمان: دار الفكر. التركي، يوسف. (2005). *تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع*. (ط1) الرياض: السعودية.

جابر، وليد. (2002). *تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية*. (ط1) عمان: دار الفكر.

الخليفة، جعفر؛ وكمال الدين، هاشم. (2005). *فصول في تدريس التربية الإسلامية*. الرياض: مكتبة الرشد.

5 - السعي إلى تطوير معاهد وبرامج التلاميذ الصم بتزويدها بكل ما تحتاج إليه من تجهيزات وتقنيات حديثة من أجل الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية.

6 - إعداد الأدلة الإرشادية المساعدة لمعلمي الصم، والتي من شأنها أن ترتقي بأدائهم العلمي داخل المعاهد والبرامج.

7 - عقد المؤتمرات، والندوات، وورش العمل المتخصصة، والتي من شأنها أن تتلمس حاجات المعلم الحقيقية، وتزوده بكل ما هو جديد ومفيد في مجال تخصصه.

8 - الاستفادة من بيوت الخبرة الموجودة في الداخل والخارج، وذلك من خلال عقد الشراكات مع المؤسسات المتخصصة من أجل تطوير معلم الصم كأحد أهم عناصر العملية التربوية والتعليمية.

9 - التأكيد من قبل الجهات الإشرافية على تفعيل الأدوار المناطة بمعلمي الصم، وكسر الرتابة الموجودة في المعاهد، وبرامج الفصول الملحقه، وتشجيعهم، وتحفيزهم من أجل ذلك.

10 - ضرورة تغذية وتشجيع روح العمل الجماعي بين العاملين في المعاهد والبرامج، من أجل التعاون في تدريس مهارة القراءة باعتبارها أحد أهم طرق التواصل، بل وأهم مهارة تعليمية يجب أن يتقنها التلميذ.

طارق الريس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

غير منشورة. المملكة العربية السعودية: كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

فياض، حنان. (2004). تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. القاهرة: جامعة عين شمس.

القحطاني، سالم. (2006). طرق تدريس حديثة من أجل تعلم أفضل. (ط1). الرياض.

الكندري، عبد الله؛ وعطا، إبراهيم. (1996). تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح.

لافي، سعيد. (2006). القراءة وتنمية التفكير. (ط1) القاهرة: عالم الكتب.

مارغريت، دايرسون. (2003). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مجاور، محمد. (1983). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم.

المجيدل، محمد. (2005). أثر قراءة المعلمين للقصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي قسي تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة. رسالة ماجستير

الزبيدي، دوان. (1999). تعليم لغة القرآن مشكلات وحلول. (ط2) عمان: دار أسامة.

الزريقات، إبراهيم. (2009). الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان: دار الفكر.

زيتون، حسن. (1999). تصميم التدريس - رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.

السامرائي، نبيهة؛ وجواد، انتصار. (2004). أساسيات طرق تدريس القراءة واتجاهاتها الحديثة. (ط3) عمان: دار الأخوة.

شحاتة، حسن. (2001). قراءات الأطفال. (ط5) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، محمد. (2006). مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة - الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود.

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن. (2007). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العتيبي، صالح. (2005). أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بمدارس الدمج الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين. رسالة ماجستير

- children at a residential school for the deaf. *American Analysis of the deaf*, 142, 320-332.
- Killy R.R. & Lang H.G. (2003). *Mathematics Word Problem Solving for Deaf Students*. Oxford: University Press.
- Luckner ,J.L , Sebald A.M , Coofey ,J , Young ,J & Muir S.G. (2006). An examination of the evidence –based literacy research in deaf education. *American Analysis of the deaf* , 150, 5,305-321.
- Moores D. F. & Matrin D.S. (2006). *Deaf Learning Developments In Curriculum And Instruction*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Moores, D.(2008). *Educating the Deaf: psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton mifflin company.
- Nassr, H. (2003). Comparison between Teaching Arabic Reading in 4th and 7th grades in Elementary School in Jordan, and a proposed advanced Educational Model: *King Saud University Journal, Educational Sciences and Islamic Studies*, 16(1), 189 – 234. (In Arabic)
- Stephanie , J. (1995). *Hearing Impaired Children Retelling of stories Presentation whole class and Individual context*. Paper presented at the International congress education in the Deaf, tel aviv Israel, July 16.
- Stewart, D.A. & Kluwin T.N. (2001). *Teaching Deaf and Hard of Hearing Students*. : Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Terzek, B & Wang, Y. (2006). Implications Of Utilizing a Phonics-Based Reading Curriculum With Children Who Are Deaf Or Hard Of Hearing, *The Journal OF Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 202-213.
- Thabit , M.(2002). The Effect of Hearing Impairment on Reading Skills Standard: *Journal of Psychological studies*. 12(4). Riyadh: King Saud University.(In Arabic)
- Vernon, M.(2005). *Fifty Years Research On The*
- غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ميشيل، جرجس؛ وكامل، رمزي. (1998). معجم المصطلحات التربوية. بيروت: مكتبة لبنان.
- والي، فاضل. (1998). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه وأساليبه قضاياه*. (ط 1) حائل: دار الأندلس.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Alnassar, S. (2002). *Trends of Elementary School Teachers towards Students' Reading*: Educational Research Center. Riyadh: King Saud University (In Arabic).
- AlQurashi, A. (2000). *Efficiency of a Program to Develop Teaching Skills of Hearing Impaired Teachers*. A research submitted to the 8th Scientific Conference on (Prospects of Educational & Training Policy in Arabic World in the era of Globalization and Information Revolution, (3-4 July 200, College of Education: King Saud University. (In Arabic)
- Alrayes, T. (2006). *Bilingual Students: Philosophy & Strategies*. A theoretical research submitted to the 9th Arab Conference on Rehabilitation & Care of the Special Needs in Arab World, Present and Future, Cairo, Egypt. (In Arabic)
- Bady, G. (1990). Measuring the Concept of Teaching Reading among Elementary School Teachers: *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*. 9.
- Easterbrooks, R. S & Huston S. G. (2007). The signed reading fluency of students who are deaf /hard of hearing , *Journal of the deaf studies and deaf education advance access*, 2.
- Gillespie, C. w & Towards, S.(1997). A group story book reading Intervention with

طارق الرئيس؛ سعد آل ناجي: طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم...

*Intelligence Of Deaf And Hard Of  
Hearing Children: A Review Of Literature  
And Discussion Of Implications.* Oxford:  
Oxford University.

Walker, I. M, j. & Rickkard, f. w.(1998).  
Teaching inferential reading, strategies  
through pictures. *Volta Review*, 100(2),  
105-115.

\*\*\*

## الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان في ضوء بعض المتغيرات

جعفر فارس العرجان<sup>(1)</sup>؛ ميرفت عاهد ذيب<sup>(2)</sup>

جامعة البلقاء التطبيقية

(قدم للنشر في 22/05/1432هـ؛ وقبل للنشر في 18/03/1433هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان، في ضوء متغيرات: (الجنس، الدرجة العلمية، نوع المدرسة، الخبرة في العمل، والمرحلة الدراسية)، من خلال عينة مكونة من (620) من المعلمين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة ومديرية التعليم الخاص، استجابوا لمقياس الرضا الوظيفي والمكون من (81) عبارة موزعة على ثمانية محاور. أشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي العام جاء متوسطاً وعلى جميع المحاور باستثناء (الحوافز المادية والنمو المهني) والتي جاءت في المستوى المنخفض، بينما كان أكثر المحاور رضا هو (زملاء العمل) وأقلها (النمو المهني)، وإلى أن درجة الرضا الوظيفي لا تتأثر بالمتغيرات المستقلة، إلا أن متغير نوع المدرسة كان عاملاً مؤثراً في تبين الرضا الوظيفي وعلى جميع محاور البحث، وفي ضوء ذلك يوصي الباحثان بضرورة إيجاد إستراتيجية تربوية عامة لرفع مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية في مختلف أنواع المدارس وبشكل خاص لدى معلمي المدارس الحكومية.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، معلمو التربية البدنية، عمان.

## The Job satisfaction of physical Education Teachers in Amman Schools in some Variables

Jafar Faris AL arjan<sup>(1)</sup>; Mervat Ahed Deeb<sup>(2)</sup>

Al- Balqa Applied University

(Received 26/04/2011; accepted for publication 10/02/2012)

**Abstract:** The study aimed at knowing level of job satisfaction of P.E teachers in Amman schools in the variables (sex, qualifications, type of school, experience and study stage), of a sample of (620) teachers randomly selected from the Education Directorates in the Capital Governorate and Private Education Directorate. They responded to the job satisfaction measure composed of (81) items distributed on eight dimensions. The results indicated that the general level of job satisfaction was medium in all dimensions except (material motives and professional growth) where it was low. The highest level was in (colleagues) and the lowest in (professional growth) dimensions. The level of job satisfaction was not affected by independent variables, but the type of school was effective in variations of job satisfaction in all study dimensions. Accordingly, both researchers recommend to have a general educational strategy to improve level of job satisfaction of P.E teachers in all types of schools, and particularly teachers of government schools.

**Key Words:** for research; Job satisfaction, physical education teachers, Amman.

(1) Associate Professor, College of Salt for Human Sciences, Al- Balqa Applied University  
Amman, Jordan, p.o box: 620637, Postal Code:11162

البريد الإلكتروني: dralarjan1968@yahoo.com

(2) Assistant professor, Princess alia University College. Al- Balqa Applied University,

(1) أستاذ مشارك، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية  
عمان، الأردن، ص.ب (620637)، الرمز (11162)

(2) أستاذ مساعد، كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

## مقدمة

وجين (Shen, Libby, Jane, 2010)؛ نيكولاس

(Nicholas, 2010).

ويعتبر موضوع الرضا الوظيفي أحد المواضيع المؤثرة على بنية العمل، على اعتبار أن مستوى رضا الفرد عن وظيفته، وما يتعلق بها من متغيرات، من العوامل المؤثرة في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي. أيان وكوشايك (Ayan & Kocacik, 2010)، براكييت، راجيل، جستينا، ماريا وبيتر (Brackett, Raquel, Justyna, Maria & Peter, 2010)، كما أشارت الدراسات إلى وجود علاقة طردية، ما بين مستوى الرضا الوظيفي، والأداء في العمل، من خلال أن رضا الفرد عن طبيعة عمله يعطي فكرة عن جاذبية العمل، واستمتاعه به. نيورولا (Nurullah, 2010)، سالي (Sallie, 2010)، ويمكن تعريف الرضا الوظيفي أنه مدى الشعور النفسي بالقناعة والارتياح نتيجة لإشباع الحاجات والتوقعات مع العمل وبيئته ومع المتغيرات الأخرى ذات العلاقة ممثلة في الولاء والانتفاء للعمل. خليفة وترونج (Khalifa & Truong, 2010) هنجيرا، محمد، سهر، محمد والكاشف (Hunjra, Muhammad, Sher, Muhammad & Kashif, 2010) وهذا التعريف يؤطر لأهمية دراسة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، إلى حقيقة أن العمل هو أحد الطرق التي بواسطتها يتم إدماج الفرد في المجتمع، بل إن الرضا الوظيفي يعتبر

لقد استهلَّ القرن الحادي والعشرون، إطلالته بمتغيرات جذرية طرحت العديد من التَّحديات على الصَّعيد الإنساني، ولم تكنْ هذه التَّحديات وليدة تلك الإطلالة؛ بل نتاج متآلف لعوامل بدت ملاحظها بالظهور في النِّصف الثاني من القرن الماضي، فقد تركت جملة من المتغيرات العالمية المستجدة بصمات مؤثرة، وتحولات على كافة مناحي الحياة الإنسانية، مما استوجبَ على الدول مواجهة تلك التحديات بتطوير النُّظم التَّعليمية، وإعادة هيكلتها، بهدف الوصول بالعملية التَّعليمية إلى تطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي والجودة الشاملة في التَّعليم، من أجل تحقيق مجتمع المعرفة بمفهومه الشامل. شانج، شن، هيو ويانج (Chang, Chen, Hua & Yan, 2005) وهذا الهدف لا يتم تحقيقه إلا من خلال العناية بأحد أهم محاور العملية التربوية وهو المعلم، والذي حصل تغيير هائل على أدواره المطلوبة، فأصبحت النظم الاجتماعية داخل المجتمعات تطلب منه القيام بالعديد من الأدوار والواجبات التربوية والتعليمية والتي تتفق مع ذلك الهدف، فلم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعلومات، كما لم يعد دوره مقتصرًا على تلقين المتعلمين لهذه المعلومات وقياس مدى استعدادتهم لها عند تقديم الاختبارات، بل انتقل دوره ليصبح المُيسِّر لعملية التَّعلم الذاتي والمساعد في الوصول إلى المعلومات بأقصر الطرق. تشن، ليبي



المسؤول الأول عن تنمية وتطوير اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، ومحاولة وقاية الطلبة من الإصابة بالأمراض المرتبطة بقلة الحركة، عن طريق التوعية بأخطار البدانة وتناول الطعام غير الصحي، فهذا الأمر يضيف أعباءً أخرى إلى مهامه ووظائفه المدرسية، لذلك فقد اعتبر العديد من التربويين أن معلم التربية البدنية في العصر الحديث أحد أهم عناصر العملية التربوية في المدرسة، فهو من أهم المختصين الذين يمكن الاعتماد عليهم في برامج مكافحة انتشار البدانة والتشوهات القوامية بين الطلبة؛ لأن طبيعة التخصص مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بممارسة وتشجيع النشاط الرياضي في المدرسة المهندي وكابلي (Al-Mohannadi & Capel, 2007).

ولكي يقوم معلم التربية البدنية بأداء تلك المهام والواجبات، لا بد أن يُهيأ له الإعداد المناسب ليضطلع بمسؤولياته، وهذا يتطلب إمداده بالبرامج والخبرات، وتقديم الفرص التي لا بد أن تهيأ له من خلال برامج موضوعية على أسس علمية، ذات أهداف تعليمية واضحة، وأن تتاح له الفرصة لاستغلال كل قدراته وإمكاناته، لتحقيق أهدافه حتى نصل إلى نتائج مرضية ومثمرة، وبذلك يكون قد أسهم بشكل جدي فيما هو منوط به، باعتباره أحد العوامل المؤثرة في تربية النشء صحياً وبدنياً واجتماعياً. دايسون، جريفن وهاستي (Dyson, Griffin & Hastie, 2004) وبما أن معلم التربية

أحد مكونات الرضا عن الحياة التي يعيشها الفرد. تشانج، تشونج وناكسفاري (Ch'ng, Chong & Nakesvari, 2010)، كارفاس (Karavas, 2010) أيان وكوشايك (Ayan & Kocacik, 2010) لذلك اكتسب موضوع الرضا الوظيفي أهمية خاصة في اهتمامات الباحثين في العلوم الإدارية والدراسات السلوكية في مختلف المحاور لاسيما التعليمية منها. ونج وتاي (Wong & Tay, 2010). وقد أشارت بعض الدراسات إلى الدور الهام المناط بمعلم التربية البدنية خاصة في ظل التغيرات الاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي. الذي أدى إلى ارتفاع نسب انتشار البدانة بين طلبة المدارس وانخفاض معدل النشاط البدني لهم، وهذا أدى إلى ظهور العديد من الأمراض أو التهيئة لها مستقبلاً خاصة لدى النشء الصغير جاكسون، شيكوبو إدماندرز، رينولدز، كارين وأنديرا (Jackson, Sekhobo, Edmunds, Reynolds, 2010) Karen & Andrea, 2010) دينا، اندرو، ناليني، تشري، ميليسيا وستيفين (Deanna, Andrew, Nalini, Chery, 2010) Alexandra, Melissa & Steven, 2010) وأظهرت الدراسات التي أجريت على الطفل الأردني بهدف معرفة نسب انتشار البدانة، وتقييم اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، وجود نسب مرتفعة نسبياً في انتشار البدانة والوزن الزائد. أبو بكر ودراركة (Abu Baker & daradkeh, 2010) وبما أن معلم التربية البدنية هو

العلمي وعدد سنوات الخبرة والجنس على الرضا الوظيفي، على عينة من (214) مديراً ومديرة، أشارت النتائج إلى أن درجة رضا مديري المدارس متوسطة بشكل عام، حيث كان متوسطاً في ثلاثة محاور هي: فرص التدريب، والاستقرار الوظيفي والعلاقة مع إدارة التعليم، وجاء الرضا متدنياً في محورين، هما أعباء العمل والراتب، إضافةً إلى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

وأجرى الرويلي (Al-Ruwaili, 2001) دراسة بهدف التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس التعليم العام في السعودية، أشارت النتائج إلى أن هناك عوامل معيقة للرضا الوظيفي تمثلت في عدم أخذ المسؤولين برأي مديري المدارس أثناء تعيين المعلمين الجدد، وعدم توفر المتطلبات المادية اللازمة في العمل، والمكافآت والامتيازات المرتبطة بالعمل، وعدم تعاون أولياء الأمور في خدمة أهداف المؤسسة، وعدم العدالة في منح الترقية، وإلى أن مستوى الرضا الوظيفي العام لا يختلف باختلاف الجنس، فيما ظهر أنه يتباين تبعاً للمرحلة التعليمية التي يشرف عليها مدير المدرسة.

وأجرت مقبول (Maqboul, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى مرشدي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين، على عينة من (235) مرشداً ومرشدة، أشارت

البدنية دوراً أساسياً في العملية التعليمية والتربوية، فإنه يعد أكثر المعلمين حاجة إلى أن يكون متوافقاً اجتماعياً وشخصياً ومهنيًا، مع اتصافه بمجموعة الاتجاهات الإيجابية التربوية التي تعينه على القيام بدوره بنجاح. سوبرامانيام وسلفيرمان (Subramaniam & Silverman, 2007) ومن هنا فإن التربية البدنية في صورتها التربوية الحديثة بنظمها وقواعدها السليمة تعتبر ميداناً هاماً من ميادين التربية وعنصرًا قوياً في إعداد المواطن، حيث تزوده بخبرات ومهارات واسعة، وتساعد على إحداث نوع من التكيّف الاجتماعي مع مجتمعه المحيط.

ويهدف معرفة دور عمداء كليات ورؤساء أقسام التربية الرياضية في إكساب الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية، توصل البطاينة (Al-Batayneh, 1998) إلى أن درجة الرضا الوظيفي لهم جاءت متوسطةً، فيما حقق محور المكانة الاجتماعية والأمن الوظيفي أعلى درجة من الرضا، ومحور العلاقة مع المسؤول المباشر في العمل أدنى درجة من الرضا، وأن الرضا الوظيفي لا يختلف باختلاف الجنس والرتبة العلمية والجامعة والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي والعمر.

وأجرى تيم (Tim, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، والتعرف على أثر كل من المؤهل

الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في مملكة البحرين ودرجة شيع الحوافز وألوياتها ودورها في الرضا الوظيفي استنتجت الدوسري (Al-Dosari,2006) أن معلمي التربية البدنية محفزون معنوياً، وإلى عدم وجود نظام مقنن وواضح للترقيات، وعدم استناد الحوافز على أسس موضوعية وتأثرها بالعلاقات الشخصية، وإلى عدم تمتع معلمي التربية البدنية بمكانة اجتماعية وأكاديمية مرموقة قياساً إلى باقي المعلمين. وفي دراسة صوالحة (Sawalha,2006) على معلمات رياض الأطفال في الأردن، أشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي يتأثر بمتغيرات الراتب الشهري والحالة الاجتماعية والخبرة والسلطة المشرفة.

ومن خلال دراسة أجريت على معلمي المرحلة الثانوية في الكويت توصل الزعبي (Al-Zoubi,2007) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على مستوى الرضا الوظيفي، ولصالح الذكور، وإلى أن متغيرات الخبرة في العمل والمؤهل العلمي لا يعتبران من العوامل المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي. وتوصلت العامر (Al-amer,2007) إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية من جهة والرضا الوظيفي والأداء المهني من جهة أخرى، وإلى أن المعلمات أكثر رضا وظيفياً من المعلمين.

وأجرى خليل وشريير (Khalil & Shereer,2008)

النتائج إلى أن الدرجة الكلية للمعدل العام للرضا الوظيفي كانت متوسطة، وإلى عدم وجود فروق إحصائية دالة في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، الحالة الاجتماعية، عدد الأولاد، مكان السكن وعدد الطلبة.

وعن العلاقة ما بين مستوى الانتماء المهني، والرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، توصلت سلامة (Salaameh, 2003) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي، كما أن مستوى الرضا الوظيفي يتأثر ببعض المتغيرات وهي المؤهل العلمي والخبرة والمركز الوظيفي، وفي دراسة أخرى على معلمي التربية البدنية في البحرين استنتجت الوادي (Al-Wadi, 2005) وجود علاقة بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه المعلمون وكل من الدافع للإنجاز والرضا الوظيفي، وإلى أن مستوى الرضا الوظيفي يختلف تبعاً لمتغير الجنس على أبعاد: الرضا عن أسلوب الترقية، والرضا عن الرئيس في العمل ولصالح المعلمات، وتوصل الطعاني والكساسبة (AL-Ta'ani & Al Kasasbeh, 2005) إلى وجود فروق إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيرات قطاع التعليم (الخاص، والعام) ولصالح معلمي القطاع الخاص، والجنس ولصالح الإناث. ويهدف التعرف على واقع الأداء

الصُّعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق إستراتيجيتي التَّقويم الشَّامل والتَّعلم النَّشط، مما يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا المهني لديهم.

واستنتج بوريهام، بيتر، اللان، جيم، بيتر، جاري، كيت، ديفي وليسلي (Boreham, Peter, Allan, Jim, David & Lesley, 2006) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي اسكتلندا كان مرتفعاً وإلى أن الأبعاد التي حقق فيها أفراد العينة درجة عالية من الرضا تمثلت في: العلاقة مع الزملاء في المهنة، والدعم التربوي والنفسي من قِبَل الإدارة المدرسية، فيما جاء مستوى الرضا الوظيفي في أبعاد سلوك الطلبة داخل المدرسة، والتوازن بين العمل والحياة الخاصة، وسلم الرواتب، وتوافر الموارد المادية للتعليم والتطور منخفضاً، إلا أنه ظهر وجود تباين في درجة الرضا تبعاً للمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم. وعلى المجتمع الأمريكي في ولاية كارولينا الشمالية أشار تيرنر (Turner, 2007) إلى أن أكثر المحاور تنبؤاً بالرضا الوظيفي من قِبَل المعلمين كانت متمثلة في محاور الإدارة المدرسية، طبيعة الإمكانيات والمرافق المدرسية. فيما استنتج إيفي، دانييل وجيرهارد (Evy, Daniël & Gerhard, 2008) أن هناك ارتباطاً بين مستوى الرضا الوظيفي والاحترق النَّفسي لدى المعلمين في ناميبيا فارتبطت المستويات العالية من

دراسة بهدف معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين في فلسطين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسطة والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسطة والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسؤولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسطة والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي، وعن أثر الحوافز على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية في الأردن توصل الدرايب (Aldrabia, 2009) إلى أن الحوافز المادية لدى معلمي التربية البدنية في المدارس الخاصة تلقى اهتماماً متوسطاً في حين لاقت الحوافز المعنوية اهتماماً كبيراً، وإلى وجود اختلافات في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرات الخبرة والمرحلة العمرية، وإلى عدم وجود تلك الاختلافات تبعاً للجنس والمؤهل العلمي.

وقام النجدي (Al nagdy, 2010) بدراسةٍ هدفت للتعرف على درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مصر، على عينة من (30) من المعلمين في محافظة أسيوط، واستنتج الباحث وجود مجموعة من

ومستوى التعزيز، وإلى وجود علاقة سلبية مع كل من العمر والخبرة العملية.

وعلى المجتمع التركي توصل أيان وكوشايك (Ayan & Kocacik, 2010) إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين جاء متوسطاً، وأن ما نسبته (62%) من العينة كان لديهم مستوى عالٍ من الرضا، وأن طبيعة سمات الشخصية التي يتميز بها المعلم والبيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية التي يتعايش معها ترتبط بمستوى الرضا الوظيفي له، وعلى المعلمين الأتراك أشار إيلان ودوراك (Ilhan & Durak, 2010) إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لعينة من معلمي المدارس الابتدائية كان متوسطاً، وإلى وجود فروق إحصائية دالة بين معلمي المدارس الخاصة ومعلمي المدارس الأخرى في محاور الإدارة والإشراف، حيث كان مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الخاصة أعلى من غيره من المدارس، وتبعاً لمتغير الجنس حيث كانت المعلمات أقل رضا من المعلمين، وتبعاً للخبرة في التعليم حيث كان المعلمون الأقل خبرة أكثر رضا من المعلمين الأكبر سنّاً. وفي دراسة أخرى على المجتمع التركي لم يجد أيكان وأيسيل (Aycan & Aysel, 2010) فروقاً تبعاً لمتغير الجنس، في حين وجدوا فروقاً تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

ونظراً لأهمية موضوع الرضا الوظيفي تعددت

الاحترق النفسي والإجهاد الناتج عن العمل بمستويات منخفضة من الرضا الوظيفي، كذلك تبين أن أكثر العوامل التي تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي والاحترق النفسي هو عامل البيئة المدرسية.

ومن خلال دراسة أجريت على معلمي المرحلة الثانوية في ماليزيا أشار عبد الله، جيجاك براكيشهان (Abdullah, Jegak & Balakrishnan, 2009) إلى وجود اختلافات في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرات الجنس، طبيعة المسمى الوظيفي، المرحلة الدراسية التي يشرف المعلم على تدريسها والخبرة في التعليم، وأن المعلمين أكثر شعوراً بالرضا والأمان الوظيفي من المعلمات، بينما كان المعلمون المشرفون على تعليم المرحلة العليا أكثر رضىً في العمل من معلمي المرحلة الدنيا، إضافة إلى أن المعلمين الكبار في السن أكثر رضىً من المعلمين الصغار، وإلى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والأصل الذي ينتمي إليه المعلم. وفي دراسة أخرى على نفس المجتمع توصل برادلي (Badril, 2009) إلى أن أكثر العوامل المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في ماليزيا هي: السن، والجنس، والخبرة العملية، وعبء العمل، والتعزيز والمكافآت، والإشراف الإداري، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي وكل من (الإشراف الإداري، وحجم العمل، والسمات الشخصية للمعلم،

الجهد في العملية التعليمية والتربوية، كما أن غياب الرضا الوظيفي للمعلمين سوف يساعد على إيجاد بيئة مدرسية تتميز بالسيطرة والشعور بالتسلط وعدم الاستقلال في العمل والصراع الإداري، مما ينعكس سلبًا على العملية التعليمية بشكل عام، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة. هذا إضافة إلى ما لمسها الباحثان من الأهمية القصوى للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بشكل عام وما يرتبط به من متغيرات سواء على صعيد الخصائص النفسية والشخصية للمعلمين أنفسهم أو على صعيد العوامل الأخرى المحيطة بالمعلم، وبما يؤثر على مستوى أداء وإنجاز المعلمين في العملية التعليمية والتربوية، إلا أن عمل معلم التربية البدنية وما يرافقه من متغيرات تتباين في درجة صعوبتها مع التخصصات الأخرى للمعلمين، ولطبيعة المهام والمسؤوليات المناطة به نتيجة للتحديات المعاصرة التي تواجه عمله ممثلة في زيادة نسب انتشار البدانة والأمراض المرتبطة بها، لذلك كان للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لهذه العينة من المعلمين أهمية كبيرة خاصة؛ لأن معظم الأبحاث أجريت على قطاع المعلمين في الأردن دون النظر إلى تخصصات معينة دون غيرها. ومما يؤطر لمشكلة الدراسة وأهميتها النظرة الإيجابية للقيادة السياسية في الأردن نحو العملية التعليمية والتربوية بشكل عام ونحو وقاية الطلبة من الإصابة بالأمراض المرتبطة بقلة الحركة ولمواجهة انتشار

الدراسات أيضًا لتشمل قطاعات تعليمية ذات أهمية كبيرة على الصعيد الوطني وعلى إستراتيجيات وخطط الجامعات، حيث أجريت عدة دراسات تناولت مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، ومنها: ما أشار إليه تشانج، تشونج وناكسفاري (Ch'ng, Chong & Nakesvari, 2010) من أن الدعم النفسي والإداري وتعزيز وتطوير الفرص المتاحة وإمكانية التطور والترقي والراتب الشهري عوامل ذات أهمية كبيرة للتأثير على مستوى الرضا الوظيفي لدى المحاضرين في الكليات الجامعية.

ومما سبق يتضح لنا أهمية دور المعلم بشكل عام ودور معلم التربية البدنية في زرع مجموعة من القيم التربوية عن طريق التربية البدنية وفي مقاومة انتشار الكثير من العادات غير الصحية على الصعيد الغذائي والبدني إضافة إلى دوره الهام في تطوير القدرات البدنية والإسهام في الوقاية من العديد من الأمراض المرتبطة بقلة الحركة بين الطلبة.

#### مشكلة الدراسة وأهميتها:

يعد الرضا الوظيفي من الركائز الهامة التي تساهم في إيجاد الاستقرار الوظيفي والبيئة المناسبة للمعلم كي يتمكن من تأدية عمله على أكمل وجه ممكن، وبأعلى درجة من الفعالية، كما أن الرضا الوظيفي يساهم في زيادة مستوى دافعية المعلم للعطاء وبذل المزيد من

2- ما درجة الاختلاف في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان تبعاً لمتغيرات (الجنس، والدرجة العلمية، ونوع المدرسة، والخبرة في العمل، والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم؟.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية البدنية في العاصمة عمان في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للعام الدراسي (2009-2010م) والبالغ عددهم (785) معلماً ومعلمةً، بواقع (467) في مديريات التربية والتعليم في مدينة عمان بعدد (206) معلمين، و(261) معلمة، وفي مديرية التعليم الخاص بواقع (318) معلماً ومعلمة، بعدد (128) معلماً، و(190) معلمة وزارة التربية والتعليم (The Ministry of Education of Jordan, 2010) وتكوّنت العينة من (620) معلماً ومعلمة يشكلون ما نسبته (78.98٪) من المجتمع الكلي للدراسة بحيث اتبعت الطريقة العشوائية في الاختيار، والتي اشتملت على المعلمين والمعلمات من المراحل التدريسية الثلاث (الأساسي الدنيا، الأساسي العليا، الثانوي) من خلال إرسال الاستبانة إلى ما مجموعه (743) معلماً ومعلمةً يشكلون ما نسبته (91.65٪) من مجتمع الدراسة، ثم استعادة ما مجموعه (694) استبانة،

البدانة بينهم ولرفع مستوى القدرات البدنية لهم من خلال تأسيس جائزة باسم جلالة الملك عبد الله الثاني للياقة البدنية بشكل خاص والتي من أهم أهدافها: تشجيع ممارسة أساليب حياة نشطة ودمج النشاط البدني في الحياة اليومية واتباع الأنظمة الغذائية المناسبة والتغذية الصحيحة للطلبة، وهذا الأمر لا يمكن أن يتحقق دون رفع كفاءة معلم التربية البدنية وتطوير قدراته والأساليب التي يتبعها في التدريس والتقويم. لذلك تبرز مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية كي يمهد ذلك لإيجاد حلول للصعوبات والعقبات التي تقف أمامهم في سبيل مواجهة تلك المظاهر غير الصحية ولتحقيق أعلى قدر ممكن من الرضا الوظيفي والإنتاجية العالية بما سوف ينعكس إيجاباً على مستوى الأداء التعليمي والتربوي لهم وبما يحقق رؤى وأهداف جائزة الملك عبد الله الثاني للياقة البدنية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك الهدف تمت الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما درجة مستوى الرضا الوظيفي لدى

معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان؟.

جعفر فارس العرجان؛ ميرفت عاهد ذيب: الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية...

واستبعاد (74) منها لعدم الجدية في الإجابة. لعينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والدرجة العلمية، والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية ونوع المدرسة، والخبرة في العمل، والمرحلة الدراسية.

الجدول رقم (1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

| المتغيرات        | الفئة (العدد)  | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------|----------------|---------|----------------|
| الجنس            | ذكور           | 238     | 38.4           |
|                  | إناث           | 382     | 61.6           |
| الدرجة العلمية   | دبلوم متوسط    | 63      | 10.16          |
|                  | بكالوريوس      | 380     | 61.29          |
|                  | ماجستير        | 177     | 28.54          |
| نوع المدرسة      | حكومية         | 402     | 64.83          |
|                  | خاصة           | 218     | 35.16          |
| الخبرة في العمل  | 1-5 سنوات      | 156     | 25.16          |
|                  | 6-10 سنوات     | 176     | 28.38          |
|                  | 11-15 سنة      | 127     | 20.48          |
|                  | أكثر من 16 سنة | 161     | 25.96          |
| المرحلة الدراسية | أساسي دنيا     | 166     | 26.77          |
|                  | أساسي عليا     | 255     | 41.12          |
|                  | ثانوية         | 199     | 32.09          |
|                  | المجموع        | 620     | 100.0          |

#### أدوات الدراسة:

الطلبة (11) عبارة والمحور الثامن والأخير النمو المهني

بواقع (9) عبارات. وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لاستخراج درجة الرضا الوظيفي وفق التدرج التالي: عالية جداً ولها (5) درجات، عالية ولها (4) درجات، متوسطة ولها (3) درجات، منخفضة ولها (2) درجات، ومنخفضة جداً ولها درجة واحدة، وعن طريق الأهمية النسبية تم اعتماد أعلى من (0.85) كمستوى رضا وظيفي عالٍ جداً، وما بين (0.75-0.99) كمستوى

من أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، طبق الباحثان استبانة الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية والتي أعدت من قبل ظاظا (Zaza, 1992) واشتملت على (81) عبارة موزعة على ثمانية محاور هي: طبيعة العمل (12) عبارة، الإشراف، الحوافز المادية، زملاء العمل، الإدارة ولكل منها (10) عبارات، والسادس، أولياء أمور الطلبة (9) عبارات، والسابع،



المحكمين، تم تعديل بعض عبارات أداة الدراسة لتصل في شكلها النهائي إلى (81) عبارة موزعة على ثمانية محاور، ثم قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة بصورتها الأولية على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، تم استبعادهم من الدخول ضمن عينة الدراسة الأساسية بعدد (20) معلماً ومعلمة.

وللتأكد من المعاملات العلمية للاستبانة، قام الباحثان بإيجاد الصدق عن طريق حساب الاتساق الداخلي للتعرف على مدى ارتباط كل فقرة بالمجموع الكلي للاستبانة، ومدى ارتباط درجة كل مجال بالمجموع الكلي للاستبانة، والجدول (2) يشير إلى العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة.

كمستوى رضا وظيفي عالٍ، وما بين (60-74.99%) كمستوى رضا وظيفي متوسط، وما بين (50.0-59.99%) كمستوى رضا وظيفي منخفض، وأقل من (50.0%) تعكس مستوى رضا وظيفي منخفضاً جداً.

المعاملات العلمية لأداة الدراسة:

من أجل التأكد من صدق الأداة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من حملة درجة الدكتوراه في التربية والتربية البدنية من العاملين في الجامعات (الأردنية، والهاشمية واليرموك)، بعدد (7) محكمين ممن يحملون درجة الأستاذ المشارك والأستاذ، وقد طلب منهم الباحثان إبداء الرأي العلمي حول عبارات الأداة ومدى ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وفي ضوء مقترحات وتعديلات

الجدول رقم (2): صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.

| الارتباط مع الاستبانة ككل | الارتباط مع المحور الذي تنتمي إليه | رقم العبارة | الارتباط مع الاستبانة ككل | الارتباط مع المحور الذي تنتمي إليه | رقم العبارة | الارتباط مع الاستبانة ككل | الارتباط مع المحور الذي تنتمي إليه | رقم العبارة |
|---------------------------|------------------------------------|-------------|---------------------------|------------------------------------|-------------|---------------------------|------------------------------------|-------------|
| **0.89                    | المحور الثالث: الخواص المادية      |             | **0.90                    | المحور الثاني: الإشراف             |             | **0.87                    | المحور الأول: طبيعة العمل          |             |
| **0.86                    | **0.77                             | 1           | **0.88                    | **0.85                             | 1           | **0.87                    | **0.81                             | 1           |
| **0.84                    | **0.80                             | 2           | **0.81                    | **0.77                             | 2           | **0.89                    | **0.85                             | 2           |
| **0.81                    | **0.79                             | 3           | **0.85                    | **0.79                             | 3           | **0.84                    | **0.83                             | 3           |
| **0.85                    | **0.81                             | 4           | **0.85                    | **0.84                             | 4           | **0.86                    | **0.87                             | 4           |
| **0.84                    | **0.76                             | 5           | **0.79                    | **0.76                             | 5           | **0.83                    | **0.80                             | 5           |
| **0.86                    | **0.82                             | 6           | **0.83                    | **0.80                             | 6           | **0.84                    | **0.79                             | 6           |
| **0.84                    | **0.79                             | 7           | **0.88                    | **0.83                             | 7           | **0.80                    | **0.75                             | 7           |
| **0.87                    | **0.81                             | 8           | **0.81                    | **0.78                             | 8           | **0.79                    | **0.73                             | 8           |
| **0.87                    | **0.83                             | 9           | **0.89                    | **0.86                             | 9           | **0.77                    | **0.72                             | 9           |

جعفر فارس العرجان؛ ميرفت عاهد ذيب: الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية...

تابع الجدول رقم (2).

| الارتباط مع الاستبانة ككل | الارتباط مع المحور الذي تنتمي إليه | رقم العبارة | الارتباط مع الاستبانة ككل | الارتباط مع المحور الذي تنتمي إليه | رقم العبارة | الارتباط مع الاستبانة ككل | الارتباط مع المحور الذي تنتمي إليه | رقم العبارة           |
|---------------------------|------------------------------------|-------------|---------------------------|------------------------------------|-------------|---------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| **0.88                    | **0.84                             | 10          | **0.86                    | **0.82                             | 10          | **0.81                    | **0.77                             | 10                    |
| **0.88                    | المحور السادس: أولياء أمور الطلبة  |             | **0.91                    | المحور الخامس: الإدارية            |             | **0.86                    | **0.81                             | 11                    |
|                           |                                    |             |                           |                                    |             | **0.88                    | **0.86                             | 12                    |
|                           |                                    |             |                           |                                    |             | **0.91                    | المحور الرابع: زملاء العمل         |                       |
| **0.84                    | **0.78                             | 1           | **0.86                    | **0.80                             | 1           | **0.84                    | **0.77                             | 1                     |
| **0.86                    | **0.79                             | 2           | **0.83                    | **0.78                             | 2           | **0.86                    | **0.80                             | 2                     |
| **0.83                    | **0.80                             | 3           | **0.85                    | **0.75                             | 3           | **0.85                    | **0.81                             | 3                     |
| **0.86                    | **0.82                             | 4           | **0.83                    | **0.79                             | 4           | **0.82                    | **0.78                             | 4                     |
| **0.79                    | **0.77                             | 5           | **0.82                    | **0.81                             | 5           | **0.84                    | **0.81                             | 5                     |
| **0.81                    | **0.75                             | 6           | **0.85                    | **0.80                             | 6           | **0.81                    | **0.78                             | 6                     |
| **0.87                    | **0.80                             | 7           | **0.79                    | **0.75                             | 7           | **0.84                    | **0.77                             | 7                     |
| **0.86                    | **0.81                             | 8           | **0.78                    | **0.76                             | 8           | **0.80                    | **0.76                             | 8                     |
| **0.81                    | **0.74                             | 9           | **0.83                    | **0.79                             | 9           | **0.83                    | **0.81                             | 9                     |
|                           |                                    |             | **0.86                    | **0.80                             | 10          | **0.85                    | **0.75                             | 10                    |
|                           |                                    |             | **0.88                    | المحور الثامن: النمو المهني        |             |                           | **0.98                             | المحور السابع: الطلبة |
|                           |                                    |             | **0.80                    | **0.77                             | 1           | **0.89                    | **0.82                             | 1                     |
|                           |                                    |             | **0.85                    | **0.79                             | 2           | **0.87                    | **0.83                             | 2                     |
|                           |                                    |             | **0.84                    | **0.80                             | 3           | **0.88                    | **0.79                             | 3                     |
|                           |                                    |             | **0.87                    | **0.81                             | 4           | **0.86                    | **0.82                             | 4                     |
|                           |                                    |             | **0.87                    | **0.80                             | 5           | **0.86                    | **0.84                             | 5                     |
|                           |                                    |             | **0.84                    | **0.82                             | 6           | **0.88                    | **0.85                             | 6                     |
|                           |                                    |             | **0.85                    | **0.79                             | 7           | **0.86                    | **0.81                             | 7                     |
|                           |                                    |             | **0.86                    | **0.78                             | 8           | **0.85                    | **0.80                             | 8                     |
|                           |                                    |             | **0.83                    | **0.77                             | 9           | **0.84                    | **0.82                             | 9                     |
|                           |                                    |             |                           |                                    |             | **0.89                    | **0.79                             | 10                    |
|                           |                                    |             |                           |                                    |             | **0.87                    | **0.83                             | 11                    |

\*\* = دالة عند مستوى ( $0.01 > \alpha$ )

ويتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط إحصائية عند مستوى (0.05) مما يدل على الصدق لكل بين درجة العبارة والمجموع الكلي للاستبانة ذات دلالة محور من محاور الاستبانة، فيما تم حساب ثبات الاستبانة

### التحليل الإحصائي:

حللت البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية نسخة (18) وباستخدام المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسط والانحراف والتكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) متبوعاً باختبار شيفيه البعدي.

### نتائج الدراسة ومناقشتها:

في ضوء تساؤل الدراسة الأول ونصه: ما درجة مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان؟، يشير الجدول (4) إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية تبعاً لمحاور الدراسة والمستوى الكلي.

بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم معامل الثبات لمحاور استبانة الرضا الوظيفي ما بين (0.88-0.94) وبذلك اعتبر الباحثان تلك المعاملات الخاصة بالثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3): معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمحاور أداة الدراسة.

| محاور الاستبانة    | النبات (كرونباخ ألفا) |
|--------------------|-----------------------|
| طبيعة العمل        | 0.90                  |
| الإشراف            | 0.91                  |
| الخوافز المادية    | 0.94                  |
| زملاء العمل        | 0.93                  |
| الإدارة            | 0.88                  |
| أولياء أمور الطلبة | 0.92                  |
| الطلبة             | 0.89                  |
| النمو المهني       | 0.84                  |

الجدول رقم (4): مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية تبعاً لمحاور الدراسة والمستوى الكلي.

| الترتيب | الرضا الكلي | الأهمية النسبية | متوسط $\pm$ انحراف | مستوى الرضا الوظيفي تكرر (%) |             |             |             |             | المحاور          |
|---------|-------------|-----------------|--------------------|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
|         |             |                 |                    | منخفض جداً                   | منخفض       | متوسط       | عالٍ        | عالٍ جداً   |                  |
| الرابع  | متوسط       | 64.30           | $\pm 3.21$<br>0.64 | (11.9) 74                    | (22.3) 138  | (47.6) 295  | (10,8) 67   | (7.41) 46   | طبيعة العمل      |
| السادس  | متوسط       | 61.02           | $\pm 3.05$<br>0.89 | (26.6) 165                   | (19.03) 118 | (35.8) 222  | (8.06) 50   | (10.48) 65  | الإشراف          |
| السابع  | منخفض       | 55.48           | $\pm 2.77$<br>1.21 | (41.77) 259                  | (14.83) 92  | (21.77) 135 | (7.25) 45   | (14.35) 89  | الخوافز المادية  |
| الأول   | متوسط       | 67.13           | $\pm 3.35$<br>1.32 | (28.22) 175                  | (13.54) 84  | (16.77) 104 | (6.12) 38   | (35.32) 219 | زملاء العمل      |
| الثاني  | متوسط       | 66.27           | $\pm 3.31$<br>0.79 | (11.61) 72                   | (18.87) 117 | (41.45) 257 | (16.12) 100 | (11.93) 74  | الإدارة المدرسية |

| الترتيب | الرضا الكلي | الأهمية النسبية | متوسط $\pm$ انحراف | مستوى الرضا الوظيفي تكرر (%) |             |             |           |             | المحاور            |
|---------|-------------|-----------------|--------------------|------------------------------|-------------|-------------|-----------|-------------|--------------------|
|         |             |                 |                    | منخفض جداً                   | منخفض       | متوسط       | عالٍ      | عالٍ جداً   |                    |
| الخامس  | متوسط       | 61.91           | $\pm 3.09$<br>0.86 | 166 (26.77)                  | 119 (19.19) | 212 (34.19) | 62 (10.0) | 61 (9.83)   | أولياء أمور الطلبة |
| الثالث  | متوسط       | 64.42           | $\pm 3.22$<br>0.94 | 115 (18.54)                  | 169 (27.25) | 201 (32.41) | 6 (0.96)  | 129 (20.80) | الطلبة             |
| الثامن  | منخفض       | 52.58           | $\pm 2.62$<br>0.72 | 291 (46.93)                  | 113 (18.22) | 181 (29.19) | 20 (3.22) | 15 (2.41)   | النمو المهني       |
| -       | متوسط       | 61.85           | $\pm 3.08$<br>0.47 | 61 (9.83)                    | 193 (31.1)  | 311 (50.16) | 49 (7.90) | 6 (0.96)    | الكلي              |

والتربوي الفاعل داخل النظام المدرسي (Danimir, Dragan, دراغان وميلوفان, Milovan, 2010), ماندك, مارينوفيك وماركوفيك (Mandic, Martinovic & Markovic, 2009) حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك بعض السمات والخصائص النفسية والاجتماعية التي اكتسبها معلم التربية البدنية نتيجة لاختصاصه. ومن تلك السمات والخصائص القدرة العالية على التفاعل الاجتماعي ومواجهة الجمهور والقيادة. جراهام (Graham, 2008), كيولينا, جوثران وريجيولاس (Kulinna, Cothran & Regualos, 2006), مارتنيك (Martinek, 2003) وهذه الخصائص والسمات جعلت معلم التربية البدنية أحد أكثر المعلمين في المدرسة توافقاً وتفاعلاً اجتماعياً، وهذا بالتالي ما قد يفسر وجود أعلى رضا وظيفي على محور زملاء العمل.

يتضح من الجدول (4) أن محور (زملاء العمل) قد جاء في المرتبة الأولى من حيث إنه أكثر المحاور شعوراً بالرضا من قبل أفراد عينة الدراسة بمتوسط (3.35) وبأهمية (67.13%)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه العمري (Al-Omari, 1996) من حيث ارتفاع درجة الرضا الوظيفي على محور زملاء العمل لدى الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومع ما توصل إليه بوريهام، بيتر، اللان، جيم، بيتر، جاري، كيت، ديفي وليسلي (Boreham, Peter, Allan, Jim, Peter, Gary, Kitt, David & Lesley, 2006) لدى معلمي اسكتلندا ويمكن أن يعزى سبب وجود أعلى رضا وظيفي على محور (زملاء العمل) إلى طبيعة معلمي التربية البدنية وما يملكونه من خصائص وسمات اجتماعية اكتسبوها نتيجة لطبيعة تخصصهم ونتيجة لاحتكاكهم بمعظم طلبة المدرسة ولدورهم القيادي



جعفر فارس العرجان؛ ميرفت عاهد ذيب: الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية...

الجدول رقم (5): المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية الكلية لمحاور الرضا الوظيفي تبعاً للمتغيرات المستقلة.

| المحاور          | العينة وقتها | متوسط ± انحراف | النسبة المئوية | الرضا الوظيفي | متوسط ± انحراف | النسبة المئوية | المحاور          | الرضا الوظيفي | متوسط ± انحراف | النسبة المئوية | المحاور        |                |
|------------------|--------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|------------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| الجنس            |              |                |                |               |                |                |                  |               |                |                |                |                |
| المعلمين         | متوسط        | 65.80          | 0.69±3.29      | متوسط         | 62.17          | 0.91±3.10      | المحاور          | متوسط         | 65.81          | 0.92±3.29      | النسبة المئوية |                |
| المعلمات         | متوسط        | 63.37          | 0.61±3.16      | متوسط         | 60.31          | 0.87±3.01      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 66.55          | 0.70±3.32      | النسبة المئوية |
| الدرجة العلمية   |              |                |                |               |                |                |                  |               |                |                |                |                |
| دبلوم            | متوسط        | 64.49          | 0.59±3.22      | متوسط         | 62.06          | 0.87±3.10      | المحاور          | متوسط         | 70.25          | 0.75±3.51      | النسبة المئوية |                |
| بكالوريوس        | متوسط        | 64.80          | 0.68±3.24      | متوسط         | 60.27          | 0.89±3.01      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 66.22          | 0.82±3.31      | النسبة المئوية |
| ماجستير          | متوسط        | 63.17          | 0.58±3.15      | متوسط         | 62.27          | 0.88±3.11      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 64.94          | 0.71±3.24      | النسبة المئوية |
| نوع المدرسة      |              |                |                |               |                |                |                  |               |                |                |                |                |
| خاصة             | متوسط        | 68.19          | 0.62±3.40      | متوسط         | 68.21          | 0.97±3.41      | المحاور          | متوسط         | 70.47          | 0.81±3.52      | النسبة المئوية |                |
| حكومية           | متوسط        | 62.19          | 0.63±3.10      | منخفض         | 57.13          | 0.78±2.85      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 63.99          | 0.75±3.19      | النسبة المئوية |
| الخبرة في العمل  |              |                |                |               |                |                |                  |               |                |                |                |                |
| 1-5 سنوات        | متوسط        | 64.02          | 0.59±3.20      | منخفض         | 59.74          | 0.80±2.98      | الإدارة المدرسية | متوسط         | 64.87          | 0.74±3.24      | النسبة المئوية |                |
| 6-10 سنوات       | متوسط        | 64.28          | 0.68±3.21      | متوسط         | 61.14          | 0.89±3.05      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 66.37          | 0.96±3.31      | النسبة المئوية |
| 11-15 سنة        | متوسط        | 66.66          | 0.64±3.33      | متوسط         | 63.40          | 0.80±3.17      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 69.44          | 0.89±3.47      | النسبة المئوية |
| أكثر من 16 سنة   | متوسط        | 62.74          | 0.65±3.13      | متوسط         | 60.27          | 1.02±3.01      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 65.00          | 0.76±3.25      | النسبة المئوية |
| المرحلة الدراسية |              |                |                |               |                |                |                  |               |                |                |                |                |
| أساسي دنيا       | متوسط        | 64.54          | 0.57±3.22      | متوسط         | 60.78          | 0.95±3.03      | المحاور          | متوسط         | 65.87          | 1.05±3.29      | النسبة المئوية |                |
| أساس عليا        | متوسط        | 65.24          | 0.66±3.26      | متوسط         | 61.86          | 0.82±3.09      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 66.24          | 0.72±3.31      | النسبة المئوية |
| ثانوي            | متوسط        | 62.89          | 0.68±3.14      | متوسط         | 60.16          | 0.92±3.00      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 66.63          | 0.59±3.33      | النسبة المئوية |
| الجنس            |              |                |                |               |                |                |                  |               |                |                |                |                |
| المعلمين         | منخفض        | 56.44          | 1.26±2.82      | متوسط         | 68.62          | 1.37±3.43      | المحاور          | منخفض         | 62.86          | 0.88±3.14      | النسبة المئوية |                |
| المعلمات         | منخفض        | 54.89          | 1.18±2.74      | متوسط         | 66.21          | 1.29±3.31      |                  | الرضا الوظيفي | منخفض          | 61.32          | 0.85±3.06      | النسبة المئوية |
| الدرجة العلمية   |              |                |                |               |                |                |                  |               |                |                |                |                |
| دبلوم            | منخفض        | 51.96          | 1.19±2.59      | متوسط         | 69.33          | 1.38±3.46      | زغلاء العمل      | منخفض         | 59.04          | 0.72±2.95      | النسبة المئوية |                |
| بكالوريوس        | منخفض        | 56.31          | 1.24±2.81      | متوسط         | 67.17          | 1.37±3.35      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 63.11          | 0.89±3.15      | النسبة المئوية |
| ماجستير          | منخفض        | 54.96          | 1.16±2.74      | متوسط         | 66.28          | 1.21±3.31      |                  | الرضا الوظيفي | متوسط          | 60.37          | 0.85±3.01      | النسبة المئوية |

تابع الجدول رقم (5).

| المحاور          | العينة وفتتها  | متوسط $\pm$ انحراف | النسبة المئوية | الرضا الوظيفي | المحاور | متوسط $\pm$ انحراف | النسبة المئوية | الرضا الوظيفي | المحاور | متوسط $\pm$ انحراف | النسبة المئوية | الرضا الوظيفي |
|------------------|----------------|--------------------|----------------|---------------|---------|--------------------|----------------|---------------|---------|--------------------|----------------|---------------|
| نوع المدرسة      |                |                    |                |               |         |                    |                |               |         |                    |                |               |
|                  | خاصة           | 1.14 $\pm$ 3.55    | 71.07          | متوسط         |         | 1.23 $\pm$ 4.00    | 80.15          | عالي          |         | 1.02 $\pm$ 3.41    | 68.26          | متوسط         |
|                  | حكومية         | 1.03 $\pm$ 2.35    | 47.03          | منخفض جدا     |         | 1.24 $\pm$ 3.00    | 60.07          | متوسط         |         | 0.71 $\pm$ 2.92    | 58.47          | منخفض         |
| الخبرة في العمل  |                |                    |                |               |         |                    |                |               |         |                    |                |               |
|                  | 5-1 سنوات      | 1.09 $\pm$ 2.65    | 53.11          | منخفض         |         | 1.43 $\pm$ 3.25    | 65.16          | متوسط         |         | 0.67 $\pm$ 3.03    | 60.65          | متوسط         |
|                  | 10-6 سنوات     | 1.31 $\pm$ 2.84    | 56.97          | منخفض         |         | 1.38 $\pm$ 3.41    | 68.30          | متوسط         |         | 0.99 $\pm$ 3.10    | 62.18          | متوسط         |
|                  | 15-11 سنة      | 1.36 $\pm$ 2.69    | 53.92          | منخفض         |         | 1.30 $\pm$ 3.56    | 71.29          | عالي          |         | 0.77 $\pm$ 3.26    | 65.30          | متوسط         |
|                  | أكثر من 16 سنة | 1.07 $\pm$ 2.86    | 57.39          | منخفض         |         | 1.16 $\pm$ 3.22    | 64.49          | متوسط         |         | 0.93 $\pm$ 3.00    | 60.17          | متوسط         |
| المرحلة الدراسية |                |                    |                |               |         |                    |                |               |         |                    |                |               |
|                  | أساسي دنيا     | 1.33 $\pm$ 2.80    | 56.02          | منخفض         |         | 1.19 $\pm$ 3.35    | 67.07          | متوسط         |         | 0.98 $\pm$ 3.12    | 62.51          | متوسط         |
|                  | أساسي عليا     | 1.26 $\pm$ 2.66    | 53.36          | منخفض         |         | 1.44 $\pm$ 3.48    | 69.60          | متوسط         |         | 0.77 $\pm$ 3.08    | 61.60          | متوسط         |
|                  | ثانوي          | 1.02 $\pm$ 2.88    | 57.75          | منخفض         |         | 1.26 $\pm$ 3.20    | 64.03          | متوسط         |         | 0.87 $\pm$ 3.09    | 61.82          | متوسط         |
| الجنس            |                |                    |                |               |         |                    |                |               |         |                    |                |               |
|                  | المعلمين       | 1.06 $\pm$ 3.26    | 65.20          | متوسط         |         | 0.74 $\pm$ 2.55    | 51.12          | منخفض         |         | 0.53 $\pm$ 3.11    | 62.51          | متوسط         |
|                  | المعلمات       | 0.85 $\pm$ 3.19    | 63.93          | متوسط         |         | 0.70 $\pm$ 2.67    | 53.49          | منخفض         |         | 0.42 $\pm$ 3.06    | 61.44          | متوسط         |
| الدرجة العلمية   |                |                    |                |               |         |                    |                |               |         |                    |                |               |
|                  | دبلوم          | 1.01 $\pm$ 3.29    | 65.88          | متوسط         |         | 0.69 $\pm$ 2.47    | 49.41          | منخفض جداً    |         | 0.45 $\pm$ 3.07    | 61.86          | متوسط         |
|                  | بكالوريوس      | 0.97 $\pm$ 3.19    | 63.93          | متوسط         |         | 0.73 $\pm$ 2.59    | 51.98          | منخفض         |         | 0.48 $\pm$ 3.08    | 61.93          | متوسط         |
|                  | ماجستير        | 0.83 $\pm$ 3.24    | 64.94          | متوسط         |         | 0.68 $\pm$ 2.74    | 54.99          | منخفض         |         | 0.43 $\pm$ 3.07    | 61.67          | متوسط         |
| نوع المدرسة      |                |                    |                |               |         |                    |                |               |         |                    |                |               |
|                  | خاصة           | 1.04 $\pm$ 3.98    | 79.77          | عالي          |         | 0.70 $\pm$ 2.91    | 58.34          | منخفض         |         | 0.39 $\pm$ 3.42    | 68.97          | متوسط         |
|                  | حكومية         | 0.53 $\pm$ 2.80    | 56.09          | منخفض         |         | 0.37 $\pm$ 2.09    | 41.94          | منخفض جداً    |         | 0.38 $\pm$ 2.89    | 57.99          | منخفض         |

جعفر فارس العرجان؛ ميرفت عاهد ذيب: الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية...

تابع الجدول رقم (5).

| المحاور          | العينة وفتتها  | متوسط $\pm$ انحراف | النسبة المئوية  | الرضا الوظيفي | المحاور | متوسط $\pm$ انحراف | النسبة المئوية  | الرضا الوظيفي | المحاور | متوسط $\pm$ انحراف | النسبة المئوية  | الرضا الوظيفي |
|------------------|----------------|--------------------|-----------------|---------------|---------|--------------------|-----------------|---------------|---------|--------------------|-----------------|---------------|
| الخبرة في العمل  |                |                    |                 |               |         |                    |                 |               |         |                    |                 |               |
|                  | 5-1 سنوات      | 61.58              | 0.88 $\pm$ 3.07 | متوسط         |         | 53.07              | 0.69 $\pm$ 2.65 | منخفض         |         | 60.47              | 0.44 $\pm$ 3.01 | متوسط         |
|                  | 10-6 سنوات     | 65.24              | 0.94 $\pm$ 3.26 | متوسط         |         | 50.80              | 0.74 $\pm$ 2.54 | منخفض         |         | 62.14              | 0.47 $\pm$ 3.09 | متوسط         |
|                  | 15-11 سنة      | 67.27              | 1.02 $\pm$ 3.36 | متوسط         |         | 51.33              | 0.74 $\pm$ 2.56 | منخفض         |         | 63.83              | 0.45 $\pm$ 3.17 | متوسط         |
|                  | أكثر من 16 سنة | 64.02              | 0.91 $\pm$ 3.20 | متوسط         |         | 55.01              | 0.68 $\pm$ 2.75 | منخفض         |         | 61.30              | 0.49 $\pm$ 3.05 | متوسط         |
| المرحلة الدراسية |                |                    |                 |               |         |                    |                 |               |         |                    |                 |               |
|                  | أساسي دنيا     | 64.89              | 0.94 $\pm$ 3.24 | متوسط         |         | 55.78              | 0.70 $\pm$ 2.78 | منخفض         |         | 62.35              | 0.50 $\pm$ 3.10 | متوسط         |
|                  | أساسي عليا     | 64.03              | 0.96 $\pm$ 3.20 | متوسط         |         | 50.66              | 0.71 $\pm$ 2.53 | منخفض         |         | 61.83              | 0.45 $\pm$ 3.07 | متوسط         |
|                  | ثانوي          | 64.52              | 0.91 $\pm$ 3.22 | متوسط         |         | 52.36              | 0.72 $\pm$ 2.61 | منخفض         |         | 61.45              | 0.46 $\pm$ 3.06 | متوسط         |

الجدول رقم (6): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لدلالة الفروق في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً للمتغيرات المستقلة.

| المتغيرات               | المحاور            | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة * | دلالة الفروق |
|-------------------------|--------------------|--------------|----------------|----------------|----------|-----------------|--------------|
| الجنس<br>1 = ♂<br>2 = ♀ | طبيعة العمل        | 1            | 1.410          | 1.410          | 3.537    | ‡0.060          | (♀ = ♂)      |
|                         | الإشراف            | 1            | 1.702          | 1.702          | 2.337    | ‡0.127          | (♀ = ♂)      |
|                         | الخوافز المادية    | 1            | 1.657          | 1.657          | 1.482    | ‡0.224          | (♀ = ♂)      |
|                         | زملاء العمل        | 1            | 1.419          | 1.419          | 0.922    | ‡0.337          | (♀ = ♂)      |
|                         | الإدارة المدرسية   | 1            | 0.315          | 0.315          | 0.521    | ‡0.471          | (♀ = ♂)      |
|                         | أولياء أمور الطلبة | 1            | 0.350          | 0.350          | 0.505    | ‡0.478          | (♀ = ♂)      |
|                         | الطلبة             | 1            | 1.209          | 1.209          | 2.155    | ‡0.143          | (♀ = ♂)      |
|                         | النمو المهني       | 1            | 0.983          | 0.983          | 2.698    | ‡0.101          | (♀ = ♂)      |
|                         | الكلبي             | 1            | 0.408          | 0.408          | 2.609    | ‡0.107          | (♀ = ♂)      |



تابع الجدول رقم (6).

| المتغيرات  | المحاور                                | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة *      | دلالة الفروق                  |
|--|--|--------------|----------------|----------------|----------|----------------------|-------------------------------|
| الدرجة العلمية<br>دبلوم =1،<br>بكالوريوس =2،<br>ماجستير =3                                     | طبيعة العمل                            | 2            | 0.181          | 0.09           | 0.227    | ‡0.797               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | الإشراف                                | 2            | 3.150          | 1.575          | 2.163    | ‡0.116               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | الخوافز المادية                        | 2            | 4.506          | 2.253          | 2.015    | ‡0.134               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | زملاء العمل                            | 2            | 0.493          | 0.247          | 0.16     | ‡0.852               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | الإدارة المدرسية                       | 2            | 1.923          | 0.962          | 1.59     | ‡0.205               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | أولياء أمور الطلبة                     | 2            | 3.640          | 1.820          | 2.624    | ‡0.073               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | الطلبة                                 | 2            | 1.740          | 0.870          | 1.551    | ‡0.213               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | النمو المهني                           | 2            | 0.445          | 0.222          | 0.61     | ‡0.544               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | الكلية                                 | 2            | 0.301          | 0.151          | 0.963    | ‡0.382               | (3 =2، 3 =1، 2=1)             |
|  | نوع المدرسة<br>خاصة = 1،<br>حكومية = 2 | طبيعة العمل  | 1              | 11.545         | 11.545   | 28.960               | §§0.00                        |
| الإشراف  |  | 1            | 42.316         | 42.316         | 58.095   | §§0.00               | لصالح الخاصة (1 # 2)          |
| الخوافز المادية  |  | 1            | 218.797        | 218.797        | 195.728  | §§0.00               | لصالح الخاصة (1 # 2)          |
| زملاء العمل  |  | 1            | 136.233        | 136.233        | 88.583   | §§0.00               | لصالح الخاصة (1 # 2)          |
| الإدارة المدرسية   |  | 1            | 11.968         | 11.968         | 19.792   | §§0.00               | لصالح الخاصة (1 # 2)          |
| أولياء أمور الطلبة   |  | 1            | 32.138         | 32.138         | 46.328   | §§0.00               | لصالح الخاصة (1 # 2)          |
| الطلبة   |  | 1            | 198.599        | 198.599        | 353.947  | §§0.00               | لصالح الخاصة (1 # 2)          |
| النمو المهني   |  | 1            | 87.870         | 87.870         | 241.031  | §§0.00               | لصالح الخاصة (1 # 2)          |
| الكلية   | 1                                      | 39.397       | 39.397         | 251.981        | §§0.00   | لصالح الخاصة (1 # 2) |                               |
| الخبرة في العمل<br>1 - 5 سنوات = 1،<br>6-10 سنوات = 2،<br>11-15 سنة = 3،<br>أكثر من 16 سنة = 4 | طبيعة العمل                            | 3            | 0.914          | 0.305          | 0.764    | ‡0.514               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | الإشراف                                | 3            | 0.613          | 0.204          | 0.281    | ‡0.839               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | الخوافز المادية                        | 3            | 3.694          | 1.231          | 2.24     | ‡0.083               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | زملاء العمل                            | 3            | 2.034          | 0.678          | 0.441    | ‡0.724               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | الإدارة المدرسية                       | 3            | 2.343          | 0.781          | 1.291    | ‡0.276               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | أولياء أمور الطلبة                     | 3            | 2.114          | 0.705          | 1.016    | ‡0.385               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | الطلبة                                 | 3            | 1.803          | 0.601          | 1.071    | ‡0.361               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | النمو المهني                           | 3            | 1.458          | 0.486          | 1.333    | ‡0.263               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |
|  | الكلية                                 | 3            | 0.456          | 0.152          | 0.971    | ‡0.406               | (4=3، 4=3.2=2، 4=1، 3=1، 2=1) |

جعفر فارس العرجان؛ ميرفت عاهد ذيب: الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية...

تابع الجدول رقم (6).

| المتغيرات   | المحاور            | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة * | دلالة الفروق    |
|---|--------------------|--------------|----------------|----------------|----------|-----------------|-----------------|
| المرحلة الدراسية الأساسية الدنيا = 1، الأساسية العليا = 2، الثانوية = 3 | طبيعة العمل        | 2            | 1.867          | 0.934          | 2.342    | ‡0.097          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | الإشراف            | 2            | 0.689          | 0.344          | 0.473    | ‡0.623          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | الخوافز المادية    | 2            | 6.228          | 3.114          | 2.786    | ‡0.062          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | زملاء العمل        | 2            | 8.788          | 4.394          | 2.857    | ‡0.058          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | الإدارة المدرسية   | 2            | 0.195          | 0.097          | 0.162    | ‡0.851          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | أولياء أمور الطلبة | 2            | 1.696          | 0.848          | 1.222    | ‡0.295          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | الطلبة             | 2            | 2.132          | 1.066          | 1.900    | ‡0.151          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | النمو المهني       | 2            | 1.398          | 0.699          | 1.918    | ‡0.148          | (3=2, 3=1, 2=1) |
|   | الكلية             | 2            | 0.311          | 0.152          | 0.991    | ‡0.380          | (3=2, 3=1, 2=1) |

‡ = عدم وجود فروق إحصائية دالة، §§ = وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (0.01).

على المجتمع التركي، كذلك مع ما توصل إليه الدرايبع (Aldrabia, 2009) بشأن معلمي التربية البدنية في الأردن من أن درجة الرضا لا تتأثر بمتغير الجنس وفي المجتمع الفلسطيني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية سلامة (Salaameh, 2003)، كذلك تتفق مع ما أشارت إليه دراسة الرويلي (Al-Ruwaili, 2001) من أن الجنس لا يعتبر أحد العوامل المؤثرة على تباين الرضا الوظيفي لدى العاملين في قطاع الإدارة المدرسية في السعودية، وما أشار إليه يانج (Yang, 1994) من عدم وجود اختلافات إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي الكلي لدى أساتذة التربية البدنية في الجامعات التايوانية، وما أشار إليه صموئيل (Samuel, 2007) من عدم تأثر الرضا الوظيفي لمعلمي نيجيريا بعامل الجنس وإلى أن

يشير الجدول (6) إلى عدم وجود فروق إحصائية دالة في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة في العمل والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم) وذلك على جميع محاور الدراسة وعلى المجموع الكلي للرضا، فيما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية وعلى جميع المحاور وعلى المجموع الكلي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (الخاصة، والحكومية) ولصالح معلمي المدارس الخاصة. متغير الجنس:

لقد أشارت النتائج إلى أن متغير الجنس لا يعتبر عاملاً مؤثراً في اختلاف مستوى الرضا الوظيفي. وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات ومنها دراسة أيكان وأيسيل (Aycan & Aysel, 2010) التي أجريت

في درجة الرضا الوظيفي على جميع المحاور تعزى لمتغير الدرجة العلمية (الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسات كل من الدرايبع (Aldrabia,2009)؛ البطاينة (Al- Batayneh,1998)؛ الزعبي (Al-Zoubi,2007)؛ تيم (Tim,1999)، وتعارض مع ما أشارت إليه دراسات خليل وشيرير (Khalil. & Shereer, 2008)؛ صوالحة (Sawalha,2006)؛ سلامة (Salaameh,2003)؛ مقبول (Maqboul,2003) من اعتبار الدرجة العلمية التي يحملها المعلم التربوي عاملاً مؤثراً على الرضا الوظيفي، وعلى الرغم من احتمالية تواجد تباين في مستوى العائد الاقتصادي الشهري للمعلم تبعاً لاختلاف الدرجة العلمية إلا أن الملاحظ من خلال معرفة الباحثين أن ذلك التفاوت ليس كبيراً بين المعلمين تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، بالإضافة إلى أن طبيعة الحوافز والدوافع المقدمة للمعلمين قد لا تتفاوت وتباين تبعاً للدرجة العلمية.

#### متغير نوع المدرسة:

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (0.01) على جميع محاور الرضا الوظيفي وعلى المجموع الكلي للرضا تبعاً لمتغير نوع المدرسة (الحكومية، الخاصة) ولصالح معلمي المدارس الخاصة، حيث كان معلمو المدارس الخاصة أكثر رضاً وظيفياً من معلمي المدارس الحكومية. وتتفق تلك النتيجة مع

أكثر المتغيرات تأثيراً كانت تتمثل في درجة الالتزام الوظيفي والالتزام التنظيمي وكفاءة المعلم الذاتية في حين تعارضت مع بعض الدراسات التي أجريت على مجتمعات أخرى متباينة مع الأردن اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وحتى في طبيعة السياسات والإستراتيجيات التعليمية والتربوية، ومنها ما توصل إليه إليان ودوراك (Ilhan & Durak, 2010)، عبد الله، جيحاك براكيشهان (Abdullah, Jegak & Balakrishnan,2009)، وبراديل (Badril, 2009) من وجود تباين في درجة الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات، حيث ارتفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين قياساً إلى المعلمات، وما توصل إليه خليل وشيرير (Khalil. & Shereer, 2008)؛ ومقبول (Maqboul,2003) الوادي (Al-Wadi,2005)؛ العامر (Al-amer,2007) الطعاني والكساسبة (AL-Ta'ani. & Al Kasasbeh) من ارتفاع مستوى الرضا لدى المعلمات قياساً إلى المعلمين. وقد يعزى عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس إلى أن طبيعة عمل معلم التربية البدنية لا تختلف باختلاف الجنس، فكلما الجنسين أصبح يقوم بنفس المهام والواجبات من خلال الإشراف العام على النظام المدرسي وتدريب ومرافقة الفرق الرياضية.

#### متغير الدرجة العلمية:

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية دالة

معلمي التعليم الحكومي للانتقال إلى العمل في قطاع التعليم الخاص هو كم الامتيازات والإمكانات والحوافز المادية والمعنوية التي يمكن أن يحصلوا عليها نتيجة للعمل في القطاع الخاص قياسًا إلى العمل في القطاع الحكومي ليوكينز (Luekens et al., 2004).

#### متغير الخبرة في العمل:

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة في العمل وهذا ما يتفق مع ما توصل إليه خليل وشيرير (Khalil & Shereer, 2008) على عينة من المعلمين في المجتمع الفلسطيني باعتبار أن عامل الخبرة ليس من العوامل ذات الأهمية لإيجاد تباين في درجة الرضا الوظيفي بينهم، وما توصل إليه الزعبي (Al-Zoubi, 2007) والبطاينة (Al-Batayneh, 1998)، فيما تعارضت هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أجريت في تركيا والتي تبين أنها أن عامل الخبرة عامل ذو أهمية في تباين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين. أليان ودوراك (Ilhan & Durak, 2010) أيسيل (Aycan & Aysel, 2010) وعلى المجتمع الأردني. صوالحة (Sawalha, 2006)؛ الدرابع (Aldrabia, 2009) وعلى المجتمع الفلسطيني. مقبول (Maqboul, 2003)؛ محيسن (Muhaisen, 2004)، فيما ظهر أيضًا أن عامل الخبرة في

دراسات كل من أليان ودوراك (Ilhan & Durak, 2010)، صوالحة (Sawalha, 2006)، الطعاني والكساسبة (AL-Ta'ani & Al Kasasbeh)، ومع تقرير وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 1997) الذي أشار إلى أن معلمي المدارس الخاصة يتمتعون بقدر عالٍ من الرضا الوظيفي قياسًا إلى معلمي المدارس الحكومية، وذلك قد يعود إلى طبيعة الإمكانيات التعليمية المتوفرة في المدارس الخاصة وإلى العائد الاقتصادي المتباين بين الجهتين وإلى إمكانية توافر الحوافز والدوافع المادية والمعنوية لدى القطاع الخاص قياسًا إلى القطاع العام، حيث كانت نسبة المعلمين الأمريكيين من العاملين في القطاع العام ومن لديهم مستوى رضا وظيفي عالٍ أقل من نسبتها لدى المعلمين في القطاع الخاص، وبالتالي فقد يعود ارتفاع درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية من العاملين في المدارس الخاصة قياسًا إلى المعلمين العاملين في القطاع الحكومي إلى احتمالية أن يكون لظروف العمل والإمكانات المتوفرة من أدوات وأجهزة وصلات وملاعب وإمكانية التطور والارتقاء، هذا إضافة إلى التباين في طبيعة الحوافز المادية ومقدار العائد الاقتصادي الشهري، كل هذا له دور في ذلك، ونظرًا لارتفاع العائد الاقتصادي نتيجة للعمل في قطاع التعليم الخاص، أشار العديد من الدراسات الأمريكية إلى أن أحد أهم العوامل التي تجبر

التي يدرسها المعلم إلى عدم وجود اختلاف في طبيعة العمل أو العلاقات بين الزملاء أو مع الإدارة المدرسية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية التي يُعلمها المعلم. هذا إضافة إلى أن طبيعة المرحلة الدراسية التي يُعلمها المعلم قد لا تؤثر على مستوى العائد الاقتصادي لمعلمي التربية البدنية على الرغم من إمكانية أن تكون مؤثرة في اختصاصات تعليمية أخرى.

وبذلك يمكن استنتاج أن هناك إشكالية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية الذي جاء في المستوى المتوسط وإلى أنه لا يختلف باختلاف العديد من المتغيرات لا سيما المتعلقة منها بكل من (الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة في العمل والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم). كذلك يتبين أن معلمي التربية البدنية في المدارس الخاصة أكثر رضا وظيفياً من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية، وذلك لوجود تباين كبير جداً بين نوعي المدارس في مستوى الإمكانيات والتجهيزات ومستوى الحوافز المقدمة لهم، وفي ضوء ذلك أمكن للباحثين التوصية بما يلي:

- 1- البدء بوضع خطوط عامة لإستراتيجية وطنية للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً للتخصص، ثم دراسة الأسباب والعوامل المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي لهم.
- 2- العمل على ضرورة تجسير الفجوة في

العمل عامل مؤثر على اختلاف درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في فلسطين. تيم (Tim,1999)، فيما ينظر لمتغير سنوات الخبرة على أنه أحد المتغيرات الهامة في درجة التأثير على الرضا الوظيفي وعلى إمكانية ترك مهنة التعليم والاتجاه إلى مهنة أخرى. إنجيرسول وسميث (Ingersoll & Smith,2003)، جونسون وبيركلاند (Johnson & Birkeland, 2003) وقد يعود عدم تأثر درجة الرضا الوظيفي بعامل الخبرة في هذه الدراسة إلى تقارب العائد الاقتصادي بينهم وإلى احتمالية عدم وجود تباين في مستوى التعامل الإداري من قِبَل الإدارات المدرسية وتساوي النظرة المجتمعية لطبيعة عملهم بغض النظر عن سنوات الخبرة التي يمتلكونها، وهذا ما قد يفسر عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في العمل على درجة الرضا الوظيفي.

#### متغير المرحلة الدراسية

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يشرف على تدريسها المعلم. وهذا يتفق مع ما توصل إليه عبدالله، جيچاك براكيشهان (Abdullah, Jegak & Balakrishnan,2009) ويتعارض مع الرويلي (Al-Ruwaili,2001)؛ خليل وشيرير (Khalil. & Shereer, 2008)؛ وقد يعود عدم اختلاف الرضا الوظيفي تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية

- satisfaction for faculty members in Jordanian universities.* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al nagdy. Adel R.(2010). Professional Satisfaction of Social Studies Teachers at the Primary Stage in Egypt in the Light of Applying Comprehensive Evaluation and Active Learning Strategies (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences.* 11 (3), 231-262.
- Al-amer, Aisha Rashid.(2007). *The pressures of work and their relationship Bardha career and professional performance of physical education teachers preparatory and secondary levels in the Kingdom of Bahrain* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, University of Bahrain, Bahrain.
- Al-Dosari. Nabila Mohammed. (2006). *The role of incentives in functionality for physical education teachers in the Kingdom of Bahrain* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, University of Bahrain, Bahrain.
- Aldrabia, Ahmed Mohammed Abdel-Qader.(2009). *The impact of incentives on job satisfaction when physical education teachers in private schools in the province of Amman* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Faculty of Physical Education, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Mohannadi. A & Capel. S (2007). Stress in physical education teachers in Qatar. *Social Psychology of Education*, 10, (1), 55-75
- Al-Omari. Haider M. (1996). *Over the implementation of educational policies and its impact on job satisfaction among the employees in the Ministry of Education* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Ruwaili, Nawaf bin Abdullah Jad'an.(2001). *Job satisfaction among managers and*
- الرواتب والمزايا والامتيازات بين معلمي التربية البدنية في المدارس الحكومية والخاصة، إضافة إلى إحداث توازن في الحوافز المقدمة لهم على اعتبار أن متغير نوع المدرسة وما يرافقه من تباين في المزايا والعوائد الاقتصادية يعتبر عاملاً مؤثراً في تباين الرضا الوظيفي بين المعلمين.
- 3 - ضرورة إدراج معلمي التربية البدنية في عمليات صنع القرار التربوي فيما يخص الصعوبات والمشكلات التي تواجههم تبعاً لطبيعة تخصصهم.
- 4 - يجب العمل على إيجاد آلية تربط ما بين كفاءة معلم التربية البدنية وتطويره لنفسه وما بين الحوافز والترقيات المقدمة له.
- 5 - إجراء دراسات أخرى دورية ومقارنة مع تخصصات تعليمية أخرى لمعرفة التفاوت في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً للتخصص، والوقوف على الأسباب التي تؤدي إلى ذلك.
- \*\*\*
- المراجع:
- Abdullah. M., Jegak. U& Balakrishnan. P.(2009). Job satisfaction among secondary school teachers. *Journal Kemanusiaan bil.* 13, 11-18.
- Abu Baker.N & Daradkeh. S. (2010). Prevalence of overweight and obesity among adolescents in Irbid governorate, Jordan. *Eastern Mediterranean Health Journal.* 16(6), 657-662.
- Al- Batayneh, Omar. (1998). *The role of deans and heads of departments of Physical Education in the Acquisition of job*

- degree of Master of Science Management Universiti Utara Malaysia Sintok Kedah.
- Boreham. N., Peter. G., Allan. B., Jim M., Peter., Gary. W., Kitt. C., David. D., & Lesley, E. (2006). *Job Satisfaction among Newly Qualified Teachers in Scotland*. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Warwick, 1-14.
- Brackett. M, Raquel. P, Justyna. M, Maria. R & Peter. S.(2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job Satisfaction among British Secondary-School teachers. *Psychology in the Schools, 47(4)*, 406-417.
- Ch'ng. H.K., Chong. W.K. & Nakesvari.(2010). The Satisfaction Level of Penang Private Colleges Lecturers. *International Journal of Trade, Economics and Finance. 1, (2)*, 168-172.
- Chang. Y., Chen. M., Hua. M., & Yang..(2005). Industrializing Academic Knowledge In Taiwan. *Research Technology Management, 48*, 45-50.
- Danimir. M., Dragan. M., & Milovan. S.(2010). Creating WEB based didactical resources for teachers in physical education. *Transactions on Information Science and Applications 5 (7)*. 641-650.
- Deanna. M., Andrew. E., Nalini.R, Chery L., Alexandra E., Melissa. S & Steven. H.(2010). Reductions in Child Obesity Among Disadvantaged School Children With Community Involvement: The Travis County catch Trial. *Obesity, 18 supplement 1*, S36-S44.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P.(2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest, 56. (2)*, 226-240.
- Evy. G., Daniël L. & Gerhard B. (2008). Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South African Journal of Education. 28*, 135–154.
- Graham. G..(2008). Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher. 3rd ed., Champaign, IL.: Human Kinetics, *directors of government general education schools in the northern border area (field study)* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, College of Education, King Saud University.
- AL-Ta'ani. Hassan & Al Kasasbeh. Abdulwahab.(2005). Vernment and Private Secondary School Teachers in the District of Amman: A Comparative Study (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 1(3)*, 189-2000.
- Al-Wadi. Amal Ali Issa.(2005). *Leadership behavior and its relationship heads Achievement motivation and job satisfaction among physical education teachers at the secondary level in the Kingdom of Bahrain* (in Arabic). Unpublished Master Faculty of Education, University of Bahrain, Bahrain.
- Al-Zoubi, Mohammed. S.(2007). *levels of job satisfaction among secondary school teachers in public and private schools in Kuwait* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, School of Educational Studies, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Athanasios. K & Tsigilis. N.(2010). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *Journal of Psych educational Assessment 1, (28)* 153-162.
- Ayan. Sezer & Kocacik. Faruk.(2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 35, (1)*, 27-41.
- Aycan. G & Aysel. M. (2010). An Investigation of Primary School Teachers, Teacher Efficacy and Job Satisfaction in Terms of Demographic Factors. *Elementary Education Online. 9(3)*, 1037-1054.
- Badril. A. (2009). *A study of job Satisfaction Among Teachers*. A thesis submitted to the College of Business in partial fulfilment of the requirements for the

- Mandic, D., Martinovic, D. Markovic, Z. (2009). *Informational technology in physical education lesson planning on sport technical education of secondary school students*. 8th International. Conference. on Education & educational technology Geonaa, Italy. 266-271.
- Maqboul. Randa W. (2003). *Degree of Job Satisfaction of Public Schools Educational Counselors in the Directorates of Education in the West Bank Governorates* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, An-Najah National University, Palestine.
- Martinek.T. (2003). Developing compassionate leadership in underserved youths (Youth Leader Corps provides special learning experience). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74.(1), 33-39.
- Muhaisen. Wajdi A. (2004). *Staff satisfaction and relief agency workers and UNRWA in the Gaza Strip for compensation systems and incentives* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Nicholas J. Shudak.(2010). Diversity in Teacher Education: A Double Helix. *Academic Questions*. 23, 348–355.
- Nurullah. Abu Sadat.(2010). Predictors of Job Satisfaction among Emerging Adults in Alberta, Canada. *International Journal of Business and Management*, 5. (3), 3-15.
- Salaameh. Intisaar. M. (2003). *Level of Professional Belonging and Job Satisfaction and the Relationship Between them Among the Teaching Staff in the Palestinian Universities* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, An-Najah National University. Palestine.
- Sallie. Gardner.(2010). Stress Among Prospective Teachers: a Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*. 36(1), 18-28.
- Samuel. O. (2007). Relationships of Emotional Intelligence and Self-Efficacy to Work Attitudes Among Secondary School
10. 256.
- Hunjra. A, Muhammad. I, Sher. A, Muhammad. A & Kashif-Ur.(2010). Factors effecting job satisfaction of employees in Pakistani banking sector. *African Journal of Business Management*, 4(10), 2157-2163.
- Ilhan. G& Durak T. (2010). A comparison of primary school teachers and special primary school teachers' job satisfaction levels. *Elementary Education Online*, 9(1), 150-169.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jackson P. Sekhobo, S. Edmunds, K. Reynolds, Karen & Andrea. S.(2010). Trends in Prevalence of Obesity and Overweight Among Children Enrolled in the New York State WIC Program. 2002– 2007. *Public Health Reports*, 125, 218-224.
- Johnson, S., & Birkeland, S.(2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 30(3), 581-617.
- Karavas. E.(2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
- Khalil. J & Shereer. (2008). The Relationship Between Job Satisfaction And Demographic Variables Among The Teachers (in Arabic). *Journal of Islamic University (humanities Series)*, 16(1). 683-711.
- Kulinna, P., Cothran. D, & Regualos. R.(2006). Teacher's reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 32-40.
- Luekens, M., Lyter, D., & Fox, E. (2004). *Teacher Attrition & Mobility, Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000-01. (NCES 2004-301)" U.S. Department of Education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.



- Unpublished, MAD, Dissertation, Temple University.
- Zaza Imad Khaled.(1992). *job satisfaction among teachers of Physical Education in Jordan* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- \* \* \*
- Teachers in Southwestern Nigeria. *Essays in Education*, 20, 43-56.
- Sawalha Mohammad A.(2006). Job Satisfaction of Kindergarten Female Teacher in Jordan in Light of Some Variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(2), 112-130.
- Shen. Ji., Libby Gerard., Jane Bowyer (2010). Getting from Here to There: The Roles of Policy Makers and Principals in Increasing Science Teacher Quality. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 283–307.
- Subramaniam. P & Silverman. S.(2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 1(23), 602–611.
- Tim, Hassan Mohamed. (1999). *job satisfaction among administrators of public secondary schools in Palestine* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, university of Jordan, Amman, Jordan.
- Turner. H.(2007). *Predictors of Teachers' Job Satisfaction in Urban Middle Schools*. Unpublished thesis, University of North Carolina at Chapel Hill.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.(1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, & Teacher Compensation*.
- Williams. K. & Poel. E. (2006). Stress management for special educators: the self-administered tool for awareness and Relaxation. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(1), 1-12.
- Wong. Chyi & Tay. A (2010). Turnover intention and job hopping behavior of music teachers in Malaysia. *African Journal of Business Management*. 4(4), 425-434.
- Yang. C.(1994). *The effects of perceived directors' leadership behaviors & selected demographic variables on physical education instructors' job satisfaction*.



## فاعلية تدريس الفيزياء إلكترونياً عبر الانترنت باستخدام برمجية بلاكورد

### في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة قسم الفيزياء في الجامعة

سليمان أحمد القادري<sup>(1)</sup>

جامعة آل البيت

(قدم للنشر في 10/02/1433 هـ؛ وقبل للنشر في 01/04/1433 هـ)

المستخلص. هدف هذا البحث إلى استقصاء فاعلية تدريس الفيزياء إلكترونياً عبر الإنترنت في تحصيل طلبة السنة الثالثة فيزياء في المفاهيم الفيزيائية. ولتحقيق ذلك، تم اختيار شعبتين من طلبة قسم الفيزياء المسجلين في مساق «الإلكترونيات العلمية» في العام الدراسي 2010/2011م، وتم التعيين العشوائي للشعبتين على المجموعتين: التجريبية والضابطة. أما المجموعة التجريبية (ن=24) فقد تم تدريسها المساق إلكترونياً عبر الإنترنت؛ في حين تم تدريس المجموعة الضابطة (ن=30) بالطريقة التقليدية، وبعد انتهاء التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، طبق عليهم اختبار تحصيلي في المفاهيم الفيزيائية بعد أن تم التأكد من صدقه وثباته. أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً في تحصيل الطلبة على اختبار المفاهيم الفيزيائية يعزى لطريقة التدريس (التدريس إلكترونياً عبر الإنترنت، والطريقة التقليدية)، ولصالح الطلبة الذين درسوا المساق إلكترونياً عبر الإنترنت. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً في مستوى أداء الطلبة على اختبار المفاهيم الفيزيائية يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي (ذكور (25)، إناث (29)). وفي ضوء هذه النتائج تم التقديم بجملة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم الفيزيائية، التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، التحصيل العلمي.

## Effectiveness of Teaching Physics through Internet Using Blackboard Learning System on the Achievement in Physics Concepts amongst University Physics Students

Suliman, A. Alqadere<sup>(1)</sup>

Al al- Bayt University

(Received 04/01/2012; accepted for publication 23/02/2012)

**Abstract.** This study aimed at investigating the effectiveness of teaching physics through the internet on the achievement of university students in Physics concepts compared with traditional method of teaching Physics. The sample of the study consisted of 54 third year physics students enrolled in “practical electronics” course during the scholastic year 2011/2012. Random assignment was used to distribute the two groups: one experimental group, consisting of 24 students, and one control group, consisting of 30 students. To achieve the aims of the study, physics concepts test was prepared; reliability and validity were investigated for the test. The experimental group was taught the course through the internet using blackboard learning system whereas the control group was taught the same course using the traditional method. At the end of the course, the test was applied on both groups. Results indicated that there was statistically significant difference in the student’s achievement in physics concepts test due to the teaching method, in favor of the experimental group. Results also indicated that there was no statistical significant difference in the student’s achievement in physics concepts test due to interaction between the teaching method and gender (25male, 29 female). In light of study findings, some recommendations were offered.

**Keywords:** Physics concepts, teaching through the internet, scientific achievement.

(1) Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, Al al- Bayt University  
Mafraq, Jordan, p.o box: 130040 Postal Code:25113

(1) أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت  
الفرق، الأردن، ص.ب. (130040)، الرمز (25113)

البريد الإلكتروني: alqadere@aabu.edu.jo

## المقدمة

الفيزياء من خلال ما يتضمنه من وسائط حاسوبية متعددة، وإمكانيات فنية لإنتاج رسوم متقدمة ذات أبعاد ثنائية أو ثلاثية، مما يتيح للمعلم فرصة عرض المادة العلمية بصور متعددة بيسر وسهولة، وللمتعلمين فرص إجراء التجارب العلمية في بيئة تعلم افتراضية بإمكانات تقنية متطورة جداً، وإعادة تكرارها بما يتلاءم وقدراتهم، مما يساعدهم على استيعاب المفاهيم الفيزيائية (الرصاعي وآخرون، 2008)، ويسهم في توفير الوقت والجهد وترشيد النفقات (الموسى، 2002؛ الحيلة، 2002؛ الشايح، 2006)، فضلاً عن اطلاع المتعلمين على مدى نجاحهم وتقديم تغذية راجعة فورية، بهدف تعزيز التعلم السوي، وتصحيح التعلم الخطأ. كما يعمل التعليم الإلكتروني على حفظ المعلومات في أنماط متعددة من رسوم، وصور، وإشارات، وكتابات، وأصوات بتقنيات يتفاعل معها المتعلم بشكل مباشر وإيجابي لتقود المتعلم خطوة بخطوة نحو الإتقان (محمد، 2005).

ومع ظهور شبكة الإنترنت، ازداد اهتمام التربويين في استثمار هذه التقنيات في مجال التعليم، إذ أصبحت هذه الشبكة أداة مهمة في عملية التدريس (Vaidya, 1996)، وبخاصة في مؤسسات التعليم العالي، وتنوع دورها تبعاً للتخصص، ولطبيعة المادة الدراسية، وطرق التدريس المستخدمة (Kuhn, 2001)،

مع أن التربية العلمية بعامة والتربية الفيزيائية بخاصة تتبوأ مكانة متميزة في عصر الثورة المعرفية الهائلة والتطورات التقنية المتسارعة، كأحد نظم إعداد الموارد البشرية في مختلف المجتمعات الإنسانية، إلا أنها تواجه تحديات كبيرة، منها صعوبة استيعاب المفاهيم الفيزيائية (Flick and Bell, 2000؛ العرفج، 2004؛ طنوس، 2011)، وشيوع أساليب العرض والإلقاء في تدريسها (الحديشي، 1415 هـ؛ حسنين، 2011)، ونقص في أعضاء هيئة تدريسيها، وتزايد نفور المتعلمين من دراستها، وتدني تحصيلهم فيها (الحبيشي، 1426 هـ؛ الزعانيين وشتات، 2002؛ طنوس، 2011).

ونتيجة لهذه التحديات، وللنهوض بالتربية الفيزيائية لتحقيق أهدافها فقد بدأت محاولات جادة لاستثمار التطور التقني في الحاسوب والاتصالات في تطوير مناهجها وبرامجها المختلفة، وبخاصة بعد أن أثبتت نتائج بعض الدراسات فاعلية التعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات العملية التعليمية (الفار، 2002؛ محمد، 2005؛ الأحمدي، 1429 هـ؛ خليل، 2008؛ عبابنة، 2008؛ البكل، 2010).

وقد اتسعت دائرة هذا الاهتمام مع ظهور برامج حاسوبية متطورة تناسب تعليم الفيزياء مثل برامج (المختبر الجاف Dry Lab) الذي أسهم في تطوير تعليم

المستمر للمادة التعليمية، وتوفير فرص التفاعل بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمدرسين من خلال الاتصال غير المباشر مثل البريد الإلكتروني (E-mail)، والتخاطب (Chatting)، ومن خلال الاتصال المباشر (المتزامن) عن طريق التخاطب مباشرة بين المتحدثين، والتخاطب بالصوت والصورة (المؤتمرات المرئية) (Video-conferencing)، وكلها توفر فرصاً متنوعة للطلبة لتعزيز تعلمهم، وتمكّن المدرسين من تقديم التغذية الراجعة التي تعالج نقاط الضعف، وتثري نقاط القوة لدى طلبتهم (إسماعيل، 2001).

ومن خلال مسح الأدب النظري للتعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، لوحظ أن أكثر البرمجيات المستخدمة في إدارة عملية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت هي: برمجية (Blackboard)، وبرمجية (Web CT)، وبرمجية Moodle. وتوفر هذه البرمجيات إمكانيات متعددة لإدارة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، منها تحضير وشرح المفاهيم إلكترونياً، وإنشاء مكتبة مصادر التعلم، وتصميم أوراق العمل وإرسالها للطلبة، وإنشاء الاختبارات المختلفة وربطها بخطة زمنية، وإنشاء بنوك للأسئلة، وإنشاء الواجبات اليومية وإرسالها للطلبة، واستلام حلول الواجبات من الطلبة وتصحيحها إلكترونياً وتقديم التغذية الراجعة المناسبة والفعالة لهم، وتقديم تقارير إحصائية عن أداء الطلبة (www.blackborad.com).

المشار إليه في (الحسنوي، 2006). وأشار (الحديفي، 1428هـ) في هذا السياق إلى أن مراجعته لعدد من الدراسات أظهرت ضرورة استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم؛ بسبب فعاليته، وبخاصة في التحصيل في العلوم وفي الاتجاهات نحوها. وهذا يعزز ما أشار إليه كومار وهيلجسون (Kumar and Helgeson, 2000) من حيث إن التربية العلمية تؤكد على ضرورة استخدام التعليم الإلكتروني في التعلم والتعليم والتقويم في مجال العلوم؛ وذلك بسبب ما توفره هذه التقنيات من أساليب تدريس متنوعة مثل العروض التفاعلية، والمحاكاة الحاسوبية، وهذا يتيح للمدرس فرصة تنويع أساليبه التدريسية، بما يتفق وخصائص طلبته والمادة الدراسية، ويساعد على تنظيم عملية التفكير المنظم الإبداعي لدى المتعلمين، وينمي التعلم الذاتي لديهم، ويمكنهم من تخزين المعارف بكميات غير محدودة، ومن استعادتها بسرعة وبدقة.

نتيجة لذلك ظهرت طرق جديدة للتعليم من أبرزها التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت الذي يقدم بيئة تعليمية غنية بمثيرات التعلم، وبمصادر متعددة للوصول إلى المعرفة كالكتب الإلكترونية (Electronic Books)، والدوريات الإلكترونية (Electronic Periodicals)، والمواقع التعليمية (Educational Sites)، وقواعد البيانات (Data Bases)، إضافة إلى ما تقدمه من تسهيلات للتقويم

توظيف التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تطوير مخرجات التربية العلمية من خلال دمج التقنيات الحاسوبية الحديثة في تعليم العلوم وتعلمها، مثل «حركة العلم والتقنية والمجتمع»، و«مشروع العلم لكل الأمريكيين-2061» (www.project2061.org). وقد حققت هذه النظم التربوية المتطورة تقدماً ملموساً في مجال التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، في حين لا تزال النظم التربوية في العالم الثالث تعاني من مشكلات في هذا المجال (طرابزوني والفوزان، 2004)، على الرغم من سعي هذه النظم إلى توظيف التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في العملية التعليمية؛ لرفع مستوى جودة مخرجاتها التربوية.

وقد بدأ هذا الاتجاه يتنامى في العديد من الجامعات التي شرعت في إجراء التجارب والبحوث حول نجاعة هذه التقنيات في تجويد مخرجات التدريس الجامعي (الحسنوي، 2006). وضمن هذه التوجهات أوصت ندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية بضرورة التأكيد على أهمية ذلك من أجل مواجهة تحديات عصر المعلوماتية، وبخاصة بعد أن أصبح التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت يُعد من ضروريات العملية التعليمية وليس من كالياتها (الحذيفي، 1428هـ).

أما ما يتصل بواقع التعليم الإلكتروني عبر

لقد أحدث استخدام التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت تحسناً في عمليتي التعلم والتعليم، إذ تبين أنه يسهم في تحسين التحصيل الدراسي بدرجة ملحوظة، ويغيّر دور المدرس في العملية التعليمية، ليصبح موجهاً لعملية التعلم، ويرفع مستوى التعاون بين المدرس وطلّبه، كما أنه يزيد مرونة التعلّم، بإتاحة الفرص للطلّبة للتعلم بشكل مستقل، وفي الوقت والمكان الذين يتناسبان وظروفهم، وفي حل مشكلات الفروق الفردية بينهم (الموسى، 2002).

ويشير موراس (Moras, 2001) في هذا المجال إلى أن شبكة الإنترنت تساعد الطلبة على ضبط عملية التعلم، والتقدم في المادة الدراسية كل حسب سرعته، ورفع مستوى تحصيلهم، واختيار مسارات تعلمهم وفق احتياجاتهم الذاتية، بالإضافة إلى إثارة دافعيتهم للتعلم، وتطوير استراتيجيات تعلمهم، ومنحهم الوقت الكافي للتفكير، والمشاركة في تبادل المعلومات مع الآخرين.

أمّا في مجال التربية العلمية بخاصة فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت يسهم في تجويد مخرجات التعليم، ويقلل الأعباء الملقاة على كاهل مدرّس العلوم من خلال توفير الوسائل التعليمية التي تيسر له القيام بالمهام الموكولة له بسهولة (Vaidya, 1996؛ وأبو هولا وآخرون، 2004).

ونتيجة لذلك كله، فقد اتجهت النظم التربوية إلى

فشر و تشوراش (1999 Fisher and Churach) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام الإنترنت في تطوير اتجاهات الطلبة، والضبط الذاتي، والواقعية، وفي بناء الفهم الخاص بهم. طبقت هذه الدراسة على عينة تألفت من (431) طالباً من خمس مدارس ثانوية كاثوليكية في هاواي بالولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج فاعلية استخدام الإنترنت في تطوير اتجاهات الطلبة، والشعور بالضبط الذاتي، والواقعية، وفي بناء الفهم الخاص بكل متعلم.

ودراسة دايز وكارتنل (Diaz and Cartnal, 1999) التي أجريت في ولاية كاليفورنيا في أمريكا وهدفت إلى مقارنة أثر طريقة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بأثر طريقة التدريس التقليدية لدى طلبة قسم العلوم الصحية في كل من استقلاليتهم وتفضيلاتهم للتعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تجريبية بلغ عدد أفرادها (68) طالباً وطالبة، ودرّست إلكترونياً عبر الإنترنت، والثانية ضابطة بلغ حجمها (40) طالباً وطالبة، ودرّست بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعلموا بالطريقة الإلكترونية عبر الإنترنت كانوا أكثر استقلالية من الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية كانوا أقدر وأكثر تفضيلاً للتعليم التعاوني من الطلبة الذين

الإنترنت في الأردن، وبخاصة في مجال تدريس الفيزياء في المرحلة الجامعية، فهو لا يختلف كثيراً عن واقعه في نظم التعليم في مجتمعات العالم الثالث، على الرغم من حاجته الماسة له لمواجهة مشكلات متعددة، منها ضعف القدرة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية المتخصصة في هذا المجال، ونقص أعضاء هيئة تدريس الفيزياء مقارنة بأعداد الطلبة، إضافة إلى قلة الإمكانيات المادية اللازمة للتجهيزات المخبرية المتطورة في الفيزياء، وشيوع طرق التدريس التقليدية في تدريسها؛ مما يضعف مستوى مخرجات التربية الفيزيائية، ويقلل درجة مواءمتها لمتطلبات سوق العمل، الأمر الذي يتنافى مع الهدف الأساسي لهذه المؤسسات، وهو توظيف التكنولوجيا الحاسوبية في رفع الإنتاجية وتحسين جودتها وحل المشكلات التي تواجهها (Flick and Bell, 2000)، وهذا ما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة لبيان فاعلية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تحسين تعليم المفاهيم الفيزيائية.

ومع أن موضوع فاعلية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تدريس المباحث المختلفة بشكل عام استقطب اهتمام الباحثين، إلا أن الدراسات التي أجريت حول فاعلية التدريس الإلكتروني عبر الإنترنت في مجال التربية العلمية نادرة.

من الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة

الإلكتروني عبر الإنترنت والتعليم التقليدي، من حيث  
تحصيل الطلبة، وذلك لدى عينة من طلبة كلية إدارة  
الأعمال تكونت من (134) طالباً موزعة على ثلاث  
مجموعات، وقد بلغ عدد المجموعة الأولى (41) طالباً  
يتعلمون بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد المجموعة الثانية  
(53) طالباً تعلموا إلكترونياً عبر الإنترنت، وبلغ عدد  
المجموعة الثالثة (40) طالباً تعلموا بطريقة تجمع بين  
الطريقة التقليدية والتعليم الإلكتروني عبر الإنترنت.  
أظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين تعلموا إلكترونياً  
عبر الإنترنت أعلى من تحصيل الطلبة في المجموعتين  
الأولى والثالثة، كما أظهرت النتائج أن رضى الطلبة الذين  
تعلموا إلكترونياً عبر الإنترنت كان أعلى من رضى الطلبة  
في المجموعتين الأولى والثالثة.

أما دراسة والكر وزيدر (Walker and Zeidler, 2003) التي أجريت في أمريكا فقد هدفت إلى تحديد  
مدى الارتباط بين استعمال الإنترنت في التعليم  
واستيعاب الطلبة للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات  
التفكير الإبداعي في مادة العلوم لطلبة الصف التاسع  
أساسي في وحدة التهجين. ولتحقيق ذلك طبقت  
الدراسة على عينة تكونت من (38) طالباً من الصف  
التاسع أساسي. أظهرت النتائج أن استخدام الإنترنت في  
تعليم العلوم أسهم بشكل فعال في تعميق استيعاب  
الطلبة للمفاهيم العلمية، وفي تنمية مهارات التفكير

تعلموا إلكترونياً عبر الإنترنت.

وأجرى سفيك (Svec, 1999) دراسة في أمريكا  
هدفت إلى تحديد فاعلية المختبر المحوسب في قدرة الطلبة  
على تفسير الرسوم البيانية، وفي التغيير المفهومي في  
الميكانيكا. طبقت الدراسة على مجموعتين: تجريبية  
درّست المادة بأسلوب المختبر المحوسب، ودرّست  
المجموعة الضابطة مادة الفيزياء العامة باستخدام المختبر  
التقليدي. وقد أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة  
التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في كل من القدرة  
على تفسير الرسوم البيانية والتغيير المفهومي.

كما أجرى تورتلوت (Tourtilotte, 2001)  
دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برمجية (blackboard)  
في بيئة التعليم الإلكتروني، وقد تكونت عينة الدراسة من  
(30) عضو هيئة تدريس من جامعة شرق واشنطن.  
أظهرت النتائج أن هذه البرمجية تحفز أعضاء الهيئة  
التدريسية وطلبهم على التفاعل متعدد الاتجاهات من  
خلال خدمة شاشة المناقشة (Discussion Board) التي  
توفرها البرمجية، كما أظهرت النتائج بأن المسابقات التي  
تنشر عبر الإنترنت من خلال هذه البرمجية توفر في  
الكلف التي تترتب على عمليات النشر للمناهج مقارنة  
بالنشر الورقي.

كما أجرى ريفيرا وآخرون (Rivera, et. al, 2002)  
دراسة في أمريكا هدفت إلى المقارنة بين التعليم



وسعت دراسة يانج وهيه (Yang and Heh, 2007) إلى مقارنة أثر تدريس الفيزياء باستخدام مختبر الفيزياء الافتراضي عبر الإنترنت مع التدريس عبر المختبر التقليدي في التحصيل في الفيزياء، وفي أداء مهارات عمليات العلم، وفي اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الحاسوب. طبقت الدراسة على (75) طالباً من أربع شعب في مدرسة خاصة في تايوان، قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. أظهرت النتائج تفوق أداء المجموعة التجريبية على أداء المجموعة الضابطة في التحصيل، وفي مهارات عمليات العلم، في حين لم تظهر أثراً في الاتجاهات نحو الحاسوب. كما أجرت (الكنعان، 1429هـ) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات استخدام الإنترنت في تدريس العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في مدينة بريدة في المملكة العربية السعودية. استخدم فيها اختبار تحصيلي طبق في بداية التجربة وبعد الانتهاء منها. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لدى معلمات العلوم قبل الخدمة لبعض كفايات استخدام الإنترنت في تدريس العلوم لصالح الاختبار البعدي لدى عينة الدراسة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات استخدام الإنترنت في تدريس العلوم.

كما أجرى (الشهراني، 1430هـ) دراسة هدفت

الإبداعي، وفي الحد من الصفة التجريدية التي تتسم بها مادة العلوم، وفي تنشيط القدرات التخيلية لدى عينة الدراسة.

كما أجرى مورينو وفالديز (Moreno and Valdez, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة كأدوات تكنولوجية معرفية مقابل استخدامها كأدوات تكنولوجية في فهم ظاهرة البرق. طبقت الدراسة على عينة تألفت من (53) طالباً من طلبة المرحلة الجامعية الأولى في ساوثويسترن في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى فهم ظاهرة البرق.

وأجرى (الحسناوي، 2006) دراسة تجريبية هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الإنترنت والحاسوب في تدريس إلكترونيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوها. طبقت الدراسة على عينة تكونت من (90) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في قسم الكهرباء بالمعهد التقني في الناصرية في العراق. أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية لتعلم إلكترونيات القدرة الكهربائية، وفي مقياس الاتجاهات نحو استخدام الإنترنت والحاسوب في التعليم.

- الإبداعية.
- 2- لم تتفق نتائج الدراسات السابقة على أثر طريقة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، فبينما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة تفوق طريقة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت على الطريقة التقليدية في تجويد مخرجات التربية العلمية، كما في دراسة يانج وهيه (Yang and Heh, 2007)، ودراسة (الحسناوي، 2006)، ودراسة دايز وكارتنل (Diaz and Cartnal, 1999)، أظهرت نتائج دراسة مورينو وفالديز (Moreno and Valdez, 2005) عدم تفوق طريقة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت على طرق التدريس التقليدية في تحسين مخرجات التربية العلمية.
- 3- تناولت بعض الدراسات الأساس النظري والتربوي لاستخدام الإنترنت في التعليم، كما في دراسة (الشهراني، 1430هـ) التي هدفت إلى تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي الواجب توفرها في كل من المتعلم، والمنهج، وعضو هيئة التدريس، والبيئة التعليمية.
- 4- أظهرت نتائج بعض الدراسات إمكانية تنمية كفايات استخدام الإنترنت لدى معلمي العلوم كما في دراسة (الكنعان، 1429هـ).
- 5- فيما يتعلق بالمنهج المستخدم في هذا البحث، فهو يتفق مع الدراسات السابقة في استخدام أحد
- إلى تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية في التعليم العالي الواجب توفرها في كل من المتعلم، والمنهج، وعضو هيئة التدريس، والبيئة التعليمية، وبيان درجة أهميتها، وتعيين الفروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى للممارسة. طبقت الدراسة على عينة تكونت من (250) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المطالب اللازم توافرها في كل من مناهج العلوم الطبيعية، وفي مدرس العلوم الطبيعية، وفي المتعلم، وفي البيئة التعليمية الواردة في أداة الدراسة هي بدرجة مهمة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في محور واحد فقط هو محور المطالب العامة في الحاسوب اللازم توافرها لدى المتعلم لاستخدام التعليم الإلكتروني تعزى للممارسة، ولصالح أفراد عينة الدراسة الذين لا يمارسون التعليم الإلكتروني. يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة الآتي:
- 1- رغم تباين الدراسات من حيث أهدافها إلا أن معظمها يتفق مع الهدف الأساسي للبحث الحالي، وهو قياس أثر استخدام التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في التحصيل الدراسي، وقد جمع بعضها متغيرات أخرى إلى جانب التحصيل، مثل الدافعية، والاتجاهات، والضبط الذاتي، ومهارات التفكير

تصاميم المنهج التجريبي.

6- يلحظ من مراجعة الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تدريس الفيزياء، وبخاصة في المؤسسات التربوية العربية.

7- يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه أول بحث في الأردن يتناول فاعلية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت باستخدام برمجية حديثة في إدارة عملية التعليم هي برمجية (Blackboard) في تطوير مخرجات التربية الفيزيائية على المستوى الجامعي بحدود علم الباحث.

مشكلة البحث وأسئلته:

توجد مؤشرات عديدة تشير إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء في الجامعة، وقد يعزى ذلك إلى أسباب عدة من أهمها طرائق التدريس المستخدمة، وقلة الوقت المخصص للتدريس، وعدم كفايته لتغطية جميع المفاهيم الفيزيائية الواردة في الخطط الدراسية. ومع ظهور التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بما فيه من مزايا عديدة، تم التوجه لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء في جامعة آل البيت نحو تدريس بعض المساقات إلكترونياً عبر الإنترنت، باستخدام برمجية بلاكبود لإدارة محتوى عملية التعلم في الفيزياء، دون استقصاء مدى فاعلية استخدام هذه

الطريقة في التحصيل العلمي في المفاهيم الفيزيائية. ولهذا أجري هذا البحث بغرض استقصاء أثر التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في التحصيل العلمي لطلبة مستوى السنة الثالثة فيزياء في جامعة آل البيت، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

**السؤال الأول:** هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة قسم الفيزياء في الجامعة على اختبار المفاهيم الفيزيائية تعزى لطريقة التدريس (التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، التعليم التقليدي)، وما حجم الأثر لتلك الدلالة إن وجدت؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة قسم الفيزياء في الجامعة على اختبار المفاهيم الفيزيائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، التعليم التقليدي) والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، وما حجم الأثر لتلك الدلالة إن وجدت؟

**أهداف البحث:**

- دراسة فاعلية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تحصيل طلبة قسم الفيزياء بالجامعة في المفاهيم الفيزيائية.

- الخروج بتوصيات ومقترحات قد تساعد أعضاء هيئة التدريس في قسم الفيزياء على تفعيل استخدام الإنترنت في تدريس المقررات الفيزيائية

المختلفة. كذلك يتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في التعريف بالبرمجية المستخدمة في إدارة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، والأدوار التفاعلية لمختلف أطراف العملية التربوية، وهي برمجية (Blackboard software) لإدارة محتوى عملية التعلم عبر الإنترنت.

ويمكن أن تمهد نتائج هذا البحث إلى إجراء بحوث تربوية تتعلق بالتعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، إذ لا تزال هناك حاجة ماسة إلى دراسة هذه الموضوع؛ نظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال، وبخاصة على المستوى الجامعي في حدود علم الباحث.

حدود البحث ومحدداتها:

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في ضوء الآتي:

- اقتصر هذا البحث على عينة من طلبة السنة الثالثة تخصص الفيزياء المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2010/2011م في جامعة آل البيت (وهي جامعة أردنية رسمية).
- اقتصر البحث على مساق «الإلكترونيات العملية» (Practical Electronics) المقرر لطلبة السنة الثالثة تخصص الفيزياء في جامعة آل البيت.
- اقتصر البحث على المفاهيم الفيزيائية الواردة في خطة مساق «الإلكترونيات العملية» (Practical Electronics)، وقد تمثلت في المفاهيم الفيزيائية الرئيسية الآتية:

المختلفة. - مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة لتطوير التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وزيادة فعالية التربية الفيزيائية. أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من الاهتمام المتزايد الذي تدعو إليه الجامعات لتطوير التدريس الجامعي وتجويد مخرجاته من خلال تطبيق التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وبناء أسس عملية وتربوية صحيحة لاستخدام هذه التقنية في المستوى الجامعي.

ومن المتوقع أن تقدم نتائج هذا البحث دلائل تجريبية ميدانية عن مستوى فاعلية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في التربية الفيزيائية في الأردن؛ لتقديم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة عن مستوى تلك الفاعلية، ولتشجيعهم على تفعيل هذه التقنية في ممارساتهم التدريسية.

كما تنبع أهمية هذا البحث من اتصاله بالمفاهيم الفيزيائية التي يواجه الطلبة صعوبة في استيعابها ويتدنى تحصيلهم فيها، مع أن هذه المفاهيم العلمية تُعدّ من أكثر المواد التي يمكن تدريسها باستخدام التعليم الإلكتروني؛ لتميزها بالتطبيق العملي داخل المختبرات العلمية، وهو ما ينطبق على مساق الإلكترونيات العلمية الوارد في هذا البحث.

### فاعلية التدريس:

أثر التدريس في تحسين مستوى أداء طلبة مساق «الإلكترونيات العملية» في قسم الفيزياء بالجامعة على اختبار المفاهيم الفيزيائية، ويقاس إجرائياً من خلال الدلالة الإحصائية وحجم الأثر الذي يحدثه في مستوى أداء الطلبة على ذلك الاختبار.

### طريقة التدريس التقليدية (الاعتيادية):

طريقة تعليم تتم في بيئة الصف الدراسي بحضور الطلبة والمدرس مكانياً وزمنياً، بحيث يقوم المدرس بعرض المحتوى التعليمي بأسلوب المحاضرة، وهي طريقة تدريس (شائعة) يقوم فيها المدرس بالدور الرئيسي في تدريس الفيزياء، بينما يكون دور الطلبة سلبياً بوجه عام. وتتضمن بشكل أساسي استخدام المدرس لأسلوب العرض اللفظي أو العملي.

### طلبة الفيزياء:

طلبة السنة الثالثة تخصص الفيزياء في جامعة آل البيت والمسجلين في العام الدراسي 2010/2011م، وهم الطلبة الذين أنهوا بنجاح ما بين 60-89 ساعة معتمدة.

### التحصيل العلمي:

ناتج ما يتعلمه الطالب من معارف، ويقاس إجرائياً بالعلامة التي يحصل عليها في اختبار المفاهيم الفيزيائية المعد لهذه الغاية.

(RIC Circuits, Diodes and Applications: rectifier Diodes, Half and Full Wave Rectifiers, Zener Diodes, Transistors: Transistor Construction, Small Signal Bipolar Amplifier, Operational Amplifier, Digital Electronics).

- تحدد نتائج هذا البحث بمدى صدق وثبات أدواته التي أعدت خصيصاً لهذا البحث، وتمثلت في اختبار تحصيلي في المفاهيم الفيزيائية.

### التعريفات الإجرائية:

### التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت:

طريقة تعليم تتم في بيئة الكترونية عبر الإنترنت باستخدام تقنيات الحاسوب للتفاعل بين الطلبة أنفسهم من جهة وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى، وذلك من خلال نظام إدارة محتوى عملية التعلم (Learning Content Management System LCMS) باستخدام برمجية (Blackboard Learning System). ويتوفر في هذا النظام تقنيات متنوعة كالوسائط المتعددة والوسائط الفائقة لإدارة محتوى عملية التعلم بشكل كامل من خلال شبكة الإنترنت، حيث يتفاعل طرفي عملية التعلم عن طريق النص، والصوت، ومنتديات الحوار، والفيديو، والمحاكاة المحادثة، ومنتديات الحوار، كما يتمكن الطلبة من قراءة الأهداف والدروس التعليمية وحل الواجبات وغيرها عن طريق أدوات وتقنيات تزامنية وغير تزامنية توفرها هذه التقنية.

## الطريقة والإجراءات:

### عينة البحث:

تألفت عينة البحث من شعبتين من طلبة السنة الثالثة تخصص فيزياء مسجلين في مساق «الإلكترونيات العملية» للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2011 / 2012 م، بلغ عدد أفرادها (54) طالباً وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، والجدول الآتي يوضح توزيعهم حسب طريقة التدريس والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث):

الجدول رقم (1). توزيع أفراد البحث حسب طريقة التدريس والنوع الاجتماعي.

| النوع الاجتماعي | المجموعة التجريبية | المجموعة الضابطة | المجموع |
|-----------------|--------------------|------------------|---------|
| ذكور            | 13                 | 12               | 25      |
| إناث            | 11                 | 18               | 29      |
| المجموع         | 24                 | 30               | 54      |

وتجدر الإشارة إلى أن أفراد البحث في المجموعتين ينحدرون من مستويات اجتماعية واقتصادية وعمرية متشابهة، كما أن تسجيلهم في الشعبتين تم بشكل عشوائي، دون أي توجيه من قبل إدارة الجامعة، أو من مدرس المساق، حيث قام الطلبة بالتسجيل وفقاً لظروفهم ورغباتهم، مع ملاحظة أن مدرس مساق الإلكترونيات العملية للشعبتين هو نفسه.

## أداة البحث (اختبار المفاهيم الفيزيائية):

هو اختبار تحصيلي أعده مدرس المساق، وهو عضو هيئة تدريس فيزياء في الجامعة، ولديه (8) سنوات خبرة في التدريس في قسم الفيزياء في الجامعة؛ بهدف قياس مستوى فهم الطلبة لعدد من المفاهيم الفيزيائية الرئيسية الواردة في مساق «الإلكترونيات العملية». وقد تم تطوير اختبار المفاهيم الفيزيائية وفقاً للخطوات الآتية:

- تم تحليل محتوى مساق (الإلكترونيات العملية) المشمول في البحث. وتحديد المفاهيم الرئيسية الواردة فيه.

- تم تطوير اختبار مقالي متعدد الفروع يغطي المفاهيم الرئيسية في المساق، وروعي في إعداد قياسي مستويات معرفية متقدمة شملت الفهم والتطبيق والتحليل، وبنسب متوازنة. وتتراوح العلامات المحتملة على الاختبار بين صفر (أدنى علامة) و100 (أعلى علامة)، والملحق رقم (1) يمثل جميع فقرات الاختبار.

### صدق اختبار المفاهيم الفيزيائية:

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على هيئة تحكيم تألفت من خمسة أعضاء هيئة تدريس متخصصين في الفيزياء والتربية العلمية طلب إليها بيان الرأي حول مدى ملائمة فقرات الاختبار للأهداف، والمستوى الطلبة، ودقة الصياغة اللغوية،

وطالبة فيزياء سنة ثالثة فيزياء، درست المساق في الفصل الذي سبق فصل تطبيق التجربة، وبفارق زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج الاختبارين، حيث بلغ معامل الثبات (0.87)، وهو يعبر عن معامل ثبات مقبول لغايات هذا البحث، وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار.

ووضوح فقرات الاختبار، وذلك في جلسة عمل مشتركة، تم فيها مناقشة أسئلة الاختبار، وأجريت بعض التعديلات عليه في ضوء ملاحظات المحكمين.  
ثبات اختبار المفاهيم الفيزيائية:

تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على شعبة تألفت من (25) طالباً

جدول رقم (2). مواصفات اختبار المفاهيم الفيزيائية حسب المستويات المعرفية الثلاث (فهم، تطبيق، تحليل) والوحدة الدراسية.

| الوزن النسبي | العلامة القصوى | الوحدة الدراسية     |              |                         | المستوى المعرفي |
|--------------|----------------|---------------------|--------------|-------------------------|-----------------|
|              |                | Diodes Applications | RLC-circuits | Transistor Applications |                 |
| 20%          | 20             | 6                   | 6            | 8                       | الفهم           |
| 45%          | 45             | 10                  | 20           | 15                      | التطبيق         |
| 35%          | 35             | 8                   | 12           | 15                      | التحليل         |
| 100%         | 100            | 24                  | 38           | 38                      | الإجمالي        |

الإنترنت، إذ توفر البرمجية للطالب إمكانيات البحث واستعراض المراجع من كتب ومواقع اثنائية على الإنترنت، كذلك تمكّن البرمجية الطالب من اختبار نفسه وأداء الواجبات المكلف بها، وإرسالها إلى المدرس إلكترونياً عبر الإنترنت، وتلقّي تغذية راجعة من المدرس إلكترونياً عبر الإنترنت أيضاً، كما توفر البرمجية فرصاً عديدة للمناقشة والحوار والعصف الذهني بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المدرس، كذلك توفر البرمجية إمكانية إعداد ملف لكل طالب في البرمجية يتضمن هذا الملف اسماً للطالب، وكلمة سر تمكنه من الدخول إلى

تصميم التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت لمحتوى مقرر الإلكترونيات العملية:

أولاً: تم تصميم التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت لمحتوى مقرر الإلكترونيات العملية الوارد في البحث باستخدام برمجية (Blackboard software) لإدارة عملية التعليم، وذلك بطريقة تمكّن كل طالب من الدخول والتفاعل مع المادة التعليمية بأسلوب التعليم التفاعلي، حيث تتم إدارة التعليم وتوجيه الطلاب عبر الإنترنت من خلال عرض ونشر المادة التعليمية، والأسئلة والاختبارات، والواجبات، والمناقشات عبر

- البرمجية والتفاعل مع المحتوى التعليمي والأنشطة التي (the net).
- يحددها المدرس من خلال آليات وتقنيات متعددة منها:
- الإعلانات (Announcements) التي تقدم المعلومات الضرورية للطلبة، سواء من مواعيد بداية المساق ونهايته، وكذلك مواعيد عقد الاختبارات، ومواعيد طرح وتسليم الواجبات، ولذلك ستكون هذه المعلومات أول ما يشاهده طلبة المجموعة التجريبية شاشة الحاسوب.
- معلومات المقرر (Course Information) تتضمن الآتي:
- خطة المقرر والبرنامج الزمني لفاعليته (Course Syllabus).
- أهداف المقرر (Course Objectives).
- منهجية المقرر (Methodology).
- الأنشطة المطلوبة (Required Activities).
- التقويم في المقرر (Evaluation policy).
- المصادر والمراجع المطلوبة (Resources).
- معلومات المدرس (Staff Information) وتتضمن ما يلي:
- اسم المدرس. (Instructor name)
- البريد الإلكتروني للمدرس. (E-mail)
- رقم هاتف المدرس (phone).
- ساعاته المكتبية على الشبكة (Office hours on the network).
- المحتوى التعليمي للمقرر (Course content) - المحتويات المقرر على محاضرات (Document content)، وزّع محتوى المقرر على محاضرات المساق بناء على البرنامج الزمني للمادة المقررة في جامعة آل البيت، واستخدم في عرضها وإثرائها برمجيات مثل (Power point, Multimedia, Macromedia flash).
- التعيينات (Assignments)، تم تحديد الواجبات والاختبارات والتعليقات اللازمة للإجابة، والتقويم، وبناء الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها إلكترونياً عبر الإنترنت.
- شاشة المناقشة (Discussion Board)، وتضمنت تفاعلاً وعصفاً ذهنياً بين الطلبة أنفسهم، وبين المدرس من خلال الاتصال متعدد الاتجاهات التي توفرها البرمجية، حيث تم طرح مواضيع للمناقشة من قبل المدرس والطلبة إلكترونياً عبر الإنترنت.
- المواقع الإضافية (External Links)، وتم فيها تحديد مواقع على الإنترنت لإغناء معرفة الطلبة حول موضوعات المساق المختلفة. وتم عمل ارتباطات تشعبية لبرامج المختبر الجاف الآتية:
- Crocodile Physics.  
Easy Plot.  
Electronic Bench.
- وتتيح هذه البرمجيات للطلبة فرص إجراء التجارب الواردة في مساق «الإلكترونيات العملية»،



التدخل التجريبي.  
وتجدر الإشارة إلى أن الاختبار لم يطبق على أفراد  
المجموعتين قبل التجربة؛ لأن المادة العلمية الواردة في  
المساق متقدمة جداً ومتخصصة، ولا يملك الطلبة أية  
خبرات سابقة فيها.

**المعالجة الإحصائية:** استخدمت المتوسطات  
الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين  
الأحادي. ولمعرفة حجم التأثير تم استخدام مربع إيتا  
ونسبة التباين المفسر في التحصيل في المفاهيم الفيزيائية.  
**إجراءات البحث:**

تم إجراء هذا البحث وفق الخطوات الآتية:  
- مراجعة أهم الأدبيات والدراسات السابقة  
التي أجريت في ميدان التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت  
بهدف التعرف على كيفية بنائه وتصميمه.

- تصميم التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت  
لمحتوى مساق الإلكترونيات العملية الوارد في البحث  
باستخدام برمجية (Blackboard software) لإدارة عملية  
التعليم وفق الخطوات الآتية:

- تحليل محتوى مساق الإلكترونيات العملية  
الوارد في الدراسة.  
- تحديد أهداف مساق الإلكترونيات العملية  
الوارد في الدراسة.  
- صياغة الأهداف التعليمية وتحديد الأساليب

وإعادة تكرارها وفقاً لاحتياجات كل متعلم. كما تتيح له  
فرص تبويب البيانات المتجمعة من التجارب وتصنيفها  
وتمثيلها بيانياً وتخزينها واسترجاعها، وإرسالها إلى  
العناوين الإلكترونية التي يرغب المتعلمون بها.

**تصميم البحث:** تم في هذا البحث التعيين  
العشوائي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وطُبق  
اختبار المفاهيم الفيزيائية على مجموعتي البحث بعد  
الانتهاء من تدريس المساق مباشرة. وقد اشتمل البحث  
على المتغيرات الآتية:

**أولاً: المتغيرات المستقلة في البحث:**

- طريقة التدريس، ولها مستويان: التدريس  
الإلكتروني عبر الإنترنت والطريقة الاعتيادية.  
- الجنس (كمتغير تصنيفي)، وله فئتان: ذكور  
وإناث.

**ثانياً: المتغير التابع في البحث:**

اشتمل البحث على متغير تابع واحد هو  
التحصيل في المفاهيم الفيزيائية.

وبناءً على ما سبق، يكون مخطط تصميم البحث  
بالموز كما يلي:

المجموعة التجريبية O X EG

المجموعة الضابطة O CG

حيث إن: EG المجموعة التجريبية، CG

المجموعة الضابطة، O اختبار المفاهيم الفيزيائية، X

- والأنشطة التي يمكن للمدرس استخدامها.
- إعداد اختبار تحصيلي لمساق الإلكترونيات العملية الوارد في البحث.
- تم التحيين العشوائي لشعبي البحث على مجموعتين ضابطة وتجريبية.
- دُرست المجموعة التجريبية بالطريقة الإلكترونية عبر الإنترنت، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل نفس مدرس المساق.
- طبق اختبار التحصيل في المفاهيم الفيزيائية على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من تعليم المساق مباشرة.
- تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وتفسير النتائج ومناقشتها.
- النتائج:**
- النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:**
- السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة قسم الفيزياء في الجامعة على اختبار المفاهيم الفيزيائية تعزى لطريقة التدريس (التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، التعليم التقليدي)، وما حجم الأثر لتلك الدلالة إن وجدت؟
- كانت النتائج المتعلقة بإجابة هذا السؤال على النحو الوارد في الجدول الآتي:

جدول رقم (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد البحث حسب طريقة التدريس (تعليم إلكتروني عبر الإنترنت، والتعليم التقليدي) والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث) على اختبار المفاهيم الفيزيائية.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | النوع الاجتماعي | المجموعة  |
|-------------------|-----------------|-------|-----------------|-----------|
| 7.62              | 75.08           | 13    | ذكور            | التجريبية |
| 11.90             | 73.55           | 11    | إناث            |           |
| 9.62              | 74.38           | 24    | الكلية          |           |
| 10.35             | 68.75           | 12    | ذكور            | الضابطة   |
| 10.58             | 66.83           | 18    | إناث            |           |
| 10.35             | 67.60           | 30    | الكلية          |           |
| 9.41              | 72.04           | 25    | ذكور            | المجموع   |
| 11.38             | 69.38           | 29    | إناث            |           |
| 10.50             | 70.61           | 54    | الإجمالي        |           |

تشير النتائج الواردة في جدول (3) إلى أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسط أداء نظرائهم أفراد المجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم الفيزيائية؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة

التجريبية على اختبار المفاهيم الفيزيائية (74.38) ولتحديد ما إذا كان الفرق بين متوسطي أداء بانحراف معياري (9.62)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم لأفراد المجموعة الضابطة (67.60) بانحراف معياري (10.35).  
الفيزيائية ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الثنائي، وفيما يلي النتائج المتعلقة بذلك:

جدول رقم (4). نتائج تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) لدرجات أفراد البحث على اختبار المفاهيم الفيزيائية حسب طريقة التدريس والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

| مصدر التباين    | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | مربع إيتا لحجم الأثر |
|-----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|----------------------|
| المجموعة        | 554.304        | 1            | 554.304        | 5.336  | .025          | .096                 |
| النوع الاجتماعي | 38.764         | 1            | 38.764         | .373   | .544          | .007                 |
| التفاعل         | .484           | 1            | .484           | .005   | .946          | 0.001                |
| الخطأ           | 5194.40        | 50           | 103.88         |        |               |                      |
| الكلية          | 275087.0       | 54           |                |        |               |                      |

يمكن القول إن 9.6٪ من تباين التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لطريقة التدريس. وهذا يدل على أن حجم تأثير طريقة التدريس عبر الإنترنت بلغ بداية حجم التأثير الكبير؛ مما يشير إلى ضرورة العمل على تجويد مخرجات هذه الطريقة التدريسية بدرجة أكبر مما هو حاصل في هذا البحث، باستثمار التقنيات المتوافرة في هذه الطريقة، مثل تفعيل الوسائط المتعددة، وأنماط التفاعل بين المتعلم ومصادر التعلم المختلفة.

ويمكن أن يعزى تفوق طريقة التدريس عبر الإنترنت على طريقة التدريس الاعتيادية إلى أن استخدام

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (4) إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفيزيائية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت أكثر فاعلية في مستوى أداء أفراد البحث على اختبار المفاهيم الفيزيائية من طريقة التعليم التقليدي.

وللتعرف على حجم تأثير طريقة التدريس في التحصيل العلمي في اختبار المفاهيم الفيزيائية تم حساب مربع إيتا ( $\eta^2$ )، وقد بلغت قيمة مربع إيتا على اختبار التحصيل في المفاهيم الفيزيائية (0.096)، وبذلك

التغذية الراجعة من أجل تحقيق فهم سوي وعميق للمفاهيم الفيزيائية المشمولة في البحث. بخلاف ما هو معمول به في طرق التدريس التقليدية الذي يكون فيه المدرس مسيطراً، ودور المتعلم متلقياً لما يقدم له في القاعات الدراسية.

كما أن ربط التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بارتباطات تشعبية بعدد من برمجيات المختبر الجاف ذات العلاقة بالمفاهيم الواردة في خطة مساق «الإلكترونيات العملية» مثل: (Crocodile Physics, Easy Plot, Electronic Bench) ربما ساعد المتعلمين على استيعاب المفاهيم الفيزيائية من خلال توفير الفرص للمتعلمين لإجراء التجارب العلمية عدة مرات، وتبويب بياناتها وتمثيلها بيانياً، ومناقشة نتائجها في بيئة تعلم افتراضية تحاكي الواقع الذي توفره تلك البرمجيات في أنماط متعددة من رسوم، وصور، وإشارات، وكتابات، وأصوات، وبتقنيات يتفاعل معها المتعلمون بشكل مباشر وإيجابي، وتقود المتعلمين خطوة بخطوة نحو الإتقان، وتطلعهم على مدى نجاحهم وتقدمهم في التعلم من خلال تقديم تغذية راجعة فورية؛ بهدف تعزيز الفهم السوي للمفاهيم الفيزيائية، وتصحيح الفهم الخاطئ فيها.

كما أن حداثة دخول الإنترنت إلى المجال التدريسي، ورغبة الطلبة بالاطلاع عليه والتعرف على

التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت وقر بيئة تعلم غنية بالمشيرات، مكنت أفراد المجموعة التجريبية من قراءة الأهداف والمحاضرات وحل الواجبات وإرسالها واستقبال التغذية الراجعة عن طريق أدوات وتقنيات متزامنة وغير متزامنة توفرها هذه التقنية، وساعدت الطلبة على التفاعل معها بطرق متعددة؛ فجعلت عملية التعلم أكثر سهولة ويسر، ومكنت الطلبة من التعلم الذاتي والمستقل، وقدمت المفاهيم الفيزيائية الواردة في المساق بشكل شيق وجذاب؛ بسبب ما تضمنته من حركات وألوان ومحاكاة وقدرة على التحكم بالعروض حسب سرعتهم الخاصة وإمكانياتهم العلمية، وبخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم المجردة، والأشياء ذات الأبعاد الثلاثية والظواهر التي تتضمن حركة، وإمكانات تفوق ما توفره طرق التدريس التقليدية بكثير.

كما ترجع هذه النتائج في جزء منها إلى أن التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت باستخدام برمجية بلاكبود لإدارة محتوى عملية التعلم، أتاح لطلبة المجموعة التجريبية فرص التفاعل والحوار عبر منتديات النقاش، وهذا ربما ما أدى إلى أن يكون المتعلم نشطاً ومتفاعلاً بشكل إيجابي، يقوم بعملية التنظيم الذاتي لمعرفته الجديدة بنفسه ويصبح محوراً لعملية تعلمه، وهذا يعد من العوامل المؤثرة في التعلم المعرفي. كما أن دور المدرس في المجموعة التجريبية تمثل في التوجيه والإرشاد، وتقديم

تحسين التحصيل في المفاهيم الفيزيائية لدى كل من الذكور والإناث. وربما يعود ذلك إلى تشابه البيئات التعليمية التي تعرض لها كل من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية خلال تعلمهم من خلال الإنترنت.

كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن طلبه الفيزياء في الجامعة يتسمون بالجدية بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي؛ بسبب طبيعة المفاهيم الفيزيائية المجردة والتي تتطلب تركيزاً كبيراً لاستيعابها؛ مما أدى إلى تشابه سلوك ومستوى الاستفادة لدى كل من الذكور والإناث في أثناء تعلم المفاهيم الفيزيائية عبر الإنترنت.

وهذه النتيجة تتناقض مع ما أشارت إليه جيرترود (Gertrude, 2002) من حيث إن الإناث يمكن أن يكونوا أكثر فائدة من المساقات عبر الإنترنت وأكثر ميلاً نحوها؛ لأن بيئة التعلم عبر الإنترنت تتميز بالهدوء في القاعات الدراسية والتي تنسجم مع طبيعة الإناث من وجهة نظرها.

#### التوصيات:

في ضوء النتائج التي أفضى إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- استخدام التدريس الإلكتروني عبر الإنترنت من قبل أعضاء هيئة تدريس الفيزياء في المرحلة الجامعية، والابتعاد عن الطرق التقليدية السائدة التي تركز على الإلقاء من جانب المدرس الجامعي والاستماع وتسجيل

تطبيقاته المختلفة، وكيفية الحصول على المعرفة المطلوبة من خلاله، ربما شكلت دافعاً للطلبة نحو التعلم؛ مما أسهم في تفوق مستوى أداء المجموعة التجريبية على مستوى أداء نظرائهم في المجموعة الضابطة.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من يانج وهيه (Yang and Heh, 2007)، والحسناوي (2006)، ودايز وكارتنل (Diaz and Cartnal, 1999) من حيث فاعلية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في تجويد مخرجات التربية العلمية، في حين تختلف مع نتائج دراسة مورينو وفالديز (Moreno and Valdez, 2005) في هذا المجال.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل طلبة قسم الفيزياء في الجامعة على اختبار المفاهيم الفيزيائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، طريقة التعليم التقليدية) والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، وما حجم الأثر لتلك الدلالة إن وجدت؟

تشير النتائج الواردة في جدول (4) إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس (التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، والتعليم التقليدي) والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث) في مستوى تحصيل أفراد البحث في اختبار المفاهيم الفيزيائية؛ مما يشير إلى تشابه مستوى فاعلية التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في

الملاحظات من قبل طلبته.

منشورة، جامعة طيبة المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

البكل، دعاء (2010). أثر استخدام وتصميم المقررات

الإلكترونية على التحصيل الدراسي للطلاب.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية،

جمهورية مصر العربية.

الحيلة، محمد محمود (2002). تكنولوجيا التعليم بين

النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر

والتوزيع والطباعة.

التودري، عوض (2003). المدرسة الإلكترونية وأدوار

حديثة للمعلم. الرياض: مكتبة الرشيد.

الحبيشي، سلطان مقبل (1426هـ). عوامل ضعف

طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل

المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات

الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية. رسالة ماجستير

غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية.

الحديشي، صالح (1415هـ). طرائق وأساليب تعليم

العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية

السعودية والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة

جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات

الإسلامية، 2 (2)، 163-199.

الحذيفي، خالد فهد (1428هـ). أثر استخدام التعلم

- تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة تدريس

الفيزياء على استخدام التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت

في تدريس المفاهيم الفيزيائية على المستوى الجامعي.

- إجراء دراسات مماثلة على الباحث العلمية

الأخرى مثل الكيمياء والأحياء والجيولوجيا، وعلى أثر

هذا التدريس في تنمية مهارات التفكير المختلفة مثل:

التفكير العلمي والتفكير الناقد.

\*\*\*

#### قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هولا، امفضي؛ والبواب، عبير؛ والشناق، قسيم

(2004). أثر استخدام الحاسوب (المختبر

الجاف) في تدريس الكيمياء على الاتجاهات

العلمية لطلاب كلية العلوم بالجامعة الأردنية.

مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 31 (2)،

409-432.

إسماعيل، زاهر الغريب (2001). تكنولوجيا المعلومات

وتحديث التعليم. القاهرة: عالم الكتب.

الأحمدي، أميمة بنت حميد مبارك (1429هـ). فاعلية

التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدي

طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم

الإنسانية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير

(2008). أثر طريقة استخدام الوسائط المتعددة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 25، 158-180.

الزغاني، جمال؛ وشتات، محمد (2002). تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء الاتجاهات العالمية، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 29(2)، 180-198.

الشايح، فهد (2006). واقع استخدام مختبرات العلوم الحوسبة في المرحلة الثانوية واتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 19(2)، 441-498.

الشهراني، ناصر (1430هـ). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

طرابزونى، محمد؛ والفوزان، محمد (2004). التعاون بين القطاع الصناعي والقطاع البحثي. تم التنزيل من <http://www.arifonet.org.ma/data/research/warchat/warcha1/1.htm> طنوس، انتصار (2011). أثر إستراتيجية تدريسية

الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 20(3)، 5-35.

الحسناوي، موفق (2006). أثر استخدام كل من الإنترنت والحاسوب في تدريس الإلكترونيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوها. العراق: المعهد التقني في الناصرية، هيئة التعليم التقني.

حسين، خولة (2011). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خليل، حنان حسن عيل (2008). تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، جمهورية مصر العربية.

الرصاصي، محمد؛ والعاني، رؤوف؛ والقادري، سليمان

المجال الإدراكي. رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الموسى، عبد الله عبد العزيز (1423 هـ). التعليم

الإلكتروني: مفهومه - خصائصه - عوائقه. ندوة

مدرسة المستقبل. الرياض: كلية التربية، جامعة

الملك سعود.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Diaz, D. P., & Carnal, R. B. (1999). Students' Learning Styles in two Classes: Online Distance Learning and Equivalent on-Campus. *College Teaching*, 47(4), 130-135.

Gertrude, L. (2002). *The Effect of the Internet on Women in Science and Engineering*. Paper presented at the Wepan Conference, Puerto Rico, June 9-11,

Flick, L., & Bell, R. (2000). Preparing Tomorrow's Science Teachers to Use Technology: Guidelines for Science Educators. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1, <http://www.citejournal.org/vol1/iss1/currentissues/science/article1.htm>

Fisher, D. & Churach, D. (1988). *The Internet and Secondary Science: Effects on Constructivist Classroom Environments*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association of Research in Education, Adelaide, South Australia, 29 Nov - 3 Dec 1998. <http://www.aare.edu.au/98pap/fis98024.htm>.

Kumar, D. & Helgeson, S. (2000). Effect of Gender on Computer-Based Chemistry Problem Solving, Electronic. *Electronic Journal of Science Education*, 4(4). <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/kumaretal.html>

Moras, Solange. (2001). Computer – Assisted Language Learning (CALL) and the Internet. *Cultura Inglesa de São Carlos*,

(PDEODE) قائمة على المنحى البنائي في فهم

واحتفاظ المفاهيم العلمية واكتساب العمليات

العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء

موقع الضبط. رسالة ماجستير غير منشورة،

الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبابنة، أديب (2008). درجة امتلاك معلمي العلوم

للكفايات الحاسوبية ودرجة ممارستهم لها في

مدارس لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة

نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل

البيت، الأردن.

العرفج، ماهر (2004). الفهم الكيفي والتحليل الكمي

(تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية). مجلة كلية

التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية

السعودية، 5(2)، 1-22.

الفار، عبد الوكيل (2002). استخدام الحاسوب في

التعليم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر

والتوزيع.

الكنعان، هدى (1429 هـ). استخدام التعليم الإلكتروني في

التدريس. ورقة عمل مقدمة للنتقى التعليم الإلكتروني

الأول 19-25 / 5 / 1429 هـ. [www.elf.gov.sa](http://www.elf.gov.sa)

محمد، بهاء الدين خيرى (2005). أثر تقديم تعليم

متزامن ولا متزامن مستند إلى بيئة شبكة الإنترنت

على تنمية مهارات المعتمدين والمستقلين على



Brazil.

<http://www3.telus.net/linguisticsissues/CALL.html>

- Moreno, R. & Valdez, A. (2005). Cognitive Load and Learning Effects Having Students Organize Pictures and Words in Multimedia Environments: The Role of Students Interactivity and Feedback. *Educational Technology Research & Development*, 53(3), 35-46.
- Rivera, J. C., McAlister, M. K., & Rice, M. L. (2002). A comparison of Student Outcomes & Satisfaction Between Traditional & Web Based Course Offerings. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).  
<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fal153/rivera53.hl>.
- Svec, M. (1999). Improving Graphing Interpretation Skills and Understanding of Motion Using Micro-Computer based laboratories. *Electronic Journal of Science education*, 3(4).  
<http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/svec.html>.
- Tourtillott J. (2001). Blackboard's Impact on the Instructional Environment.  
<http://www.geocities.com/jimturtle2001/Blackboard.html>.
- Walker, K. & Zeidler, D. (2003). *Students Understanding of the Nature of Science and their Reasoning on Socioscientific Issues: A Web-Based Learning Inquiry*. ERIC, Document Reproduction Service No. ED474454.
- Vaidya, N. (1996). *Science teaching for the 21<sup>st</sup> Century*. New Delhi: Deep & Deep Publication.
- Yang, Kun-Yuan. & Heh, Jia-Sheng. (2007). The Impact of Internet Virtual Physics Laboratory Instruction on the Achievement in Physics, Science Process Skills and Computer Attitudes of 10th-Grade Students. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 451-461.

\*\*\*



# تقرير مؤتمر دولي



## تقرير مؤتمر دولي

### إعداد

د. إبراهيم بن عبد العزيز المعقل

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود

- عنوان المؤتمر: المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية لعام 2012 «ليس كافياً أن تعرف».  
American Educational Research Association (AERA)

انعقد المؤتمر في مدينة فانكوفر بولاية برتش كولومبيا الكندية في الفترة بين 13 - 17 إبريل سنة 2012 من أجل تحقيق أهدافه العامة من خلال استمرارية انعقاد مثل هذا المؤتمر سنويا من قبل الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AERA) والتي تمثلت في «زيادة المعرفة التربوية وتشجيع الاستقصاء والبحث العلمي المتعلق بالتربية وتعزيز استخدام البحث في تحسين العملية التربوية ليحقق الفائدة العامة»، حيث ركزت (AERA) في السنوات الماضية على تحقيق الجزء الأول من مهمتها وذلك في استثمار الوقت الجهد والمال في نشر أفضل البحوث التربوية، وقد أولت اهتمام أقل للجزء الآخر من مهمتها «كيفية الاستفادة من البحوث في تحسين العملية التربوية لتحقيق الفائدة العامة» لذلك جاء هذا المؤتمر لعام 2012 في فانكوفر لتتلخص أهم أهدافه بشكل عام على النحو الآتي:

- 1 - استكمال مهمة الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AERA) في الاستفادة من البحوث في تحسين العملية التربوية لتحقيق الفائدة العامة.
- 2 - زيادة الجهود من أجل الاستفادة من البحوث التربوية، حيث تضمن المؤتمر عدد كبير جدا من الجلسات التي قدمت فيها أوراق بحثية مبتكرة وتصميم فعاليات خاصة ليشارك جميع أعضاء (AERA) وأي مشاركين آخرين لتكثيف المناقشات عن محور المؤتمر وهو «ليس كافياً أن تعرف».
- 3 - أن لا تكون المعرفة التربوية هي الهدف وإنما أداة للتغيير.

4 – التأكيد على أن البحوث التربوية يجب تخدم كل الجنس البشري في جميع الظروف وجميع الدول.

وكما أشارت الدكتورة ليندا دارلينج (Linda Darling) في ختام كتابها (The Flat World and Education) بمقولة لمارتن لوثر كينج في العام 1968: «البحوث التربوية لن تكون كما يجب أن تكون حتى يتم تقديم دعماً أكثر فاعلية لاستخدام البحث التربوي في تحسين التربية لكي تخدم كل المتعلمين». لذلك جاءت وقائع هذا المؤتمر متنوعة وشاملة بشكل كبير جداً لتثري المعرفة التربوية في جميع مجالاتها ومتضمنة محاضرات وندوات ومناقشات حول الموائد المستديرة. وقد تم طرح قضاياهم المستوى الدولي سواء تم تناولها من قبل باحثين من داخل الولايات المتحدة الأمريكية أو من خارجها، وبرامج تدريبية وورش عمل، ولقاءات جماعية للمتخصصين، وكتب ودوريات علمية ونشرات تتعلق بجميع ميادين التربية.

وقد حضر المؤتمر ما يقرب من (13000) مشارك ومشاركة مختصين في جميع مجالات التربية بالإضافة الى مشاركة طلاب وطالبات المرحلة الجامعية والدراسات العليا. وتم عقد لقاءات بين المحررين والمؤلفين في الدوريات العلمية والتي بلغ عددها (120) دورية وذلك لتسهيل التواصل فيما بينهم، وتضمن المؤتمر بعض الورش التدريبية وبلغ عددها (30) ورشة بهدف التطوير المهني التربوي، وقد تم طرح ما يزيد عن (9000) ورقة بحثية في مختلف الموضوعات ومن أهمها: نواتج التعلم الأكاديمي (Academic Outcomes)، المساءلة (Accountability)، الاعتماد الأكاديمي (Accreditation) التحصيل الأكاديمي (Achievement)، الفجوة في التحصيل الأكاديمي (Gap Achievement)، البحوث العملية (Action Research)، الإدارة (Administration)، القبول (Admissions)، المراهقة (Adolescence)، تعليم الكبار (Adult Learning)، التعليم الفعال (Effective Learning)، تحليل التغيير (Analyses of Change)، التربية الفنية (Art Education)، التقويم (Assessment)، الاتجاهات (Attitudes)، ثنائي اللغة/ ثنائي الثقافة (Bilingual/Bicultural)، الاستقواء (Bullying)، إدارة أعمال في التربية (Business Education)، التطوير المهني (Career Development)، دراسات الحالة (Case Studies)، الرخصة في التدريس (Certification/Licensure)، المواطنة (Citizenship)، التقويم الصفي (Classroom Assessment)، إدارة الصف (Classroom Management)، التطور في العمليات المعرفية (Cognitive Processes/Development)، تطبيقات الحاسب (Computer Application)، الحاسب الآلي والتعلم (Computers Learning)، التعليم التعاوني (Cooperative Learning)، دراسات عبر الثقافات (Cross- Cultural Studies)، تصميم وتقويم المنهج

(Curriculum Policy and Reform)، إصلاح وسياسية المنهج (Designed and Evaluation Curriculum)، دراسات المنهج والتنوع (Curriculum Studies and Diversity)، الصم (Deafness)، دراسات الإعاقة (Disability Studies)، الطفولة المبكرة (Early Childhood)، السياسات التربوية (Educational Policy)، الإصلاح التربوي (Educational Reform)، المدارس الابتدائية (Elementary Schools)، المساواة (Equity)، الأخلاق (Ethics)، وظائف أعضاء هيئة التدريس (Faculty Careers)، تطوير أعضاء هيئة التدريس (Faculty Development)، تربية الموهوبين (Gifted Education)، الفروق الفردية (Individual Differences)، التربية الخاصة (Special Education)، التطور المهني للمعلم (Professional Development)، تقويم المعلم (Teacher Evaluation)، تشجيع المعلم (Teacher Induction)، التعلم والتعليم (Learning Teaching and)، ألعاب الفيديو (Video games)، العنف (Violence)، التربية المهنية (Educational Vocational)، قضايا المرأة (Women's issues).

وهذا وتجدر الإشارة إلى الموقع الإلكتروني لجمعية البحث التربوي الأمريكية «AERA» على الشبكة العنكبوتية لمتابعة أهم ما يستجد من أبحاث تربوية وأنشطة وكل ما يتعلق بالمؤتمر الذي يعقد سنويا ([www.era.net](http://www.era.net)) وسيتم عقد المؤتمر للعام 2013 في الولايات المتحدة الأمريكية بمدينة سان فرانسيسكو.

\*\*\*





# تقرير ندوة إقليمية



## تقرير ندوة إقليمية

• عنوان الندوة: النشر العلمي بالمجلات العلمية المحكمة بجامعة الوطن العربي.

• موعد انعقاد الندوة:

- من الثلاثاء 5/2/1434هـ الموافق 18/12/2012م.

- وحتى الأربعاء 6/2/1434هـ الموافق 19/12/2012م.

• مكان انعقاد الندوة: دولة الكويت - جامعة الكويت.

• المنظمون: قطاع الأبحاث بجامعة الكويت.

• محاور الندوة:

1 - وضع معايير مشتركة لأساليب وآليات تحكيم المجلات العلمية وعرض تجارب المجلات العربية.

2 - وضع معايير للدوريات المشابهة لقواعد البيانات العالمية مثل ISI Web of Knowledge.

3 - تبادل الخبرات والتجارب وكذلك أسماء المحكمين المتميزين لإيجاد قاعدة بيانات، وأيضاً للهيئات

الاستشارية للمجلات.

• تقرير عن الندوة:

نظم قطاع الأبحاث بجامعة الكويت ندوة بعنوان: ( النشر العلمي بالمجلات العلمية المحكمة بجامعة الوطن

العربي). وحضرها المسؤولون عن النشر العلمي والمجلات العلمية الصادرة عن الجامعات وجهات النشر بكل من

جامعات: المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة الأردنية

الهاشمية، والمملكة المغربية، والجمهورية التونسية، والجمهورية الجزائرية، وسلطنة عمان، ومملكة البحرين، والجمهورية

اللبنانية، ودولة قطر.

بدأت أولى جلسات المؤتمر صباح يوم الثلاثاء الموافق 18/12/2012 بمشاركة مدير جامعة الكويت الأستاذ

الدكتور عبداللطيف البدر، ونائب مدير الجامعة للأبحاث الأستاذ الدكتور حسن السند، وعدد من كبار المسؤولين في

الجامعة، وقد أشار مدير الجامعة بكلمة الافتتاح إلى أهمية إجراء الأبحاث العلمية المتميزة، وأن دور البحث العلمي

أصبح يمثل المرتبة الأولى في مهام الجامعات، وأن تقييم الجامعات وتصنيفها أصبح يعتمد على مستوى وعدد الأبحاث التي ينشرها أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعات في المجالات العلمية رفيعة المستوى. في حيث أكد نائب مدير الجامعة للأبحاث على ضرورة وضع آليات للنشر تعتمد على أسس محددة من حيث تحكيم البحوث قبل النشر وعناصر التقييم.

• توصيات الندوة:

- تناقش المشاركون في الندوة في الموضوعات التي تناولتها محاور الندوة، وانتهت الندوة إلى التوصيات الآتية:
- 1- التأكيد على أهمية البحث العلمي باعتباره دليلاً على تقدم الدول ومشاركتها في صنع الحضارة واتخاذ القرارات السياسية اللازمة التي تؤكد الدعم العلمي وتمويل البحوث والنشر.
  - 2- التمييز بين كتابة الأطروحات لنيل درجة علمية وكتابة الأبحاث العلمية التي تعالج بعمق مشكلة محددة وتقدم الحلول بشأنها دون الإسهاب في الإشارة إلى مبادئ علمية مستقرة.
  - 3- الاهتمام بالبحوث التي تنطوي على عنصر الإبداع حتى لا تكون الأبحاث إعادة لما سبق أو سرداً لما وصل إليه الآخرون.
  - 4- الاهتمام بنشر البحوث التطبيقية والتي يترتب عليها فائدة مباشرة للمجتمع.
  - 5- ضرورة إنشاء قاعدة بيانات لأعضاء هيئة التدريس في جميع الجامعات العربية تتضمن البيانات التي تحدد تخصصهم الدقيق وآلية الاتصال بهم حتى يمكن اختيار المحكمين من بينهم.
  - 6- الاهتمام بالنشر الإلكتروني بجانب النشر الورقي.
  - 7- تشجيع الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية للنشر باللغات الأجنبية وخاصة باللغة الإنجليزية حتى يرتقي تصنيف الجامعات العربية في مجال النشر في المجالات العلمية العالمية.
  - 8- إنشاء شبكات عربية للنشر العلمي والتوسع في النشر الإلكتروني باللغة العربية وخاصة في مجالات العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية، والدعوة للأخذ بتقنيات النشر العلمي التي تستهدف الارتقاء بالمجلات العلمية في الوطن العربي وتطوير إمكانات الباحثين، وفي هذا الاتجاه يرحب المشاركون بمبادرة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لإنشاء شبكة لإدراج وتصنيف أوعية النشر الصادرة باللغة العربية ويدعون الجامعات العربية إلى مساندة هذه المبادرة ودعمها لتظهر إلى واقع النور قريباً.

- 9 - إنشاء شبكات للنشر في الدول الإسلامية بلغات هذه الدول على أن تنشئ هيئات علمية لإدارة هذه الشبكات، وتختص هذه الهيئات بوضع معايير النشر وتقييم المجلات المعتمدة وإعلان قوائم لهذه المجلات.
- 10 - التأكيد على أهمية تطوير المجلات العربية لتحقيق متطلبات الاعتماد لأغراض الترقية، وإدراج المجلات في قواعد البيانات، ويوصي المشاركون بالإفادة من المعايير التي وضعتها جامعة الكويت لاعتماد المجلات العلمية.
- 11 - توحيد الأساليب المتبعة في كتابة تقارير المحكمين، حيث يتم التركيز على العناصر الآتية: أهمية الموضوع، والإضافة إلى مجال التخصص، وسلامة الأسلوب، ودقة الهوامش وحادثة المراجع، وسلامة خطة البحث ومنهجيته طبقاً لأصول البحث العلمي.
- 12 - تفضيل أسلوب التحكيم الذي يضمن السرية كاملة بحيث يكون اسم الباحث وأسماء المحكمين في إطار من السرية التامة.
- 13 - توسيع صلاحيات هيئات التحرير بحيث تشمل البت في تقرير المحكم إذا شابه التناقض بين أجزائه أو إذا تناقضت تقارير المحكمين مع بعضها البعض.
- 14 - تحديث قواعد بيانات المحكمين بحيث تتضمن السيرة الذاتية للمحكمين والبيانات الإحصائية الخاصة بكل ما يتعلق بعملية التحكيم.
- 15 - رفع مكافآت المحكمين لاستقطاب الأكفاء من المحكمين حيث لا تتناسب قيمة المكافأة مع الجهد المبذول ولا تغري المحكمين المتميزين على القيام بعملية التحكيم.
- 16 - مكافحة السرقات العلمية ووضع آلية تحدد المقصود بها بشكل واضح ووضع الجزاءات الرادعة للحد من هذه الظاهرة ومخاطبة جهات النشر في كل أنحاء الوطن العربي لعدم نشر أي إنتاج علمي لمن ثبت ارتكابه للسرقة.

\*\*\*



# عرض عن كتاب





## عرض عن كتاب

عرض: أحمد محمد عثمان

باحث - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

- اسم الكتاب: البحث النوعي في التربية.
- اسم المؤلف: د. راشد بن حسين العبد الكريم.
- جهة الإصدار: جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية.
- سنة الإصدار: 1433هـ / 2012م.

يعرض الكتاب المنهج النوعي في البحث التربوي وخصائصه وخطوات تصميمه، فيعرّف المنهج النوعي في مقارنة بينه وبين المنهج الكمي، مع بيان أوجه الخلاف بينهما، وبيان خصائص المنهج النوعي، وهو في ذلك لا يقوم على محاولة هدم المنهج الكمي أو إنكاره، بل يقوم على اعتبار أن المنهج النوعي يكمل في كثير من جوانبه المنهج الكمي، مما يعطي مزيداً من الفهم لدي الباحثين في المجال التربوي.

قسم المؤلف الكتاب إلى قسمين؛ أحدهما يتناول البدايات والأساس النظري، والآخر يتناول البحث النوعي كمنهج إجرائي، وقد جاء القسمان في مجملهما في سبعة فصول، تلتها ملاحق الكتاب، ثم قائمة المراجع التي اعتمد عليها الكتاب، ثم ثبت بالمصطلحات التي وردت في الكتاب، وأخيراً كشف بموضوعات الكتاب.

يعرض الفصل الأول من الكتاب نشأة وتطور منهج البحث في العلوم بشكل عام والعلوم الاجتماعية بشكل خاص، فيذكر أنه في مواجهة التفكير الميتافيزيقي الذي كانت تتبناه الكنيسة في تفسير الحقائق، ظهر في عصر النهضة توجّهان علميان، هما: التوجه العقلاني بزيادة ديكارت، وكان هذا التوجه يرى أن العقل يمكن أن يصل إلى للحقيقة من خلال التأمل والتفكير المنطقي الخالص، والتوجه التجريبي ومن رواده جون لوك، وكان هذا التوجه يرى أن العقل لا يمكن أن يستقل بالوصول إلى الحقيقة بنفسه، بل لا بد من الاعتماد بالدرجة الأولى على التجريب الذي يستخدم

الحواس من خلال الملاحظة، وبتصارع المنهجين انحسر المنهج العقلي أمام التجريبي وأصبح هو السائد في تفسير الحقائق، وقد ناسب هذا المنهج العلوم الطبيعية، حيث اعتمدت فيه على التجربة مما أدى إلى اكتشافات جديدة، وقد أطلق على هذا التوجه بالتوجه الوضعي، وقد اعتمد اعتماداً كلياً على الاختبارات الكمية والإحصائية، ومن ثم ساهم في انتشار ما يسمى بالمنهج الكمي وأصبح التزام الوضعية بهذا المنهج الكمي هو سمتها الأساسية، وقد أغرت النتائج التي توصل إليها التجريبيون في العلوم الطبيعية أوجست كونت فذهب يطبق هذا المنهج على العلوم الاجتماعية؛ طمعاً منه في اكتشاف القوانين التي تحكم هذه الظواهر، وبعد عقود من اعتماد المنهج الكمي الوضعي في البحث في العلوم الطبيعية والإنسانية سواء بسواء، بدأت تظهر إشكالية المنهج، حيث رأى كثير من الباحثين أن اعتماد المنهج الكمي أصبح لا يفي بكثير من مطالب البحث في الظواهر الاجتماعية والإنسانية؛ وذلك لاعتماده على نظريتي الاحتمالات والعينة واللتين تفترضان في البحث ما لا وجود له في الواقع، علاوة على قناعة الكثيرين بتعقّد الظواهر الاجتماعية والسلوك الإنساني مما يجعل من غير العلمي المساواة بينه وبين العلوم الطبيعية، ومن ثم وجهت إلى المنهج الكمي انتقادات تلخصت في قصور القياسات الكمية في تحديد حقيقة الفعل الاجتماعي، وعدم نظرة المنهج الكمي إلى الظواهر الاجتماعية على أنها من صميم إدراك الفرد ووعيه، وعدم النظر إليها على أنها تُؤول بحسب المواقف وليست لها موضوعية مطلقة.

وبهذا أصبح الباحثون في العلوم الاجتماعية والإنسانية يتوجهون نوعياً في تناول الظواهر الاجتماعية والإنسانية، ومن هنا كان ظهور المنهج النوعي في تناول الظواهر الاجتماعية والإنسانية، وقد كانت له أربعة تصورات هي: التصور ما بعد الوضعي ويذهب إلى عدم إمكانية الوصول إلى الحقيقة كما هي، وإنما يمكن الوصول إلى صورة تقريبية لها، أما التصور البنائي فيذهب إلى أن الحقائق بُنى اجتماعية نسبية مع وجود مشترك اجتماعي، ومن ثم لا يمكن دراسة هذه الحقائق إلا عن طريق المجتمع، والتصور الثالث هو التصور النقدي النسوي ويرى أن العالم يتكون من هياكل اجتماعية أخذت أوضاعها على مر التاريخ وهذه الهياكل نشعر بها على أنها حقائق، والتصور الرابع هو التصور ما بعد البنيوي ويذهب إلى نسبية الحقيقة، وعدم وجود حقيقة مطلقة.

يتناول الفصل الثاني من الكتاب مفهوم البحث النوعي، حيث يشير إلى اختلاف الباحثين حول تعريف البحث النوعي، وذهاب بعضهم إلى عدم إمكانية تعريفه ومن ثم الاكتفاء بوصفه، كما يورد بعضاً من تعريفات البحث النوعي لدى بعض الباحثين، مثل تعريف مارشال وروسمان Marshal & Rossman بأنه «توجه عريض لدراسة الظواهر

الاجتماعية، ذو أساليب طبيعية وتفسيرية ويستخدم طرقاً متعددة للاستكشاف»، كما يشير هذا الفصل إلى سمة التنوع في البحث النوعي ويرجعها إلى تعدد الأطر النظرية للباحث ما بين نقدية وبنائية وما بعد وضعية، المرونة المتاحة للباحث في تصميم بحثه، المرونة والتنوع في أساليب جمع المعلومات، تعدد طرق التحليل، ثم يتناول الفصل أهم أنواع البحث النوعي ويحددها في: البحث الإثنوجرافي، الدراسات الظاهرية، النظرية المؤسسة، المنهجية الثقافية، دراسات التفاعل الرمزي، دراسات السرد، النقد التربوي، دراسة الحالة، تحليل الوثائق، وأخيراً يفرق الفصل بين البحث النوعي والبحث النظري.

في الفصل الثالث حاول المؤلف تحديد خصائص البحث النوعي وهي: الطبيعية، ومركزية المعنى، والاستقراء في التحليل، والمعلومات الوصفية، والاهتمام بالعملية وليس فقط المنتج، والكلية والتعميد، ونمو التصميم، والذاتية ومن ثم الانعكاسية، ثم يتناول الفصل مواطن الاختلاف بين المنهجين النوعي والكمي، فيقيم بينهما مقارنة تقوم على عدد من العناصر، هي: المفاهيم الأساسية، والارتباط النظري، والأهداف، والتصميم، وخطة البحث، والبيانات، والطرق والأساليب، والعلاقة مع عينة البحث، والأدوات وتحليل البيانات، والمعوقات. كما يتناول الفصل مسألة الموثوقية في البحث النوعي فيشير إلى ما أخذه أصحاب المنهج الكمي على البحث النوعي وهو عدم توافر عدد من الضوابط والمفاهيم هي الصدق الداخلي، والصدق الخارجي أو إمكانية التعميم، والثبات الموضوعية. مما ينفي عن البحث النوعي صفة العلمية، وهنا يشير إلى أن النوعيين تجاوزوا هذه المآخذ من خلال القول بعدد من المفاهيم هي: المصدقية وهي ما يقابل الصدق الداخلي عند الكميّين، والانتقالية وهي ما يقابل التعميم؛ أي إمكانية انطباق نتائج دراسة على غيرها من الحالات، والاعتمادية وهي ما يقابل مفهوم الثبات في البحث الكمي؛ أي تشابه النتائج مهما أعيد تطبيق الاختبار، التطابقية وهي تقابل الموضوعية في البحث الكمي وهي تشير إلى تأكيد النتائج من خلال باحث آخر، أي عدم ذاتية النتائج. وفي نهاية الفصل يطرح الكتاب سؤالاً مؤداه: أيهما أفضل البحث الكمي أم البحث النوعي؟ ويتخذ الكتاب موقفاً محايداً في الإجابة عن هذا السؤال فيرى أن كل منهج منهما له ماله وعليه ما عليه ولكل منهما مزاياه وعيوبه، وليس لأحدهما أفضلية مطلقة على الآخر، بل يكمل أحدهما الآخر، واستعمال أحدهما دون الآخر يرجع إلى نوع المشكلة التي يعالجها.

ويتناول الفصل الرابع خطوات تصميم البحث النوعي، فيبدأ بالإشارة إلى مرونة خطوات التصميم في البحث النوعي في مقابل صرامتها في البحث الكمي، ففي البحث النوعي لا يبدأ الباحث من فرضية مستقرة لديه، كما يحدث

في البحث الكمي، بل يبدأ ببيانات عامة يجمعها من موقع البحث لمشكلة عامة، بقصد فهمها وتفسيرها. ثم يتناول الفصل مراحل تصميم البحث النوعي، وكل هذه المراحل تصاغ فيما يسمى خطة البحث أو مقترح البحث، والتي تأتي غالبًا في مقدمة تحتوي على نظرة عامة للمقترح، ثم مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع أو ما يسمى الدراسات السابقة، ثم تصميم البحث وطريقة هذا التصميم بما يتضمنه من تفصيل التصميم العام والموقع ومجتمع الدراسة وطرق جمع المعلومات وكيفية التأكد من موثوقية الدراسة إضافة إلى السيرة الشخصية للباحث.

ويأتي الفصل الخامس ليحدد أساليب جمع المعلومات في البحث النوعي، فيشير إلى أن المصادر الأساسية للمعلومات في البحث النوعي تتشكل من ملاحظات الباحث، ومجتمع عينة النصوص المرقومة كتابةً أو تصويرًا أو تشكيلاً فنيًا، كما يشير الفصل إلى خصائص المعلومات في البحث النوعي ويحددها في الوصفية، حيث يصف الباحث ويسجل ما يراه أمامه أو ما يسمعه، وعدم التنظيم؛ لأنها تجمع في السياق الطبيعي الذي تحدث فيه، الكثرة؛ حتى تساعد الباحث في إتمام عملية التحليل والوصول إلى نتائج، العمق؛ حتى تكون مادة ثرية أثناء التحليل، التنوع ما بين مكتوبة، ومرئية، أو مسموعة، إلى غير ذلك. ويشير الفصل إلى أساليب جمع المعلومات، ويحددها في الملاحظة، حيث يحاول الملاحظ أن يرى الواقع من خلال العيش داخل الظاهرة، ليكون أقرب لمن يعيش فيها أو يشارك في صنعها، والمقابلة وهي نوع خاص من المحادثة أو الحوار مع شخص له علاقة بموضوع البحث وقد تكون مقابلة منظمة سلفًا أو غير منظمة، كما قد تكون جماعية أي مع مجموعة من الناس في وقت واحد، أما الأسلوب الثالث لجمع المعلومات فهو الوثائق وهي الأشياء المكتوبة أو المسجلة صوتًا أو صورةً أو رسمًا.

وأما الفصل السادس فيتناول مرحلة تحليل البيانات، فيذهب إلى أن الباحث في هذه العملية يقوم بترتيب بياناته واستنطاقها والبحث في خفاياها وما تحمله من معانٍ، كما يتناول خصائص عملية التحليل في البحث النوعي فيشير إلى أنها عملية تنسم بالذاتية، والتنامي، كما تنسم بتعدد التحليل. كما حدد بداية التحليل مع بداية جمع المعلومات، ونهايتها بتوصل الباحث إلى إجابة مرضية عن أسئلة البحث، وذكر لذلك مؤشرات، أهمها: تفسير أسباب الحالات الشاذة والبيانات غير المتوافقة، إمكانية إيضاح التحليل وتبريره، إمكانية حكاية قصة متكاملة، إمكانية تنظيم التحليل على شكل نظرية. كما يحدد الفصل المراحل التفصيلية لتحليل البيانات في عدد من المراحل، هي: تنظيم البيانات، تصنيف البيانات، تسجيل الملاحظات، تحديد الأنساق والأنماط، صياغة النتائج، التحقق من النتائج، وأخيرًا كتابة تقرير البحث. كما يحدد نماذج التحليل في البحث النوعي في النماذج الأربعة، وهي التحليل الطوبولوجي؛ وهو تقسيم كل ما

يلاحظ إلى مجموعات أو فئات بناءً على قاعدة معينة لتفصيل الظاهرة موضع البحث، التحليل الاستقرائي وهو يركّز على المعالجة الاستقرائية للبيانات، التحليل التفسيري وهو يعني إعطاء معنى للبيانات من خلال ربطها ببعضها والنظر لها من زوايا مختلفة واكتشاف العلاقات بينها، التحليل متعدد الأصوات وهو تحليل يتحدث بأصوات متعددة ويحكي قصصاً متعددة.

وأخيراً يأتي الفصل السابع ليناقد كتابة تقرير البحث وإعداده للنشر، فيشير إلى أن الباحث بعد أن ينهي بحثه ويصوغ نتائجه، يحتاج غالباً لنشر البحث في مجلة علمية، أو تقديمه للجهة التي مولت البحث، وعادة ما يتم ذلك من خلال ما يسمى (تقرير البحث)، وهو وصف عملية البحث وتلخيص لنتائجه، وتشكل عناصر تقرير البحث من أربعة عناصر أساسية، هي:

1 - خلفية البحث، وهو تقديم إطار نظري متماسك للدراسة.

2 - الطريقة، وهي وصف مفصل لعملية جمع البيانات.

3 - تحليل البيانات.

4 - النتائج والمناقشة.

كما يذكر الفصل أهم النقاط التي يركز عليها المحكمون ورؤساء التحرير بشكل عام في المجلات العلمية. ثم يتناول معايير الحكم على جودة البحث النوعي ويذكر في ذلك المعايير الخمسة لتقويم البحث النوعي، وهي: الغنى الوصفي، التطابق المنهجي، الدقة التحليلية، الارتباط النظري، الارتباط التفسيري. ثم يحدد الفصل الترتيب الذي يجب أن يكون عليه البحث بعد تأكد الباحث من توفر التلاحم في بحثه.

وبعد انتهاء فصول الكتاب يورد المؤلف ملحقين، أولهما تعريف برنامج ماكس كيودي أي MAXQDA للتحليل النوعي للبيانات كأشهر برنامج لتحليل البيانات بشكل نوعي، ويذكر أهم مميزاته، وهي سهولة الاستخدام، ومناسبتها للغة العربية، ومن أهم مشكلاته أن واجهته لم تُعرّب بعد، كما يعرض الكتاب للشاشات الأساسية للعمل في البرنامج وهذه الشاشات أو النوافذ هي: نظام الوثائق، تصفح النص، نظام الترميز، استعادة الأجزاء. كما يحدد الملحق الخطوات الرئيسة للعمل في البرنامج.

أما الملحق الثاني فتمثل في قائمة بأهم المجلات المتخصصة في البحث النوعي.

وبعد الملاحق تأتي قائمة المراجع والتي اتسمت بالحدائثة والعمق، وتكميلاً للفائدة قدّم الكتاب قائمة

عرض عن كتاب

بالمصطلحات التي وردت فيه باللغة العربية ومقابلها باللغة الإنجليزية، ثم قدم كشافاً بالموضوعات الأساسية في الكتاب.

وبعد هذا العرض تبقى أن نشير إلى أهم ما تميّز به هذا الكتاب من سهولة في اللغة، وسلاسة في الأسلوب، وتسلسل منطقيّ في تناول الموضوعات، كما تميّز بسمّة التماسك الموضوعي، وبنظرة الموضوعية في المقارنة بين المنهجين الكمي والنوعي، وباهتمامه بالجانبين النظري والتطبيقي والموازنة بينهما دون أن يكون لأحدهما ظهور على الآخر، وبشكل عامّ يعتبر الكتاب إضافة منهجية للبحث النوعي في التربية، في وقتٍ تفتقر المكتبة العربية إلى مثله من التأصيل المنهجي للبحث التربوي.

\*\*\*

- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.) New York: Longman.
- Goktas, Y. (2006). *The Current Status of Information and Communication Technologies Integration into Schools of Teacher Education and K-12 in Turkey*. Unpublished Thesis submitted to the Graduate School of Natural and Applied Sciences, Middle East Technical University.
- Goktas, Y. (2009). Teacher Educators' ICT Competencies, Usage, and Perceptions. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 109-125.
- Herschbach, D. (1994). Addressing vocational training and retaining through educational technology: Policy alternatives. (*Information Series No. 276*). Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education.
- Hubbard, P. A. (2003). Survey of Unanswered Questions in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, (16)2-3, 141-154.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Lee, K. (2000). English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. *The Internet TESL Journal*, (VI)12.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Oxford University press.
- Napthine, P. A. (2006). study of the effectiveness of a web resource in supporting student learning on a General Certificate of Secondary Education course in information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*. 15(1), 107-123.
- Noemi, D. (2007). *Computer-assisted language learning: Increase of freedom of submission to machines?* <http://www.terra.es/personal/nostat>. Retrieved on 2007-12-10.
- Salberry, R. (2001). Applications of technology in second language teaching: a retrospective. *Modern Language Journal*, 85(1), 39-56.
- Samak, Z.A. *An Exploration of Jordanian English Language Teachers' Attitudes, Skills, and Access as Indicator of Information and Communication Technology Integration in Jordan*. (2006). Unpublished Thesis, Florida State University, USA.
- Traynor, P. Effects of computer-assisted instruction on different learners. (2003). *Journal of Instructional Psychology*, 30.
- Stepp-Greany, J. (2002). Students' perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning and Technology*. 6(1), 165-180.
- Sarndal, C. E., Swenson, B., & Wreman, J.H. (1992). *Model Assisted Survey Sampling*. New York: Springer-Verlag
- Yildirim, S. (2007). Current Utilization of ICT in Turkish Basic Education School: A Review of Teacher's ICT Use and Barriers to Integration. *International Journal of Instructional Media*, (34)2, 171-186.

\*\*\*

training opportunities, identifying methods of financing and implementing further computer training is recommended.

In conclusion, it is recommended that in order to make successful classroom use of ICT more likely school leadership is needed to enable teachers to engage in innovative practice. Planning at the administrative level should include a clear statement of commitment to additional labs, technology integration into existing classrooms, and training opportunities following the execution of a comprehensive needs assessment. This plan should call for a school-wide approach for access to and sharing of resources to improve discrepancies in technological awareness across the pool of teachers. The usage of ICT among English teachers will also raise the school-wide level of ICT usage as students will naturally bring knowledge gained in one classroom to the next. This point further emphasizes the need for a comprehensive ICT development plan for the school as a whole. Teacher involvement and feedback in the planning process will help support effective implementation.

### Conclusion

The educational benefits of ICT are well documented in their ability to make teaching and learning more effective and inspirational. The use of ICT in English teaching encourages student independence and the bolstering of self-confidence and self-esteem. However, teachers need sufficient time to familiarize themselves with the technology and develop effective means of integrating the technology into teaching practices. Adequate familiarization grants teachers more confidence to cope with the inevitable setbacks during implementation. As seen in the above study results, more familiarity can correlate with greater use.

More research is needed to determine the most effective way to enable both schools and teachers to make better use of ICT. Although analysis of the shift to a student-centered approach inherent in ICT innovations is beyond the scope of this study, it should be noted that the ways in which ICT can enhance current English teaching methods should be explored in greater detail so as not to imply that greater ICT innovations necessarily require the full replacement of previous teaching methodologies.

Opportunities to create a blended learning environment in which several methods and approaches to learning are made available can be explored further.

### References

- Al-Aqeely, A. (2001). The current situation of computers at public Secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia according to headmaster's attendee of Diploma course at the College of Education (In Arabic). *Journal of King Saud university, Educational Sciences and Islamic studies*, 14(2), 477-521.
- Al-Kahtani, S. A. (2001). *Computer-assisted language learning in EFL instruction at selected Saudi Arabian universities: Profiles of faculty*. Ph.D. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, United States. Pennsylvania. Retrieved January 15, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3026611).
- Al-Mekhlafi, A. (2004). The Internet and EFL Teaching: The Reactions of UAE Secondary School English Language Teachers. *Journal of Language and Learning*, 2(2), 88-113.
- Alshumaimeri, Y. (2008). Perceptions and attitudes toward using CALL in English classrooms among Saudi secondary EFL teachers. *The JALT Journal*, 4(2), 29-46.
- Blanco, C. (1996). *Faculty use of technology resources: frequency, purpose, and instructional assignments for students*. Unpublished doctoral dissertation, the university of Arizona.
- Braul, B. (2007). *ESL Teacher Perceptions and Attitudes toward Using Computer-Assisted Language Learning (CALL): Recommendations for Effective CALL Practice*. Unpublished thesis, University of Alberta, USA.
- Cox, M., Abbott, C., Webb, M., Blakeley, B., Beauchamp, T., & Rhodes, V. (2004). *A review of the research literature relating to ICT and attainment*. British Educational Communications and Technology Agency, Department for Education and Skills.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation* England: Pearson Education Limited.
- Education, M. O. (2007). *King Abdullah bin Abdulaziz Public Educational Development Project (Tatweer)*. Retrieved from: <http://www.tatweer.edu.sa>.



mentioned above most teachers in the study had not attended CALL training programs (Table 7.12). As found by Bral (2006), in general, this study indicates that computer training programs are more indicative of ICT usage than attending CALL training programs.

The effectiveness of CALL can be limited by non-teacher related factors such as the availability of computer labs and up-to-date equipment as well as poorly performing voice recognition software. However, teacher-based challenges in the effective use of CALL compound the above equipment and software obstacles furthering the likelihood that CALL training will not result in enhanced learning. Teacher-based challenges include unrealistic or misaligned expectations as well as a reluctance to embrace the CALL approach. Many teachers are comfortable with the traditional book based method of language instruction and sometimes question the need for and usefulness of a computer-based instruction method such as CALL. Teachers may even feel threatened by the technological innovation and its perceived ability to replace them in the classroom.

Additionally, the unfamiliarity of the teacher with the CALL approach can lead to challenges in the evaluation of student progress. With considerable time and effort required to implement CALL, teachers unconvinced of its efficacy may opt not to implement CALL despite the provision of training. Without adequate training, strong support from educational decision-makers and technological support staff, teachers will most likely rely on previous methods of language instruction following CALL training.

General computer training, on the other hand, is clearly desired by the majority of the study respondents (Table 7.1). With 38.5% agreeing that they do not have enough experience in using computers and 20.1% strongly agreeing, it is clear that general computer training should be made available before additional CALL training.

Teachers additionally expressed dissatisfaction with the Educational Directorates' provision of manuals and training opportunities (Table 7.1). With 34.6% of respondents disagreeing that manuals were adequately supplied and 21% strongly disagreeing,

instructional manuals should be explored as a means of supporting investments in ICT development that have already been undertaken. Additionally, 36.3% of respondents disagree and 22.7% strongly disagree that the Educational Directorate provides training opportunities.

### **Implications and Recommendations**

As the research indicates that teachers who have graduated from education colleges reported more favorable ICT usage than teachers from colleges of art or other colleges, officials in charge of hiring English teachers might consider favoring those who have graduated from teacher colleges. Furthermore, teachers from art colleges might be encouraged to participate in educational technology training sessions to compensate for their lack of technology skills. Systematic and comprehensive training could be provided by the school in order to enhance teacher's comfort and familiarity with new technologies.

It is necessary to explore the ways in which both teacher level and school level factors can be addressed in order to increase the adoption and implementation of ICT in the English language classroom. Teacher-centered impacts should be considered in the design of how computer labs are introduced to the school setting and how teachers are taught to engage with and utilize the new technology. One might recommend educational officials install computer labs in schools that do not have one. This availability might benefit the teachers of other subject matters as well as English teachers.

The significance of professional development for teaching staff must be underscored. Computer literacy cannot be attained in a rushed or poorly planned manner and should therefore be well incorporated into the larger school-wide ICT development plan in order to ensure coherence in its execution. A variety of approaches are available and often a combination of approaches is needed to accommodate differences among teacher awareness and willingness to participate. Teacher inclusion in the design of training courses is recommended. Such involvement can help to ensure teachers gain the required confidence and capability in ICT teaching innovations. Additionally, as respondents did not feel that the Educational Directorate provides adequate

with computers, the more likely they will be to integrate ICT into lesson plans. Likewise, although some teachers do not have PCs at home, they may effectively use technology to teach English if they have had exposure to computers in other venues. Some teachers' enthusiasm to use computers in their teaching might be due to their previous college training in using educational technologies.

As reviewed above, research on computer training suggests that despite of the time and effort required for teachers to integrate technological innovation into their teaching practices, outcomes justify the effort and new initiatives appear to be sustainable over the long term. However, the degree to which the innovation requires a shift to a "student-centered" approach may impact the degree to which the teachers' current practice must be radically altered.

The individual personality traits of the teachers may also have an impact on the extent to which they are willing and able to take up ICT related innovation. Such differences across the spectrum of participating educators may call for more than one approach to ICT implementation. This need for teachers to make personal changes in their day to day practices in order to make more widespread use of ICT further complicate the below described school level factors which can create obstacles.

### **School Level Factors and Effective Implementation of ICT**

In a review of school level factors that impact the effective implementation of ICT in the classroom, the results of the study at hand showed that the location of the school district was not a significant factor in the availability and use of IT resources (Tables 7.6 and 7.7). This might indicate that regardless of teachers' location, other factors influence their use of technology in teaching English. This finding might also indicate that technological facilities are fairly well distributed among school district in the Kingdom.

As discussed in the literature review, research suggests that support from school administration can positively impact the successful integration of ICT (Samak, 2006; Yildirim, 2007). School based strategies that can better support both English teachers and teachers of other subjects in the

successful classroom use of ICT include: school-wide planning and implementation of the innovation, including the installation of computer labs and smart boards equipped with accessories for displaying data; school-wide use and development of resources in order to encourage information sharing and support among peers; knowledge sharing and computer training; and adequate staffing of technical support personnel.

Study results indicated that teachers who had a computer lab in their school used ICT significantly more than teachers who did not have a computer lab in their school (Table 7.10). This finding might support the idea that installing new computer labs and classroom smart boards in schools might increase the frequency with which English teachers use technology in their teaching.

As evident in the results, teachers who participated in computer literacy training sessions were more likely to use computers in their teaching (Table 7.11). Thus, it is important to provide teachers with frequent technology training opportunities. Such training might be provided at local colleges or training facilities belonging to the educational district. Such training should continue, for the mere fact that newer computer technologies emerge very frequently.

School-based or external support can be provided to fill the need for teacher training. However, confidence in the material allows teachers to feel competent in their abilities and can be supported through the observation of teachers using ICT effectively during on-site training. Support for teachers is also vital in not only the provision of computer labs and training, but also continuous technical and methodological staff to provide help during implementation. Schools that support continual efforts in improving teaching methods and embracing technological innovation gain a reputation for cutting edge educational practices and are better able to build on past experiences with innovation in a quickly changing world.

### **Computer Training vs. CALL**

Computer-assisted language learning (CALL) is a form of computer-based learning that utilizes a student-centered approach (Levy, 1997). As

**Table 7.10 The difference in availability of computer resources across entire sample according to availability of a computer lab in the school**

| Scale                | Level                             | n   | Mean  | SD   | t-value | Sig. |
|----------------------|-----------------------------------|-----|-------|------|---------|------|
| Average availability | No computer lab in school         | 105 | 2.589 | .639 | -5.002  | .000 |
|                      | There is a computer lab in school | 248 | 2.955 | .599 |         |      |

Concerning the differences in availability of computer resources and ICT usage across the entire sample according to attendance of a computer training course, as seen in Table 7.11, more teachers attended computer training (n=192) compared to those who have not (n=161). Those teachers who have attended computer training sessions reported higher ICT availability and usage scores (M= 3.02, SD= .04) than those who have not attended training

sessions (M=2.64, SD=.05). As to whether these differences were significant, t-test results indicate that these differences in ICT use and availability according to training attendance were significant  $t(351) = -5.77, p < 0.05$  in favor of attending computer training. This finding might signify the importance of providing technology training to teachers, since computer-savvy teachers are more prone to use computers in their teaching.

**Table 7.11 The difference in availability of computer resources across entire sample according to participants attending a computer training course**

| Scale                | Level                              | n   | Mean  | SD   | t-value | Sig. |
|----------------------|------------------------------------|-----|-------|------|---------|------|
| Average availability | Haven't attended computer training | 161 | 2.640 | .052 | -5.775  | .000 |
|                      | Attended computer training         | 192 | 3.019 | .039 |         |      |

Most teachers have not attended CALL training programs (n=291), as noted in Table 7.12, as opposed to those who have attended such programs (n=62), thus both the parametric t-test, and non-parametric

Mann-Whitney U test resulted in non-significant differences. One might say that attending a general computer training program is more indicative of ICT usage than attending a CALL training program.

**Table 7.12, The difference in availability of computer resources across entire sample according to participants attending a CALL training course**

| Scale                | Level                          | n   | Mean  | SD   | t-value | Sig. |
|----------------------|--------------------------------|-----|-------|------|---------|------|
| Average availability | Haven't attended CALL training | 291 | 2.844 | .646 | -.163   | .871 |
|                      | Attended CALL training         | 62  | 2.857 | .570 |         |      |

## Discussion

As discussed in the literature review, innovation in classroom ICT has been gaining steady interest over the past decade. However, challenges remain in gaining widespread support for and use of classroom computer technologies. Challenges include a lack of social and political support as well as the perception that ICT might be incompatible with the educational beliefs of some teachers. Schools also may be blatantly or inadvertently blocking classroom ICT development due to lack of funding or incoherent plans for inclusion. Factors that support effective integration of ICT in the classroom include previous involvement of teachers in teaching innovations; support for innovations by decision makers, both in planning implementation and providing needed financing; involvement of the staff and the availability of peer support; and an acceptance that all innovations have inherent risks.

## Teacher Level Factors and Effective Implementation of ICT

The results of the study at hand indicate that teachers from an educational college (teachers college or college of education) reported more favorable ICT usage than teachers from colleges of art or other colleges (Tables 7.3, 7.4 and 7.5). This finding might be due in part to educational technology courses that teachers have taken during their school years.

Merely owning a PC at home was not a significant factor in teachers' use of IT tools in school (Table 7.8). However, in agreement with the findings of Goktas (2009), teachers reporting usage of a home PC was a factor in their use of ICT (Table 7.9). This finding might indicate that while exposure to a PC at home is not a guarantee the teacher has invested time in enhancing their computer literacy, the more time a teacher actually spends in familiarizing themselves

**Table 7.7 ANOVA results for the differences between teachers in their average technology tools availability according to their school district.**

|                | Sum of Squares | df  | Mean Square | F     | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 2.125          | 5   | .425        | 1.064 | .380 |
| Within Groups  | 138.685        | 347 | .400        |       |      |
| Total          | 140.811        | 352 |             |       |      |

To check whether the reported differences were significant, a variance test was conducted. As shown in table 7.7, it appears those differences were not significant  $F(5,347)=1.06, p=.38$ .

Regarding the research question pertaining to the differences in availability of computer resources and ICT usage across the entire sample according to

participants owning a PC at home, Table 7.8 shows descriptive analysis results indicating an almost equal mean score for teachers in both groups. Independent sample t-test results indicated that these slight differences were not significant,  $t(351)=-.72, p> 0.05$ . This result suggests that owning a PC is not a significant factor in teachers' use of ICT.

**Table 7.8 The difference in availability of computer resources across entire sample according to participants owning a PC at home**

| Scale                | Level                  | n   | Mean  | SD   | t-value | Sig. |
|----------------------|------------------------|-----|-------|------|---------|------|
| Average availability | Do not have PC at home | 59  | 2.799 | .463 | -.719   | .431 |
|                      | Have a PC at home      | 294 | 2.556 | .661 |         |      |

However, Table 7.9 shows descriptive analysis results of participants' use of their home PC which indicate a slightly larger difference in the mean score for each group. Independent sample t-test results indicate that the use of a home PC is a slightly greater factor in teachers' use of ICT when compared to just

having a home PC,  $t(353)= -2.04, p=.046$ . Such findings suggest that exposure to technology in the home should not be equated with computer literacy in determining the readiness of teachers to adopt ICT language innovations in the classroom.

**Table 7.9 The difference in availability of computer resources across entire sample according to participants' use of PC at home**

| Scale                | Level                | n   | Mean  | SD   | t-value | Sig. |
|----------------------|----------------------|-----|-------|------|---------|------|
| Average availability | Don't use PC at home | 41  | 2.201 | .457 | -2.039  | .046 |
|                      | Use PC at home       | 312 | 2.865 | .650 |         |      |

As to the research question concerning the effect of the presence of a school computer lab on teachers' use of ICT, Table 7.10 presents descriptive statistics for teachers who had a computer lab in their schools, and those who had not. The majority of teachers had a computer lab in their school ( $n=248$ ) compared to those teachers who did not have a computer lab in their school ( $n=105$ ). The table also shows that teachers who had a computer lab in their schools reported a higher ICT usage score ( $M= 2.95, SD=.59$ ) than those who did not have computer labs ( $M= 2.59, SD=.64$ ).

an independent sample t-test was conducted. The results of the t-test indicated that those differences were significant in favor of having a computer lab in the school  $t(351)= -5.00, p<0.05$ . This result might indicate that having a computer lab in school might encourage teachers to use that lab to teach English as a second language. Further research is needed to determine whether or not teachers employed in schools with computer labs were offered more computer training than those in schools without computer labs and in what ways the technology resources made available were utilized by the teachers.

To determine the significance of these differences,

To determine the significance of the differences between the obtained ICT use scores, an analysis of variance was conducted. Table 7.4 shows the results of the ANOVA analysis. It shows that the differences between teachers are statistically significant at the .05 level  $F(3,349) = 3.15$ ,  $p = .025$ . A multiple comparisons analysis was conducted, as seen in Table

7.5, using the Scheffé method. The results of that analysis indicated that the only statistically significant differences were between the teachers with a BA from a college of education ( $M = 2.94$ ,  $SD = .64$ ) and teachers in the Other category ( $M = 2.65$ ,  $SD = .66$ ). The significant level is in favor of teachers with a BA from a college of education.

**Table 7.4. ANOVA results for the differences between teachers in their average technology tools availability according to their qualifications**

|                | Sum of Squares | df  | Mean Square | F     | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 3.713          | 3   | 1.238       | 3.151 | .025 |
| Within Groups  | 137.097        | 349 | .393        |       |      |
| Total          | 140.811        | 352 |             |       |      |

**Table 7.5 Multiple Comparisons**

| Qualification         | Qualification         | Mean Difference | Std. Error | Sig. |
|-----------------------|-----------------------|-----------------|------------|------|
| BA teachers' colleges | BA Art college        | .06319          | .13243     | .973 |
|                       | BA Education college  | -.10507         | .12783     | .879 |
|                       | Other                 | .18138          | .15220     | .701 |
| BA Art college        | BA teachers' colleges | -.06319         | .13243     | .973 |
|                       | BA Education college  | -.16826         | .07628     | .184 |
|                       | Other                 | .11820          | .11244     | .776 |
| BA Education college  | BA teachers' colleges | .10507          | .12783     | .879 |
|                       | BA Art college        | .16826          | .07628     | .184 |
|                       | Other                 | .28646          | .10699     | .069 |
| Other                 | BA teachers' colleges | -.18138         | .15220     | .701 |
|                       | BA Art college        | -.11820         | .11244     | .776 |
|                       | BA Education college  | -.28646         | .10699     | .069 |

Distribution of teachers according to their school district is shown in table 7.6. The majority of the teachers (29.7%) are located in Riyadh District, followed by teachers from the western district (18.4%). Fewer teachers are located in the southern district (only 9.3%). There appears to be some

difference in teachers' reported ICT usage score between teachers in different districts. For instance, teachers from the Qassim district reported the highest mean score ( $M = 3.01$ ,  $SD = .66$ ), teachers from other school districts almost reported equal mean ICT usage scores.

**Table 7.6 Participants' School District**

|         | Frequency | Percent | Mean   | Std. Deviation |
|---------|-----------|---------|--------|----------------|
| Riyadh  | 105       | 29.7    | 2.8418 | .70484         |
| Qassim  | 55        | 15.6    | 3.0168 | .66117         |
| Western | 65        | 18.4    | 2.7669 | .51923         |
| Eastern | 45        | 12.7    | 2.8085 | .61727         |
| North   | 50        | 14.2    | 2.8185 | .59559         |
| South   | 33        | 9.3     | 2.8275 | .61268         |
| Total   | 353       | 100.0   | 2.8464 | .63248         |

**Follow Table 7.1.**

| Statements   | Mean | SD   | Statements   | Mean | SD   |
|--|------|------|--|------|------|
|  |      |      |  |      |      |
| I don't have enough experience in using computer   | 3.40 | 1.26 | Education directorate provides various computer programs for teaching English                  | 2.59 | 1.21 |
| No suitable software is available in the market  | 3.03 | 0.99 | Education directorate cooperates with special companies for managing computer labs             | 2.57 | 0.98 |
| School management obtains computer systems from various sources  | 3.02 | 0.95 | Education directorate provides equipped and sufficient computer labs for teaching English      | 2.51 | 1.27 |
| Education directorate does not provide suitable educational programs to be used in teaching English language | 2.90 | 1.06 | Education directorate provides manuals for using computer labs for teaching English            | 2.48 | 1.14 |
| I currently use computer in teaching English language  | 2.89 | 1.16 | Education directorate provides us with training opportunities on computer for teaching English | 2.37 | 1.04 |
| Education directorate provides specialized supervisor in computer labs at each school                        | 2.84 | 1.17 |  |      |      |

Table 7.2 presents frequencies and percentages of teachers' answers to the study background questions. Answering the question "do you have a PC at home" 83.3% of the teachers indicated that they have one at home. Moreover, 70.3% of the teachers said that

there is a computer lab at their school. The majority of the teachers (54.4%) said that they have attended a computer training program. Finally, an overwhelming majority indicated that they have not attended a CALL training program.

**Table 7.2 Frequencies and percentages for the study's dichotomous variables.**

| Other study variables                                      |     | Frequency | Percent |
|--|-----|-----------|---------|
| Do participants have PC at home?                           | Yes | 294       | 83.3    |
|  | No  | 59        | 16.7    |
| Do participants use PC at home?                            | Yes | 312       | 88.4    |
|  | No  | 41        | 11.6    |
| Is there a Computer lap at school?                         | Yes | 248       | 70.3    |
|  | No  | 105       | 29.7    |
| Have a participant attended a computer training programme? | Yes | 192       | 54.4    |
|  | No  | 161       | 45.6    |
| Have participants attended CALL training programme?        | Yes | 62        | 17.6    |
|  | No  | 291       | 82.4    |

Table 7.3 shows the distribution of teachers according to their qualifications. The majority of the teachers, 48.2%, held a BA degree from an educational college, followed by teachers with a BA from the college of arts (31.7%). Only seven percent of the teachers held a BA from a teachers college. Also noted in the same table, teachers with a BA degree from a college of education reported the

highest mean score on their ICT use scale ( $M= 2.94$ ,  $SD= .64$ ) followed by teachers with a BA degree from the teachers college ( $M= 2.84$ ,  $SD= .49$ ). The lowest scores were reported by teachers from the other category ( $M= 2.66$ ,  $SD= .66$ ). It appears that teachers who graduated from an educational college reported the highest ICT use scores.

**Table 7.3 Participants' Qualifications**

|                       | Frequency | Percent | Mean   | Std. Deviation |
|-----------------------|-----------|---------|--------|----------------|
| BA teachers' colleges | 28        | 7.9     | 2.8379 | .49647         |
| BA Art college        | 112       | 31.7    | 2.7747 | .61735         |
| BA Education college  | 170       | 48.2    | 2.9430 | .64186         |
| Other                 | 43        | 12.2    | 2.6565 | .66392         |
| Total                 | 353       | 100.0   | 2.8464 | .63248         |

in six school districts in Saudi Arabia (Riyadh, Qassim, Western, Eastern, North, and South). The study employed a cluster sampling in which the population clustered into groups or clusters, and a random sample of these clusters was selected (Sarndal et al, 1992). In this study, the educational districts were divided into six districts which are the primary sampling units and from each district a representative city was chosen as secondary sampling units. For Riyadh district data was collected from the city of Riyadh, Alkharj, and Alafraj. As for Qassim district, data was collected from Buraidah, Onaizah and Alrass. In regard to the Western district, data was collected from Jeddah and Makkah. As for the Eastern district, data was collected from Dammam, Alkhobar, and Alhafouf. As for the North district, data was collected from the cities of Turaif, Tabouk and Aljouf. As for the South district, data was selected from the cities of Abha, Albaha, and Jazan. Then a simple random sampling was used to collect the questionnaires in these units. Because of the difficulty of getting exact numbers of English teachers at the secondary schools from the Ministry of Education, the researchers felt that using cluster sampling would help in controlling the population which is widely distributed geographically. The number of questionnaires distributed was 500 questionnaires and the responses were 353. As there is little variability in the teacher population and less than 100% returns were expected for the questionnaire, the percentage of returned questionnaires is sufficient at 62.4% percent.

### Research tools

Dörnyei (2001) indicated that questionnaire data is the most common type of data collected in educational studies. Questionnaires are simple to administer and provide researchers with quantitative data. For this study, statements were composed concerning the availability and use of ICT by teachers. The statements contained phrases concerning the availability of ICT in schools and teachers use of technology. Containing two parts, the questionnaire elicited biographical and background

data first and secondly questioned teachers about available technologies and the use of computers to teach English. Thirteen items were used to assess the previously mentioned variables. The questionnaire was piloted and the pilot results helped in modifying the questionnaire. The questionnaire was evaluated by four academic professors specialized in EFL, CALL, and IT for content and face validity. A reliability analysis coefficient was computed for the questionnaire. The reliability results were (Cronbach's alpha) = 0.823 for all questionnaire items. It was felt that the reliability estimates were very high and acceptable.

### Data collection and analysis procedures

Data collection was conducted in the school setting, employing normal procedures, and on a regular school day during the second semester of 2007. Data analysis was conducted in accordance with the research questions, all of which were concerned with the availability of ICT resources and teachers' use of these resources in teaching English as a foreign language. Frequency, descriptive analysis tests, and mean scores were used to provide a picture of the population under study. ANOVA and t-tests for independent samples were used to test the differences between the participants according to their attendance during computer training, use of the school's computer lab to teach English, and attendance during special training in CALL, as well as other variables.

### Study Results

Table 7.1 lists teachers' responses to all questionnaire items in descending order. The highest ranked statement was related to teachers using the Internet to review updates in teaching English language. This statement was followed by, surprisingly, the statement concerning teachers not having enough experience in using the computer. The statements with the least means were: "Education directorate provides manuals for using computer labs for teaching English," and "Education directorate provides us with training opportunities on computer for teaching English."

**Table 7.1. Mean scores for each scale item in a descending order.**

| Statements   | Mean | SD   | Statements   | Mean | SD   |
|--|------|------|--|------|------|
|  |      |      |  |      |      |
| I review the updates in teaching English language through Internet | 3.58 | 1.04 | Education directorate provides enough budget to obtain computer software to be used for teaching English | 2.66 | 1.21 |

process being conducted so far to evaluate the pilot project.

### **Statement of Research Problem**

Providing quality education that makes optimal use of widespread information technology tools in a cost-effective way is a critical challenge for many educational systems. In an attempt to overcome these challenges, new approaches are being developed that enhance the effectiveness of the learning process and cultivate comfortableness with technology among students. Rapid technological developments have led to increased interest in the use of ICT in educational environments. With increasing availability of technology in educational settings, as well as advances in the technologies themselves, schools administrators and educators must look critically at how to effectively and efficiently integrate ICT into their programs (Goktas, 2006). Unfortunately, many teachers lack needed skills in ICT preparedness as well as facilities to support their own development as well as their students. In particular, the successfully integration of computer technology into language learning classrooms requires institutions to provide teachers with the support needed to integrate technology into their teaching methods based on international best-practices (Al-Kahtani, 2001; Alshumaimeri, 2008).

### **Importance of the study**

The infusion of information technology (IT) tools in education in general, and English classes more specifically, is controlled by decision makers in the Ministry of Education in Saudi Arabia. By presenting the Saudi experience, results of this study will give decision makers in educational districts in Saudi Arabia insight into the extent to which teachers think there are adequate computer equipment and facilities available at their schools. It also provides understanding as to what extent these facilities are utilized by teachers of English as a second language (ESL). Furthermore, findings from this study will help decision makers pinpoint what factors contribute to effective use of computer facilities by teachers.

### **Study Objectives and Questions**

The purpose of this study was to investigate the relative availability of IT tools in schools, and to examine how computers are being used by English as a Foreign Language (EFL) teachers at Saudi Arabian

high schools. More specific study goals included:

1. Collection of data pertaining to the availability of IT resources in schools, and teachers' uses of these tools.
2. Analysis of differences between teachers that might accrue due to several factors such as: IT training, school district, and education.
3. Provision of recommendations to decision makers in Saudi Arabia regarding factors that might positively influence the use of computers in teaching English as a second language.

In order to determine the current rate of computer use among EFL teachers, the following questions need to be answered:

1. What are the differences between teachers in their report of available IT resources and their use of such resources according to:
  - a. Their qualification;
  - b. their school district;
  - c. ownership of a home PC;
  - d. use of a home PC;
  - e. availability of a computer lab in the school;
  - f. attendance in a computer training course;
  - g. attendance in a Computer Assisted Language Learning (CALL) training course?
2. What are the most frequently utilized resources, and in what manner are they being used?
3. What factors have the strongest impact on whether or not computers are being integrated into classroom instruction?

### **Research design**

The survey undertaken was intended to provide a descriptive analysis of the availability and use of ICT by secondary EFL teachers in Saudi Arabia. A descriptive research design such as this can provide useful information about the distribution of a wide range of characteristics and of relationships between such characteristics. According to Gall, Borg, and Gall (1996), "the purpose of a survey is to use questionnaires to collect data from participants in a sample about their characteristics, experiences, and opinions in order to generalize the findings to a population that the sample is intended to represent" (p. 289).

### **Participants**

The participants of this study were 353 male and female EFL teachers at the Secondary stage schools



teachers explored factors that may influence attitudes towards ICT. Samak (2006) found that although age and teaching experience had a negative correlation with attitudes towards ICT, qualifications had a positive correlation. The length of training and type of training, such as obtaining an ICDL Certificate, were explored. The research found a weak positive correlation between training and attitudes. Although gender, teaching methods, and grade level were not significantly correlated with attitudes towards ICT, there were four main independent variables that explained teachers' attitudes towards ICT: attributes, cultural perceptions, competence, and access (Samak, 2006).

Additional challenges to the successful integration of ICT in the language classroom were found in a study examining teacher's use of ICT in Turkish basic education schools. Yildirim (2007) found that most teachers did not use ICT with students but rather primarily used and felt comfortable with word processing software that facilitated the preparation of handouts and tests. The teachers included in the study felt the following factors were the biggest challenges to the successful integration of ICT: overcrowded classes, inadequate training, lack of pedagogical support, inflexible curricula, lack of incentives, lack of leadership and lack of collaboration (Yildirim, 2007).

The administration of the education system in the Kingdom of Saudi Arabia is highly centralized. All educational policies are subject to government control and supervision by the Supreme Council of Education. Curricula, syllabi and textbooks are uniform throughout the Kingdom. The use of IT in Saudi Arabia has broadened considerably in the last three decades, and has become a significant part of education policy. First used by the Ministry of Education, computers served as a tool to store and process information related to student records, teachers, and administrators. Students also used computers to prepare assignments and write reports. At this time, computers were incorporated into teaching systems to assist in course preparation, document production, book creation, management, and other related teaching activities. The use of computers also proliferated in the hard sciences in support of scientific experiments. From the early 1990s, the Ministry of Education introduced

computer literacy programs as a compulsory subject in the secondary stage curriculum. After the successful introduction of two courses, a third course was specifically introduced for business administration students. The Ministry of Education provided all secondary schools with a computer lab and training courses were held in the labs for selected teachers (Al-Aqeely, 2001; Alshumaimeri, 2008). More recently, the Ministry of Education expanded the program and began equipping primary schools with computer labs as well. However, due to shortage of teachers and trained maintenance staff, this initiative was discontinued.

In support of English courses, the Ministry of Education began developing supplementary e-learning materials for students and teachers. Some private companies developed additional software for the secondary school English curriculum that included exercises and other supporting tools (Alshumaimeri, 2008). Today, education in Saudi Arabia is going through huge reforms as King Abdullah pursues a new academic endeavor, "Tatweer". This project includes the re-qualification of teachers and educators, curriculum development, and conscientious development of the school environment.

Within this project, 400,000 male and female teachers of different subjects will be provided IT training, laptops will be given to distinctive teachers as an incentive, schools will be equipped with data projectors, smartboards will be provided, schools will be connected by a communication network, and servers and databanks of e-learning courses will be constructed (Ministry of Education, 2007).

Just recently, the Tatweer project was implemented in 50 male and female Secondary schools as a pilot for the main project. Thus far, 24,200 laptops have been distributed to teachers and students and each school was equipped with the previously mentioned technologies. In addition, current Tatweer teachers are trained to obtain the ICDLSTART. The purpose of this training is to eliminate computer illiteracy among teachers. Training includes using computers and managing files, information communication, word processing, and presentation applications (Ministry of Education, 2009). However, there is no record of any assessment

target language, not the classroom. With real communication acts, rather than teacher-contrived ones, students feel empowered and less afraid to contact others. Students believe they learn faster and better with computer-mediated communication (Noemi, 2007). Also, students learn more about culture in such an environment (Stepp-Greany, 2002). In networked computer environments, students have a conscious feeling of being members of a real community. In situations where all are learners of a foreign language, there is also a feeling of equality. In these situations students feel less stressed and more confident in a language learning situation, in part because surface errors do not matter so much. This environment works best with synchronous applications such as chats as there is immediate feedback. However, email exchanges have been shown to provide most of the same benefits in motivation and student affect (Noemi, 2007).

#### **Forth: Critical thinking skills**

Use of computer technology in classrooms is generally reported to improve self-concept and mastery of basic skills, to increase student-centered learning and engagement in the learning process, to improve active processing resulting in higher-order thinking skills and better recall, and to boost student confidence in directing their own learning. These findings are true for both language and non-language classrooms (Naphtine, 2006).

As discussed above, research suggests there is a strong correlation between the use of ICT in the classroom and the degree to which student performance is enhanced. One critical factor in the implementation of ICT in education is the teacher and their pedagogical approaches (Cox, Abbott, Webb, Blakeley, Beauchamp and Rhodes, 2004). It is critical that EFL teachers have adequate experience, training and familiarity with ICT tools in order to effectively implement such technologies in their classrooms. Research examining teacher ability and readiness to support ICT integration suggests there are several factors related to the teacher's personal experience and preferred teaching method that can affect the successful integration of ICT in the English language classroom.

Some research has found that teachers generally have a positive perception of the use of ICT in the

classroom and find themselves adequately prepared to support such educational tools. Goktas (2006) investigated schools of teacher education (STE) in Turkey in order to determine how they prepare students to use ICT in their professions as well as how teachers employ ICT in K-12 classrooms. The results indicate that most of the participants had positive perceptions about the integration of ICT into both their education and in the K-12 classroom. Although faculty members included in the study generally perceived themselves as competent overall, prospective and current K-12 teachers did not report the same confidence. Faculty members and prospective teachers perceived ICT related courses as beneficial and effective in supporting ICT integration into education. However, K-12 teachers had an overall neutral perception towards ICT related courses (Goktas, 2006). Goktas (2009) had similar findings in an additional survey among teachers in an educational university that sought to determine teacher perceptions about ICT integration into teacher education programs, their perceived ICT competencies and ICT usage in their courses. Most of the participants, in addition to expressing positive perceptions about the integration of ICT into their curriculum, were found to be competent in the use of ICT tools such as the Internet and associated search engines (Goktas, 2009).

Other findings suggest that although teachers may have a positive perception of ICT usage in the classroom, there are still challenges in the successful integration of such programs. Al-Mekhlafi (2004) found in his study of secondary school English language teacher's perception of ICT in the classroom in the United Arab Emirates that teachers, although familiar with modern technology and willing to integrate the Internet into teaching, were not employing much Internet technology in the classroom. In a university-affiliated ESL program, Al-Mekhlafi (2004) explored ESL teacher perceptions and attitudes towards CALL and how CALL was being integrated into the ESL curriculum. Results indicated that teachers saw CALL as valuable in general and used a variety of computer applications in their classrooms. Despite such usage, however, teachers also experience barriers that inhibited effective and widespread use of CALL (Braul, 2006).

Another study conducted among Jordanian EFL

## **Introduction**

Research on computers and multimedia as tools in learning and teaching English as a foreign language covers an enormous range because the computer potentially interacts with all key variables in language learning: teachers, learners, methods, materials, and environments. As such, this type of research can involve almost any dimension of foreign language learning. In addition, the research addresses the computer itself, with all of the cognitive, psychological, and social issues of human-computer interaction. Add to this the fact that hardware, software, and connectivity possibilities change constantly, and the result is a broad, complex, and fluid field (Hubbard, 2003).

With an increase in access to computers and the internet by students and teachers away from school (Naphthine, 2006), computer-based technologies are increasingly being used in Saudi Arabian schools to support teaching and learning. This research investigates the current use of computer and information technology resources by EFL teachers to support classroom instruction.

School administrators all over the world are recognizing the need for basic classroom enhancements such as information technology tools. Blanco (1996) notes that all instructors should have a computer for use in the classroom, and their offices and classrooms have telecommunication capabilities so that they and their students can access e-mail and the internet. He recommends that institutions consider technology use as a central component in promotion and tenure decisions, and that teachers should be encouraged to attend technology-related conferences in order to learn from other's experiences.

The importance of ICT in teaching English as a foreign language can be examined in four areas:

### **First: Motivation**

Generally, the use of technology inside the classroom tends to make the class more interesting. However, certain design issues affect just how interesting and effective the particular tool is in creating motivation (Stepp-Greany, 2002). One way a program or activity can promote motivation in students is by making information more personal, for instance by integrating the student's name or familiar

contexts as part of the program or task. Others include animating objects on the screen, providing practice activities that include challenges and novelty in addition to providing learning situations that are not directly language-oriented.

For example, a research study comparing students in two English classes, one that used language arts development software called CornerStone and one that did not, showed a significant increase in learning outcomes in the class using the software. This improvement in learning outcomes can be attributed to CornerStone's incorporation of personal information in challenging and imaginative fantasy exercises (Traynor, 2003). Also, using a variety of multimedia components in one program or course has been shown to increase student interest and motivation (Stepp-Greany, 2002).

One proven benefit to increased motivation is that students tend to spend more time on tasks when working on the computer. More time is frequently cited as a factor in enhanced achievement (Stepp-Greany, 2002).

### **Second: Adapting learning to the student**

Computers can give the student a role in setting the pace and presentation of teaching material. Without computers, students cannot really influence the linear progression of the class content, but computers can adapt to the student (Noemi, 2007). Adapting to the student usually means that the student controls the pace of the learning, but it can also mean that the student can make choices in what and how to learn. These choices could include skipping unnecessary items or doing remedial work on difficult concepts. Such control makes students feel more competent in their learning (Traynor, 2003). Students tend to favor exercises where they have control over content, such as branching stories, adventures, puzzles or logic problems. With these, the computer has the role of providing appealing context for the use of language rather than directly providing the language the student needs (Noemi, 2007).

### **Third: Authenticity**

In language learning, authenticity means the opportunity to interact in one or more of the four skills (reading, writing, listening, and speaking) by using or producing texts meant for an audience in the

## Current availability and use of ICT among Secondary EFL Teachers in Saudi Arabia: Possibilities and Reality

Yousif Alshumaimeri<sup>(1)</sup>; Riyadh Alhassan<sup>(2)</sup>

King Saud University

(Received 04/05/2011; accepted for publication 29/11/2011)

**Abstract.** The purpose of this study was to examine the current availability of ICT facilities to teachers of English as a second language in Saudi Arabia. A questionnaire was administered in order to ascertain the differences between teachers in their report of available ICT resources and their use of such resources. The results of the study indicate that although owning a PC at home was not a significant factor in teachers' use of IT tools in school, teachers reporting usage of a home PC was a factor in their use of ICT. Study results also indicated that teachers who had a computer lab in their school used ICT significantly more than teachers who did not have access to a computer lab. Teachers additionally expressed dissatisfaction with the Educational Directorates' provision of manuals and training opportunities. General computer training is clearly desired by the majority of the study respondents. The study recommends increasing availability of new teaching technologies, and training programs, in order to better ensure the integration of ICT resources into the lesson plans of EFL teachers. Planning at the administrative level should include a clear statement of commitment to additional labs, technology integration into existing classrooms, and training opportunities.

**Keywords:** Instructional environments, perceptions, teacher training, technology for language learning.

### مدى توفر واستخدام تقنيات المعلومات والاتصال عند معلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: الإمكانيات، والواقع

يوسف بن عبد الرحمن الشميمري<sup>(1)</sup>؛ رياض بن عبد الرحمن الحسن<sup>(2)</sup>

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 01/06/1432هـ؛ وقبل للنشر في 04/01/1433هـ)

**المستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى توفر تقنيات المعلومات والاتصال لمدرسي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. لهذا الغرض، تم تطبيق استبانة لأجل التأكد من الفروقات بين المعلمين في مدى رؤيتهم لتوفر موارد تقنية المعلومات، وكذلك لأجل التعرف على استخدامهم لتلك الموارد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر موارد تقنية المعلومات استخداماً تضمنت استخدام الانترنت لأجل الإطلاع على المستجدات في مجال تدريس اللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من ذلك، فإن المعلمين يشعرون كما لو أنهم لا يمتلكون الخبرات الكافية في استخدام الحاسب، كما أنهم يشعرون بان إدارة التعليم لا توفر لهم الدعم الكافي، والمعدات اللازمة، وفرص تعليمية في مجال تقنيات المعلومات والاتصال. كما أظهرت الدراسة بعض العوامل المؤثرة على دمج الحاسب وتقنية المعلومات في التعليم الصفّي. ومن تلك العوامل، استخدام المعلم للحاسب الآلي في المنزل، وسهولة استخدام مختبرات الحاسب في المدرسة والحصول عليها، والتدريب المسبق على استخدام الحاسب. وفي الختام أوصت الدراسة بأن توفر تقنيات التدريس الجديدة، مثل مختبرات الحاسب، و البرامج التدريبية في مجال التقنية، سيضمن بشكل أكبر دمج موارد تقنيات المعلومات والاتصال بشكل أفضل في خطط التدريس لمعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

**الكلمات المفتاحية:** التقنية لأجل تعلم اللغة، البيئة التعليمية، تدريب المعلمين، التصورات.

(1) Professor in the Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University  
Riyadh, Saudi Arabia, p.o box: (3458), Postal Code (11451)

(1) أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود  
الرياض، السعودية، ص.ب (3458)، الرمز (11451)

البريد الإلكتروني: [yousif@ksu.edu.sa](mailto:yousif@ksu.edu.sa) e-mail:

(2) Associate Professor in the Department of Curriculum and Instruction,  
College of Education, King Saud University

(2) أستاذ مشارك في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود



**English section**



## ***Contents***

### *Content*

---

|  |     |
|--|-----|
| • Foreword: JIS Chairman of the Editorial Board.....   | 13  |
| <b>Arabic section</b>  |     |
| • Commitment Degree of the Education Colleges Faculty Members in Jordan to the Professional Ethics from the Students' Perspective<br>Taiseer Mohd Khawaldeh, Atef Yusuf Magableh & Mohd Hasan Amayreh..... | 19  |
| • Training Needs for Faculty Members at King Saud University<br>Mohammed A. Al-Sudairy, Ahmed A. Alshekh, Ahmed S. Metwally, Emad A. Ismail & El Sayed M. Abu Hashem .....                                 | 43  |
| • Irrational thoughts among visually impaired university students and its connectedness to certain variables "A Descriptive Study – Analytical"<br>Said Abdel rahman Mohamed & Hamada Ali Abdel Muti.....  | 69  |
| • Teaching Methods of Reading prevailing among Teachers of the Deaf Students in primary stage schools in Riyadh<br>Tariq Saleh Al-Rayes & Saad Ali Al Naji.....  | 111 |
| • The Job satisfaction of physical Education Teachers in Amman Schools in some Variables<br>Jafar Faris AL arjan & Mervat Ahed Deeb.....   | 151 |
| • Effectiveness of Teaching Physics through Internet Using Blackboard Learning System on the Achievement in Physics Concepts amongst University Physics Students<br>Suliman, A. Alqadere.....              | 179 |
| • Report of an international conference.....   | 203 |
| • Report of a regional seminar.....  | 209 |
| • View book.....   | 215 |
| <b>English section</b>   |     |
| • Current availability and use of ICT among Secondary EFL Teachers in Saudi Arabia: Possibilities and Reality<br>Yousif Alshumaimeri & Riyadh Alhassan .....   | 225 |





14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

**Example:**

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the journal's website: <http://jes.ksu.edu.sa> and all forms at the website should be filled. Corresponding to JES should be directed via the e-mail address: [jes@ksu.edu.sa](mailto:jes@ksu.edu.sa).

\* \* \*

## ***Publishing Instructions***

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3...).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
  - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
  - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

### *Date magazine*

- **1397 AH / 1977** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 AH / 1984** The title changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 AH / 1989** The title changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 AH / 1992** The title changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 AH / 2012** The journal divide into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 AH / 2013** The first issue of '**Journal of Educational Sciences**' published.

\* \* \*

### *Contact us*

*(Journal of Educational Sciences)*

P.O. Box: 2458, Postal Code: 11451

College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 1-4674454 Fax: (+966) 1-4679965

E-Mail: [jes@ksu.edu.sa](mailto:jes@ksu.edu.sa) Website: <http://jes.ksu.edu.sa>

\* \* \*

### *Subscription and Exchange*

B.O. Box: 22480, Postal Code: 114950

Deanship of Library Affairs, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

**Price: SR 40 / US\$ 20 including mail.**

\* \* \*

## ***Overview Journal of Educational Sciences***

### ***King Saud University***

(JES) is a *refereed academic periodical* concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published three issues a year by the College of Education, King Saud University; in *February, May and November*.

The Journal of Educational Sciences (JES) provides opportunities for researchers all over the world to publish their research and studies in the field of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The journal publishes manuscripts, either in Arabic or English that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The journal also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

\* \* \*

#### **Vision:**

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

#### **Mission:**

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

#### **Objectives:**

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

\* \* \*

# Journal of Educational Sciences

## Consulting Editors

**Prof. Abdul-Aziz A. Al-Babtain,**  
King Saud University  
(KSA)

**Dr. Bill Atweh,**  
Curtin University,  
(Australia)

**Prof. Jamal M. AL-Khateeb,**  
The University of Jordan  
(Jordan)

**Prof. Maher M. Abu-Hilal,**  
Sultan Qaboos University  
(Oman)

**Prof. Rafe'a A. Zghoul,**  
Yarmouk University  
(Jordan)

**Prof. Rashid H. Al Kathiri,**  
The Shura Council  
(KSA)

**Prof. Salman H. Al-Ani,**  
Indiana University  
(USA)

**Prof. Yahya Al-Nakeeb,**  
Newman University,  
(UK)

\*\*\*

## Editor-in-Chief

**DR. Fahad Suliman Alshaya**

\*\*\*

## Editing Manager

**Prof. Abdelwahab Mohamed EINaggar**

\*\*\*

## Associated Editors

**Prof. Abdullah Saleh Al-Ruwaitea**

**Prof. Haya Saad Al-Rawaf**

**Prof. Yousif Abdulrahaman AlShumaimri**

\*\*\*

## Journal Secretary

**Mr. Fahad Isa Abdul Latif**

\*\*\*

## Technical Design

**Mr. Ayman Awad Zaky**

\*\*\*



# **Journal of Educational Sciences**

**King Saud University**

Periodical, Academic, Refereed

**Volume 25, Issue No. 1**

**February 2013 AD**

**Rabi' I 1434 H**

**Journal Website:  
<http://jes.ksu.edu.sa>**







In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful