بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية ـ علمية ـ محكمة

المجلد السادس والعشرون ـ العدد الثالث

نوفمبر (2014م) محرم (1436هـ)

http://jes.ksu.edu.sa

مجلة
العلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

د. بيل عطوة
جامعة كيرتن (استراليا)

أ. د. راشد بن حمد الكثيري
مجلس الشورى (السعودية)

أ. د. رافع النصير الزغول
جامعة اليرموك (الأردن)

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. عبد العزيز بن عبدالوهاب البابطين
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. يحيى كاظم النقيب
جامعة نيومان (بريطانيا)

❋ ❋ ❋

سكرتيرا المجلة

أ. فهد بن عيسى العبداللطيف
jes@ksu.edu.sa

أ. عبده نعمان المفتي
re.jes@ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

الإخراج والتنفيذ الفني

أ. أيمن عواد زكي

❋ ❋ ❋

رئيس التحرير

أ. د. يوسف بن عبدالرحمن الشميمري

❋ ❋ ❋

مدير التحرير

أ. د. عبدالوهاب بن محمد النجار

❋ ❋ ❋

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عمر بن عبد الرحمن المفدى
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. محمد بن سرحان المخلافي
جامعة الدمام (السعودية)

أ. د. جمال بن محمد الخطيب
الجامعة الأردنية (الأردن)

أ. د. سلمان بن حسن العاني
جامعة انديانا (أمريكا)

أ. د. ماهر بن محمد أبو هلال
جامعة السلطان قابوس (عُمان)

د. صالح بن عبد الله العبد الكريم
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. هيا بنت سعد الرواف
جامعة الملك سعود (السعودية)

❋ ❋ ❋

© 2014 (1436هـ) 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 ـ علمية ـ محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير ـ مايو ـ 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 الأصيلة: 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 حديثا في مجال المجلة.

❋ ❋ ❋

الرؤيـــة:

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

الرسـالة:

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

الأهـداف:

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 أوّل عدد من المجلة بعنوان «**دراسات**».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «**دراسات تربوية**» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «**العلوم التربوية**».
- 1412هـ/ 1992م تغير 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 أوّل 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** الموقع الإلكتروني: **http://jes.ksu.edu.sa**

❋ ❋ ❋

الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

ص. ب: **68953** الرمز البريدي: **11537**

ثمن العدد: 40 ريالاً سعودياً، 20 دولار أمريكي 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: العربيَّ، والإنجليزيَّ، كلماتٌ 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 (Arabic, 1-2-3...) 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 هوايتهم، 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 تكوِّن 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 – 6th 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 بالمملكة 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 موقعاً 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 الأوّلي 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 إليكترونياً، 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 بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

❋ ❋ ❋

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 511 – 661 بالعربية، 663 – 674 بالإنجليزية، الرياض (2014م/ 1436هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (هيئة تحرير المجلة)

القسم العربي

- المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان
  نعمه حمد الحجرية، وراشد سليمان الفهدي، وعلي شرف الموسوي 511
- مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة والاختبارات، وأثره في استخدامهن لها
  محمد عبد الكريم العياصرة، وثريا سليمان الشبيبي. 535
- العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم
  تركي عبدالله سليمان القريني 559
- فعالية إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن
  أماني محمد الحصان، وجبر محمد الجبر 583
- أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافية بكلية التربية الأساسية بجامعة الموصل
  فاضل خليل إبراهيم، وروعة بهاء الدين كركجي. 611
- أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود
  لطيفة صالح محمد السميري 635
- عرض عن كتاب مترجم (قيادة تطوير المنهج) 657

العنوان

القسم الإنجليزي

۞ رضا الوالدين مع خدمات التربية الخاصة للطلاب مع صعوبات التعلم: الرياض

زيد محمد البتال 663

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

يسعد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» أن تقدم لقرائها العدد الثالث من المجلد 26، بعد صدور قرار مجلس جامعة الملك سعود في 12/ 11/ 1435هـ بإعادة تشكيل هيئة تحريرها.

وتود هيئة التحرير في هذه المناسبة أن تؤكد على أن جهودها مستمرة من أجل الحرص على أن تبقى المجلة رائدة على المستوى المحلي والإقليمي، وأن تصبح مصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية. وتعمل المجلة على تحقيق ذلك من خلال نشر البحوث المحكمة وفق معايير علمية عالمية متميزة في العلوم التربوية. وقد خطت المجلة على هذا الدرب خطوات حثيثة حيث قامت بإعادة هيكلتها وأدائها وإخراجها وعملت على تحقيق شروط الإدراج في تصنيف معهد المعلومات العلمية (Institute for Scientific Information – ISI)، الذي تصدره مؤسسة تومسون روترز(Thomson Reuters Foundation) . كما سعت المجلة نحو تجويد عمليات التحرير والتحكيم والتوثيق المرجعي لديها. وحرصت أيضاً على تجويد المحتوى العلمي والتحريري من حيث الموضوعات التي يتم تغطيتها، والمستوى الفكري للبحوث المنشورة فيها. وعملت المجلة كذلك على تحقيق التنوع الدولي في هيكلها وأدائها من حيث هيئة التحرير لديها، ومن حيث البحوث المنشورة فيها. وستظل المجلة في دأبها من أجل أن تحقق تقدماً ملموسا في مؤشر تحليل الاستشهادات المرجعية لها، خلال السنوات القادمة إن شاء الله، لتكون مرجعاً محليا وإقليمياً وعالمياً للباحثين في مجال العلوم التربوية.

وتود المجلة أن تنوه بأنها تقوم بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغتين العربية والانجليزية، والتي تشمل: البحوث التطبيقية والنظرية الأصيلة، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، إضافة إلى عروض الكتب المنشورة حديثا في مجال المجلة. وتأمل هيئة تحرير المجلة من قرائها أن لا يترددوا في إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم التي من شانها تحسين وتطوير المجلة.

والله ولي التوفيق والنجاح،،،

هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

جامعة الملك سعود

***

شكر وتقدير

تود هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية بعد إعادة تشكيلها بناء على قرار مجلس جامعة الملك سعود في 12/ 11/ 1435هـ اعتبارا من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1435/ 1436هـ، أن تتقدم بعاطر الشكر والتقدير لأعضاء هيئة التحرير السابقين، وتخص بالذكر، الأعضاء الذين انتهت فترة عملهم في هيئة التحرير وهما:

* **سعادة أ. د. فهد بن سليمان الشايع رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية السابق.**
* **سعادة أ. د. عبدالله بن صالح الرويتع عضو هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية السابق.**

على ما قاما به من عمل وما بذلاه من جهد وما أعطياه من وقت وفكر من أجل تطوير المجلة وتحسين أدائها والنهوض والارتقاء بها.

وتتمنى هيئة التحرير للأخويين العزيزين التوفيق والنجاح في حياتهما المهنية والشخصية، وأن يزيدهما الله من علمه وأن ينفع بعلمهما وخبراتهما.

والله خير الهادين وخير الموفقين،،،

هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

جامعة الملك سعود

***

القسم العربي

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 511 - 533، الرياض (2014م/ 1436هـ)

المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

نعمه بنت حمد بن محمد الحجرية[1]، وراشد بن سليمان بن حمدان الفهدي[2]، وعلي بن شرف الموسوي[3]

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

(قدم للنشر في 18/ 05/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 29/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت من 36 فقرة. وتألفت عينة الدراسة من 212 فرداً من المشرفين الإداريين والمشرفين التربويين وأعضاء فنيي تقييم ومتابعة الأداء في كل من وزارة التربية والتعليم، ومحافظة مسقط، ومحافظة البريمي، ومحافظة جنوب الباطنة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتطلبات التشريعية ومتطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم اللازم والمتطلبات المادية لتطبيق نظام الإشراف الإلكتروني تمثل مطلباً مهماً وبدرجة كبيرة جداً.

الكلمات المفتاحية: نشر التقنية، تقديم الدعم، التجهيزات، التدريب وتنمية الموارد البشرية.

The Intransitive Requirements to Appliance the Electronic Supervision in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman

Nema Hamad Al-Hajri[1], Rashid Sulaiman Al-Fahdi[2] and Ali Sharaf Al- Musawi[3]

The Ministry of Education, Sultanate of Oman

(Received 25/10/2013; accepted 01/12/2013)

Abstract: This study aimed to investigate the intransitive requirements to appliance the electronic supervision in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. The study followed a descriptive approach, it used a questionnaire as a tool, which consisted of 36 items. The study sample consisted of 212 members of the administrators, educational supervisors, and performance evaluation and follow-up technicians, in Ministry of Education, the Governorate of Muscat, the Governorate of Al Buraimi, and the Governorate of South Al Batinah. The study found that the legislative requirements and technical requirements for the deployment and provide the necessary support and material requirements for the application of e-supervision represents an important and very much.

Keywords: technician diffusion, preferment effort, equipment, training and human resource development.

---

(1) ماجستير، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان
مسقط، سلطنة عمان، ص ب (213)، الرمز البريدي (133)
البريد الإلكتروني: nhalhajri@homail.com

(2) أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

(3) أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

(1) Master, Ministry of Education. Sultanate of Oman.
Muscat, Sultanate of Oman, P.O. Box (213) , Postal Code: (133)
e-mail: nhalhajri@homail.com

(2) Assistant Professor, Collage of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

(3) Associate Professor, Collage of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

المقدمة

يوصف العصر الحالي بعصر الثورة العلمية والتقدم التكنولوجي، عصر الانفجار المعرفي والمعلوماتي؛ حيث أصبحت المعلومات المجال الذي تتنافس عليه الشعوب سعياً منها نحو التقدم والرقي، وقد أدى ذلك بالعديد من دول العالم إلى التوجه لوضع أهدافا جديدة ترتبط بهذه التغيرات ومواكبتها، كما ترتبط بالمجتمع المعلوماتي الذي يعتمد على التعامل مع المعلومات في معظم جوانبه (عامر، 2007م).

كما أن التنامي والتطور الكبير الذي حصل في وسائل وتكنولوجيا الاتصالات أدّى إلى نقلة هائلة ونمواً متسارعاً في عملية نقل وتبادل المعلومات والأحداث والخبرات، حيث أصبح العالم قرية كونية صغيرة لا حدود ولا حواجز فيما بينها، وأصبحت عملية تبادل ونقل المعارف والمعلومات من أسرع العمليات وأسهلها؛ حيث تتم هذه العملية بفضل التطور العلمي الهائل في مجال التكنولوجيا الحديثة بسرعة هائلة ودقة متناهية، مما أدى إلى الزيادة والرقي في مجال الإنتاجية ومجالات الحياة المختلفة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والتربوية (اشتيوه وعليان، 2010م).

وأصبح تقدم الأمم ورقيها يقاس بمدى إنتاجها واستخدامها للتقنيات الحديثة في مختلف مجالات وجوانب حياتها، وبقدر ما تملكه من معارف ومعلومات تجعل منها دولاً منتجة للتكنولوجيا الحديثة ومساهمة في تقدم الأمم والشعوب ورقيها من حولها؛ حيث إن المعلومات والمعارف التي تملكها الأمم والشعوب تعد من المرتكزات الأساسية التي تمكن من ملاحقة التطورات الهائلة في شتى مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والعلمية والتربوية (الطيطي، 2008م).

وتقع قضية بناء مجتمع معلوماتي على عاتق المؤسسات التربوية، التي تتحمل تنشئة الأفراد وإعدادهم لمجتمع المستقبل الذي سوف يعتمد اعتماداً أساسياً على استخدام الحواسيب الآلية؛ حيث أصبح من أهداف التعليم إعداد الأفراد القادرين على التفاعل والتعامل مع نظم الحاسبات والسيطرة عليها في مختلف مجالات الحياة (عامر، 2007م).

وقد بذلت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان جهوداً كبيرة في مجال توظيف التقنيات الحديثة؛ حيث بدأت في إدخال الحاسوب في مختلف الأعمال الإدارية والفنية في المديريات والمدارس على حد سواء، وأدخلت العديد من البرامج المحوسبة كبرنامج الإدارة المدرسية، والبرامج الأخرى التي تعمل على تنظيم العمل المدرسي وبيانات الموظفين، وغيرها من البرامج. ونتيجة لذلك تم تدشين مشروع البوابة التعليمية الإلكترونية عام 2006م (وزارة التربية والتعليم، 2010م).

وبما أن الإشراف التربوي أحد عناصر العملية التربوية الأساسية كان لابد أن يواكب التطورات الحاصلة في مجال التقنيات التربوية؛ حيث بذلت وزارة التربية والتعليم جهداً كبيراً لتطوير نظام الإشراف وقد شهدت العديد من التطورات في هذا المجال منذ بداية السبعينات من القرن العشرين ومع بداية الألفية الثالثة (عطاري وآخرون، 2005م).

ونظراً لأن الإشراف التربوي من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليميٍ فإنه يسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلمية من حيث المدخلات، والعمليات، والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره بما يتناسب وتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع للنهوض بمستوى العملية التعليمية التعلمية من الناحيتين: الفنية والإدارية، وبما يتلاءم والتطورات الحديثة في المجالات التربوية؛ وذلك من أجل النهوض بالمؤسسة المدرسية كوحدة أساسية للتطوير التربوي لتؤدي دورها بفاعلية من أجل تحقيق رسالتها وفق الأهداف التربوية المخططة (الطعاني، 2005م).

ولقد حظي موضوع الإشراف الإلكتروني باهتمام الباحثين؛ حيث هدفت دراسة عثمان (2011م) إلى تحديد الأساليب المستخدمة في مجال الإشراف والكشف عن آراء المشرفين التربويين حول استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني لتطوير الإشراف التربوي، كما هدفت إلى وضع آليات لاستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني لتطوير الإشراف التربوي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام مدخل النظم لتحليل نظام الإشراف التربوي وتحديد أسسه وواقعه. واستخدمت استمارة استطلاع للرأي العام تضمنت ستة محاور حول وسائل الاتصال الإلكتروني التي يمكن توظيفها في مجال الإشراف التربوي، وبلغ حجم العينة سبعين مشرفا تربويا بالإدارات التعليمية التابعة لمحافظة الفيوم بمصر. وتوصلت الدراسة إلى أهمية بعض وسائل الاتصال مثل الحاسب والإنترنت لتوظيفها في عملية الإشراف، خاصة في مراحل التخطيط، والمتابعة، والإعداد، والتنفيذ، والتقويم على الترتيب. وأظهرت الدراسة وجود بعض المعوقات لتوظيف الاتصال الإلكتروني، مثل: ضعف شبكات الإنترنت، وضعف الإمكانات والموارد، وأكدت الدراسة أن آليات التغلب على هذه المعوقات تتمثل في توفير الشبكات وتدريب المشرفين وتحديث أجهزة الحاسب بالمدارس.

وأجرى وين (Winn, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه استخدام الإشراف الافتراضي المتزامن، وإمكانياته في التغلب على بعض المشاكل طويلة الأجل، المرتبطة بالمسافات بين الجامعات والمدارس الإقليمية والريفية البعيدة ومختلف المؤسسات التربوية. وأهم ما توصلت إليه الدراسة في نتائجها أن

هناك حاجة إلى إجراء بحوث حول استخدام مؤتمرات الفيديو التزامنية في مجال الإشراف التربوي، كما أن هناك العديد من الدواعي والأسباب التي تؤدي إلى استخدام التكنولوجيا في مجال الإشراف منها تعزيز الخبرة المهنية بواسطة التكنولوجيا.

كذلك أجرى الجير وكابشا (Alger & Kapcha, 2009) دراسة هدفت إلى وصف برنامج الإشراف الإلكتروني وتقديم تقرير حول مدى فعاليته، وقد شارك في الدراسة سبعة معلمين واثنين من المشرفين الجامعيين، وتسعة من الطلاب – المعلمين. وقد أشارت النتائج إلى وجود إمكانيات هائلة للإشراف الإلكتروني لتحسين الخبرة الميدانية؛ حيث يؤدي إلى توسيع نطاق الاتصال، والتواصل بين مختلف الأطراف. وأوضحت الدراسة إلى أن هناك حاجة لإجراء مزيد من البحوث حول نظام الإشراف الإلكتروني، ومقارنته بالإشراف التقليدي وبيان مدى فاعليته وجدواه، وضرورة العمل على الارتقاء بمثل هذا النوع من التقنية الحديثة.

وأجرت الصائغ (2009م) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام الإشراف الإلكتروني وأهميته في تسهيل بعض مهام المشرفات التربويات في رياض الأطفال، والكشف عن مدى ممارسة المشرفات التربويات للإشراف الإلكتروني في تفعيل الأساليب الإشرافية برياض الأطفال، وتحديد المعوقات التي تواجه المشرفات التربويات برياض الأطفال في استخدام الإشراف الإلكتروني في العملية الإشرافية. وقد تكونت عينة الدراسة من 45 مشرفة تربوية، و450 معلمة في مجال رياض الأطفال. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى الوظيفة، ومكان العمل، والمدينة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، والدورات التدريبية، والإلمام بالحاسوب. كما بينت الدراسة أن من معوقات استخدام الإشراف الإلكتروني قلة عدد أجهزة الحاسوب، وقلة الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، وقلة وجود البرمجيات اللازمة للإشراف الإلكتروني.

وقام سفر (2008م) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء المشرفات التربويات حول معرفتهن بمفهوم الإشراف التربوي، والتعرف على آرائهن حول مدى أهمية نموذج الإشراف التربوي عن بعد، وإمكانية استخدام أدوات الإشراف التربوي عن بعد في تنفيذ الأساليب الإشرافية، والكشف عن المعوقات التي يمكن أن تعترض تنفيذ مجالات الإشراف التربوي عن بعد. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 638 مشرفة تربوية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة تبعاً لاختلاف

سنوات الخبرة حول أهمية الإشراف التربوي عن بعد، واستخدام أدوات الاتصال الحديثة والإنترنت لصالح المشرفات اللاتي خبرتهن من 15 إلى أقل من عشرين سنة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة حول المعرفة بمفهوم الإشراف التربوي عن بعد.

كما قام الشافعي (2007م) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى أهمية استخدام الشبكة العنكبوتية في تفعيل أسلوبي القراءات الموجهة والنشرات التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وكذلك تحديد صعوبات ومعوقات استخدام الشبكة العنكبوتية التي تواجه المشرفين التربويين في أسلوبي القراءات الموجهة والنشرات التربوية. وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 160 مشرفاً تربوياً. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية ضعيفة إلى حد كبير، كما توصلت إلى انعدام إرسال القراءات الموجهة والنشرات التربوية للمعلمين عبر الشبكة العنكبوتية، بالإضافة إلى عدم توفر اتصال بالإنترنت في مواقع عمل المشرفين التربويين تسبب في خفض استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية، كما بينت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من المشرفين يرون أن الإنترنت تقنية متطورة يجب الاستفادة منها في تفعيل مجال الإشراف.

وأجرى جوس ونيوكومبس (Gos & Newcombes, 2003) دراسة بعنوان: استخدام التكنولوجيا المحمولة باليد للإشراف على التعلم والتعليم البناء، وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة أعضاء من الفريق التجريبي لجامعة غرب شيستر، والذين قاموا باستخدام الأجهزة المحمولة باليد لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية هذا النوع من الإشراف وحله للعديد من الصعوبات التي تواجه الإشراف التقليدي؛ حيث إنه يسهل عملية جمع البيانات عن الفئات التي يتم الإشراف عليها وعملية إعداد التقارير بسهولة، كما أنه يسهل من عملية التواصل بين جميع الفئات في الميدان التربوي.

أما هسينج ونين-جوين (Hsiung & Nin-Juin, 1999) فقد أجريا دراسة هدفت إلى ابتكار بيئة إشراف عن بعد، وذلك عن طريق الخط الساخن Distance Supervision Hot Line-DSHL من خلال أنظمة الحاسوب، كما هدفت الدراسة إلى تطبيق الإنترنت كوسيلة للإشراف في المجال التربوي، وإلى تصميم موقع على الإنترنت لتنفيذ عملية الإشراف عن بعد (تصميم الصفحة الرئيسة من DSHL)، وتحديد أهم الاحتياجات المرتبطة بذلك. وقد تكونت عينة البحث من اثنين من أساتذة كلية التربية و36 طالباً - معلماً. أوضحت نتائج الدراسة أن جميع الطلاب المعلمين أكدوا على أن DSHL

زادت من التفاعلات بينهم وبين المشرفين، كما أكدت الدراسة على فعالية الإشراف من خلال منتج تكنولوجي في الحياة اليومية من خلال مواقع الإنترنت. وأوضحت نتائج الدراسة أنه لكي يمكننا من البدء في العمل بنظام الإشراف عن بعد، فإنه يتوجب علينا عمل الآتي: ابتكار الجهاز والبرنامج، وبعد ذلك تدريب بعض المعلمين، والتعاون مع المجتمع، ومكافأة الدراسات في الإشراف والإنترنت، وتوفير الدعم الكافي من قبل جميع المستويات المسؤولة عن عملية التطبيق والتنفيذ.

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

– إن استخدام تطبيقات الإشراف الإلكتروني تمكن المشرف التربوي من التغلب على كثير من العقبات التي يواجهها في الجوانب الإدارية والفنية، وتوفر له الوقت للتفكير في الجوانب التطويرية لصنع قرارات سليمة بدلاً من الانغماس في جوانب إدارية وروتينية.

– الإجماع على أهمية الإشراف التربوي عن بعد كونه ينمي المهارات في استخدام الحاسوب والإنترنت، ويساعد على تسهيل العملية الإشرافية، مما يعمل على التخلص تدريجياً من الصعوبات التي تعترض عملية الإشراف.

– إن أبرز المعوقات المادية لتطبيق الإشراف التربوي عن بعد تتمثل في: عدم وجود خطوط هاتفية بمواصفات معينة للإنترنت، وقلة توفر التجهيزات المناسبة، وقلة توفر البرمجيات والبرامج الإلكترونية الخاصة، ونقص المعامل المطورة في الحاسوب سواء في المدارس أو في مكاتب الإشراف التربوي، ونقص الوسائل التكنولوجية للاتصالات في المدارس.

– إن أبرز المعوقات البشرية لتطبيق الإشراف التربوي عن بعد تتمثل في قلة تدريب المشرفين على استخدام الحاسب والإنترنت والبرامج الإلكترونية، وقلة الدعم الفني من هيئات ومؤسسات خارجية للمدارس لاستخدام الحاسوب، وعدم توفر الوقت الكافي لدى المشرفين لاستخدام الحاسوب والإنترنت وأدواته.

– ضرورة توفير متطلبات تطبيق نموذج الإشراف التربوي عن بعد، والمتمثلة في: البنية التحتية، والمحتوى الإشرافي، والبرامج التدريبية، وأدوات الاتصال الحديثة، وأجهزة الحاسوب، والإنترنت وأدواته.

– عملية الإشراف من بعد سهلت من مهام المشرف، وأدت إلى تعلم استراتيجيات مختلفة لعملية الإشراف، كما زادت من التواصل والتفاعل المستمر بين المشرفين والفئات التي يشرفون عليها مما أدت إلى تسهيل مهمة المشرف.

مشكلة الدراسة:

نتيجة للتوجه الكبير الذي تشهده سلطنة عمان في

قضية تفعيل استخدام التقنيات الحديثة في المجال التربوي وتفعيل استخدام شبكة الإنترنت، ونتيجة للعديد من المشاكل التي تواجه جانب الإشراف التربوي في المحافظات التعليمية كبعد المسافات، ونقص عدد المشرفين الإداريين مقارنة بارتفاع عدد المدارس، والكادر الإداري (مدير، مساعد مدير، منسق) بهذه المدارس، وارتفاع عدد المعلمين مقارنة بالمشرفين التربويين، مما يحتم تفعيل دمج الإنترنت في عملية الإشراف بشكل عام، والتوجه نحو الاستفادة من خدمات هذه التقنية الحديثة في حل العديد من الصعوبات التي تواجه مجال الإشراف التربوي، وكذلك ضرورة التوجه نحو تطوير هذا الجانب الهام من أجل الارتقاء بالعملية التربوية بشكل خاص.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة الصقري (2005م) التي أظهرت نتائجها عدداً من المعوقات التي تحد من فاعلية دور المشرف الإداري، ومنها: ارتفاع نصابه من المدارس، وبالتالي قلة زياراته للمدارس التي يشرف عليها، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه، من قبل المنطقة التعليمية، ودراسة الزدجالي (2010م) التي أشارت إلى معاناة المحافظات التعليمية من قلة عدد المشرفين التربويين بالنسبة لعدد المعلمين، ونقص الخبرات اللازمة لدى المشرفين التربويين في مجال الحاسوب.

ومن منطلق أن عملية الإشراف التربوي تعد من العمليات التي تعتمد على التواصل الفعال، والسريع، والدائم، والمستمر بين مختلف الفئات التربوية، ونتيجة للصعوبات التي تواجه هذه الجوانب حسب ما أثبتته العديد من الدراسات التربوية في هذه المجال، فإن مشكلة الدراسة تبرز في التعرّف على متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في مدارس سلطنة عمان.

أهداف الدراسة:

1 – التعرف على المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

2 – الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) حول المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل العلمي، والخبرة العملية في مجال الإنترنت والحاسوب، والوظيفة، وجهة العمل).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1 – ما المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) حول المتطلبات اللازمة لتطبيق

الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل العلمي، والخبرة العملية في مجال الإنترنت والحاسوب، والوظيفة، وجهة العمل)؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1 – تساعد وزارة التربية على بناء أنظمة إشرافية إلكترونية تجعلها تواكب المستجدات الحديثة، وتحقيق أعلى درجات الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في المجال الإشرافي.

2 – توضح أهمية استخدام تكنولوجيا الاتصال، وتفعيل شبكة الإنترنت وتوظيفها في العملية الإشرافية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

1 – **حدود بشرية:** المشرفين الإداريين، والمشرفين التربويين، وأعضاء فنيي تقييم ومتابعة الأداء في وزارة التربية والتعليم والمحافظات التعليمية بسلطنة عمان.

2 – **الحدود المكانية:** محافظة مسقط، ومحافظة والبريمي، ومحافظة جنوب الباطنة، وهي المحافظات التعليمية التي تطبق البوابة التعليمية.

3 – **الحدود الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2010- 2011م.

4 – **الحدود الموضوعية:** متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني والمتمثلة في: المتطلبات التشريعية، ومتطلبات نشر التقنية، والمتطلبات المادية، ومتطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف الإلكتروني: «طريقة للإشراف باستخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسب، والشبكات، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت من أجل إيصال المعلومات بأسرع وقت وأقل تكلفة، وبصورة تمكن من إدارة العملية الإشرافية، وضبطها، وقياس وتقييم الأداء» (البحراني، 2008م، ص13). ويعرف إجرائيا بأنه: العملية التي يتم من خلالها التواصل بين المشرف التربوي ومختلف الفئات التي يشرف عليها؛ عن طريق استخدام التقنيات الحديثة من حاسوب، وشبكات إنترنت، وغيرها لتوظيفها في مختلف الممارسات الإشرافية في مدارس السلطنة مع تدعيمها بالتفاعل وجهاً لوجه بين المشرف والمشرف عليه.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثون في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الإشراف الإلكتروني، ومتطلبات تطبيق التقنيات الحديثة في المجال التربوي؛ حيث تم تحليل الأدب النظري المتعلق بهذه الجوانب، وفي ضوء ذلك تم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، ومن ثم القيام

بإجراءات تطبيقها على عينة الدراسة، وجمع البيانات والعمل على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة المشرفين الإداريين، والمشرفين التربويين، وأعضاء فنيي تقييم ومتابعة الأداء، موزعين على ديوان عام الوزارة وثلاث محافظات تعليمية، وهي: مسقط، والبريمي، وجنوب الباطنة. وقد تم اختيار مجتمع الدراسة في المحافظات التعليمية الثلاث لكونها الجهات المطبقة لنظام البوابة التعليمية في السلطنة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة في الجهات الثلاث 470 مشرفاً إدارياً وتربوياً (وزارة التربية والتعليم، 2010م).

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث بلغت 212 مشرفاً إدارياً وتربويا، وذلك بنسبة 45٪ من المجتمع الكلي. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات: جهة العمل، والخبرة، والوظيفة، والمؤهل الدراسي.

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير جهة العمل، الخبرة، الوظيفة، المؤهل الدراسي.

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
جهة العمل	وزارة التربية والتعليم	25	12
	محافظة مسقط	93	44
	محافظة البريمي	28	13
	الباطنة جنوب	66	31
	المجموع	**212**	**٪100**
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	115	54
	ماجستير	74	35
	أخرى	23	11
	المجموع	**212**	**٪100**
الخبرة	1-4 سنوات	52	24,5
	5-10 سنوات	95	45.5
	أكثر من 10- سنوات	65	30
	المجموع	**212**	**٪100**
الوظيفة	مشرف إداري	31	14,5
	مشرف فني	146	69
	عضو فني تقييم ومتابعة أداء	22	10,5
	أخرى	13	6
	المجموع	**212**	**٪100**

أداة الدراسة:

قام الباحثون بإعداد أداة الدراسة وهي الاستبانة، من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بالإشراف الإلكتروني، وقد شملت الاستبانة 36 فقرة موزعة على أربعة محاور وهي:

المحور الأول: المتطلبات التشريعية، وتكون من 9 فقرات، والمحور الثاني: متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني، وتكون من 8 فقرات، والمحور الثالث: المتطلبات المادية/ التجهيزات، وتكون من 10 فقرات، والمحور الرابع: متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية، وتكون من 9 فقرات.

وقد تم قياس صدق الاستبانة بعرضها على 13 محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى، وطلب منهم الحكم على صلاحية الاستبانة من حيث دقة الصياغة اللغوية والعلمية للفقرات، ومدى انتمائها للمحور. وفي ضوء ملاحظاتهم تم التعديل والحذف في فقرات الاستبانة، للوصول إلى الصورة النهائية.

كما تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا– كرونباخ (CHRONBACH ALPHA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (2) يتضمن خلاصة نتائج معاملات الثبات.

جدول (2). معاملات ثبات أداة الدراسة.

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا
المحور الأول	9	0.81
المحور الثاني	8	0.80
المحور الثالث	10	0.89
المحور الرابع	9	0.89
الاستبانة ككل	36	0.92

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: «**ما المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان؟**» تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية «الرتبة» لمجموع كل محور، ولكل فقرة من فقرات المحور الواحد. وقد اعتمد الباحثون على المعيار التالي، والموضح بجدول رقم (3) لتحديد درجة المفاضلة والترتيب للعبارات بالاستبانة.

جدول (3). المعيار المعتمد في تفسير نتائج الدراسة.

مدى المتوسط الحسابي	إمكانية التطبيق
4.2 – أقل من أو= 5	كبيرة جداً
3.4 – أقل من 4.2	كبيرة
2.6 – أقل من 3.4	متوسطة
1.8 – أقل من 2.6	ضعيفة
1- أقل من 1.8	ضعيفة جداً

المحور الأول المتطلبات التشريعية:

يوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) للفقرات المكونة «للمتطلبات التشريعية» من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول (4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول: «المتطلبات التشريعية» مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
2	1	وضع التشريعات التي تعمل على حماية أمن نظام المعلومات في ظل العمل بالإشراف الإلكتروني.	4.80	0.46	كبيرة جداً
7	2	توفر رؤية واضحة قبل تطبيق نظام الإشراف الإلكتروني.	4.73	0.53	كبيرة جداً
4	3	إصدار الأنظمة التي تحفز عملية تطبيق الإشراف الإلكتروني.	4.69	0.53	كبيرة جداً
8	4	تغيير السياسات المؤسسية المتعلقة بهيئة التدريس والعمل الإداري بما يتناسب مع الإشراف الإلكتروني.	4.67	0.59	كبيرة جداً
9	5	تعديل الأنظمة المتعلقة بالرواتب والمكافآت للهيئة الإشرافية.	4.67	0.66	كبيرة جداً
6	6	إصدار اللوائح التي تضمن سرية تبادل وتداول المعلومات في نظام الإشراف الإلكتروني.	4.62	0.56	كبيرة جداً
3	7	وضع التشريعات التي تساهم في عملية تطبيق النظام في مختلف الجهات الإشرافية في الوزارة.	4.34	0.52	كبيرة جداً
1	8	إصدار التشريعات المنظمة للعمل الإشرافي الإلكتروني.	4.34	0.59	كبيرة جداً
5	9	إيجاد الأنظمة المتعلقة بحقوق الملكية في الإشراف الإلكتروني.	4.33	0.54	كبيرة جداً
المحور ككل			4.57	0.35	كبيرة جداً

يوضح الجدول (4) أن جميع فقرات «المتطلبات التشريعية» تراوحت بين متوسط حسابي 4.33 – 4.80، وانحراف معياري 0.46- 0.66، أي بين الكبيرة جدا والكبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على هذا المحور ككل 4.57 بانحراف معياري 0.35، وهو يقابل الدرجة الكبيرة جداً. ويرجع الباحثون ذلك إلى أهمية المتطلبات التشريعية لمستخدمي التقنية الرقمية؛ فهي بمثابة السقف القانوني الذي يحمي الممتلكات الفكرية للمستخدم، خاصة إذا ما علمنا بأن كثيرًا من مستخدمي الشبكة العنكبوتية يتعرضون إلى عمليات القرصنة وسرقة المعلومات، فلذلك أشارت عينة الدراسة إلى أن وجود مثل هذه التشريعات يعد مطلباً أساسياً لابد من وجوده.

المحور الثاني: متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني:

يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) للفقرات المكونة «لمتطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني» من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول (5). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني: «متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني» مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
1	1	اقتناع الإدارات العليا بأهمية الإشراف الإلكتروني وضرورة تطبيقه.	4.75	0.49	كبيرة جداً
3	2	وجود الدعم والرعاية من قبل الإدارات العليا في الوزارة.	4.72	0.55	كبيرة جداً
6	3	الاستعانة بتجارب الدول الأخرى المتقدمة في هذا المجال وخبراتها.	4.65	0.62	كبيرة جداً
5	4	تقديم التشجيع والحوافز من قبل الإدارات العليا لمطبقي النظام.	4.59	0.75	كبيرة جداً
7	5	نشر الثقافة الإلكترونية بين مختلف العاملين في المجال التربوي.	4.49	0.55	كبيرة جداً
2	6	نشر الوعي بأهمية توظيف التقنيات الحديثة في المجال التربوي.	4.41	0.53	كبيرة جداً
4	7	نشر المعرفة والدراية عن مفهوم الإشراف الإلكتروني.	4.38	0.55	كبيرة جداً
8	8	الاستعانة ببيوت خبرة عالمية لتطبيق النظام.	4.28	0.73	كبيرة جداً
		المحور ككل	4.53	0.39	كبيرة جداً

من خلال نتائج جدول رقم (5) يتضح أن جميع فقرات «متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني» جاءت في المستوى الكبير جدا، حيث تراوحت بين متوسط حسابي 4.28 – 4.75، وانحراف معياري 0.49- 0.75، مما يدل على أن المشرفين يرون بضرورة نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على هذا المحور ككل 4.53 بانحراف معياري 0.39، وهو يقابل الدرجة الكبيرة جداً. ويرجع الباحثون ذلك إلى أنه إذا أريد النجاح لأي مشروع لابد أن تكون هناك بنية تحتية يقوم عليها. ومشروع الإشراف الإلكتروني قبل تطبيقه لابد أن يسبقه نشر التقنيات الحديثة في الحقل التربوي وتدريب العاملين عليها، بالإضافة إلى وجود طاقم من الدعم الفني من أجل متابعة تشغيل وتفعيل أنظمة الحاسب الآلي والبرامج المعدة لهذا الغرض وتحديثها باستمرار لمواكبة التطورات المتسارعة في علم التقنيات الحديثة، وكذلك حمايتها من التلف الفيروسي الذي يؤدي إلى وجود أعطال فنية ربما تؤدي إلى إحداث أضرار كبيرة في قواعد البيانات التي تم بناؤها تراكمياً.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من: الصائغ (2009م)، وسفر (2008م)، و(Win. 2009)، حيث أشارت إلى أن قلة الدعم الفني للمدارس المفعلة للحاسب الآلي يعد من معوقات تفعيل الإشراف الإلكتروني في العملية التربوية.

المحور الثالث: المتطلبات المادية/ التجهيزات:

يوضح الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة)

للفقرات المكونة «للمتطلبات المادية/ التجهيزات» من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول (6). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث: المتطلبات المادية/ التجهيزات مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
1	1	توفير بنية تحتية متكاملة في مجال شبكات الإنترنت.	4.83	0.55	كبيرة جداً
4	2	توفير موقع إلكتروني متكامل للإشراف الإلكتروني.	4.79	0.56	كبيرة جداً
5	3	توفير شبكة اتصال لاسلكية متكاملة.	4.75	0.76	كبيرة جداً
2	4	توفير موقع إلكتروني متكامل للإشراف الإلكتروني.	4.74	0.59	كبيرة جداً
10	5	توفير خدمات الدعم الفني والصيانة.	4.42	0.67	كبيرة جداً
8	6	تزويد دوائر الإشراف والمدارس بالتجهيزات والبرامج اللازمة للاتصال بالإنترنت.	4.42	0.71	كبيرة جداً
3	7	توفير البرامج اللازمة لإدارة النظام إلكترونياً.	4.41	0.58	كبيرة جداً
9	8	توفير الدعم المالي والفني.	4.40	0.73	كبيرة جداً
6	9	توفير المختبرات الحاسوبية المجهزة لغرض الإشراف الإلكتروني.	4.24	0.69	كبيرة جداً
7	10	توفير جهاز حاسوب محمول لكل مشرف.	4.03	1.01	كبيرة
		المحور ككل	4.52	0.62	كبيرة جداً

يوضح الجدول رقم (6) أن جميع فقرات «المتطلبات المادية» تراوحت بين متوسط حسابي 4.03 – 4.83، وانحراف معياري 0.55- 1.01، وهذا يعني أن فقرات هذا المحور تراوحت بين الكبيرة جداً والكبيرة؛ حيث إن الفقرات ذات الرتبة 1-9 جاءت ضمن درجة الأهمية الكبيرة جداً، أما الفقرة ذات الرتبة 10 فجاءت ضمن درجة الأهمية الكبيرة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على هذا المحور 4.52 بانحراف معياري 0.62، وهو يقابل الدرجة الكبيرة جداً. ويرجع هذا إلى أهمية توفير هذه المتطلبات لتمكين المشرفين من تفعيل الإشراف الإلكتروني ولضمان توصيل الخدمة الإشرافية لجميع المعنيين في الحقل التربوي بسهولة ويسر.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من: (سفر، 2008م)، و(الصائغ، 2009م)، حيث أشارتا إلى أن عدم توفر التجهيزات المادية والنقص في المعامل المطورة في الحاسب الآلي يعيق تفعيل الإشراف الإلكتروني، واتفقت كذلك مع دراسة (الشافعي، 2007م)، التي أشارت إلى أن عدم توفر الاتصال بالإنترنت في مواقع عمل المشرفين التربويين سبب رئيس

في خفض استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية.

المحور الرابع: متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية:

يوضح الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لفقرات «متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية» من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول (7). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع: «متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية» مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصنيف
1	1	إقامة الدورات التدريبية للمشرفين في مجال الحاسب الآلي.	4.74	0.52	كبيرة جداً
3	2	إقامة المشاغل التدريبية عن كيفية توظيف الإنترنت في العمل الإشرافي.	4.70	0.64	كبيرة جداً
5	3	الاستعانة بالكوادر المتخصصة القادرة على الإيفاء بمتطلبات العمل بنظام الإشراف الإلكتروني.	4.68	0.62	كبيرة جداً
8	4	التدريب على كيفية حل المشكلات والصعوبات التي قد تواجه تطبيق نظام الإشراف الإلكتروني.	4.29	0.67	كبيرة جداً
9	5	التدريب على كيفية إدارة مختلف جوانب النظام من قبل القائمين والمشرفين عليه.	4.25	0.66	كبيرة جداً
7	6	تدريب المشرفين على كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال الإشراف الإلكتروني للفئات التي يشرفون عليها.	4.20	0.64	كبيرة جداً
4	7	الاستعانة بخبراء في مجال الإشراف الإلكتروني.	4.19	0.67	كبيرة
6	8	توفير كتب ومراجع وحقائب تدريبية متخصصة في الإشراف الإلكتروني.	4.19	0.67	كبيرة
2	9	عقد الدورات التدريبية للمشرفين في مجال الحاسب الآلي.	3.82	0.94	كبيرة
المحور ككل			3.81	0.47	كبيرة

يوضح الجدول رقم (7) أن جميع فقرات «متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية» قد تراوحت بين متوسط حسابي 3.82 – 4.74، وانحراف معياري 0.52- 0.94، وهذا يعني أن فقرات هذا المحور تراوحت بين الكبيرة جداً والكبيرة، حيث إن الفقرات ذات الرتبة 1-6 جاءت في درجة الكبيرة جداً، والفقرات ذات الرتبة 7-9 في الدرجة الكبيرة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على هذا المحور 3.81 بانحراف معياري 0.47، وهو يقابل الدرجة الكبيرة، ويرجع ذلك إلى أن التدريب يمثل ضرورة ملحة لتنمية العنصر البشري، خاصة وأن التقنيات الحديثة تعد من المستجدات في الحقل التربوي، وأن كثيرًا من العاملين لم تكن لديهم معلومات كافية عنها ولا عن كيفية استخدامها وتفعيلها، ناهيك عن البرمجيات التي تمت

إضافتها على تلك التقنيات، والتي تتماشى مع التجديد التربوي. والمستهدف تطوير التعليم فكان لابد أن تواكب حركة التطور في التقنيات الحديثة حركة في تنمية الكادر البشري وتدريبه وتأهيله لكي يكون قادراً على الاستفادة من تلك التقنيات.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من: (الصائغ، 2009م)، و(Winn, 2009)، و(سفر، 2008م)، حيث أشارت إلى ضرورة تدريب المشرفات والمعلمات على استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصالات والحاسبات الآلية، وذلك حتى يتم تفعيل الإشراف الإلكتروني بشكل أفضل.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) حول المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل العلمي، والخبرة العملية في مجال الإنترنت والحاسوب، والوظيفة، وجهة العمل)؟. تم استخراج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق، وسيتم عرض نتائج كل متغير على حدة كما يأتي:

المؤهل العلمي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مجموعات المؤهل الثلاثة (بكالوريوس، وماجستير، وأخرى) في محاور المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم.بسلطنة، كما هو موضح في جدول رقم (8).

جدول (8). تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المتطلبات التشريعية	بين المجموعات	1.27	2	0.63	5.24*	0.00
	داخل المجموعات	25.43	209	0.12		
متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	0.29	2	0.14	0.94	0.39
	داخل المجموعات	32.68	209	0.15		
المتطلبات المادية/ التجهيزات	بين المجموعات	0.56	2	0.28	0.71	0.48
	داخل المجموعات	82.21	209	0.39		
متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية	بين المجموعات	0.25	2	0.13	0.58	0.56
	داخل المجموعات	46.71	209	0.22		

* دالة عند مستوى (α=0.05)

يتضح من جدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي في المحاور: «متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني، والمتطلبات المادية، ومتطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية، حيث كانت قيمة «ف» غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05). في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور «المتطلبات التشريعية»، حيث إن قيمة ف 5.24، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)، وللتحقق من مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وكما هو موضح في جدول رقم (9).

جدول (9). اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات المؤهل العلمي في محور «المتطلبات التشريعية».

المحور	المؤهل	ن	المتوسط	مستويات المؤهل		
				بكالوريوس	ماجستير	أخرى
المتطلبات التشريعية	بكالوريوس	115	4.50		0.14*	0.18*
	ماجستير	74	4.65			
	أخرى	23	4.68			

* دالة عند مستوى (α=0.05)

يوضح جدول رقم (9) وجود فروق لصالح الأفراد من حملة الماجستير والمؤهلات الأخرى مقابل الأفراد من حملة البكالوريوس في المتطلبات التشريعية، وهذا يعني أن الأفراد من حملة الماجستير والمؤهلات الأخرى يرون أن مثل هذه التشريعات ضرورة ملحة في ظل الانفتاح الإلكتروني من خلال عالم الإنترنت؛ حتى تكون هناك مجموعة من الضوابط تحدد مسار الإشراف الإلكتروني وآليات تفعيله، وقد يعزى ذلك إلى أن مساقات المؤهلات الأخرى – وأغلبها دبلوم إدارة مدرسية أو دبلوم إشراف تربوي – أو ماجستير مكنتهم من اكتساب معارف ومهارات، وكذلك من التعامل مع هذه التقنيات بشكل أفضل. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (سفر، 2008م)؛ حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي مع اختلاف المحاور.

متغير الخبرة العملية في مجال الإنترنت والحاسب الآلي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين فئات الخبرات الثلاث (أقل من (1- 4) سنوات، ومن (5-10) سنوات، وأكثر من 10 سنوات) كما هو موضح في جدول رقم (10).

جدول (10). تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة العملية في مجال الإنترنت والحاسب الآلي.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المتطلبات التشريعية	بين المجموعات	0.10	2	5.44	0.42	0.65
	داخل المجموعات	26.60	209	0.12		
متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	0.13	2	6.74	0.42	0.65
	داخل المجموعات	32.84	209	0.15		
المتطلبات المادية	بين المجموعات	1.80	2	0.90	2.33	0.10
	داخل المجموعات	80.97	209	0.38		
متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية	بين المجموعات	0.39	2	0.19	0.89	0.41
	داخل المجموعات	46.57	209	0.22		

* دالة عند مستوى (α=0.05)

يتضح من جدول رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم تعزى لمتغير الخبرة العملية في مجال الإنترنت والحاسب الآلي؛ حيث إن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة عند مستوى دلالة (α=0.05). ويرجع ذلك إلى أن الخبرة في مجال الإنترنت والحاسب الآلي لا تمثل تلك الأهمية لدى المشرفين فيما يتعلق بإمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني، فهي ليست ذات تأثير فني كبير؛ إذ يكفي أن يكون لدى المشرف إلمام ولو كان بسيطاً بممارسة وتفعيل شبكة المعلومات الدولية، وقد يتأتى له ذلك من خلال دورة تدريبية قد تستغرق أسبوعاً أو اثنين ليكتسب تلك المهارة في هذا الجانب، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (الشافعي، 2007م)؛ حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة مع اختلاف المحور.

متغير الوظيفة:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مجموعات الوظيفة الأربعة (مشرف إداري، وعضو فني، ومشرف فني، وأخرى). والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول (11). تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المتطلبات التشريعية	بين المجموعات	5.00	3	1.66	0.13	0.94
	داخل المجموعات	26.66	208	0.12		

تابع جدول (11).

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	0.35	3	0.11	0.74	0.52
	داخل المجموعات	32.62	208	0.15		
المتطلبات المادية	بين المجموعات	3.57	3	1.19	3.12*	0.02
	داخل المجموعات	79.21	208	0.38		
متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية	بين المجموعات	1.50	3	0.50	2.29	0.07
	داخل المجموعات	45.47	208	0.21		

* دالة عند مستوى (α=0.05)

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مجموعات الوظيفة بمستوياتها الأربعة (مشرف إداري، وعضو فني، ومشرف فني، وأخرى) الموضحة في الجدول رقم (11) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة ترجع للوظيفة في محاور: «المتطلبات التشريعية»، و«متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني»، و«متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية»، حيث كانت قيمة «ف» غير دالة إحصائياً. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات لاستجابات أفراد عينة الدراسة في محور «المتطلبات المادية»، فقد بلغت قيمة «ف» 3.12، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.02، مما يدل على أن المتطلبات المادية تمثل ضرورة ملحة لتفعيل نظام الإشراف الإلكتروني، وللتحقق من مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وكما هو موضح في جدول رقم (12).

جدول (12). اختبار(LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات الوظيفة في «المتطلبات المادية».

المحور	الوظيفة	ن	المتوسط	مستويات الوظيفة			
				مشرف إداري	عضو فني	مشرف تربوي	أخرى
المتطلبات المادية	مشرف إداري	31	4.10				
	عضو فني	22	4.15			0.36*	
	مشرف تربوي	146	4.16				
	أخرى	13	3.97				

* مصدر الفروق، دالة عند مستوى (α=0.05)

يكشف جدول رقم (12) عن وجود فروق لصالح الأفراد ممن يحملون مسمى (مشرف تربوي) مقابل الأفراد ممن يحملون مسمى (عضو فني) في محور المتطلبات المادية، وهذا يعني أن الأفراد ممن يحملون مسمى مشرف فني يرون بأهمية توفير المتطلبات المادية. ويعزى ذلك إلى أن المشرف التربوي بحكم طبيعة عمله والمهام المنوطة به وفق اللوائح التي وضعتها وزارة التربية والتعليم أكثر ممارسة للمهام الإشرافية بخلاف العضو الفني، والذي تقتصر مهامه على متابعة تنفيذ آليات نظام تطوير الأداء المدرسي وتفعيلها، وقد اختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الصائغ، 2009م)؛ حيث أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الوظيفة.

متغير جهة العمل:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مجموعات جهة العمل الأربعة (ديوان عام الوزارة، ومحافظة مسقط، ومحافظة البريمي، ومحافظة الباطنة جنوب) كما يوضحها الجدول رقم (13).

جدول (13). تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة في محاور الدراسة وفقاً لمتغير جهة العمل.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المتطلبات التشريعية	بين المجموعات	0.35	3	0.11	0.93	0.42
	داخل المجموعات	26.35	208	0.12		
متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني	بين المجموعات	1.36	3	0.45	*2.99	0.03
	داخل المجموعات	31.61	208	0.15		
المتطلبات المادية	بين المجموعات	3.34	3	1.11	*2.91	0.03
	داخل المجموعات	79.44	208	0.38		
متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية	بين المجموعات	2.62	3	0.87	*4.10	0.00
	داخل المجموعات	44.34	208	0.21		

* دالة عند مستوى (α=0.05)

يتضح من جدول رقم (13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في «متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني»، و«المتطلبات المادية»، و«متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية»؛ حيث كانت قيمة «ف» دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)، حيث بلغت على التوالي 2.99 و2.91 و4.10 بمستوى دلالة 0.03 و0.03 و0.00، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات لاستجابات أفراد عينة الدراسة في «المتطلبات التشريعية»؛ حيث كانت قيمة «ف» 0.93

بمستوى دلالة 0.42، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وللتحقق من مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وكما هو موضح في جدول رقم (14).

جدول (14). اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات جهة العمل في «متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني» و«المتطلبات المادية»، و«متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية».

المحاور	جهة العمل	ن	المتوسط	مستويات الوظيفة			
				الوزارة	مسقط	البريمي	ب.جنوب
متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني	الوزارة	54	4.56				
	مسقط	68	4.44			*0.23	
	البريمي	37	4.67				
	جنوب الباطنة	53	4.51				
المتطلبات المادية	الوزارة	54	4.41			*0.30	
	مسقط	68	4.60				
	البريمي	37	4.72				*0.31
	جنوب الباطنة	53	4.40				
متطلبات التدريب	الوزارة	54	3.72			*0.31	
	مسقط	68	3.82			*0.21	
	البريمي	37	4.04				*0.29
	جنوب الباطنة	53	3.74				

* مصدر الفروق، دالة عند مستوى (α=0.05)

يوضح جدول رقم (14) عن وجود فروق لصالح الأفراد ممن يعملون في محافظة البريمي مقابل الأفراد العاملين في (ديوان عام الوزارة، ومحافظة مسقط، وجنوب الباطنة) في «متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني»، و«المتطلبات المادية»، و«متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية»، وهذا يعني أن الأفراد العاملين في محافظة البريمي يرون بإمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم إذا ما توافرت الظروف والإمكانات المادية والبشرية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن العاملين في محافظة البريمي تنقصهم مثل تلك المتطلبات، إما بسبب قلة الجهود المبذولة من قبل القائمين على الإشراف التربوي، أو بحكم موقعهم الجغرافي البعيد عن الوزارة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الصائغ (2009م)؛ حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع لمكان العمل.

خلاصة لأهم النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1 – أظهرت نتائج الدراسة أن هناك (32) فقرة حصلت على درجة تقدير كبيرة جداً. و(4) فقرات حصلت على درجة تقدير كبيرة.

2 – أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات المدرجة في أداة الدراسة لم تحصل أي منها على درجة تقدير متوسطة أو ضعيفة أو ضعيفة جداً.

3 – أظهرت نتائج الدراسة أن المتطلبات التشريعية، ومتطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم اللازم، والمتطلبات المادية، لتطبيق نظام الإشراف الإلكتروني تمثل مطلباً مهماً وبدرجة كبيرة جداً.

4 – أظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية تمثل مطلباً مهماً وبدرجة كبيرة.

5 – أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المتطلبات التشريعية ولصالح الأفراد من حملة الماجستير والمؤهلات الأخرى.

6 – أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة العملية في مجال الإنترنت والحاسب الآلي في المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم.

7 – أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة في المتطلبات المادية ولصالح الأفراد ممن يحملون مسمى مشرف تربوي.

8 – أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير جهة العمل في متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم لتطبيق الإشراف الإلكتروني، والمتطلبات المادية، ومتطلبات التدريب، ولصالح المشرفين العاملين في محافظة البريمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

1 – أن تقوم وزارة التربية والتعليم باستصدار اللوائح والأنظمة التشغيلية لضمان تفعيل البرمجيات الحاسوبية.

2 – أن تضع وزارة التربية والتعليم القوانين والتشريعات والتي تنص على حماية نظام المعلومات في ظل العمل بالإشراف الإلكتروني.

3 – أن تتبنى وزارة التربية والتعليم إستراتيجية إعلامية لإقناع جميع العاملين بنظام الإشراف الإلكتروني.

4 – أن تقدم وزارة التربية والتعليم الدعم

والرعاية للنظام الإشرافي الجديد.

5 – أن تقوم الوزارة بتهيئة الحقل التربوي للتعامل مع نظام الإشراف الإلكتروني، وذلك من خلال نشر الثقافة الإلكترونية.

6 – أن تقوم الوزارة بالاستعانة ببيوت خبرة عالمية في مجال الإشراف الإلكتروني، وذلك لتطوير النظام.

7 – أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير بنية تحتية متكاملة في مجال شبكة المعلومات العالمية الإنترنت.

8 – أن تقوم الوزارة بتوفير طاقم فني متخصص لمعالجة المشكلات التي قد تطرأ على نظام الإشراف الإلكتروني.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

اشتيوه، فوزي فايز؛ وعليان، ربحي محمد. (2010م). *تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)، ط1*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

البحراني، عبدالمجيد بن حسين بن محمد. (2008م). *أثر برنامج الإشراف الإلكتروني في تنمية التفكير التأملي والممارسات الصفية لدى الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: مسقط. سلطنة عمان.

الزدجالي، نجيب بن شاهو بن نور محمد. (2010م). *تطوير الإشراف التربوي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى: سلطنة عمان.

سفر، صالحة بنت محمد بن جعفر. (2008م). *الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الشافعي، خالد محمود. (2007م). *واقع استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية في تفعيل أسلوبي القراءات الموجهة، والنشرات التربوية في مجال الإشراف التربوي بتعليمية جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الصائغ، عهود بنت خالد. (2009م). *واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الصقري، خليفة بن خلفان بن خليفة. (2005م). *أهمية دور الموجه الإداري ومدى ممارسته من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس. مسقط: سلطنة عمان.

الطعاني، حسن أحمد. (2005م). *الإشراف التربوي: مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه*. عمّان: دار الشروق.

الطيطي، خضر مصباح. (2008م). *التعليم الإلكتروني من منظور تجاري وفني وإداري*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2007م). *التعليم والمدرسة الإلكترونية، ط1*. القاهرة: دار السحاب.

عثمان، منى شعبان. (2011م). *تطوير قائم على استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني لأساليب الإشراف التربوي*. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 45*(1)، 575-605.

عطاري، عارف توفيق، وعيسان، صالحة عبد الله، ومحمود، ناريمان جمعة. (2005م). *الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العلمية، ط1*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2010م). *مهام الهيئة الإدارية والتدريسية في تفعيل نظام الإدارة المدرسية المحوسب*. تم استرجاعه من: www.moe.gov.om.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alger, C. & Kopcha, T. (2009). *E-Supervision: A technology framework for the 21st century field experience in teacher education. Issues in Teacher Education Journal, 18*(2), 31- 46.

Goss, M. & Newcombe, E. (2003). *Using a handheld mobile technology for supervision of constructivist teaching and learning*. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.).*Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (pp. 1807-1809).*

Hsiung, Chao-Ti; Tan, Nin-Juin (1999). *A Study of creating a distance supervision hot line.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.

Othman, Mona Shaaban. (2011). *Improving by using electronic communication for educational supervision forms,* (in Arabic*). College of Education Journal, Al-Azhar University, 45*(1), 575-605.

Winn, S. (2009). *Synchronous virtual supervision of professional experience*: Issues and challenges. In T. Bastiaens et al. (Eds.). *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 2236-2250).*

❋ ❋ ❋

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 535 - 557، الرياض (2014م/ 1436هـ)

مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة والاختبارات، وأثره في استخدامهن لها

محمد عبد الكريم العياصرة[1]، وثريا سليمان الشبيبي[2]

جامعة السلطان قابوس

(قدم للنشر في 14/ 04/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 02/ 11/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة والاختبارات، وأثره في استخدامهن لها. تألفت عينة الدراسة من (34) معلمةً. وقد حلل الباحثان ما مجموعه (1904) أنشطة صفِّية، و(68) واجباً منزلياً، و(204) تقارير، و(816) اختباراً. واستُخدمت في الدراسة أداتان هما: اختبار لقياس مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، وبطاقة تحليل. واستُخدم في الدراسة المنهج الوصفي. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي: إن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية كان عالياً بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزيّة، ومتوسطاً في استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحيّة، والإعلاميّة، والتفسيريّة. وإن استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الواجبات المنزلية، والامتحانات، والتقارير، والأنشطة الكتابية الصفية من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة بشكل عام هي: الإستراتيجية الإعلامية، تليها التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات. وقد أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات، التغذية الراجعة المكتوبة، الأعمال الكتابيّة والاختبارات.

The level of Islamic Studies' Teachers knowledge about Feedback Strategies and Exams and The Effect of using them

Mohammad Abdulkareem Al-Ayasrah[1] and Thurayya Suleman Al-Shabibi[2]

Sultan Qaboos University

(Received 24/02/2013; accepted 08/09/2013)

Abstract: The study aimed at determining Omani female teachers' knowledge of the written feedback strategies and exams and the effect of using them. The sample of the study included (34) female teachers'. The researchers analyze (1904) classroom written activities, (68) homework, (204) reports, and (816) exams. And tow tools used in the study, the first was a test for level of Islamic studies' teachers knowledge about feedback strategies and exams. The descriptive approach was adopted. The main findings of the study are: Teachers' levels of knowledge was rated very high with regard to written feedback reinforcement and was moderate in written corrective, informative, and interpretive feedback. Generally, the written corrective feedback that was most commonly used in homework, exams, reports and the classroom written activities by the Islamic studies' teachers are: informative, strategies followed by corrective strategies and then interpretive strategies. There are no significant differences (α=.,05) in using the four written feedback strategies due to the level of teachers' knowledge about these strategies. The study provided a number of recommendations.

Key Words: The strategies, written feedback strategies, written work and exams.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس
مسقط - الخوض، سلطنة عمان، ص ب (32)، الرمز البريدي (123)

البريد الإلكتروني: e-mail: kareem@squ.edu.om

(2) دائرة الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

(1) Associate Professor, Department of Curriculum & Teaching Methods, College of Education at Sultan Qaboos University. Muscat-Al Khoudh, Sultanate of Oman, P.O. Box (32) , Postal Code: (123)

(2) Education Supervision Department, Ministry of Education, Sultanate of Oman.

مقدمة الدراسة:

يؤدي التقويم التربوي دوراً مؤثراً في تعلّم الطلبة، فمن خلاله يستطيع المعلّم الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليميّة المخطط لها، وفي ضوئه يقرّر ما إذا كان من الممكن الاستمرار في عملية التدريس، أو تعديل مسارها وإعادة تشكيلها لتحقيق ما لم يتم تحقيقه. ويستند التقويم على أدوات عدة تسهم في اتخاذ القرارات المتعلّقة بتحصيل الطلبة، ومن هذه الأدوات الأعمال الشفوية، التي يتم تطبيقها من خلال المواقف التعليميّة التعلُّميّة المختلفة للحصول على استجابات شفهية من الطلبة حول قضية أو موضوع ما. وقد تشمل الأعمال الشفوية تسميع المقرر المطلوب حفظه، كالنصوص والتعريفات والمصطلحات الواردة في المنهج الدراسي، بالإضافة إلى التفاعل الصفي كالمشاركة في المناقشة، والإجابة عن الأسئلة الشفوية المطروحة في الصف، وطرح الأسئلة من قبل الطالب، والحوار مع المعلم أو الزملاء (وزارة التربية والتعليم، 2011م). ومنها الأعمال الكتابيّة الصفيّة (الأنشطة الكتابيّة الصفيّة)، التي تستخدم في أثناء الحصة الدراسيّة، ويؤديها الطالب بصورة كتابية تحت إشراف المعلّم وتوجيهه. ومن أدوات التقويم أيضاً الواجبات المنزلية، التي تمثل الأعمال المدرسيّة التي يكلف الطلبة بتأديتها في المنزل سواء أكانت تحريرية أم شفوية بهدف التمكّن من المادة العلميّة. (صابر، 1995م). وكذلك التقارير التي تعنى بالنص المكتوب الذي يعده الطالب في صفحات محددة، ويصف فيه شيئاً شاهده، أو مكاناً زاره، أو تجربة عملية قام بها، أو يلخّص موضوعاً قرأه، أو يعرض رأياً في مسألة درسها ونحو ذلك (وزارة التربية والتعليم، 2011م). وكذلك الاختبارات التحصيليّة، وهي أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلّم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلّمها مسبقاً بصفةٍ رسميةٍ، من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثّل محتوى المادة الدراسية (الرواشدة، إبراهيم؛ والثوابية، أحمد؛ والغرايبه، أحمد؛ وأبو أصفر، رزق؛ والبرغوثي، رابح، 2000م).

وتعد الأعمال الكتابية من أبرز الأنشطة التي يؤديها الطلبة في المواقف التعليمية التعلميّة؛ لأنها تتيح لهم فرصاً للمشاركة الإيجابية، كما أن تنوّعها يتيح أفضل الفرص لتحقيق فاعلية الطالب. وقد توصّل بايرن (Byrne, 1991) إلى وجود علاقة إيجابيّة بين تقدّم التلميذ في المدرسة وبين امتلاكه مهارة الكتابة التي لا يمكن التمكن منها إلا بتوافر أعمال كتابيّة صفيّة يقوم بتأديتها. كما أن هناك علاقة وطيدة بين تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وبين ممارستهم للأعمال الكتابيّة الصفيّة. وكذلك فإن الأعمال الكتابية الصفية تسهم في تدريب الطلبة على استعمال اللغة الخاصة بكل منهم، مما يساعدهم كثيراً في إعداد مقال، أو كتابة تقرير، أو بحث

غير تقليدي.

وإلى جانب الأعمال الكتابيّة الصفيّة تُعَد الواجبات المنزليّة عنصراً مهماً في العملية التعليميّة التعلّميّة؛ لما لها من دور كبير في جعل الطلبة يطبّقون ما تعلّموه من معارف ومهارات، وما اكتسبوه من اتجاهات في غرفة الصف، وإلى جانب ذلك فهي تمدّ النشاط التعليمي المدرسي إلى المنزل مما يتيح الفرصة لأولياء الأمور للإسهام في بناء الخبرات التعلمية لدى أبنائهم. ولا تقف الأعمال الكتابية والواجبات المنزلية والاختبارات عند حد تكليف الطلاب بالإجابة عنها، بل ينبغي أن تتعداها إلى ما بعد إعطائها وذلك بتقديم التغذية الراجعة لها. وحتى يصبح التقويم من مرتكزات العملية التعليمية فمن الضروري أن يقترن بالتغذية الراجعة التي تسهم بدورها في تعزيز فهم الطالب مستقبلاً، وتقلص الفجوة بين أدائه الحالي والأداء المطلوب (Brown, 2005).

والتغذية الراجعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأشكال التقويم المختلفة، وهي لابد أن تلي شكلاً أو آخر من أشكاله. وبالنظر إلى الدور الذي تقوم به في عملية التعليم فإنه يمكن ملاحظة أن لها ثلاث خصائص هي: الخاصية التعزيزية، والخاصية الدافعية، والخاصية الموجهة. وقد بيّن سكنر Skinner كما ورد في روبرت (Robert, 1991, 43) أن أهمية الخاصيّة التعزيزية تكمن في أن إخبار المتعلم أن استجابته صائبة تعزّزه، وتعمل على زيادة احتمال تكراره للاستجابة الصحيحة فيما بعد. وأما الخاصيّة الدافعيّة فتعني أن إخبار المتعلم بنتائج أدائه يولد لديه نوعاً من الحفز؛ ليقوم بذلك الأداء بطريقة أفضل في المستقبل من خلال عمله على تصحيح الخطأ وتلافيه في المرات اللاحقة. وبالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تعمل على توجيه المتعلم نحو الأداء؛ لكونها تبيّن له طبيعة أدائه ونوعيّته، وتعرّفه مواطن الخطأ وأسبابه.

ومن أهم الإجراءات التي يتبعها المعلمون في متابعتهم لأعمال الطلاب الكتابيّة (الأنشطة الكتابيّة الصفيّة، والواجبات المنزلية، والتقارير، والاختبارات): إعطاء درجة كليّة للعمل الكتابي دون توضيح الأخطاء، ورصد الأخطاء الشائعة على السبورة، وتصويبها من قبل الطلبة، وكتابة كلمة نُظِر في الأعمال الكتابيّة دون إبداء رأي المعلم في استجابات طلبته، وتكليف الطلبة بتقييم أنفسهم ذاتيّاً بتوجيه وإشراف المعلم، وجعل الطلبة يشتركون في تقويم أعمال بعضهم البعض. ولكن يختلف المعلمون في بعض إجراءات متابعة أعمال الطلبة، ومن أسباب ذلك مما يتعلق بالواقع التدريسي اختلاف حجم الطلبة الذي قد يشكّل عائقاً أمام المعلم في متابعة جميع أعمالهم الكتابيّة، والمنهج المدرسي حيث يحاول المعلم تخصيص معظم وقت الحصة لإنهائه، والوقت إذ

قد لا يتوفّر الوقت الكافي للمعلمين بعد الدوام الرسمي لمتابعة أعمال الطلبة الكتابيّة. (القواسمة، 1980م).

ويرى كوزلوفا (Kozlova, 2009) أن من الأنسب أن تختلف أشكال التغذية الراجعة المكتوبة من مشكلة لأخرى، بحيث تتواءم ومعرفة الطالب حول المادة، ويفضّل أن تكون مبنيّة وفق الاحتياجات التعليمية للطلبة كل على حدة. وقد أشار هيلاند (Hyland, 2001) إلى عدد من النقاط التي يريدها الطلبة من معلّميهم عند متابعة أعمالهم الكتابيّة منها: ألا يستخدموا القلم الأحمر؛ لأنه يشوّه عملهم، وأن يكتبوا ملاحظاتهم بشكل واضح حتى يتمكنوا من قراءتها، وكتابة ملاحظات يمكن فهمها. ومن مميّزات التغذية الراجعة المكتوبة أنها دائمة، ويمكن للطالب الرجوع إليها في أي وقت للاستفادة منها، إلا أنها تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد، كما أنها قد تكون صعبة القراءة.

والتغذية الراجعة بأشكالها وأساليبها وأنواعها المختلفة تلعب دوراً أساسياً وبارزاً في العمليّة التعليميّة التعلّميّة. فالعديد من الباحثين (الربضي، 1996م؛ والبسيوني والموافي، 1991م) يعتبرون توظيف التغذية الراجعة كفاية أساسيّة ينبغي إتقانها من قبل المهتمين بتشكيل السلوك التعليمي والمهني؛ إذ إنه من خلالها يتعلّم الطالب الكثير من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتبرز أهمية التغذية الراجعة لكونها تعمل على إعلام الطالب بنتيجة تعلّمه، مما يقلّل من القلق والتوتر الذي قد يعتريه في حالة عدم معرفته بتلك النتائج، كما أنها تعمل على تعزيزه وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم (عبد الكريم، 2001م؛ يوسف، 1997م؛ وعدس، 1996م). وهي تعمل أيضاً على تصحيح الإجابة الخاطئة للطالب، مما يؤدي إلى ضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال إجابات صحيحة محلّها، وتبيان سبب وقوعه في الخطأ مما يجعله يقتنع بأنه المسؤول عن النتيجة التي حصل عليها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات اللاحقة، وتعمل كذلك على تقوية عمليّة التعلّم، وتسريعها وتدعيمها، وإثرائها من خلال تزويدها للطالب بالمعلومات الإضافية والمراجع المختلفة (دروزة، 2005م؛ عاقل، 1982م). كما أنها تساعد المعلم في الحكم على مدى نجاحه في عمليّة التعليم، وتمكّنه من تحديد مواطن ضعف الطالب التي قد تعكس مواطن ضعف المعلم نفسه (دويون وآرشمبو، 1990م). وهي تسهم في بناء جسور الثقة التي تربط بين الأطراف المشتركة في مواقف التعلّم، وتعزّز العلاقات الإنسانية فيما بينهم.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بأنماط التغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة،

والتفسيريّة، والتعزيزيّة) من جوانب مختلفة، فقد أجرى صباريني وعودة وصوالحة (1988م) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الإعداديّة لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (1872) دفتراً من دفاتر الطلاب في المدارس الإعداديّة التابعة لوكالة الغوث. وتم مراجعة الملاحظات التي كتبها المعلمون على دفاتر الواجبات البيتيّة للطلبة خلال العام الدراسي. وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية (الإعلام بالنتيجة) كانت أكثر استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة شيوعاً في استخدامها بين المعلمين. بينما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الدالة على درجة ممارسة الإعلام بالنتيجة تُعزى لمؤهّل المعلم أو خبرته، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=,05) تعزى إلى متغير النوع ولصالح المعلمات. أما بالنسبة لممارسة التعزيز للإجابات الصحيحة، والتصحيح للإجابات الخطأ فلم تظهر حيالها فروق دالة إحصائيّاً.

وأجرى الحباشنة (1994) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر شكل التغذية الراجعة، والأسلوب المعرفي، وموقع الضبط على تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة الرياضيات، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (101) طالباً موزّعين ضمن ثلاث مجموعات حسب شكل التغذية الراجعة (إعلاميّة، وتفسيريّة، وتعزيزيّة). وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل مجموعات التغذية الراجعة الثلاث (الإعلاميّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) في مادة الرياضيات. وقام هينج (Huang, 1995) بدراسة للكشف عن أثر التغذية الراجعة بأنماط متعددة على تحصيل الطالب الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم عينة عشوائيّة من الطلبة الجامعيين والمسجلين في برنامج تدريب في جامعة منوسوتا (Menosota) الأمريكية تكوّنت من ثلاث مجموعات زُوّدت الأولى بتغذية راجعة إعلاميّة، والثانية بتغذية راجعة تفسيريّة، والثالثة شكلت مجموعة ضابطة لم تُزوّد بأي من أنواع التغذية الراجعة. وقد توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي علامات أفراد مجموعتي التغذية الراجعة (الإعلاميّة، والتفسيريّة)، وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي ولصالح مجموعتي التغذية الراجعة (الإعلاميّة، والتفسيريّة)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات علامات أفراد المجموعتين التجريبيّتين تُعزى لنمط التغذية الراجعة المقدم.

وأجرى فيرس (Ferris, 1997) دراسة لتعرف أثر التغذية الراجعة المكتوبة المقدّمة لطلاب اللغة

الإنجليزية كلغة ثانية على مذاكرتهم واستجابة الطلاب لها. وقد استهدفت الدراسة أكثر من (1600) تعليق وملاحظة على أعمال الطلاب الكتابيّة. وأظهرت النتائج أنه بالرغم من أن المعلمين يتجنّبون كتابة التغذية الراجعة المكتوبة على هيئة أمر، إلا أن هذا الأسلوب أكثر فاعليّة من أسلوبي التقرير والاستفهام، وأن أسلوب الأمر يؤدّي إلى نتائج أكثر وضوحاً وفاعليّة، لذلك أوصت الدراسة باستخدام أسلوب الأمر أكثر من الأساليب الأخرى.

وقام لبابنة (2002م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة واستخدامهنّ لها. حيث طوّر الباحث اختباراً لقياس مدى معرفة المعلمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وقام بمراجعة الملاحظات التي كتبتها (42) معلمةً على دفاتر الطلبة بواقع (10) طلبة لكل معلمة. وخلصت الدراسة إلى أن معرفة المعلمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة كانت ضعيفة، كما أن الإستراتيجية الإعلاميّة كانت أكثر استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة شيوعاً، تلتها التعزيزيّة، ثم التصحيحيّة، ثم التفسيريّة. ولم تظهر الدراسة أثراً لمعرفة المعلمات بالاستراتيجيّات على درجة استخدامهن لها، ولم تظهر كذلك فروقاً ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام المعلمات لاستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة تُعزى لمتغيّرات الخبرة، والمؤهّل، ونوع الطالب.

ولتعرّف أثر التغذية الراجعة المقدّمة بعد أداء الاختبارات الصفيّة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي أجرى الحسن (2003م) دراسة على عينة قوامها (114) طالباً وزعوا ضمن ثلاث مجموعات هي: المجموعة التي لم يتلق أفرادها تغذية راجعة (المجموعة الضابطة)، حيث لم يعط الطلاب الدرجات التي حصلوا عليها، ولم يعطوا أوراق الإجابة. ومجموعة التغذية الراجعة النوعيّة، حيث تعاد للطلاب أوراق الإجابة، وتكتب لهم الأجوبة الصحيحة من أجل المقارنة. ومجموعة التغذية الراجعة الكميّة، حيث تعاد للطلاب أوراق الإجابة، ثم تُحلُّ جميع الأسئلة، ويتم تزويد أفرادها بمعلومات أكثر تفصيلاً ودقة حول استجابتهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات مجموعة التغذية الراجعة بشكليها النوعيّة والكميّة من جهة وبين المجموعة التي لم يتلق أفرادها تغذية راجعة لصالح مجموعة التغذية الراجعة. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات علامات المجموعات الثلاث على اختبار التحصيل النهائي لصالح مجموعة التغذية الراجعة الكميّة.

وأما دراسة المدني (2003م) فقد هدفت إلى تعرّف

أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزليّة على التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (62) طالباً موزّعين ضمن مجموعتين، مجموعة تجريبيّة أعطيت تغذية راجعة من خلال الواجبات المنزليّة، وأخرى ضابطة لم تتلق تغذية راجعة من خلال الواجبات المنزليّة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وأجرت سجيتا (Sugita, 2006) دراسة للكشف عن أثر التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة للطلاب على مذاكرتهم، وقد استخدمت ثلاثة أساليب للتغذية الراجعة المكتوبة هي: الأسلوب التقريري، وأسلوب الأمر، وأسلوب الاستفهام. وتم تحليل (115) عملاً من الأعمال الكتابيّة بناء على درجة استفادة الطلاب من التغذية الراجعة المكتوبة في مذكراتهم. وقد أشارت النتائج إلى أن أسلوب الأمر كان أكثر فعاليّة من أسلوبي التقرير والاستفهام، حيث أولاه الطلاب اهتماماً أكبر.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها اهتمت بالتغذية الراجعة المكتوبة من حيث واقع استخدامها باستراتيجياتها المختلفة من قبل المعلمين، أو من حيث أثرها على جوانب محددة في التعلم كالتحصيل والمذاكرة، أو من حيث العلاقة بين معرفة المعلمين لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة واستخدامهم لها. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على أساليبها في التحليل، وطبيعة الإجراءات التي تضمنتها، كما ساهمت الدراسات السابقة في تفسير بعض نتائج هذه الدراسة التي تميزت عن جميع الدراسات السابقة بتناولها لجميع الأعمال الكتابية من أنشطة كتابية صفية، وواجبات منزلية، وتقارير، بالإضافة إلى الاختبارات، وفي اختيارها لعينات كبيرة نسبياً مقارنة بغيرها.

مشكلة الدراسة:

التدريس عمليّة معقّدة تؤثّر فيها عوامل وأمور كثيرة منها الأعمال الكتابيّة التي تساعد في إثراء التعلّم وبقاء أثره. ورغم أن استخدام المعلمين للتغذية الراجعة التي تتعلق بهذه الأعمال بمختلف أنواعها وأساليبها يعد أمراً أساسيّاً، وأداة فعّالة من الأدوات اللازمة للمعلم كي يجعل عمليّة التعلّم ناجحة وفعّالة إلا أن الباحِثَيْن – كل من موقعه – فالباحث من خلال قيامه بتدريب المعلمين والمعلمات، والباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية لمادة التربية الإسلاميّة لسنوات طويلة – لاحظا وجود ضعف في تزويد المعلمات الأعمال الكتابيّة للطالبات بالتغذية الراجعة المكتوبة، وقد تأكد هذا الضعف من خلال تحليل عينة من الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفية، وواجبات منزليّة، وتقارير،

واختبارات) لمعلّمات من مختلف المدارس التي يزورها الباحث أو تشرف عليها الباحثة. ولهذا رأى الباحِثَين أنه من المجدي محاولة تعرّف مستوى معرفة معلمات التربية الإسلاميّة بالتغذية الراجعة المكتوبة، وأثره في استخدامهنّ لها في الأعمال الكتابيّة المختلفة، وهو ما تحاول هذه الدراسة أن تبحثه، حيث تحاول أن تعالج مشكلة تربويّة واقعيّة أوصت عدد من الدراسات مثل: (Sugita, 2006؛ لبابنة 2002م؛ Ferris, 1997؛ صباريني وعودة وصوالحة، 1988م) بضرورة البحث فيها من جوانبها المختلفة. ومما تجدر الإشارة إليه أن أغلب الدراسات التي اهتمت بالبحث في التغذية الراجعة التي تناولت «واقع استخدام المعلمين للتغذية الراجعة المكتوبة» سواء أكانت عربية أم أجنبية اقتصرت على الاهتمام بالتغذية الراجعة المكتوبة في دفاتر الواجبات المنزليّة للطلبة فقط دون الأعمال الكتابية الأخرى من (أنشطة كتابيّة صفية، وتقارير، واختبارات). ولذلك فإن هذه الدراسة تعد الأولى من نوعها من حيث استهدافها لجميع الأعمال الكتابية.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة؟

2 – ما استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟

3 – ما أثر مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة في استخدامهن لها؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تقصّي مستوى معرفة معلمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للتغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة، ثم محاولة تعرف أثر تلك المعرفة في استخدام المعلمات لتلك الاستراتيجيات، بهدف تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما ستسفر عنه من نتائج. وتتناول هذه الدراسة أربع استراتيجيّات للتغذية الراجعة المكتوبة هي: الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة، وذلك في محاولة للتوصّل إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة.

• تعرّف استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) الأكثر استخداماً من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

• تقصي أثر مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة في استخدامهنّ لهذه الاستراتيجيّات.

أهميّة الدراسة:

بعد البحث والتقصّي من قبل الباحِثَين لم يقفا على أيّة دراسة تناولت استخدام المعلمين للتغذية الراجعة المكتوبة في مختلف أنواع الأعمال الكتابيّة، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميّتها، حيث من المؤمّل أن تسهم في الكشف عن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة المكتوبة، واستخدامهن لها في مختلف أنواع الأعمال الكتابيّة للطلبة. وأن تلفت انتباه القائمين على سير العملية التدريسيّة بضرورة الاهتمام بالتغذية الراجعة بصفة عامّة، والتغذية الراجعة المكتوبة بصفة خاصّة. ويؤمّل أيضاً أن تساعد هذه الدراسة المسؤولين عن برامج تدريب المعلمات في التخطيط لتلك البرامج، وفي تضمينها للتغذية الراجعة المكتوبة في مختلف أنواع الأعمال الكتابيّة ضمن الاحتياجات التدريبيّة للمعلمات. وأن تشجّع معلمي التربية الإسلاميّة على استخدام التغذية الراجعة المكتوبة في أثناء عملية التدريس.

محدّدات الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

• عينة الدراسة: وتمثّلت في (34) معلمةً لمادة التربية الإسلاميّة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

• المنطقة التعليميّة: اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس الإناث بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

• نوع التغذية الراجعة: ركّزت الدراسة على استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات).

• الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق الدراسة: طبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/ 2012م.

• أداتا الدراسة وهما: اختبار، وبطاقة تحليل للأعمال الكتابيّة، من إعداد الباحِثَين.

مصطلحات الدراسة:

تأخذ المصطلحات الواردة في الدراسة التعريفات

الإجرائية الآتية:

التغذية الراجعة: عملية يتم بموجبها تزويد المتعلّم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل أو تغيير.

التغذية الراجعة المكتوبة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل أو تغيير.

التغذية الراجعة المكتوبة الإعلاميّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ.

التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحيّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ، مع تصحيح الإجابات الخطأ وتعديل الإجابات الناقصة بإعطاء الإجابة الصحيحة.

التغذية الراجعة المكتوبة التفسيريّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ، مع تصحيح الإجابات الخطأ وتعديل الإجابات الناقصة بإعطاء الإجابة الصحيحة، بالإضافة إلى كتابة أسباب الخطأ.

التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزيّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ، وتزويد المتعلم ببعض العبارات التعزيزيّة لاستجاباته الصحيحة.

العمل الكتابي: تكليف ومَهَمَّة يؤديها المتعلم بصورة كتابيّة أثناء الحصة الدراسيّة أو في المنزل بتوجيه المعلّم؛ للتأكد من اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات والقيم.

النشاط الكتابي الصفي: تكليف ومَهَمَّة يؤديها المتعلم بصورة كتابية في أثناء الحصة الدراسية وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه؛ للتأكد من اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات والقيم.

الواجب المنزلي: نشاط كتابي موجّه يكلّف به المعلم طلابه لتأديته في المنزل بهدف التمكّن من المادة العلميّة.

التقرير: النص المكتوب الذي يعده المتعلم في

بضعة صفحات، يصف فيه شيئاً شاهده، أو مكاناً زاره، أو تجربة عملية قام بها، أو يلخّص فيه موضوعاً قرأه ونحو ذلك.

الاختبار: أداة لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين من المعلومات والمهارات والقيم التي تعلموها مسبقاً في مادة التربية الإسلامية، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثّل محتوى المادة الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

أُتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأسئلتها. وهو كما يشير ملحم (2000م) يُعد «أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظّم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميّاً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظّاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة». وذلك للوقوف على مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة واستخدامهن لها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمات اللواتي يدرّسن مادة التربية الإسلاميّة بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، والبالغ عددهنّ (154) معلمةً يتوزعن على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التّابعة للمديريّة العامّة للتربية والتعليم في المحافظة، البالغ عددها (39) مدرسة للعام الدراسي 2011م/ 2012م، (وزارة التربية والتعليم، 2011م/ 2012م).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (34) معلمةً يمثلن (22٪) من مجتمع الدراسة، ويتوزعن ضمن(15) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي/ إناث بمختلف ولايات محافظة جنوب الباطنة، تمّ اختيارهن بطريقة عشوائيّة، بواقع معلمتين إلى ثلاث معلمات لكل مدرسة. وأما عينة الدراسة حسب نوع العمل الكتابي فقد اختيرت عشوائيّاً من الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) المتعلقة بكل معلّمة. والجدول (1) يبيّن توزيع عيّنة الدراسة حسب نوع العمل الكتابي الذي تم تحليله لكل معلمة.

جدول (1). توزيع عينة الدراسة حسب نوع العمل الكتابي.

نوع العمل الكتابي	عدد الأعمال التي تمّ تحليلها لكل معلّمة (ن = 34)	مجموع الأعمال
الأنشطة الكتابيّة الصفيّة	56	1904
الواجبات المنزليّة	2	68
التقارير	6	204
الاختبارات	24	816

أداتا الدراسة: بناؤهما، وإجراءات تطبيقهما:

أولاً: اختبار مستوى معرفة المعلّمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة:

لقد تمّ بناء اختبار من قبل الباحثَين بهدف تحديد مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وذلك اعتماداً على ما يأتي:

1 – مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التغذية الراجعة المكتوبة واستراتيجيّاتها.

2 – ملاحظة تعليقات المعلّمات على الأعمال الكتابيّة والاختبارات التي تم تصحيحها، في أثناء قيام الباحثة بعملها كمشرفة تربويّة، ومن واقع خبرة الباحث أثناء زياراته للمدارس.

3 – تنفيذ حلقات نقاش من قبل الباحثَين مع المعلّمات حول موضوع التغذية الراجعة بصفة عامة، والتغذية الراجعة المكتوبة بصفة خاصة، وتسجيل الملاحظات ذات العلاقة.

وللتحقق من **صدق الاختبار** تم عرضه على خمسة من المختصين في قسمي المناهج وعلم النفس في كلية التربية في جامعتي السلطان قابوس وصحار، حيث أبدوا عليه ملاحظاتهم ومقترحاتهم، والتي أخذ بها الباحثان.

وتمّ حساب **ثبات الاختبار** عن طريق تطبيقه على مجموعة من المعلّمات من خارج عيّنة الدراسة بلغ عددهن (12) معلّمة، ثم أُعيد تطبيقه عليهنّ بعد ثلاثة أسابيع، ثم حُسب معامل الارتباط بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) حيث بلغ (0.83) مما يؤكد ثبات الاختبار وقابليته للتطبيق.

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (20) فقرة، إذ تمّ تخصيص خمس فقرات لكل إستراتيجية من الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة)، بحيث تتم الإجابة عن الاختبار من خلال اختيار إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة المناسبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وكتابتها أمام الفقرة المتعلقة بها، حيث تعطى الإجابة الصحيحة علامة واحدة، والإجابة الخطأ تعطى صفراً. وارتفاع درجة المعلّمة في الاختبار يعني أن لديها معرفة عالية باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وانخفاض درجتها في الاختبار يعني أن معرفتها باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة منخفضة.

وبعد التحقّق من صدق الاختبار وثباته وتحديد تعليماته تمت زيارة المدارس المستهدفة لتطبيق الاختبار، وذلك للاستئذان من مديرات المدارس، والتنسيق مع المعلّمات ذوات العلاقة لتحديد الوقت الذي يناسب

ظروفهن التدريسية لتطبيقه، وحُدِّدَت مدة (40) دقيقة لتنفيذه. وبعد ذلك طُبّق الاختبار على عينة الدراسة من قبل الباحثة المشاركة في الدراسة، ثم تمّ تصحيحه ورصد الدرجات في بطاقة تحليل الأعمال الكتابيّة لتحديد مستوى معرفة المعلمات باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، وذلك لتعرف تأثيره في استخدامهن لها.

ثانياً: بطاقة تحليل الأعمال الكتابية لمعرفة تكرارات استخدام معلّمات التربية الإسلاميّة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة المختلفة:

لتنظيم عمليّة تحليل الأعمال الكتابيّة كمّاً وكيفاً، وتفريغ البيانات صممت بطاقة للتحليل تضمّنت الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة، والأعمال الكتابيّة، والاختبارات التي سيتم تحليلها، ثمّ عرضت البطاقة على مجموعة من المختصّين، اثنين من قسم المناهج، واثنين من قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم حول دقة صياغة الأداة، ومدى مناسبتها. وقد اتفق المحكّمون على مناسبة الأداة لموضوع الدراسة بعد إبداء بعض الملاحظات والتعديلات التي أُخذ بها لتصبح البطاقة في صورتها النهائية.

وللتأكد من ثبات التحليل اختيرت مجموعة من الأعمال الكتابيّة، والاختبارات من خارج عينة الدراسة بواقع (448) نشاطاً كتابيّاً صفيّاً، و(16) واجباً منزليّاً، و(48) تقريراً، و(192) اختباراً لتحليلها كمّاً وكيفاً من قبل الباحثة المشاركة في الدراسة، ثمّ حللت من قبل باحثة أخرى متخصصة بعد أن شُرحت لها إجراءات التحليل، وتمّ التأكّد من إتقانها لها. ومن الخطوات الإجرائية التي تمّ الاتفاق عليها للتأكّد من دقة عملية التحليل ما يأتي:

- إذا وضعت المعلّمة إشارة (√) أو (x) على إجابة الطالبة تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة المكتوبة الإعلاميّة، وتحسب نقطة لكل إشارة.
- إذا صحّحت المعلّمة الإجابة غير الصحيحة أو عدّلت الإجابة الناقصة تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة التصحيحيّة.
- إذا فسّرت المعلّمة الإجابة للطالبة وأسباب وقوعها في الخطأ تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة التفسيريّة.
- إذا وضعت المعلّمة كلمات شكر، أو تشجيع، أو صور، أو أختام تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة التعزيزيّة.

وفي النهاية تمّ حصر جميع مرات الاستخدام، وحُسبت نقطة واحدة لكل مرة منها. وبعد انتهاء الباحثة الأخرى من التحليل تمّت مقارنة نتائج التحليلين لإيجاد معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، حيث بلغت نسبة الاتفاق (0.82)، وهي

نسبة جيّدة تبرر تطبيق الأداة لتحليل الأعمال الكتابيّة والاختبارات عيّنة الدراسة.

وفي أثناء زيارة المدارس المستهدفة لتطبيق الاختبار جمعت عيّنة الدراسة من الأعمال الكتابيّة والاختبارات، وذلك بواقع (56) نشاطاً صفيّاً، ودفترين للواجبات المنزليّة، و(6) تقارير، و(24) اختباراً من كل معلّمة من المعلّمات اللواتي يمثلن عينة الدراسة، وذلك بعد التنسيق مع المعلّمات مسبقاً، وإعلامهنّ بالعدد المطلوب من الأعمال الكتابيّة والاختبارات من كل معلّمة منهن، وتحديد موعد لزيارة المدرسة بما يتناسب مع ظروف المدرسة والمعلّمات. وبعد الحصول على جميع الأعمال الكتابيّة والاختبارات تمّ تحليلها كمّاً وكيفاً، وفُرّغت البيانات في بطاقة التحليل.

المعالجات الإحصائية:

عولجت البيانات التي جمعت بواسطة الاختبار وبطاقة التحليل باستخدام الحاسوب من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» t-test، واختبار شافييه (Scheffe) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصّه: «ما مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة؟» تم أولاً رصد العلامات التي حصلت عليها معلّمات التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال الاختبار الذي أُعد لتحديد مستوى معرفتهن باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وقد تضمن الاختبار (20) فقرة.

والجدول (2) يبيّن التوزيع التكراري لدرجات المعلّمات على هذا الاختبار، والنسبة المئوية للمعلمات الحاصلات على تلك الدرجات.

جدول (2). التوزيع التكراري لدرجات المعلّمات* على الاختبار**

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية للمعلمات
10	1	٪2.94
11	4	٪11.76
12	2	٪5.88
13	5	٪14.70
14	7	٪20.58
15	4	٪11.76
16	2	٪5.88
17	5	٪14.70
18	4	٪11.76

* ن= (34) ** الدرجة الكليّة للاختبار = (20) درجة

يظهر من خلال جدول (2) أن درجات المعلّمات في الاختبار تراوحت بين (10) درجات و(18) درجة، أي أن مستوى معرفة المعلّمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة قد تراوح بين (50٪ - 90٪)، فأقل

مستوى للمعرفة بلغ (50٪) أي (10) درجات، وأعلى مستوى للمعرفة بلغ (90٪) أي (18) درجة.

ولبيان كيفية توزع المعلّمات حسب مستوى المعرفة في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة قام الباحثان بعد الأخذ برأي المختصّين في الإحصاء بتقسيم درجات المعرفة التي حصلت عليها المعلّمات والمتعلّقة بنتائج هذا السؤال إلى ثلاثة مستويات، هي: المستوى الأول: (المعرفة المنخفضة): وهو عبارة عن عدد المعلّمات اللّواتي حصلن على الدرجات (1، 2) في كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، تقابلها الدرجة (1 - 9) في المعرفة الكليّة باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة. والمستوى الثاني: (المعرفة المتوسطة): عبارة عن عدد المعلّمات اللّواتي حصلن على الدرجات (3) في كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، تقابلها الدرجة (10-14) في المعرفة الكليّة باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة. وأما المستوى الثالث: (المعرفة العالية): فعبارة عن عدد المعلّمات اللّواتي حصلن على الدرجات (4، 5) في كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، تقابلها الدرجة (15 – 20) في المعرفة الكليّة باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة.

والجدول (3) يبيّن توزع المعلّمات حسب مستوى المعرفة في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة.

جدول (3). توزع المعلّمات* حسب مستوى المعرفة في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة.**

إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة	مستوى المعرفة باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة						متوسط مستوى المعرفة	النسبة المئوية لمستوى المعرفة****
	منخفضة (1، 2)		متوسطة (3)		عالية (4، 5)			
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
تعزيزية	–	–	–	–	34	٪100	4.7***	٪94
تصحيحية	7	٪20.6	13	٪38.2	14	٪41.2	3.32	٪66.4
إعلامية	10	٪29.4	5	٪14.7	19	٪55.9	3.26	٪65.2
تفسيرية	9	٪26.5	10	٪29.4	15	٪44.1	3.11	٪62.2
مستوى المعرفة الكلية باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة	منخفضة (1-9)		متوسطة (10-14)		عالية (15-20)		14.4	٪72
	–	–	19	٪55.9	15	٪44.1		

* ن= 34

** كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة تتضمّن (5) فقرات، وكل فقرة منها تمثّل بدرجة واحدة، أي أن الحد الأعلى للمعرفة في كل إستراتيجية (5) درجات، وفي جميع الاستراتيجيّات (20) درجة.

*** عدد المعلمات اللواتي حصلن على الدرجة (4) هو (10) معلمات، وعدد المعلمات اللواتي حصلن على الدرجة (5) هو (24) معلمة، وعند احتساب المتوسط بلغ (4.7).

**** إذا بلغت النسبة المئوية لمستوى المعرفة (75٪ فأكثر) كان مستوى المعرفة عالياً، وإذا بلغت النسبة المئوية لمستوى المعرفة (74٪ - 45٪) كان مستوى المعرفة متوسطاً، وإذا بلغت النسبة المئوية لمستوى المعرفة (44٪ فما دون) كان مستوى المعرفة منخفضاً.

يلاحظ من جدول (3) أن متوسط مستوى معرفة المعلّمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة بلغ (14.4) «الدرجة الكليّة للاختبار (20) درجة»، وعليه فإن النسبة المئوية لمستوى المعرفة بلغت (72٪) «حاصل ضرب 14.4 × 5 = 72٪»، وهذا يعني أن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة بشكل عام جاء متوسطاً. وهذا المستوى وإن كان مقبولاً بصفة عامة – لا سيما أنه قريب من المستوى العالي (75٪) – إلا أنه يبقى دون المستوى المأمول من المعلمات اللواتي يتوقع منهن أن يرتقين بقدرات الطالبات إلى أفضل المستويات. وربما يكون لضعف تعرض برامج الإعداد، ولقلة الدورات والورش التدريبية في أثناء العمل دور مؤثر في إظهار هذه النتيجة، يعزز هذا الاستنتاج نتائج دراسة الشبيبي (2008م) التي أجريت في سلطنة عمان، حيث أكدت أن معظم أفراد عينة الدراسة (أكثر من 95٪) لم يسبق لهن حضور مشاغل أو ورش حول موضوع التغذية الراجعة، وأن دراستهن لها كانت سطحية ولم يتم التركيز فيها على الجوانب التطبيقية في المواقف الصفية. وأما التباين الذي أسفرت عنه النتائج في جدول (3) من حيث حصول التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزية على مستوى عال بنسبة مئوية مقدارها (94٪) فقد يُرَدُّ إلى طبيعة هذه الإستراتيجية وسهولتها قياساً على بقية الاستراتيجيات، أضف إلى ذلك أن هذه الإستراتيجية تتداخل مع التعزيز كأحد مبادئ التعلم التي يتم التركيز عليها في برامج إعداد المعلمين كإحدى مهارات التعليم الأساسية. وبصفة عامة فإن النتيجة التي تم التوصل إليها في هذا السؤال تتفق مع ما توصلت إليه دراسة لبابنة (2002م)، التي بينت أن معرفة المعلّمات في الأردن باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة كانت دون الحد المتوقع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصّه: «ما استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟» حسبت التكرارات والنسب المئوية لمرات استخدام معلّمات التربية الإسلامية لكل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة)، في كل نوع من أنواع الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، واجبات منزليّة، تقارير، اختبارات)، وفي أنواع العمل الكتابي مجتمعة في كل إستراتيجية من الاستراتيجيات على حدة.

والجدول (4) يوضّح التكرارات والنسب المئوية لعدد مرات استخدام المعلّمات لاستراتيجيّات التغذية

الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، واجبات منزليّة، تقارير، اختبارات).

جدول(4). التكرارات والنسب المئوية لعدد مرات استخدام المعلّمات لكل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في كل نوع من أنواع العمل الكتابي، وفي أنواع العمل الكتابي مجتمعة في كل إستراتيجية.

إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة	نوع العمل الكتابي								جميع أنواع العمل الكتابي (2992) (88×34)	
	واجبات منزلية (68)* (2×34)		اختبارات (816) (24×34)		تقارير (204) (6×34)		أنشطة كتابيّة صفية (1904)(56×34)			
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
إعلاميّة	6140	٪81.57	12455	٪94.29	1626	٪88.80	8586	٪82.27	28807	٪87.28
تعزيزيّة	1249	٪16.59	447	٪3.39	112	٪6.11	1319	٪12.63	3127	٪9.47
تصحيحيّة	76	٪1.01	280	٪2.11	31	٪1.70	497	٪4.77	884	٪2.68
تفسيريّة	62	٪..,83	28	٪..,21	62	٪3.39	35	٪..,33	187	٪..,57

*حاصل ضرب ن ×عدد أنواع العمل الكتابي الذي تم تحليله

يتبين من جدول (4) أن استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الواجبات المنزلية، والامتحانات، والأنشطة الكتابية الصفية من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان هي: الإستراتيجية الإعلامية، تليها التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية على التوالي وبالنسب المئوية المشار إليها بمحاذاة كل منها. وأما في التقارير فقط فقد حلت الإستراتيجية التفسيرية قبل الإستراتيجية التصحيحية وبالنسبة المئوية المشار إليها بمحاذاتها كما يظهر في الجدول. وبصفة عامة فإن استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في جميع أنواع العمل الكتابي من قبل المعلّمات هي: الإستراتيجية الإعلامية، ثم التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية وبنسب مئوية مقدارها (87.28٪)، (9.47٪)، (2.68٪)، (0.57٪) على التوالي. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراستي لبابنة (2002م)، وصباريني وعودة وصوالحة (1988م) اللتين أظهرتا مثل هذا الترتيب لاستخدام استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة. وهذه النتيجة تعني أن استخدام معلّمات التربية الإسلاميّة للتغذية الراجعة المكتوبة لا تنسجم مع دعوات المربين، ولا مع ما تؤكده نتائج البحوث حول أهمية وفعالية استخدام مختلف أنواع هذه الاستراتيجيّات (المدني، 2003م؛ الحسن، 2003م؛ Huang, 1995؛ الحباشنة، 1994م).

وقد يُعزى انخفاض نسبة معلّمات التربية الإسلاميّة اللواتي يستخدمن إستراتيجيتي التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحيّة والتفسيريّة إلى أن هاتين الإستراتيجيتين تتطلبان كتابة تعليقات وملاحظات أكثر تفصيلاً مما تتطلبه الإستراتيجيتين الإعلامية والتعزيزية (تراجع مصطلحات الدراسة)، مما يعني أنّها بحاجة إلى وقت وجهد أكبر، وقد تشكل كثرة أعداد الطالبات، وزيادة المهام الوظيفية والتكليفات التدريسية الملقاة على عاتق المعلّمات معوقات لا يجدن معها الوقت الكافي لتزويد الطالبات بما تتطلبه هاتان الإستراتيجيتان من تفصيلات.

وواقع الأمر أن الإستراتيجيتين التصحيحيّة والتفسيريّة اللتين تظهر النسب المئوية (2.68٪)، (0.57٪) عزوف المعلمات عن استخدامهما يتعلقان بتصحيح الإجابات الخطأ وتفسيرها، وبالتالي فهما أكثر أهمية مما سواهما، حيث يرى بعض الباحثين (Kozlova, 2009؛ القواسمة، 1980م) أن تزويد المتعلّم بالتغذية الراجعة بعد الاستجابة الخطأ أكثر أهميّة من عمليّة تأكيد الصواب؛ ففي الاستجابة الصائبة لا يُطلب من المتعلّم تغيير استجابته، أما في حالة الاستجابة الخطأ فأمام المتعلّم مهمتان: إزالة الاستجابة الخطأ، ثم استبدال الاستجابة الخطأ باستجابة صائبة. والمتعلم إذا لم يتلق نصحاً أو تصحيحاً فإنه سيعتبر إجاباته صحيحة وسليمة. كما أن تفسير الخطأ الذي وقع فيه المتعلّم، مع بيان سبب وقوعه فيه يجعله يقتنع بأنه المسؤول عن النتيجة التي حصل عليها، مما يدفعه إلى مضاعفة جهده في المرات التالية. وهذا يعني أن التغذية الراجعة المكتوبة بنوعيها التصحيحية والتفسيريّة تؤدي إلى إزالة الاستجابة الخطأ، وتثبيت الإجابة الصحيحة، مما يقود إلى إتقان التعلّم.

ولتعرُّف نوع العمل الكتابي الذي حاز أعلى نسبة استخدام في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة يبدو من جدول (4) أن أعلى نسبة مئوية لاستخدام إستراتيجية التغذية الراجعة الإعلامية جاءت في الامتحانات حيث بلغت (94.29٪)، وقد يعود ذلك إلى عادة المعلمات المنسجمة مع طبيعة هذه الإستراتيجية حيث يضعون إشارة صواب إذا كانت إجابة السؤال في الامتحان صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت إجابة السؤال خطأ دون إضافة تفصيلات أخرى كما يتطلبه الحال في الاستراتيجيات الأخرى. وأما في الإستراتيجية التعزيزية فقد كانت أعلاها في الواجبات المنزلية حيث بلغت (16.59٪)، ومن المعروف أن الواجبات المنزلية تتضمّن تكليفات كتابية من بداية العام الدراسي إلى نهايته، وبالتالي فهي تتطلب على أقل تقدير تزويد المتعلم – إلى جانب استخدام إشارة الصواب أو الخطأ كما في الإستراتيجية الإعلامية – ببعض عبارات التعزيز

لتشجيعه حيثما أصاب. وفي الإستراتيجية التصحيحية كانت أعلاها في الأنشطة الكتابية الصفية حيث بلغت (4.77٪). وقد يعود تقدم الأنشطة الكتابية الصفية في هذه الإستراتيجية إلى أن التغذية الراجعة التصحيحية تستخدم في الأنشطة الكتابية لمجموع المتعلمين في غرفة الصف وليست لكل متعلم على حدة، وهي لا تتعدى في معظم الأحوال صفحة واحدة، مما يجعل المعلم بالإضافة إلى تزويده المتعلّمين بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خطأ يقوم كذلك بتصحيح الإجابات الخطأ، وتعديل الإجابات الناقصة بإعطاء الإجابات الصحيحة. وفي الإستراتيجية التفسيرية كانت أعلاها في التقارير حيث بلغت (3.39٪). وحصول التقارير على أعلى نسبة مئوية في الإستراتيجية التفسيرية التي تتطلب بالإضافة إلى تصويب الأخطاء كتابة أسبابها أيضاً ينسجم مع طبيعة التقارير، التي تكون في العادة قليلة وتقع في بضعة صفحات، مما يجعل بمقدور المعلمة أن تضيف إليها التعليقات والتصويبات التي تتطلبها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصّه: «ما أثر مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة على استخدامهنّ لها؟» تمّ أولاً تقسيم درجات المعرفة ضمن فئتين هما فئة المعرفة العالية: وهي الفئة التي حصلت على(15) درجة فما فوق في الاختبار؛ أي بما نسبته (75٪) فما فوق من الدرجات. وفئة المعرفة المنخفضة: وهي الفئة التي حصلت على أقل من (15) درجة في الاختبار؛ أي بما نسبته دون (75٪) من الدرجات. وقد استخدم هذا التصنيف بعد استشارة المتخصصين في الإحصاء التربوي؛ لعدم وجود تباين كبير في مستوى المعرفة بين أفراد عيّنة الدراسة، فقد تراوحت الدرجات التي حصلت عليها المعلّمات في الاختبار ما بين (10-18) درجة. يضاف إلى ذلك أن هذا التقسيم يحقق نوعاً من التوازن بين أعداد المعلّمات في الفئتين، حيث تضمّنت الفئة الأولى (15) معلّمة، وتضمّنت الفئة الثانية (19) معلّمة. وبعد ذلك استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة؛ للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=,05) في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات. كما استخدم اختبار «ت» T-test لعينتين مستقلتين.

والجدول (5) يبين ملخصاً بالنتائج.

جدول (5). نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهة نظر أفراد العينة في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات

إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة	مستوى المعرفة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إعلاميّة	عالية*	15	865.6	257.2	0.35	0.73
	منخفضة**	19	832.8	280.4		
تصحيحيّة	عالية	15	23.3	45.2	0.31-	0.76
	منخفضة	19	28.1	42.1		
تفسيريّة	عالية	15	7.1	6.8	1.52	0.14
	منخفضة	19	4.2	4.4		
تعزيزيّة	عالية	15	89.7	68.8	0.20-	0.84
	منخفضة	19	94	53.2		

*معرفة عالية≤ 15درجة ** معرفة منخفضة ≥ 15 درجة

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=,05) في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات، وهذه النتيجة تعني أن معلّمات التربية الإسلامية اللواتي يمتلكن مستوى معرفة عال باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة لا يختلفن في استخدامهن لها عن المعلّمات اللواتي يمتلكن مستوى معرفة منخفض بتلك الاستراتيجيّات. ورغم أن استخدام المعلمات لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة الإعلامية والتفسيرية كان أفضل ظاهرياً في حال المعرفة العالية، واستخدامهن لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحية والتعزيزية كان أفضل ظاهرياً في حال المعرفة المنخفضة إلا أن الفروق (الظاهرية) بينهما لا تدل على وجود أثر جوهري لمستوى المعرفة على الاستخدام. وبناء على ذلك يمكن تدريب المعلمات على استخدام الاستراتيجيات المختلفة للتغذية الراجعة المكتوبة بغض النظر عن مستوى معرفتهن بها. وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة لبابنة (2002م) من عدم وجود أثر للمعرفة على الاستخدام. وقد تعود هذه النتيجة إلى ميل المعلّمات لاستخدام الطرق التقليديّة في التدريس، وفي تقويم الأعمال الكتابية والاختبارات للمتعلمات، بحيث لا يبذلن جهداً أكبر في تطبيق ما يعرفن من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، أو في محاولتهن معرفة ما لا يعرفن، وربما تشكل الأعداد الكبيرة للطالبات في الصفوف معوّقاً أمام استخدام تلك الاستراتيجيّات أيضاً.

توصيات الدراسة:

وفقاً للنتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإنها توصي المعلمات أن يطوِّرنَ معرفتهن باستراتيجيّات التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة وأساليب تطبيقها، وأن يوازنَّ في استخدامهن بين استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة جميعها، وألا يركزنَ بشكل كبير على استخدام إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة الإعلامية على حساب غيرها من الاستراتيجيات.

كما توصي المشرفات التربويات بمتابعة المعلمات في أثناء زياراتهن الإشرافية لهن؛ للتأكد من مدى معرفتهن ودقة استخدامهن لاستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة.

وتؤكد الدراسة على أهمية أن تعقد وزارة التربية والتعليم دورات وورش عمل تدريبية للمعلمات في أثناء الخدمة لتعريفهن باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، واستخداماتها، ودورها في رفع أداء الطالبات في الأعمال الكتابية المختلفة، وفي تحسين تعلّمهن. كما تؤكد على ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلمات تدريب الطالبات المعلّمات على استخدام التغذية الراجعة باستراتيجيّاتها المختلفة بصورة كافية ضمن مقررات الإعداد التربوي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البسيوني، محمد؛ والموافي، فؤاد. (1991م). فاعلية بعض أنماط التغذية المرتدة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية والمعرفية لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، وزارة التعليم العالي العمانية، 1(15)*، 123-165.

الحباشنة، ميسر خليل. (1994م). *أثر شكل التغذية الراجعة على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات باختلاف الأسلوب المعرفي وموقع الضبط لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الحسن، مراد صالح. (2003م). *أثر التغذية الراجعة المقدمة بعد أداء الاختبارات الصفيّة على التحصيل في الرياضيات لطلاب الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

دروزة، أفنان. (2005م). *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*. ط1. عمّان: دار الشروق.

دويون، مونيك؛ وآرشمبو، دجين. (1990م). التغذية الراجعة في خدمة التعلّم. *المجلة العربية للتربية، اتحاد الجامعات العربية، تونس، 10(1، 2)*، 210-211.

الربضي، جريس. (1996م). *أثر التغذية الراجعة البصرية في تعليم سباحة الصدر*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الرواشدة، إبراهيم؛ والثوابية، أحمد؛ والغرايبه، أحمد؛ وأبو أصفر، رزق؛ والبرغوثي، رابح. (2000). *مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*. الأردن: وزارة التربية والتعليم، مديرية الاختبارات.

روبرت. دي بي. (1991م). *في النظرية السلوكية ما الذي يقوله ب. ف سكنر حقا*. جمال محمد الخطيب (مترجم)، ط1. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

الشبيبي، ثرياء سليمان. (2008م). *واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

صابر، ملكة حسين. (1995م). الواجبات المنزلية لتلميذات الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة بمدينة جدة. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربية، الرياض، 15(54)*، 99-160.

صباريني، محمد؛ وعودة، أحمد؛ وصوالحة، محمد. (1988م). مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، 5(18)*، 165- 176.

عاقل، فاخر. (1982م). *علم النفس التربوي*. ط1. بيروت: دار العلم للملايين.

عبد الكريم، سعد. (2001م). أثر التغذية الراجعة باستخدام الأسئلة الموضوعية بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لدى طلاب الأحياء بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، وزارة التعليم العالي العمانية، 17(2)*، 109-151.

عدس، محمد. (1996م). *المعلم الفاعل والتدريس الفعّال*. ط1. عمّان: دار الفكر.

القواسمة، عبد الرحيم. (1980م). *أثر التغذية الراجعة في الواجبات على التحصيل في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

لبابنة، سفيان. (2002م). *مدى معرفة واستخدام معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المدني، يزن بن محمد. (2003م). *أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

ملحم، سامي. (2000م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط1. عمّان: دار المسيرة. وزارة التربية والتعليم. (2011/ 2012). المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة جنوب الباطنة دائرة تنمية الموارد البشرية، قسم الإحصاء والمعلومات، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. (2011م). *وثيقة تقويم تعلّم الطلبة في مادة التربية الإسلامية للصفوف (5-10)*. سلطنة عمان، المديرية العامة للتقويم التربوي.

يوسف، عماد. (1997م). إتقان المعلمين للمهارات الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية والمدرسية في ضوء استخدام بعض أشكال التغذية الراجعة دراسة تجريبية في التعلم الإنساني. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 11(1)*، 136-181.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdul Kareem, K. (2001). The effecting of using objective Feedback computer questions On academic achievement and cognitive ability among students in the first grade of biology secondary school student. Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, the Omani Ministry of Higher Education, 17(2),* 109 -151.

Bassiouni, M.& Almowafi, F. (1991). The effectiveness of

❊ ❊ ❊

certain types of feedback in the development of the affective and cognitive aspects of students at junior colleges in Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, the Omani of Higher Education, 1(15),* 123 -165.

Brown, E. (2005). Refocusing written feedback. *Proceedings of the 12th Improving Student Learning Symposium,* C. Rust (ed.), The Oxford Centre for Staff & Learning Development, Oxford Brookes University.

Byrne, D. (1991). *Teaching Writing skills.* 4.th ed London: Longman.

Doyon, M.& Arschmbo, D. (1990). Feedback for improvins learning (in Arabic). *Arab Journal Education, the Association of Arab Universities / Tunisia, 10(1,2),* 210-211.

Ferris, D.(1997). The influence of Teacher commentary on students revision. *Teachers of English to Speakers of other Language, 31/2,* 315-339.

Huang, J. (1995). *The effects of types of feedback on achievement and attitudes during computer –based cooperative condition.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association for Education Communications and Technology. Anaheim, California (Feb, 8-12-1995).

Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing, 10,* 185-212.

Kozlova, I. (2009). Ellis's corrective feedback in a problem-solving context. Retrieved July 29, 2011from *eltj. oxford journals. org at University of Leeds.*

Saber, Q, H. (1995). Homework for lower grades of pupils at Primary public and private schools in Jeddah (in Arabic). *Message of Arabian Gulf, The education office of Arab Gulf countries, Alreyad, 15(54),* 99 - 160.

Saparini, M.& Odeh, Ahmad.& Sawalha, M. (1988). The extent of the use of science teachers in the preparatory phase of the feedback strategies written in UNRWA schools in Irbid Educational Zone (in Arabic). *Journal of Education, Kuwait University, 5(18),* 165 -176.

Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *English Language Teaching, 60(1),* 34-41.

Yoseph, I. (1997). Teachers' mastery of basic skills needed to build achievement and School tests in the light of the use of certain forms of feedback. An experimental study in Humanistic learning (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology, 11(1),* 136 -181.

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 559 - 582، الرياض (2014م/ 1436هـ)

العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم

تركي عبدالله سليمان القريني[1]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 18/ 07/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 20/ 11/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها. وتكونت عينتها من (54) معلماً في المؤسسات التعليمية التي تقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مدينة الرياض؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز العوامل المؤثرة في تدني استخدام التقنية المساعدة تتمثّل في افتقار معلمي التربية الخاصة إلى الكفايات الضرورية ذات العلاقة بمجال التقنية المساعدة، وضعف المستوى التدريبي لفريق البرنامج التربوي الفردي، كما أظهرت نتائجها أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنية المساعدة مع تلاميذهم، ولم تسفر النتائج عن وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ وفقاً لاختلاف عددهم في الصف الدراسي، والتدريب ذي العلاقة بالتقنية المساعدة، وعدد سنوات الخبرة. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ؛ تعود لاختلاف المؤهل الدراسي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة. وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد في التغلب على تلك العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، معلمو التربية الخاصة، التدريب.

Factors that affect the use of assistive technology with students with multiple disabilities in their institutions and the attitudes of teachers toward this use

Turki Abdullah S. Alquraini[1]

King Saud University

(Received 28/05/2013; accepted 26/09/2013)

Abstract: The purpose of this study was to identify some factors that affect the use of assistive technology with students with multiple disabilities in their institutions , as well as the attitudes of teachers towards using assistive technology with their students. The study included 54 teachers who worked with student with multiple disabilities in institutions in the city of Riyadh. The results of the study showed that an essential factors that significantly affects the use of assistive technology is the lack of special education teachers with the necessary competencies relevant to the field of assistive technology. The training of individualized education program team members on using this technology is similarly lacking. The results of the study also showed that teachers of students with multiple disabilities do have positive attitudes towards the use of assistive technology with their students. Finally, the study provided several recommendations regarding assistive technology as used with these students.

Keywords: competencies, special education teachers, training

---

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

(1) Assistance Professor, Special Education Department, College of Education, King Saud University. Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (2458) , Postal Code: (11451)

البريد الإلكتروني: talquraini@ksu.edu.sa :e-mail

المقدمة:

تمثل الإعاقات المزدوجة أهم التحديات التي تواجه التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة (Students with multiple disabilities)، وخاصة عندما تؤثر تأثيراً سلبياً في مدى مشاركتهم في الأنشطة الصفية والنشاطات غير الصفية؛ مما يجعل الانخراط في تلك الأنشطة ونجاحهم فيها أمراً في غاية الصعوبة. (Best, Reed, Bigge, 2005; Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2009). كما يعد ذلك أيضاً من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين وأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي العاملين مع هؤلاء التلاميذ؛ لمساعدتهم على كل ما يعيق انخراطهم في تلك النشاطات. ومن هذا المنطلق، أكّد ليكصون وزملاؤه (Luckasson et al., 2002) أن إدراك المختصين لذلك التأثير وامتلاكهم لبعض الكفايات (Competencies) يساعدهم على معرفة جوانب القصور لدى تلاميذهم، وتلبية ما يحتاجون إليه لتفاديها؛ يحقق لهم ذلك دعم استقلاليتهم، وقدرتهم على تقرير مصيرهم.

ولعل من أبرز أنواع الدعم ما يعرف بالتقنية المساعدة (Assistive Technology). حيث يرى إديبرون (Edyburn, 2006) أنّ توفير مجموعة متنوعة من التقنية المساعدة لهؤلاء التلاميذ يساعدهم على تلبية احتياجاتهم الفريدة. كما يرى زشانج (Zhang ,2000) أنّ هناك إجماعاً على أنّ التقنية المساعدة تعزز قدرات التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في جوانب مختلفة. وقد توصلت نتائج العديد من الأدبيات إلى إسهام التقنية المساعدة في زيادة فرص هؤلاء التلاميذ في تحقيق أهدافهم التعليمية، كما تتيح لهم التفاعل التواصلي مع الآخرين؛ مما يسهم في إقامتهم علاقات اجتماعية مع غيرهم. كما أن هذه التقنية تؤدي دوراً جوهرياً في إتاحتها الفرصة أمام هؤلاء التلاميذ من أجل العيش باستقلالية، والقدرة على الإنتاج، وتقرير المصير (Anderson-Inman, 1999 ; Best et al. , 2005). إضافةً إلى ذلك، فإن التقنية المساعدة يمكن أن تدعم مشاركة هؤلاء التلاميذ في البيئة الأقل تقييداً، كالصف العادي، والوصول إلى المنهج العام، النشاطات غير الصفية في البيئة المدرسية، والمنزلية، والمهنية (Cavalier, Ferrite, & Okolo, 1994). كما يرى آخرون أن التقنية المساعدة أوجدت حلولاً عديدة لهؤلاء التلاميذ، كتسهيلها عملية كتابتهم وقراءتهم، وتواصلهم، بالإضافة إلى تحسينها مهاراتهم الحسّية، والبدنية، والمعرفية، ومكّنتهم من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم اجتماعياً، ومن ثم التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم على نحو مباشر، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم (Derer, Polsgrove, & Rieth, 1996 ; Yankova & Yanina, 2010 ; Hutinger, Johanson & Stoneburner, 1996 ; Todis & Walker, 1993).

وعلى الرغم من تلك الأهمية التي تؤديها التقنية المساعدة في تمكين هؤلاء التلاميذ من اكتساب المهارات الأكاديمية والتواصلية والاستقلالية، فإن هناك عوامل كثيرة تؤثر في تدني مستوى استخدامها مع هذه الفئة، ومن ذلك ضعف كفايات معلمي التربية الخاصة في مجال التقنية المساعدة؛ حيث أجرى بول وزملاؤه (Paul et al., 2012) دراسة هدفت إلى تحديد مدى امتلاك (840) من معلمي ذوي الإعاقة البصرية الكفايات في مجال التقنية المساعدة. وقد أظهرت النتائج وجود ضعف لدى هؤلاء المعلمين في تلك الكفايات؛ لعدم تلقّيهم برامج دراسية تخص مقررات ذات علاقة بالتقنية المساعدة، وذلك أثناء مرحلة إعدادهم. كما هدفت دراسة أخرى، أعدها زيهو، باركير سميث، وقرفين- شارلي (Zhou, Parker, Smith, & Griffin-Shirley, 2011) إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة في ولاية تكساس الأمريكية الكفايات ذات العلاقة بالتقنية المساعدة، وتوصلت نتائجها إلى وجود قصور لدى هؤلاء المعلمين في (54) من أصل (74)، كما توصلت نتائج تلك الدراسة إلى افتقار (57,5 ٪) من هؤلاء المعلمين إلى المهارات التي تمكنهم من استخدام التقنية المساعدة في تدريس هؤلاء التلاميذ. وأخيراً، قام كلٌ من ديرر، بلسجروف، وريث (Derer, Polsgrove, & Rieth, 1996) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات في ثلاث ولايات أمريكية، وأظهرت نتائجها افتقار معظم عينة الدراسة إلى الكفايات اللازمة لدمج التقنية المساعدة في عملية تدريس تلاميذهم.

كما يعدّ ضعف المستوى التدريبي لفريق البرنامج التربوي الفردي على التقنية المساعدة من العوامل المؤثرة في تدني استخدام تلك التقنية مع هؤلاء التلاميذ. كما قام دير وزملاؤه (Derer et al., 1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على المستوى التدريبي للتقنية المساعدة لـ (450) فرداً يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حيث خلصت نتائج تلك الدراسة إلى اعتقاد حوالي (19٪) فقط من تلك العينة أن لديهم التدريب الكافي على استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ؛ في حين أكد (81٪) من أفراد هذه العينة افتقارهم للتدريب على استخدام أدوات التقنية المساعدة، وأيضاً افتقارهم للوعي في تطبيق واستخدام تلك الأدوات مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، في برامجهم التربوية الفردية، أو حاجتهم إلى التدريب على استخدام هذه الأدوات ورش عمل وجلسات تدريبية. وكذلك أسفرت النتائج عن وجود قضايا أخرى متعلقة بافتقار أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي للتدريب الكافي على استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ، ومن ذلك عدم إلمامهم بالمهارات اللازمة لتوظيف أدوات التقنية المساعدة في

تدريس المهارات التواصلية لهذه الفئة من التلاميذ؛ وهذا ما تؤكده نتائج دراسة كاري وسالي (Carey & Sale, 1994) والتي أظهر فيها الفريق عدم امتلاكهم المهارات الكافية لتضمين أدوات التقنية المساعدة من أجل تحسين عملية التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة هوساوي (2010م)؛ حيث بيّنت أن أكثر العوامل التي تؤثر في استخدام التقنيات التعليمية الخاصة بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تكمن في افتقار العاملين مع هؤلاء التلاميذ إلى التدريب الكافي على استخدام التقنية المساعدة. أما بشأن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ فقد اهتمت أدبيات كثيرة بهذا الجانب ومن ذلك: دراسة شارما، ومدهيتا (Sharma & Madhumita, 2012)، التي حاولت الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الخاصة حول استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات في مؤسساتهم التعليمية، في مدينة باتنا في الهند، وقد توصلت نتائجها إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى هؤلاء المعلمين حول استخدام أدوات التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ في العملية التعليمية. كما فحص سوتو (Soto, 1997) اتجاهات المعلمين والعاملين الآخرين مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة نحو استخدام التقنية المساعدة المتعلقة ببدائل التواصل مع هذه الفئة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أسفرت نتائجها عن وجود اتجاهات ايجابية لدى هؤلاء المعلمين نحو استخدامها مع تلاميذهم. في حين أظهرت نتائج دراسة هوساوي (2010م) أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية يحملون اتجاهات سلبية نحو استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ، حيث يعتقد هؤلاء المعلمون أن استخدام التقنية المساعدة يؤخر عملية إنهاء المنهج المدرسي في الوقت المحدد. كذلك أعد هوتنجر وزملاؤه (Hutinger et al., 1996) دراسة تتبعيه لمدة عامين، لتحديد مدى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في تنمية مهاراتهم التواصلية بناء على اتجاهات معلميهم نحو استخدامها؛ حيث بيّنت نتائجها أنه عند انتقال الطالب للصف الآخر، فإنه لا يستخدم أداة التقنية المساعدة الخاصة بالتواصل، ويعود ذلك إلى أن المعلم في الصف الآخر لا يشعر بأنها مهمة للطالب، وأنها تستغرق وقتاً طويلاً لتعلم كيفية التعامل معها. كما توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك بعض المعلمين ليس لديهم الرغبة لتعلم استخدام التقنية المساعدة، ولا يعتقدون أن هذه التقنية المساعدة يمكن أن تساعد تلاميذهم في عملية التعلم.

وبشكل مختصر، فإن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات

المختلفة تتأرجح بين الإيجابية والسلبية؛ وقد يعود ذلك إلى ضعف تلقي هؤلاء المعلمين للتدريب ذي العلاقة بهذه التقنية.

ومما سبق، يتبين وجود عوامل كثيرة متعددة قد تؤثر في تدني مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، ومن تلك العوامل افتقار هؤلاء المعلمين للكفايات الضرورية في مجال التقنية المساعدة التي تمكنهم من دمجها في عملية تدريس تلاميذهم؛ مما يحقق لهم الاستقلالية. كما أن ضعف المستوى التدريبي لدى الأعضاء العاملين في فريق البرنامج التربوي الفردي مع هؤلاء التلاميذ حول استخدام التقنية المساعدة، واتجاهاتهم السلبية نحو استخدامها، يضعف استخدام تلك التقنية مع هؤلاء التلاميذ.

مشكلة الدراسة:

لقد أقرت التشريعات الأمريكية ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات - كقانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) (IDEIA) إلى أهمية تحديد مدى حاجة كل تلميذ إلى التقنية المساعدة وحقه في تلقى خدمات التربية الخاصة والمساندة. كما أقرّ هذا القانون بضرورة تقديم أدوات التقنية المساعدة تقديماً مجانياً لكل تلميذ، وأن تصبح جزءاً من برنامجه التربوي الفردي. وعلى المستوى المحلي نجد أن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم - وزارة المعارف سابقاً - الصادرة عام (1421هـ) في المملكة العربية السعودية - أقرت بحق التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة - بمن فيهم التلاميذ ذوو الإعاقات المتعددة - في تلقي التقنية المساعدة، وبرامج الحاسب الآلي للأغراض التعليمية .

وعلى الرغم من إقرار تلك التشريعات والقواعد بذلك، فإن نتائج دراسات عديدة أظهرت تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة ضمن المهارات الأكاديمية أو المهارات الاستقلالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة - ومنهم ذوو الإعاقات المتعددة - في مؤسساتهم التعليمية (Edyburn, 2006). وبناءً على ذلك، فإن الدراسات التي ناقشت العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدامها مع هؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية ما تزال قليلة ومحدودة، سواءٌ على المستوى العالمي أم الإقليمي أم المحلي (في حدود علم الباحث)، مما لا يسعف ذلك صناع القرار والمختصين والقائمين على برامج إعداد المعلمين والأفراد ذوي العلاقة في تحديد تلك العوامل؛ لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة؛ لتسهم في الكشف عن تلك العوامل التي قد تؤدي إلى تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر معلميهم، والتعرف على اتجاهاتهم نحو استخدامها مع تلاميذهم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع أن للتقنية المساعدة دورها الحيوي في تمكين التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة؛ حيث أكدت الأدبيات المتعلقة بهذا المجال الاستقلالية، والانخراط الكامل في جميع النشاطات المدرسية، والاجتماعية، والمنزلية، والتفاعل مع الأقران العاديين، والاستفادة من جميع الفرص المتاحة لهم في مجتمعاتهم. (Best et al., 2005). وعلى الرغم من تلك الفوائد التي يمكن أن تقدمها التقنية المساعدة لهؤلاء التلاميذ؛ فإن هناك بعض العوامل التي تسهم في تدني استخدامها.

ويمكن القول أن أهمية هذه الدراسة تتلخص في الكشف عن بعض العوامل التي قد تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ؛ واتجاهات المعلمين نحو استخدامها معهم. مما يجعل هذه الدراسة إضافةً جديدةً، وإثراءً علمياً في مجال البحث العلمي المتعلق بمجال استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة. كما يمكن أن تساعد نتائج وتوصيات هذه الدراسة على تحسين واقع استخدام تلك التقنية مع هذه الفئة من التلاميذ.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، من وجهة نظر المعلمين في المؤسسات التعليمية لهؤلاء التلاميذ، واتجاهاتهم نحو استخدامها معهم، وتهدف هذه الدراسة تحديداً إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر معلميهم؟

2- ما اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة؟

3- هل توجد اختلافات بين استجابات المعلمين في المؤسسات التعليمية حول العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة تُعزى إلى المتغيرات التالية: (عدد الطلاب في الصف الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب ذي العلاقة بالتقنية المساعدة)؟

حدود الدراسة:

تنحصر حدود هذه الدراسة الزمنية بالعام الدراسي (1433هـ)- (1434هـ)؛ في حين تنحصر المكانية بالمملكة العربية السعودية، في مدينة الرياض، أما الحدود البشرية فتنحصر بالمعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة

التابعة لوزارة التربية والتعليم.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث باتباع المنهج الوصفي (Descriptive Approach)، والذي يسعى إلى دراسة الظاهرة ووصفها كما هي في الواقع كماً وكيفاً؛ حيث يعتمد هذا المنهج على جمع المعلومات حول الظاهرة، ثم يسمح للباحث باستقصاء مظاهرها والوصول الى الاستنتاجات التي تساعد الباحث في فهم الظاهرة ومعرفة الطرق اللازمة لتطوير واقعها (Creswell, 1998).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والبالغ عددهم (89) معلماً، الذين يعملون في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة (المعاهد الخاصة والبرامج الملحقة بالمدارس العادية التي تقدم خدماتها لهؤلاء التلاميذ) في مدينة الرياض، والتابعة لوزارة التربية والتعليم، ممثّلةً بالإدارة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (1433-1434هـ).

أفراد الدراسة:

نظراً لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة؛ فقد اشتملت الدراسة على جميع المعلمين الذكور في المعاهد الخاصة، والبرامج الملحقة بالمدارس العادية والتي تقدم خدماتها لهؤلاء التلاميذ في مدينة الرياض، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع المعلمين والبالغ عددهم (89) معلماً. أجاب (60) معلماً على الأسئلة التي احتوت عليها أداة الدراسة، وبعد فحص جميع الاستبانات ومراجعتها أصبحت هناك (54) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لبعض المتغيرات.

الجدول رقم (1). توزع أفراد عينه الدراسة وفق متغيرات: الصف الدراسي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل، الدورات التدريبية ذات العلاقة بالتقنية المساعدة.

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
عدد الطلاب في الصف	1- 5طلاب	25	46.3
	6-10طلاب	27	50
	11-15 طالب	2	3.7
	16 طالباً فأكثر	0	0
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	22	40.7
	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة	14	25.7
	ماجستير	11	20.4
	أخرى (دكتوراه، دبلوم عام)	6	11.1

تابع الجدول رقم (1).

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
سنوات الخبرة في التدريس	5 سنوات فأقل	5	9.3
	من 6 إلى 10 سنوات	10	18.5
	من 11 إلى 15 سنة	11	20.4
	أكثر من 15 سنة	28	51.9
الدورات التدريبية ذات العلاقة بالتقنية المساعدة	نعم	19	35.2
	لا	35	64.8
المجموع		54	100.0

أداة الدراسة:

بنيت أداة الدراسة اعتماداً على الكفايات المحددة في دليل (Council for Exceptional Children, 2003) (CEC) الذي ناقشها الخطيب والحديدي (2003)، بالإضافة إلى الأدبيات التي تناولت التقنية المساعدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة. وناقشت محاورها، وبذلك تكونت أداة الدراسة من أربعة أقسام: يتضمن القسم الأول بيانات عامة عن عينة أفراد الدراسة تتضمن (عدد الطلاب في الصف الدراسي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية ذات العلاقة بالتقنية المساعدة). في حين تضمن القسم الثاني العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية، مثل كفايات المعلمين في مجال التقنية المساعدة، والمستوى التدريبي لأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لاستخدام التقنية المساعدة. أما القسم الثالث فقد تضمن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة. وأخيراً القسم الرابع تضمن سؤالاً مفتوحاً عن العوامل الأخرى التي قد تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ.

وقد أجيب عن جميع الأسئلة التي تضمنتها (34 فقرة) من فقرات المحور الأول والثاني، عبر استخدام مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (5 درجات)، وتتدرج على المقياس من (4.21–5، مرتفع جداً)، موافق (4 درجات، مرتفعة) وتتدرج على المقياس من (3.41– 4.20، موافق) غير متأكد (3 درجات، ومتوسطة) وتتدرج على المقياس من (2.61 – 3.40، متوسط)، غير موافق (درجتان، منخفضة) وتتدرج على المقياس من (1.81– 2.60، ضعيفة)، غير موافق بشده (درجة، منخفضة جداً) وتتدرج على المقياس من (1.80 –1، ضعيفة جداً).

صدق أداة الدراسة:

عرض الباحث أداة الدراسة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة، وقسم تقنيات التعليم بجامعه الملك سعود؛ لتحديد مدى دقة العبارات ووضوحها ومدى ارتباطها بمحاور الأداة ومجالاتها. وقد جاءت نسبه الاتفاق بين المحكّمين العشرة (70٪)، في حين رغب (30٪) في حذف بعض العبارات واستبدالها بعبارات أخرى، وذلك لعدم ارتباطها بالمحاور. وقد أخذ الباحث بمعظم تلك التعديلات والمقترحات، لتظهر في الصورة النهائية للاستبانة.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

من أجل التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة الذي يوضح مدى اتساق كل عبارة مع الدرجة الكلية، حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين بنود كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه المحور على عينة الدراسة (ن=54). وأسفرت نتائج المحور الأول (كفايات المعلمين في مجال التقنية المساعدة التي يمكنهم من استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة) عن معاملات ارتباط تراوحت قيمها بين (0.74) و(0.82) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط المحور الثاني (المستوى التدريبي لأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لاستخدام التقنية المساعدة واتجاهاتهم نحوها) بين (0.65) و(0.76) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). كما حسب معامل الارتباط بين درجات فقرات كل من المحورين والدرجة الكلية للمحور، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لجميع مجالات الأداة؛ حيث بلغ معامل الثبات للمجال الأول (كفايات المعلمين في مجال التقنية المساعدة التي تمكنهم من استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة) (0.92)، أما معامل ثبات المجال الثاني (المستوى التدريبي لأعضاء البرنامج التربوي الفردي لاستخدام التقنية المساعدة واتجاهاتهم نحو استخدامها) بلغ (0.84). وبلغ معامل الثبات العام للأداة (0.84)، ويشير ذلك إلى تمتع أداة الدراسة بمعامل ثباتٍ عالٍ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن استعراض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها في ضوء الإجابة عن أسئلتها، ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، مع الاستناد إلى:

السؤال الأول:

1- ما العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات

المتعددة من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال وضع الباحث ثلاثة محاور ذات علاقة بأهم كفايات المعلمين حسب دليل مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2003) في مجال التقنية المساعدة التي تمكنهم من استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وذلك بكونها من أحد العوامل التي يؤدي افتقار هؤلاء المعلمين لاكتسابها إلى تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ. ولقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للإجابة على هذا التساؤل حيث تم حساب الأهمية لكل عبارة من خلال قسمة المتوسط الحسابي لكل عبارة على خمسة (القيمة القصوى للتدرج الخماسي للاستبانة)، وضرب الناتج في 100 ويبين الجدول رقم(2) المحور الأول، من حيث تضمنه الأسس الفلسفية والقانونية والأخلاقية للتقنية المساعدة، وخصائص المتعلمين، والمكون من سبع عبارات.

الجدول رقم (2). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة تنازلياً حسب الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بالأسس الفلسفية والقانونية والأخلاقية للتقنية المساعدة وخصائص المتعلمين (ن=54).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	ضعف المعرفة بمدى تأثير التقنية المساعدة على الأداء الأكاديمي والاستقلالي للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة.	4.22	0.861	84.4	1
2	ضعف المعرفة بقوانين حماية الملكية الفكرية فيما يتعلق بنسخ وتوزيع البرامج والمواد وأدوات التقنية المساعدة.	4.15	0.718	83.0	2
3	ضعف معرفه خصائص هؤلاء التلاميذ التي تؤثر على استخدامهم للتقنية المساعدة.	4.11	0.572	82.2	3
4	ضعف تحديد المتطلبات الأكاديمية والجسمية التي تفرضها التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ.	3.89	0.793	77.8	4
5	ضعف إدراك فلسفة وأهداف استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ.	3.85	0.818	77.0	5
6	ضعف المعرفة بالتشريعات والقواعد والأنظمة ذات العلاقة بالتقنية المساعدة لهؤلاء التلاميذ.	3.62	0.925	72.4	6
7	ضعف معرفة المصطلحات العلمية ذات العلاقة باستخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ	3.58	0.842	71.6	7

يوضح الجدول رقم (2) حصول العبارة التي تنص على «ضعف المعرفة بمدى تأثير التقنية المساعدة في الأداء الأكاديمي والاستقلالي للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة» على المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط حسابي بلغ

(4.22) وبانحراف معياري قدره (0.861) وبأهمية نسبية مقدارها (84.4)، في حين حصلت على المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بضعف المعرفة بقوانين حماية الملكية الفكرية فيما يتعلق بنسخ البرامج والمواد وأدوات التقنية المساعدة وتوزيعها بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وبانحراف معياري قدره (0.718) وبأهمية نسبية مقدارها (83)، فيما جاءت العبارة المتضمنة «ضعف معرفة خصائص هؤلاء التلاميذ التي تؤثر في استخدامهم للتقنية المساعدة» فحصلت على المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وبانحراف معياري قدره (0.572)، وبأهمية نسبية مقدارها (82.2). كما جاءت العبارة المتضمنة «ضعف تحديد المتطلبات الأكاديمية والجسمية التي تفرضها التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ» في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي (3.89)، وبانحراف معياري (0.793)، وبأهمية نسبية مقدارها (77.8)، وفي المرتبة الخامسة جاءت عبارة «ضعف إدراك فلسفة وأهداف استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ» بمتوسط حسابي (3.85)، وبانحراف معياري (0.818)، وبأهمية نسبية مقدارها (77)، أما العبارة المتضمنة «ضعف المعرفة بالتشريعات والقواعد والأنظمة ذات العلاقة بالتقنية المساعدة لهؤلاء التلاميذ» فقد احتلت المرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي (3.62)، وبانحراف معياري (0.925)، وبأهمية نسبية مقدارها (72.4). واحتلت العبارة المتعلقة بضعف معرفة المصطلحات العلمية ذات العلاقة باستخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.58)، وبانحراف معياري (0.842)، وبأهمية نسبية مقدارها (71.6). كما يعرض الجدول رقم (3) النتائج المتعلقة بكل من التقييم والتشخيص في مجال استخدام التقنية المساعدة، والذي يتألف من سبع عبارات.

الجدول رقم (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة تنازلياً حسب الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بالتقويم والتشخيص في مجال التقنية المساعدة (ن=54).

م	العبارة	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	عدم تحديد المعلمين أهداف قابلة للقياس لأغراض متابعة مدى تحقيق التلميذ للأهداف المتوقعة فيما يتعلق بالتقنية المساعدة	4.04	0.699	80.8	1
2	عدم ملاحظة المعلمين وقياسهم لمدى استخدام التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة للتقنية المساعدة بعد مدة من استخدامها	3.94	0.738	78.8	2
3	عدم مقارنة المعلمين الأداء الفعلي بالأداء المتوقع والأهداف المنشودة في البرامج التربوية الفردية لهؤلاء التلاميذ فيما يتعلق بالتقنية المساعدة	3.93	0.797	78.6	3

تابع الجدول رقم (3).

م	العبارة	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
4	الضعف في تحديد مدى الحاجة إلى إجراء تقويم شامل لاستخدام للتقنية المساعدة مع التلاميذ	3,91	0.759	78.2	4
5	ضعف التعاون بين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي من أجل تحديد أدوات وخدمات التقنية المساعدة اللازمة للتلميذ.	3.89	0.945	77.8	5
6	ضعف القيام بتقويم إضافي فيما يخص التقنية المساعدة، وإحالة الطالب إلى اختصاصيين آخرين عند الحاجة.	3.89	0.954	77.8	5 متكرر
7	ضعف قيام المعلمين بتحليل المعلومات عن أداء التلميذ وتلخيصها، وكتابة تقرير عنها للمساعدة على اتخاذ القرار بشأن التقنية المساعدة الملائمة للتلميذ.	3.85	0.856	77.0	6

يتناول الجدول رقم (3) المحور الثاني، الذي يتضمن العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية، والمتعلق بضعف الكفايات في جانب التقويم والتشخيص في مجال التقنية المساعدة؛ حيث جاءت العبارة «عدم تحديد المعلمين أهداف قابلة للقياس لأغراض متابعة مدى تحقيق الأهداف المتوقعة منه فيما يتعلق بالتقنية المساعدة» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.04)، وبانحراف معياري (0.699)، وبأهمية نسبية مقدارها (80.8). في حين احتلت المرتبة الثانية العبارة التي تنص على «عدم ملاحظة المعلمين وقياسهم لمدى استخدام التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة للتقنية المساعدة بعد مدة من استخدامها» بمتوسط حسابي (3.94)، وبانحراف معياري (0.738)، وبأهمية نسبية مقدارها (78.8). أما عبارة «عدم مقارنة المعلمين الأداء الفعلي بالأداء المتوقع والأهداف المنشودة في البرامج التربوية الفردية لهؤلاء التلاميذ فيما يتعلق بالتقنية المساعدة» فقد جاء متوسطها الحسابي (3.93)، وبانحراف معياري (0.797)، وبأهمية نسبية مقدارها (78.6)، واحتلت المرتبة الثالثة. أما المرتبة الرابعة فقد احتلتها عبارة ضعف مهارات المعلمين والعاملين الآخرين في تحديد مدى الحاجة إلى إجراء تقييم شامل للتقنية المساعدة للتلميذ، بمتوسط حسابي (3.91)، وبانحراف معياري (0.759)، وبأهمية نسبية مقدارها (78.2). كما يتضح من هذا الجدول أيضاً أن عبارتي: (عدم تحديد المعلمين مدى الحاجة إلى إجراء تقييم شامل للتقنية المساعدة للتلميذ، وضعف التعاون بين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي من أجل تحديد أدوات وخدمات التقنية المساعدة اللازمة للتلميذ) في المرتبة الخامسة، وبشكل متكرر، وبمتوسط

حسابي مقداره (3.89)، لكل منهما، وبانحراف معياري مقداره (0.945) لكل منهما وبأهمية نسبية مقدارها (77.8) لكل منهما. وأخيراً، جاءت في المرتبة السادسة عبارة «ضعف قيام المعلمين بتحليل المعلومات عن أداء التلميذ وتلخيصها، وكتابة تقرير عنها للمساعدة في اتخاذ القرار بشأن التقنية المساعدة الملائمة للتلميذ» وبمتوسط حسابي (3.85)، وبانحراف معياري (0.856)، وبأهمية نسبية مقدارها (77). والجدول رقم (4) يعرض النتائج المتعلقة بكل من التقنية المساعدة ومحتوى التدريس وتنفيذه، والذي يتكون من ست عبارات.

الجدول رقم (4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة التقنية المساعدة ومحتوى التدريس وتنفيذه(ن=54).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	ضعف المعلمين في تحديد أهداف المنهج المدرسي التي يمكن توظيف التقنية المساعدة لتحقيقها	4.11	0.664	82.2	1
2	ضعف تمكّن المعلمين من اختيار واستخدام أدوات التقنية المساعدة التي تمكّن التلاميذ من الوصول إلى المواد التربوية التي يتعذر الوصول إليها بأساليب أخرى	4	0.614	80.0	2
3	ضعف إمكانيات المعلمين في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية من خلال التقنية المساعدة.	4	0.784	80.0	2 مكرر
4	ضعف مهارات المعلمين في التمكن من اختيار وتحميل برامج الكمبيوتر التي تلبي الحاجات التربوية لهؤلاء للتلاميذ في بيئات تعلمية مختلفة.	3.89	0.839	77.8	3
5	ضعف التعرف على الممارسات الميكانيكية والكهربائية الآمنة لأدوات التقنية المساعدة قبل استخدامها مع هؤلاء التلاميذ.	3.89	0.945	77.8	3 مكرر
6	الضعف في تقييم البرمجيات وأدوات التقنية المساعدة الأخرى لتحديد إمكانية تطبيقها مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة.	3.66	0.831	73.2	4

يوضح الجدول رقم (4) المحور الثالث للقسم الأول، ويتضمن العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية ذات العلاقة بضعف كفايات المعلمين في توظيف التقنية المساعدة في محتوى التدريس وتنفيذه. حيث جاءت عبارة «ضعف المعلمين في تحديد أهداف المنهج المدرسي التي يمكن توظيف التقنية المساعدة لتحقيقها» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.11)، وبانحراف معياري (0.644)، وبأهمية نسبية مقدارها (82.2). كما احتلت عبارتي: (ضعف تمكّن المعلمين من اختيار واستخدام أدوات التقنية المساعدة التي تمكّن التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من

الوصول إلى المواد التربوية التي يتعذر الوصول إليها بأساليب أخرى، وعبارة ضعف إمكانيات المعلمين في القيام بتصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية من خلال التقنية المساعدة) بمتوسط حسابي مقداره (4) لكل منهما، وبانحرافين معياريين (0.614) (0.784) على التوالي في المرتبة الثانية، وبشكل متكرر، وبأهمية نسبية مقدارها (80). كما وقعت عبارتي: (ضعف مهارات المعلمين في التمكن من اختيار وتحميل برامج الكمبيوتر التي تلبي الحاجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في بيئات تعلمية مختلفة، وعبارة ضعف التعرف على الممارسات الميكانيكية والكهربائية الآمنة لأدوات التقنية المساعدة قبل استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة) بمتوسط حسابي مقداره (3.89) لكل منهما، وبانحرافين معياريين (0.839)، (0.945) على التوالي في المرتبة الثالثة، وبأهمية نسبية مقدارها (77.8). وأخيراً، وقعت في المرتبة الرابعة عبارة الضعف في معرفة إجراءات استخدام تقييم برمجيات وأدوات التقنية المساعدة بمتوسط حسابي (3.66)، وبانحراف معياري (0.831)، وبأهمية نسبية مقدارها (73.2).

وبنظرة تأملية للجداول رقم (2، 3، 4) فإن المتوسط للعبارات في المحور الأول ما بين (4.22) و(3.58)، فيما المتوسط للعبارات في المحور الثاني تراوح بين (4.04) إلى (3.85)، أما في المحور الثالث فقد تراوح المتوسط للعبارات ما بين (4.11) و(3.66). وهذا بلا شك يشير إلى أن المحور الأول ذا العلاقة بضعف كفايات المعلمين في مجال التقنية المساعدة في معرفة الأسس الفلسفية والقانونية والأخلاقية للتقنية المساعدة وخصائص المتعلمين، كان من أهم العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة في هذا المجال، وترجع الدراسة الحالية ذلك إلى غياب الخلفية النظرية التي يستند إليها المعلمون في توظيف هذه التقنية مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة. أما المحور المتعلق بعامل ضعف كفايات المعلمين في توظيف التقنية المساعدة في محتوى التدريس وتنفيذه فقد كان أيضاً من العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ، وهذا بلا شك يبرهن أن ضعف المعلمين في توظيف التقنية مع هؤلاء التلاميذ – سواءٌ في محتوى التدريس أم تنفيذه – يشكل تحدياً مهمّاً لدى هؤلاء المعلمين، والذي يلعب دوراً كبيراً في تمكين التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من الوصول إلى المنهج المدرسي العام، وإنجاز أهداف برامجهم التربوية الفردية باستخدام التقنية المساعدة، والتي يتعذر الوصول إليها بأساليب أخرى. كما يعتبر ضعف كفايات المعلمين المتعلقة بالتقييم والتشخيص في مجال التقنية المساعدة عاملاً مؤثراً آخر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ وذلك

لافتقار المعلمين وفريق البرنامج التربوي الفردي إلى تلك الكفايات المهمة الأساسية، ومن تأثير ذلك في تحديد مدى حاجة هؤلاء التلاميذ للتقنية المساعدة.

إن معظم أفراد عينة الدراسة يدركون أن افتقار معلمي التربية الخاصة إلى المعارف والمهارات في المجالات الثلاثة ذات العلاقة بالتقنية المساعدة تعدّ من العوامل الأساسية التي تؤثر في تدني مستوى استخدام هذه التقنية مع هؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع ما ذهب إليه كلٌ من بول وزملائه (Paul et al., 2012) وزيهو وزملائه (Zhou et al., 2011) ديرر وزملائه (Derer et al., 1996) حيث أظهرت تلك الدراسات أن ضعف كفايات معلمي التربية الخاصة في استخدام التقنية المساعدة – سواء في الأسس أو المفاهيم ذات العلاقة بالتقنية المساعدة، وضعف توظيف التقنية المساعدة في المنهج المدرسي ومحتواه وتنفيذه – تعدّ من العوامل التي تؤثر في تدني استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ. كما يعرض الجدول رقم (5) النتائج المتعلقة بالمستوى التدريبي لفريق البرنامج التربوي الفردي لاستخدام التقنية المساعدة، حيث يتألف من ثماني عبارات.

الجدول رقم (5). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المستوى التدريبي لفريق البرنامج التربوي لاستخدام التقنية المساعدة (ن=54).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على كيفية توظيف التقنية المساعدة في المنهج المدرسي.	3.91	0.807	78.2	1
2	ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على استخدام التقنية المساعدة بما يدعم الأداء الأكاديمي والاستقلالي للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة.	3.87	0.778	77.4	2
3	ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على تقويم فاعلية استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ	3.83	0.795	76.6	3
4	ضعف معرفة فريق البرنامج التربوي الفردي بالقضايا والعوائق والفوائد المتعلقة باستخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ.	3.80	0.810	76.0	4
5	ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على توظيف التقنية المساعدة بالبرامج التربوية الفردية لهؤلاء التلاميذ	3.78	0.793	75.6	5
6	ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على استخدام أدوات التقنية المساعدة اللازم استخدامها مع هؤلاء التلاميذ	3.72	0.920	74.4	6
7	ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على استخدام البرمجيات مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة.	3.69	0.755	73.8	7

تابع الجدول رقم (5).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
8	ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي الكافي على تحليل الأداء الوظيفي للتلاميذ إزاء اختيار أدوات التقنية المساعدة التي تناسبهم للتلاميذ.	3.69	0.843	73.8	7 مكرر

يوضح الجدول رقم (5) أن المستوى التدريبي لأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لاستخدام التقنية المساعدة يعدّ من العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة؛ حيث احتلت العبارة التي تنص على «ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على كيفية توظيف التقنية المساعدة في المنهج المدرسي» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (3.91)، وبانحراف معياري مقداره (0.807)، وبأهمية نسبية مقدارها (78.2). أما في المرتبة الثانية فقد جاءت عبارة «ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على استخدام التقنية المساعدة بما يدعم الأداء الأكاديمي والاستقلالي للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة»، وذلك بمتوسط حسابي مقداره (3.87)، وبانحراف معياري مقداره (0.778) وبأهمية نسبية مقدارها (77.4).

كما جاءت العبارة التي تنص على ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي في تقويم فاعلية استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.83)، وبانحراف معياري مقداره (0.795)، وبأهمية نسبية مقدارها (76.6). كما يتضح من الجدول - أيضاً - أن العبارة التي تضمنت «ضعف معرفة فريق البرنامج التربوي الفردي بالقضايا والعوائق والفوائد المتعلقة باستخدام التقنية مع هؤلاء التلاميذ» جاءت في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي (3.80)، وبانحراف معياري (0.810)، وبأهمية نسبية مقدارها (76). أما في المرتبة الخامسة فقد جاءت عبارة «ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على توظيف التقنية المساعدة في البرامج التربوية الفردية لهؤلاء التلاميذ»، وبمتوسط حسابي (3.78)، وبانحراف معياري (0.793)، وبأهمية نسبية مقدارها (75.6). كما جاءت في المرتبة السادسة عبارة «ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على استخدام أدوات التقنية المساعدة اللازم استخدامها مع هؤلاء التلاميذ»، وبمتوسط حسابي (3.72)، وبمقدار انحراف معياري (0.920) وبأهمية نسبية مقدارها(74.4).

كذلك جاءت العبارتان اللتان تنصان على: (ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي على استخدام البرمجيات مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وعبارة ضعف تدريب فريق البرنامج التربوي الفردي الكافي على تحليل أداء التلميذ الوظيفي إزاء

اختيار أدوات التقنية المساعدة المناسبة للتلاميذ) في المرتبة السابعة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.69)، وبانحراف معياري مقداره (0.755)، (0.843) على التوالي، وبأهمية نسبية مقدارها (73.8). يتبين مما سبق أن ضعف المستوى التدريبي لفريق البرنامج التربوي الفردي في مجال التقنية المساعدة يمكن أن يعدّ من العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ، حيث تراوح المتوسط العام لتلك العبارات ما بين (3.91) إلى (3.69)، وهذا مؤشر واضح بأن ضعف المستوى التدريبي لدى هذا الفريق، فيما يتعلق بتوظيف التقنية المساعدة في برامجهم التربوية الفردية، أو قدرتهم بأنواعها على استخدام أدوات التقنية المساعدة يحول دون استفادة هؤلاء التلاميذ من تلك الأدوات استفادة كاملة، فضلاً عن توظيفها في برامجهم التربوية الفردية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كلٌّ من ديرر وزملائه (Derer et al., 1996)؛ حيث وجدوا أن افتقار فريق البرنامج التربوي الفردي للمستوى التدريبي المناسب المتعلق باستخدام التقنية المساعدة يعد من العوامل المؤثرة في هؤلاء التلاميذ في برامجهم التربوية الفردية.

كما أشار أفراد عينة الدراسة – أثناء إجابتهم عن السؤال المفتوح المتضمن تحديد أي عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة – إلى وجود عوامل أخرى يمكن أن تؤدي دوراً مؤثراً في تدني مستوى استخدام التقنية مع هؤلاء التلاميذ؛ كشحّة أدوات وبرامج التقنية المساعدة باللغة العربية، وشحة أدوات التقنية المساعدة ذات التكلفة المناسبة لكل تلميذ، وعدم وجود إطار نظري واضح في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة يوضح التقنية المساعدة وآلية تقديمها، إضافة إلى عدم تحديد الجهة المسؤولة عن التكاليف المادية، لتوفير تلك التقنية للتلميذ، وعدم إدراك فريق البرنامج التربوي الفردي لأهمية التقنية المساعدة لكل تلميذ، وبالتالي عدم أخذها بعين الاعتبار أثناء عملية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذ. وبناءً على ما سبق، فإن تلك العوامل التي تم تحديدها، والمتعلقة بضعف الكفايات في توظيف التقنية المساعدة مع هؤلاء، والمستوى التدريبي لأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، والعوامل الأخرى التي أشار إليها أفراد عينة الدراسة أثناء إجابتهم عن السؤال المفتوح، تمثّل كلها عوامل تؤثر في تدني مستوى توظيف التقنية المساعدة لهؤلاء التلاميذ؛ بحيث يسهم ذلك في تحقيقهم لأهداف برامجهم التربوية الفردية. وتتفق النتيجة مع ما توصل إليه كوبلي وزيفاني (Copley & Ziviani, 2004) أثناء مراجعتهم الأدبيات المتعلقة بالعوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حيث بيّنا

افتقار المعلمين إلى المهارات ذات العلاقة بالتقنية المساعدة، والمتمثلة بتقويم طرق تلقي هؤلاء التلاميذ التقنية المساعدة، وتخطيط الدرس وتنفيذه باستخدام التقنية المساعدة، وضعف الدعم المالي المخصص للتقنية المساعدة التي يمكن استخدامها مع هؤلاء التلاميذ.

السؤال الثاني:

2- ما اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة، حيث بلغ عددها ست عبارات تعكس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، كما هو موضح في الجدول رقم (6) التالي:

الجدول رقم (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية النسبية لاتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة. (ن=54).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	أعتقد أنَّ استخدام أدوات التقنية المساعدة يسهم في تحقيق الأهداف المحددة للتلميذ في برنامجه التربوي الفردي	4.35	0.756	87	1
2	أعتقد أنَّ التقنية المساعدة تعزز أداء التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، لإنجاز المهام الأكاديمية وغير الأكاديمية.	4.26	0.711	85.2	2
3	غالباً ما أستخدم التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة أثناء تدريسهم.	3.74	0.955	74.8	3
4	أعتقد أنَّ استخدام أدوات التقنية التعليمية مع التلاميذ ذي الإعاقة المتعددة يتطلب بذل جهد أكبر من التدريس بالطريقة العادية.	3.44	1.160	68.8	4
5	أعتقد أنَّ استخدام التقنية المساعدة يستغرق وقتاً طويلاً لتعلم كيفية التعامل معها.	3.17	1,225	63.4	5
6	أعتقد أنَّ استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة مضيعة للوقت مما يؤثر في إنهاء المهام التدريسية	2.02	1.236	40.4	6
	المتوسط العام			3.49	

من الجدول السابق يتبين أن العبارة التي تنص على «أعتقد أنَّ استخدام أدوات التقنية المساعدة يسهم في تحقيق الأهداف المحددة للتلميذ في برنامجه التربوي الفردي» حصلت على المرتبة الأعلى، وذلك بمتوسط حسابي مقداره (4.35)، وبانحراف معياري مقداره (0.756)، وبأهمية نسبية مقدارها (87). في حين حصلت

العبارة التي تنص على «أعتقد أنَّ التقنية المساعدة تعزز أداء التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة لإنجاز المهام الأكاديمية وغير الأكاديمية» على المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي مقداره (4.26)، وبانحراف معياري مقداره (0.711)، وبأهمية نسبية مقدارها (85.2).

أما العبارة التي تنص على «غالبا ما أستخدم التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة أثناء تدريسهم» فحصلت على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (3.74)، وبانحراف معياري مقداره (0.955)، وبأهمية نسبية مقدارها (74.8). كما جاءت العبارة التي تنص على «أعتقد أنَّ استخدام أدوات التقنية التعليمية مع التلاميذ ذوي الإعاقة المتعددة يتطلب بذل جهد أكبر من التدريس بالطريقة العادية» في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.44)، وبانحراف معياري مقداره (1.160) وبأهمية نسبية مقدارها (68.8)، وحلت في المرتبة الخامسة العبارة التي تنص على «أعتقد أنَّ استخدام التقنية المساعدة يستغرق وقتاً طويلاً لتعلم كيفية التعامل معها»، بمتوسط حسابي مقداره (3.17)، وبانحراف معياري مقداره (1.225)، وبأهمية نسبية مقدارها (63.4)، في حين حصلت على المرتبة السادسة العبارة التي تنص «أعتقد أنَّ استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة مضيعة للوقت مما يؤثر في إنهاء المهام التدريسية» وذلك بمتوسط حسابي مقداره (2.02) وبانحراف معياري مقداره (1.236)، وبأهمية نسبية مقدارها (40.4).

بناءً على العرض السابق يمكن القول: إن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الاعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية إيجابية؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (4.35) إلى (2.02)، في حين بلغ المتوسط العام للعبارات كلها (3.49)، كما هو موضح في الجدول رقم (5)، وهذا – بلا شك – دليل على إدراك هؤلاء المعلمين أهمية التقنية المساعدة ودورها في دعم العملية التعليمية، والاستقلالية والتواصلية مع تلاميذهم، على الرغم أن 65٪ تقريباً من هؤلاء المعلمين لم يتلقوا تدريباً أو يشاركوا في ورش عمل ذات علاقة بالتقنية المساعدة، كما هو موضح في الجدول رقم (1)؛ مما يقودنا إلى الاعتقاد أن هؤلاء المعلمين لديهم الرغبة واضحة وصادقة في تطبيق التقنية المساعدة على تلاميذهم، وذلك عند توفر التدريب الملائم على توظيف تلك التقنية في البرامج التربوية الموجهة إلى هذه الفئة من التلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه شارما، ومدهيتما (Sharma & Madhumita, 2012) وسوتو (Soto, 1997)؛ حيث بيّنوا أن معلمي التربية الخاصة يحملون اتجاهات إيجابية حول استخدام أدوات التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في العملية التعليمية.

السؤال الثالث:

3- هل توجد اختلافات بين استجابات المعلمين في المؤسسات التعليمية حول العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة تُعزى إلى المتغيرات: (عدد التلاميذ في الصف الدراسي، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، التدريب ذي العلاقة بالتقنية المساعدة)؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين وذلك للتعرف على الفروق في الدرجة الكلية للعوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة- (المتغير تابع) باختلاف المتغيرات المستقلة: (عدد التلاميذ في الصف الدراسي، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

كما تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك للتعرف على الفروق في الدرجة الكلية للعوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة- (المتغير تابع)، باختلاف المتغير المستقل: (التدريب ذي العلاقة بالتقنية المساعدة).

الجدول رقم (7). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف عدد التلاميذ في الصف الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	840.434	2	420.217	0.481	.621	غير دالة
داخل المجموعات	44554.325	51	873.614			
المجموع	45394.759	53				

كما يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة ف (0.481) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حول العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ (المتغير التابع) باختلاف عدد التلاميذ في الصف (المتغير المستقل) والذي ينقسم إلى ثلاث: (1-5 طلاب، 6-10 طلاب، 11-15 طالب).

الجدول رقم (8). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف المؤهل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	8285.853	3	2761.951	3.758	0.017	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	36013.015	49	734.959			
المجموع	44298.868	52				

يظهر الجدول رقم (8) أن قيمة ف (3.758) دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حول العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ (المتغير التابع) وكان مداه بين(28 إلى 140) باختلاف المؤهل الدراسي لأفراد العينة (المتغير المستقل) والذي يتكون من أربع مستويات (بكالوريوس تربية خاصة، بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة، ماجستير، مؤهلات أخرى كحملة الدكتوراه والدبلوم العام) لذلك طبق اختبار «شيفيه» للكشف عن مصدر تلك الفروق، واظهر اختبار شفيه أن هناك فرق بين الحاصلين على بكالوريوس تربية خاصة والحاصلين على مؤهلات أخرى وذلك لصالح الحاصلين عل بكالوريوس تربية خاصة.

الجدول رقم (10). اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف التدريب ذي العلاقة بالتقنية المساعدة.

التدريب على التقنية المساعدة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
يوجد	19	211.2632	22.65	1.201	0.235	غير دالة
لا يوجد	35	201.2857	32.05			

يظهر الجدول رقم (10) أن قيمة ت (1.201) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة حول العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ باختلاف مدى حصول المعلمين على التدريب ذي العلاقة بالتقنية المساعدة.

الجدول رقم (11). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثرة في استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	719.020	3	2157.059	0.831	0.483	غير دالة
داخل المجموعات	864.754	50	43237.700			
المجموع	1583.774	53				

يتبين من الجدول رقم (11) أن قيمة ف (0.831) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة حول العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ (المتغير التابع)، باختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة والتي تنقسم إلى أربع مستويات (5 سنوات فأقل، من 6 إلى 10 سنوات، من 11 إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

ويتضح من العرض السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول بعض العوامل التي تؤثر في استخدام التقنية المساعدة، تُعزى للمتغيرات التالية: عدد الطلاب، عدد سنوات الخبرة، التدريب ذي العلاقة بالتقنية المساعدة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هؤلاء المعلمين متفقون على تلك العوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة، بغض النظر عن طبيعة المتغيرات الثلاثة التي يختلفون حولها. وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت تلك النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول العوامل التي تؤثر في استخدام التقنية المساعدة باختلاف المؤهل الدراسي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، وقد يعود ذلك إلى تلقي هؤلاء المعلمين بعض المعارف والمهارات في مقررات التربية الخاصة في مرحلة البكالوريوس ذات علاقةٍ بالتقنية المساعدة؛ مما أعطاهم خلفية نظرية عن هذه التقنية، والإلمام بالعوامل التي تؤثر في تدني مستوى استخدامها مع هؤلاء التلاميذ على نحو أكثر من المعلمين الآخرين حملة مؤهلات أخرى لم يتسن لهم الحصول على تلك المعارف والمهارات ذات العلاقة بالتقنية المساعدة.

الخاتمة والتوصيات:

لقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود عوامل تؤثر في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وتمثّلت بضعف كفايات المعلمين في مجال التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ، كضعف معرفة الأسس الفلسفية والقانونية والأخلاقية للتقنية المساعدة وخصائص المتعلمين، والتشخيص في مجال تلك التقنية المساعدة، ومحتوى التدريس وتنفيذه، وضعف المستوى التدريبي لأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي في استخدام التقنية المساعدة. إضافة إلى العوامل الأخرى المتعلقة بشحة توفر أدوات التقنية المساعدة باللغة العربية، ضعف الإطار النظري للقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ذات الصلة بالتقنية المساعدة، وغيرها من العوامل كما يراها أفراد العينة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية حول

استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية. وبناءً على ذلك، يوصي الباحث بتوصيات عديدة يمكن أن تسهم في التغلب على العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع هؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية:

1- أهمية إعادة النظر في تحديد مفهوم التقنية المساعدة في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بطريقة تتلاءم مع التوجهات الحديثة في مجال التقنية المساعدة، وتأكيد أهمية تحديد أدوات التقنية المساعدة التي يحتاج إليها التلاميذ ذوو الإعاقة المتعددة في برامجهم التربوية الفردية، وآلية تقديمها والجهة المسؤولة عن ذلك.

2- ضرورة أن يعيد القائمون على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية النظر في الخطط الأكاديمية الحالية، والعمل على إيجاد مقررات ذات علاقة بالتقنية المساعدة في تلك الخطط، بحيث تتضمن المعارف والمهارات ذات العلاقة بالتقنية المساعدة، وكيفية توظيفها في تصميم الدروس، وتنفيذها.

3- في هذه الدراسة اتجاهات إيجابية حول استخدام تلك التقنية مع هؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية، على الرغم من عدم تلقي معظمهم تدريباً ذا علاقة باستخدام هذه التقنية، مما يعزز أهمية تقديم دورات تدريبية لهؤلاء المعلمين، وتكون تلك الدورات ذات علاقة بالتقنية المساعدة.

4 - حثّ مؤسسات القطاع الخاص المختصة بالمجال التقني بتعريب الأدوات والبرامج التقنية، وتصميمها باللغة العربية، وبكلفة ملائمة، تسهل استخدام هؤلاء التلاميذ تلك التقنية.

5- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة - في حدود علم الباحث- التي تناولت موضوع التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، والعوامل المؤثرة في تدني استخدامها معهم؛ مما يؤكد أهمية الحاجة إلى دراسات أخرى تكشف عن عوامل أخرى قد تؤثر في استخدام تلك التقنية مع هؤلاء التلاميذ.

***

يتقدم الباحث بالشكر لمركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود لدعم هذا البحث.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2003م). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

هوساوي، علي. (2010م). معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقلياً كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض. *بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول «بعنوان التربية الخاصة بين الواقع والمأمول» كلية التربية: جامعة بنها. مصر.*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson-Inman, L. (1999). Computer-based solutions for secondary students with learning disabilities: Emerging issues. *Reading and Writing Quarterly*,15(3), 239-249.

Best , S. Reed, & P. Bigge, J**.** (2005). *Teaching individuals with physical or multiple disabilities (5th ed.*) Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

Carey ,D.M.&, Sale P. (1994). Practical considerations in the use of technology to facilitate the inclusion of students with severe disabilities. *Technology and Disability*, *3* (2), 77–86.

Cavalier , A., B. , Ferrite, R. P. , Okolo, C. M**.** (1994). Technology with individuals differences. *Journal of Special Education Technology,12*(3), 175-181.

Copley, J. & Ziviani, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International,* 11*(4)*, *229-24*3.

Council for Exceptional Children. (2003). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines* (6th ed). Arlington, VA: Author.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Derer K, Polsgrove L, & Rieth H (1996). A survey of assistive technology applications in schools and recommendations for practice. J*ournal of Special Education Technology* XIII(2): 62–80.

Edyburn, D.L. (2006). Assistive technology and mild disabilities. *Special education Technology Practice l, 8*(4), 18-28.

Hawsawi, A. (2010). Obstacles of using technology in teaching students with mental retardation. Paper presented at the first scientific conference "special education between reality and expectations" of the Faculty of Education: University of Banha. Egypt. Retrieved from: faculty.ksu.edu.sa/12681/DocLib1

Hutinger P, Johanson J, & Stoneburner R. (1996). Assistive technology applications in educational programs of children with multiple disabilities: A case study report on the state of the practice. *Journal of Special Education Technology* XIII(1): 16–35.

Kirk, J. Gallagher, M. Coleman, N. & Anastasiow, J**.** (2009). *Educating Exceptional Children* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin. Kopp, C.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse´, M. J**.** (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Sharma, D & Madhumita, A. (2012). Availability and attitude of using assistive technology for students with disabilities. *Indian Streams Research Journal* ,2 (9), 1-8.

Soto, G. (1997). Special education teacher attitudes toward AAC: Preliminary survey *Augmentative and Alternative Communication, 13* (1), 186-197.

Todis B. & Walker H.M. (1993). User perspectives on assistive technology in educational settings. *Focus on Exceptional Children*, *26*(3), 1–16.

Yankova, Zh & Yanina, A. (2010). Assistive devices and technology in education of children and students with mental retardation.*Trakia University Journal of Sciences*, 8 (3),273-277.

Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on computing in Education*, 27(4), 483-499.

Paul, L. Z., Derrick , M. Ajuwon ,A., Smith, W., Griffin-Shirley , Parker, A., & Okungu, P**.** (2012). Assistive technology competencies for teachers for students with visual impairment*: A national study Journal of Visual Impairment & Blindness,* 106(10),210-220.

Zhou, L., Parker, A. T., Smith, D. W., & Griffin-Shirley, N**.** (2011). Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105,* 197–210.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 583 - 609، الرياض (2014م/ 1436هـ)

فعالية إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

أماني بنت محمد الحصان[1]، وجبر بن محمد الجبر[2]

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

(قدم للنشر في 20/ 12/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 28/ 01/ 1435هـ)

المستخلص: استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات (معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية) بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. تكونت عينة الدراسة من (48) طالبةً معلمةً، تم توزيعهن على مجموعتين: (25) طالبةً معلمةً في المجموعة الضابطة، التي خضعت للتدريس باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة، و(23) طالبةً معلمةً في المجموعة التجريبية، التي خضعت للتدريس بإستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقياس تقدير مهارات السلوك التدريسي الإبداعي قبلياً وبعدياً على المجموعتين. وتم تطبيق اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس تقدير مهارات السلوك التدريسي الإبداعي، مع حساب مربع إيتا لحجم الأثر. وقد أظهرت نتائج الدراسة التي تم تحليلها كمياً وكيفياً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز لصالح المجموعة التجريبية، وبحجم أثر مرتفع جداً بلغ (0.95).

الكلمات المفتاحية: نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، تقدير السلوك التدريسي الإبداعي، معلمة الصف.

The Effects of TRIZ Theory's Strategies in Improving Creative Teaching Science Skills for Female Student Teachers at Princess Nora Bint AbdulRahman University

Amani M. Al-Hussan[1] and Jabber M. Aljabber[2]

Princess Noura University

(Received 25/10/2013; accepted 01/12/2013)

Abstract: The current study aimed to identify the effectiveness of creative problem solving strategies based on TRIZ theory in improving creative teaching skills for student teachers at Princess Nora Bint AbdulRahman University. The sample of the study consisted of (48) female student teachers, which was divided into two groups. Twenty five female student teachers were in the control group, and taught by traditional teaching methods. Twenty Three female student teachers were in the treatment group, and exposed to creative problem solving strategies based on TRIZ theory. Data was collected by using creative teaching skills questionnaire, and statistical analysis such as means, standard deviations, Independent-Sample T-test was conducted. In addition, Eta squared (η2) was computed to determine the effectiveness of creative problem solving strategies on improving creative teaching skills. Results revealed statistically significant differences between the control and treatment groups in favor of the treatment group. This indicated the positive impact of creative problem solving strategies on improving creative teaching skills.

Keywords: Inventive Problem Solving Theory, Creative Teaching Behaviors, Primary Classes Teachers.

---

(1) أستاذ التربية العلمية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس،
كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (26685)، الرمز البريدي (11496)

(1) Associate Professor, Science Education, C&I Dep,
College of Education, Princess Noura Bint AbdulRahman University.
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (26685) , Postal Code: (11496)

البريد الإلكتروني: *e-mail: dr.amanialhossan@gmail.com*

(2) أستاذ التربية العلمية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بجامعة الملك سعود

(2) Associate Professor, Science Education, Science Education, C&I Dep., College of Education, King Saud University.

مقدمة الدراسة:

يشهد الميدان التربوي بشكل عام، وميدان التربية العلمية وتدريس العلوم بشكل خاص، اهتماماً متزايداً بتنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق مواجهة المشكلات المعاصرة والمستقبلية بحلول جديدة مبتكره؛ وهذا لن يتأتى إلا عن طريق التحول من التدريس التقليدي إلى التدريس الذي يتمحور حول إنتاج المعرفة المبدعة. إن المناهج الدراسية مهما بلغت جودة محتواها لا تكفي وحدها لتحفيز الطاقات الإبداعية للمتعلمين، ما لم تُدعم تلك المناهج والمقررات بتدريس إبداعي يساعد المتعلمين على إنتاج المعرفة بدلاً من اكتسابها (عساس، 2013م؛ إبراهيم، 2005م).

ويؤكد جيفري وكرافت (Jeffrey & Craft, 2004) على أن وراء التعليم الجيد معلماً مبدعاً، وبالتالي عندما يكون التدريس إبداعياً، فإن الإبداع سيتحقق لدى المتعلم. فامتلاك المعلم لمهارات التدريس الإبداعي يساعده على تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين (حسانين، 2003م؛ فلمبان، 2004م؛ أحمد، 2011م؛ عساس، 2013م).

ويرى التربويون أن تطوير الممارسات التدريسية يتطلب من مؤسسات إعداد المعلمين إعداد وتأهيل معلمين أكفاء، لديهم القدرة على استخدام الإستراتيجيات التدريسية الإبداعية في المواقف التعليمية المتنوعة، والقدرة على توظيف مستجدات التقنية في العملية التعليمية (فلمبان، 2004م؛ Chye, King & Seng, 2005؛ Davies, 2006؛ أحمد، 2011م؛ Saifain, 2011؛ النجار، 2012م). ونتيجة لهذا شهدت المنظومة التعليمية تطوراً هائلاً، أدى إلى ظهور إستراتيجيات تدريسية إبداعية وحديثة، جعلت العملية التعليمية متمركزة حول المتعلم (Saifain, 2011). ووفق هذا المبدأ في التعليم والتعلم انبثقت إستراتيجيات تدريسية يعود أصلها إلى ميدان الهندسة، وتهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، حيث تعتبر هذه النظرية نموذجاً مثالياً للإجراءات والعمليات التي توظف الإبداع في حل المشكلات؛ لما ترتكز عليه من قاعدة معرفية ضخمة، وأدوات تساعد على توليد الحلول الإبداعية (Schweizer, 2002؛ أبو جادو، 2003م؛ أبو جادو، 2005م؛ عبده، 2008م؛ الخياط، 2012م؛ العبدالعزيز، 2013م). وتشير عدد من الدراسات (فلمبان، 2004م؛ أبو جادو، 2005م؛ سلمان، 2011م؛ التركي، 2011م؛ صبري والحازمي، 2013م) إلى أن أبرز ما يميز نظرية تريز وأدواتها في المجال التربوي والتعليمي قدرتها على زيادة وعي واهتمام المعلمين بالمشكلات والتحديات التي تتضمنها المناهج الدراسية، وتشجيعها المستمر على

التفكير الإبداعي النشط، وإتاحتها الفرص لممارسة الخبرات التطبيقية والأنشطة الإثرائية عملياً، وتوظيفها لتقنيات متعددة لإيجاد حلول إبداعية للمشكلات، وتسهيلها لإعداد وتنفيذ الخطط التدريسية، وتنميتها لمهارات التواصل والعمل التعاوني بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين وأنفسهم.

ويرى الباحثان أنه على الرغم من أهمية نظرية الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز، ونجاح تطبيقها في الميدان التربوي، والذي ظهر من خلال فاعلية تطبيقها على عدد من المتغيرات التي اختبرتها الدراسات السابقة؛ إلا أن هناك ندرة في اختبار فاعليتها وتقصي أثرها على تنمية مهارات التدريس الإبداعي، وقد اهتمت أغلب الدراسات بقياس أثرها على متغيرات مثل تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات.

ومن هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية بتقصي فعالية بعض إستراتيجيات الحل الإبداعي القائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات (معلمات العلوم، تخصص الصفوف الأولية) في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. وانطلاقاً من ذلك، تم تتبع عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية والأدبيات التربوية المتخصصة في تطبيق واستقصاء فعالية إستراتيجيات نظرية تريز، مما مكنّ الباحثين من الوقوف على التأسيس النظري والمفاهيمي لهذه النظرية، ودراسة مبادئها وإستراتيجياتها، فقد نشأت نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في الاتحاد السوفييتي عام (1946م)، حيث تنسب إلى العالم الروسي هنري آلتشلر (Henry Altshuller). وعرفت النظرية باللغة الروسية باسم نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (Teoria Resheniqy Izobreatatelskikh Zadatch, TRIZ)، حيثُ يقابلها في اللغة الإنجليزية مسمى (Theory of Inventive Problem Solving) (Kaplan, 1996؛ Terninko, Zusman & Zlotin, 1998؛ Schweizer, 2002؛ Fan, 2010). وتشير الدراسات البحثية التي قام بها المهتمون بنظرية تريز إلى أن عملية التطور التقني ليست مجموعة من الأحداث العشوائية، وإنما هي عملية منظمة تسير وفق قواعد محددة، فهي ترتكز على ثلاثة افتراضات رئيسة، هي: (1) الحل المثالي النهائي، وهو النتيجة المرغوب تحقيقها والوصول إليها، (2) تلعب التناقضات دوراً أساسياً في حل المشكلات بطرق إبداعية، (3) الإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات (Souchkov, 1999؛ Kunst & Clapp, 2002؛ صبري والحازمي، 2013م).

وباعتبار هذه الافتراضات الثلاثة، فإن منهجية نظرية تريز في حل المشكلات تنطوي على أن الحلول التقليدية للمشكلات قد يترتب عليها مشكلات أخرى (Mazur, 1996). نتيجة لذلك؛ وضع آلتشلر

(Altshuller) نظاماً لتصنيف هذه المشكلات، يقوم على أن أول خطوة في حل المشكلة تحديدها بدقة، ومن ثم تحويلها إلى مشكلة عامة ليسهل تصنيفها، وبالتالي يمكن إيجاد أحد المبادئ الإبداعية للحل ومن ثم التوصل إلى مجموعة من الحلول المناسبة للمشكلة، وانتهاءً باختيار الحل، المثالي النهائي (Liou & Chen, 2011؛ Kaplan, 1996).

ويعد انتقال نظرية تريز وتطبيقاتها من المجال الهندسي التقني إلى مجالات أخرى من أهم العوامل التي أسهمت في قوة مبادئها الأربعين، حيث أضحت النظرية معروفة عالمياً في أكثر من ثلاثين دولة، كما يتم تدريسها في العديد من مؤسسات التعليم العالي ومراحل التعليم العام (أبو جادو، 2003م؛ أبو جاود، 2005م؛ الزهراني، 2010م.أ؛ الزهراني، 2010م.ب). وقد توصلت دراسة مارش واترس ومان (Marsh, Waters & Mann, 2004) إلى فعالية المبادئ الأربعين لنظرية تريز في مجال التعليم الجامعي والعام لكل من المعلمين والطلاب فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية.

وعلى مستوى التعليم الجامعي، هدفت دراسة لوري (Louri, 2009) إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز في تنمية قدرات الطلاب الجامعيين على حل مشكلاتهم التعليمية والحياتية، حيث بينت النتائج أن هناك نمواً في قدرات هؤلاء الطلاب في حل تلك المشكلات. وأجرى الشيخ والعنزي (2010م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تريز التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية المجتمع في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي أسهم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الكلية. وفي دراسة أخرى، تحققت دراسة الخياط (2012م) من أثر برنامج تدريبي مستند على نظرية تريز في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية، حيث توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لهذه النظرية.

وعلى صعيد التعليم العام، أجرى فينسينت ومان (Vincent & Mann, 2000) دراسة على طلاب المرحلة الثانوية لتقصي أثر نظرية تريز في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات التعليمية في مقرر الأحياء. وقد توصلت الدراسة إلى أن نظرية تريز أسهمت في نمو وتوسيع مدركات الطلاب في حل المشكلات التعليمية. وقام أبو جادو (2003م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن. وقد توصلت الدراسة إلى نمو التفكير الإبداعي للمجموعة التي تلقت تدريباً على نظرية تريز. وفي السياق ذاته، توصلت دراسة الرافعي (2006م) إلى وجود أثر إيجابي لمبادئ الحلول الإبداعية

للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. واهتمت دراسة عبده (2008م) بتقصي فعالية إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، والاتجاه نحو استخدامها. وقد توصلت الدراسة إلى فعالية التدريس باستخدام إستراتيجيات نظرية تريز على المتغيرات التابعة. وأجرى خميس (2010م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز في تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول ثانوي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح. إضافة إلى ذلك، اختبرت دراسة التركي (2011م) أثر التدريس وفق نظرية تريز في التفكير الابتكاري، والقدرة على حل المشكلات والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء. وقد توصلت الدراسة إلى فعالية التدريس وفق هذه النظرية في تنمية متغيرات الدراسة التابعة. كما أجرى صبري والحازمي (2013م) دراسة للوقوف على فاعلية بعض إستراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات وفق نظرية تريز في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة، حيث أظهرت النتائج فاعلية هذه الإستراتيجيات. وفي ذات السياق أجرت سلمان (2011م) دراسة استقصت فيها فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع بمكة المكرمة، وقد توصلت نتائجها إلى فاعليتها في تنمية التفكير العلمي بمهاراته كما أظهرت نمواً في التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

ومن نتائج عمليات التحليل والدراسة المتأملة التي قام بها «آلتشلر وزملاؤه»، تحديد أربعين مبدأً ابتكارياً ترتكز عليها نظرية تريز، من بينها، بعض الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها في تعليم وتعلم العلوم، لقابلية ومرونة تطبيقها في سياقات تربوية وتعليمية مختلفة. وبمراجعة العديد من الأدبيات التربوية (أبو جادو، 2003م؛ أبو جادو، 2005م؛ عبده، 2008م؛ الشيخ والعنزي، 2010م؛ سلمان، 2011م؛ التركي، 2011م؛ بدوي، 2012م؛ صبري والحازمي، 2013م؛ العبدالعزيز، 2013م)، قام الباحثان باختيار أبرز تلك الإستراتيجيات واستقصاء فعاليتها في الدراسة الحالية، والتي قد تُسهم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في أثناء تدريس العلوم. وقد كان من أهم مبررات اختيار الإستراتيجيات في هذه الدراسة، من بين الأربعين إستراتيجية، التحليل المتعمق لإستراتيجيات نظرية تريز، وفحص ومراجعة الدراسات السابقة التي طبقت إستراتيجيات هذه النظرية في سياقات تربوية وتعليمية

متعددة. ونتيجة لذلك؛ خلص الباحثان إلى اختيار تسع إستراتيجيات واسعة الاستخدام في عدد من الدراسات، اتصفت بقابليتها للتطبيق في المجال التربوي والتعليمي، كما أثبتت فعاليتها في حل المشكلات وتنمية مهارات الإبداع (عبده، 2008م؛ وسلمان، 2011م؛ وصبري والحازمي، 2013م). إضافة إلى ذلك، اتصفت الإستراتيجيات المختارة بإمكانية توظيفها وسهولة تطبيقها في تعليم وتعلم العلوم، وكذلك موضوعات المقرر الذي تم من خلاله تطبيق المعالجة التجريبية في هذه الدراسة.

وفيما يلي عرض مفاهيمي لكل إستراتيجية، مع توضيح أمثلة إجرائية عليها في السياق التعليمي التربوي. وأولى هذه الإستراتيجيات التي تم تطبيقها في تنظيم وتخطيط الدروس وتجهيز بيئة الصف كانت إستراتيجية التقسيم/ التجزئة (Segmentation)، ويشير هذا المبدأ إلى تقسيم الشيء/ النظام الذي يتضمن مشكلة أو خللاً إلى أجزاء مستقلة، ومن الأمثلة على هذا المبدأ: تقسيم ورقة تحضير الدروس إلى أهداف وعرض ووسائل وأنشطة وتقويم وتكليف منزلي، تنظيم بيئة الصف بتقسيم الخزانات ورفوف الكتب. ومن الأمثلة التعليمية العملية لهذا المبدأ: إستراتيجية المقابلة الثلاثية، من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ثلاثية، بحيث يطرح المتعلم سؤالاً والآخر يجيب والثالث يدوِّن الإجابة، ثم يتم تبادل الأدوار بين المجموعة (أبو جادو، 2005م؛ عمر والعنزي، 2010م؛ الشيخ والعنزي، 2010م؛ الشمري، 2011م).

كما تم توظيف مبدأ/ إستراتيجية تغيير اللون (Color Change)، حيث تضمن هذا المبدأ حل المشكلات بطرق إبداعية باستخدام الألوان. ومن الأمثلة التدريسية التي يمكن توظيف هذا المبدأ معها، استخدام الأوراق اللاصقة الملونة في أثناء تطبيق الأنشطة الصفية لخلق التمايز بين مشاركات الطلاب، أو لتحديد المواضع المهمة في المحتوى. وتستخدم الملاحظات اللاصقة عند المواضع التي يحتاج الطالب للعودة إليها، نظراً لأهميتها أو عدم فهمها مثلاً، أو للحاجة إليها لمناقشتها مع زملائه. ومن الأمثلة الأخرى لاستخدام هذا المبدأ في العلوم فحص الخاصية الحمضية باستخدام كاشف دوار الشمس (أحمر/ حمضي، أزرق/ قاعدي)، واستخدام الألوان للاستدلال على درجة حرارة الماء (أبو جادو، 2005م؛ عبده، 2008م؛ الشمري، 2011م؛ الزهراني، 2010م.أ؛ سلمان، 2011م). وامتداداً لتطبيق مبادئ إستراتيجيات تريز، تم استخدام مبدأ/ إستراتيجية النسخ (Copying)، ويشير هذا المبدأ إلى إمكانية حل المشكلات باستخدام نسخة بسيطة ورخيصة كبديل عن استخدام المواد والخامات الثمينة أو المعقدة أو القابلة للكسر. واستبدال الشيء بصورة عنه

بحيث يمكن تصغير الحجم أو تكبيره حسب مقتضيات الموقف. ويستخدم مبدأ النسخ عند تعذر الحصول على النسخة الأصلية من الشيء أو النظام نفسه. ومن الأمثلة التطبيقية على هذا المبدأ في العلوم استخدام النجيل الصناعي بدل الطبيعي لأنه أقل كلفة ولا يحتاج للرعاية مثل الطبيعي. ومن أمثلة السياق التعليمي، استخدام المجسمات(الكرة الأرضية، جسم الإنسان، الكواكب، الحيوانات، الفيروسات) في دروس العلوم، لتعذر الحصول عليها في الواقع الحقيقي في أثناء التدريس (أبو جادو، 2005م؛ عمر والعنزي، 2010م؛ الشيخ والعنزي، 2010م؛ الشمري، 2011م؛ صبري والحازمي، 2013م).

وفي محاولة للربط الزماني والمكاني بين مكونات النظم المتماثلة تم استخدام مبدأ/ إستراتيجية الدمج (Combining)، ويشير هذا المبدأ إلى إمكانية حل المشكلات عن طريق الربط الزماني أو المكاني بين الأشياء أو الأنظمة التي تقوم بعمليات أو وظائف متشابهة أو متجاورة. ويعبر هذا المبدأ عن ربط الأشياء أو المكونات المتماثلة التي تؤدي وظائف وعمليات متقاربة، بحيث تكون متجاورة من حيث الزمان والمكان، مثل دمج أجهزة تلفون وفاكس وسكانر وطابعه في جهاز واحد. ومن الأمثلة التربوية والتعليمية التي يمكن استخدام هذا المبدأ معها، دمج طلاب من صفوف دراسية مختلفة، للعمل في مشروع معين، دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين (أبو جادو، 2005م؛ عمر والعنزي، 2010م؛ الشيخ والعنزي، 2010م؛ الشمري، 2011م). كما تم استخدام مبدأ/ إستراتيجية الشمولية (Universality)، الذي يشير إلى تصميم الشيء/ النظام بطريقة تمكنه من القدرة على القيام بوظائف أو مهمات متعددة. ومن الأمثلة التطبيقية الحياتية العلمية على هذا المبدأ؛ الصيدليات التي كانت بادئ الأمر مخصصة لبيع الأدوية وغيرها من المستحضرات الطبية، ونتيجة لرغبة أصحابها في المنافسة وزيادة حجم المبيعات والأرباح، أصبحت تقدم خدمات بيع العطور ومواد التجميل وأغذية الأطفال والسكاكر والحلويات وأطعمة الحمية. ومن أمثلة هذا المبدأ التربوية، تأهيل وإعداد معلمين قادرين على تدريس عدة مواد دراسية (معلم الصف)، واستخدام السبورة التعليمية التفاعلية (سلمان، 2011م؛ صبري والحازمي، 2013م). كما استخدمت الدراسة مبدأ/ إستراتيجية البدائل الرخيصة (Short lived Inexpensive): الذي يتضمن استخدام شيء/ نظام رخيص الثمن نسبياً؛ لفترات زمنية قصيرة. ومن الأمثلة على هذا المبدأ استخدام الأكواب والأطباق الورقية الرخيصة في المطاعم والرحلات المدرسية. وفي الموقف التدريسي، يمكن تطبيق هذا المبدأ من خلال استخدام الخامات

البيئية البسيطة في تدريب الأطفال الصغار والطلاب على إنتاج الأعمال والأشغال الفنية المفيدة في تصميم مطويات العلوم بتكاليف رخيصة، مثل: القطن، الفلين، الجوخ، الورق (أبو جادو، 2005م؛ الشمري، 2011م). وفي محاولة للتخفيف من حدوث صدمة محتملة في الشيء أو النظام أثناء حل المشكلات في العلوم، تم توظيف مبدأ/ إستراتيجية التوسيد أو العمل المسبق (Cushion in Advance): الذي يتضمن كافة الإجراءات التي تُتخذ لتخفيف حدوث صدمة محتملة في الشيء/ النظام قبل حدوثها فعلاً. أي اتخاذ الإجراءات اللازمة للتخفيف من حدة المشكلة أو النتائج السلبية المترتبة عليها مقدماً (قد تحدث وقد لا تحدث). ومن الأمثلة الحياتية العلمية على هذا المبدأ تستخدم المصاعد في البنايات العالية نظراً لما توفره من سهولة الحركة على سكان هذه البنايات، ولكن هذه المصاعد كغيرها من النظم الآلية تتعرض أحياناً لاختلالات ممكنة، يترتب عليها توقفها ولو لفترات زمنية قليلة عن العمل. ولمواجهة هذه المشكلة باستخدام هذا المبدأ، يتم تزويد هذه المصاعد بأسطوانات أوكسجين أو فتحات لتوفير التهوية اللازمة إلى أن يتم إصلاح المصاعد. وتوفير حقيبة الإسعافات الأولية عند وقوع جروح وإصابات. وكذلك استخدام نظام الإضاءة الآلية في حال انقطاع التيار الكهربائي، والأكياس الهوائية التي تحمي السائق في حالة حدوث حادث للسيارة. ومن الأمثلة على هذا المبدأ في السياق التدريسي، استخدام القفازات الواقية عند التشريح أو مع الأدوات الحادة في معمل العلوم، تخصيص خزانة في الغرفة الصفية تحوي نسخاً إضافية من الكتب الدراسية والأقلام والأدوات القرطاسية (جادو، 2005م؛ الزهراني، 2010م.أ؛ سلمان، 2011م؛ صبري والحازمي، 2013م).

ويجمع علماء التفكير على أن العقل إذا لم يخرج عن مسار قد ألفه وتعّود عليه، فإن هذا قد يؤثر سلباً في الإبداع والابتكار، ويرون أن الخروج عن المألوف ربما ولّد في بعض الأوقات والأحوال حلاً إبداعياً للمشكلة. من هنا جاءت إستراتيجية القلب أو العكس عند حل المشكلة. ويشير هذا المبدأ إلى استخدام إجراءات معاكسة لتلك المستخدمة عادة في حل المشكلة؛ فإذا كانت الأشياء ثابتة نجعلها متحركة، وإذا كانت متحركة نجعلها ثابتة؛ أي إننا نواجه الموقف المشكل عن طريق قلب العمليات أو الإجراءات المستخدمة رأساً على عقب. وتتم خطوات حل المشكلة وفق هذا المبدأ على عكس العمل المطلوب لحل المشكلة (التسخين بدل التبريد). وجعل الأجزاء المتحركة (أو البيئة الخارجية) ثابتة، والأجزاء الثابتة متحركة. ومن الأمثلة التدريسية لهذا المبدأ: استخدام فكرة «المعلم الصغير»، أو «لعب الدور» في أثناء تطبيق مهام الأنشطة التعليمية؛ حيث

تتمكن المعلمة من كشف مواطن الضعف والقوة لدى الطالبات عن طريق التفرغ للملاحظة المنظمة والتشخيص والقياس ووضع الخطط العلاجية والإثرائية، ويكون بشرح مبسط من قبل الطالبة لجزئية من الدرس تحت إشراف المعلمة. ومن الأمثلة على هذا المبدأ في السياق التعليمي أيضاً إستراتيجية الظهر بالظهر (Back-To-Back)، وتتم خطوات هذه الإستراتيجية على أساس تقسيم المعلم الطلاب إلى أقران وتكون المقاعد متعاكسة، بحيث يكون الظهر بالظهر، ويسمعون بعضهم البعض عندما يبدأ النشاط، بحيث لا يلتفت أي طالب لزميله في أي وقت. ويكون لدى الطالب الأول محفز بصري (صورة مثلاً)، والطالب الثاني لديه ورقة وقلم. يصف الطالب الأول الصورة للطالب الثاني الذي يرسم وصف زميله بدقة من حيث الشكل، الحجم، التفاصيل، الأحداث في الصورة أو العمليات الرئيسة، دون التركيز على الجودة الفنية للرسم. وأخيراً يقيم المعلم الأعمال، ويركز على العمليات والمهارات الإبداعية التي حدثت، مثل طرح الأسئلة، استخلاص الأفكار، الاتصال. (عمر والعنزي، 2010م؛ الشمري، 2011م). وبهدف تحسين العمليات والإجراءات ومخرجات العملية التعليمية تم توظيف مبدأ/ إستراتيجية التغذية الراجعة (Feedback)، الذي يشير إلى تقديم بيانات أو معلومات، تهدف إلى تحسين العمليات أو الإجراءات التي يؤديها شيء/ نظام معين، للوصول إلى الأداء المثالي. وفي السياق التدريسي، تستخدم التغذية الراجعة لتزويد المتعلم بمستوى أدائه الفعلي، وسبل تطويره، وتعزيز دافعيته واستمراريته في التعلم. ومن الأمثلة التدريسية لهذا المبدأ، تزويد المتعلم بإشعارات دورية عن مستواه التحصيلي المعرفي والمهاري في نهاية دراسة كل وحدة في العلوم (أبو جادو، 2005م؛ الشمري، 2011م).

كما أجريت العديد من الدراسات التربوية للوقوف على ماهية التدريس الإبداعي، ومهاراته، والمبادئ والإستراتيجيات التي يرتكز عليها، والعوامل التي تؤثر فيه، وسبل تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي المستقبل والمعلمين في أثناء الخدمة.

ويظهر دور المعلم – في التدريس الإبداعي– من خلال استخدامه لطرق تدريسية إبداعية، تحفز التفكير والجدل والنقاش العلمي، وتحقق الدافعية للتعلم، وإدارة صفية مُتقبلة، ويسودها الاحترام والتقدير المتبادل (شحاتة وأبو عميرة، 2000م؛ ومصطفى، 2002م؛ Chye, et. al., 2005؛ Hirschy & Wilson, 2002؛ سلمان، 2011م). ويشير جونسون وآراقون وشالك وبالما-ريفيس (Johnson, Aragon, Shalk & Palma-Rivas, 2000)، وهورنج وهونج وتشالين وتشانج وتشو (Horng, Hong, Chalin, Chang & Chu, 2005)؛ والعتوم والجراح وبشارة (2007م) إلى أن أبرز

وأهم الأدوار المناطة بالمعلم في البيئة الصفية المتمركزة حول التدريس الإبداعي تتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات التدريسية التي يؤديها المعلم داخل الغرفة الصفية، منها: إتاحة الفرصة للتفاعل والتعاون الصفي بين المعلم والمتعلمين، والمتعلمين مع بعضهم البعض، وربط مواقف الحياة بالموقف التعليمي، مع إتاحة الفرص للتأمل فيها، ومناقشة الأفكار المطروحة، وتقديم الأفكار والمهارات المركبة والمجردة والتدريب عليها، وتوجيه المتعلمين وإرشادهم للوصول إلى الحلول دون فرضها عليهم.

ومن الدراسات التي تناولت مهارات التدريس الإبداعي، دراسة علي والغنام (1998م) التي هدفت إلى تحديد أهم مهارات التدريس الإبداعي اللازمة للطلاب المعلمين في تخصص العلوم. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً في أداء الطلاب المعلمين في مهارات التدريس الإبداعي قبل تطبيق برنامج تدريبي يعنى بتنمية مهارات التدريس الإبداعي، إلا أنهم اكتسبوا تلك المهارات بعد تطبيق البرنامج المقترح. وأجرى تيشنج (Cheng, 2001) دراسة للتعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية الإبداع لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، من أجل تنمية الاتجاهات الإبداعية لديهم. وتوصلت الدراسة إلى إيجابية البرنامج التدريبي في تنمية متغيرات الدراسة التابعة. وتوصلت دراسة محمود (2003م) بدراسة لتقصي فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية فهم وممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم في مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهن. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح. كما اختبرت دراسة حسانين (2003م) أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم في مراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج. وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المُعد، حيث كان هناك نمواً في مهارات التدريس الإبداعي لدى أفراد مجموعة البحث في تدريس العلوم.

كما هدفت دراسة معوض (2009م) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة عين شمس. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التدريس الإبداعي. واهتمت دراسة النجار (2012م) بالتعرف على مدى امتلاك طلاب معلمي العلوم لمهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقنفذة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم طلاب معلمي العلوم لا يمتلكون مهارات التدريس الإبداعي. نتيجة لذلك؛ أوصت الدراسة بضرورة تطوير مقررات برامج إعداد المعلمين، وأساليب التقويم، لتكون مبنية

حول التفكير ومهارات التدريس الإبداعي.

ومن هنا، وبعد تناول الإطار النظري والدراسات السابقة بالعرض والتحليل، وبيان ارتباطها بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، فإنه يلاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع نظرية الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز كانت تبحث أثر إستراتيجيات النظرية على مهارات التفكير: الابتكاري، الإبداعي، الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة. إضافة إلى ذلك، اتضح تأكيد جميع الدراسات – التي تم الرجوع إليها في هذه الدراسة – على أهمية نظرية تريز كأداة إبداعية جديدة في تنمية مهارات التفكير بشكل عام. ويضيف الباحثان – في حدود علمهما – أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الكشف عن أثر نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين والمعلمين في أثناء الخدمه.

مشكلة الدراسة:

إن المتأمل في واقع الممارسات التدريسية في الميدان التربوي – خلال العقود الثلاثة الماضية – يلاحظ أن الطرق السائدة في تدريس العلوم غالباً ما تركز على حفظ واستظهار المعارف والحقائق العلمية، وافتقار معلمي العلوم للعديد من المهارات التدريسية الإبداعية، مع ضعف تدريبهم على الكثير من مهارات التدريس الإبداعي، الأمر الذي أكد ضرورة إجراء دراسات تهدف إلى تجريب طرق تدريس إبداعية وحديثة، والوقوف على أثرها في تدريس العلوم. وهذا ما أكدته عدد من الدراسات، ووثقته العديد من مؤتمرات التربية العلمية على المستوى العربي والعالمي (المحيسن، 2002م؛ الرشيد وآخرون، 2003م؛ أحمد، 2011م؛ القرني، 2012م؛ معوض، 2009م؛ الرفاعي، 2001م؛ Newton & Newton, 2009؛ Kampylis, Berki & Saariluoma, 2009؛ النجار، 2012م). وأكدت المنظمة الأوروبية للتربية العلمية ضرورة الاهتمام بتطوير مناهج وطرق وإستراتيجيات تدريس وتعلم العلوم، بالتركيز على بناء فهم العلوم وتعلمها ضمن سياق شامل وواضح، مع التوسع في طرق تدريس العلوم؛ لإتاحة الفرصة للمتعلمين للاندماج في التعلم، وتشخيص مشكلاتهم وتحديد سبل معالجتها، وتدريب المعلمين قبل الخدمة على هذه الطرق والإستراتيجيات التدريسية (Bore, 2006؛ Goddard, Hoy & Hoy, 2000؛ King's College London, 2008؛ أحمد، 2011م).

وعلى الصعيد المحلي، كانت نتائج مشاركات المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لتوجهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم (TIMSS) للأعوام (2003م) و(2007م) و(2011م) دون المتوسط العام في مستوى التحصيل والاتجاه نحو تعلم العلوم والرياضيات، الأمر الذي نتج عنه ضرورة التوجه إلى

تقديم إستراتيجيات تدريسية إبداعية حديثة في التدريس (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، 2009م؛ Martin & Mullis, 2012). إضافة إلى ذلك، فإن تجريب طرائق حديثة وإبداعية في تدريس العلوم ينمي مهارات المعلمين التدريسية الإبداعية (الخليلي، وحيدر، ويونس، 1996م؛ زيتون، 1996م؛ Wagner, 2012).

وانطلاقًا مما سبق، واستجابة للتوجهات التربوية المعاصرة، ونظرًا لأهمية إكساب معلمي ومعلمات العلوم مهارات التدريس الإبداعي في أثناء التدريب الميداني، واعتماداً على ملاحظات الإشراف الميداني على الطلاب المعلمين/ الطالبات المعلمات في تخصص العلوم وما تم تلمسه من قصورٍ في الممارسات التدريسية الإبداعية، ونتيجة لهذه المعطيات أرتأى الباحثان أهمية إعداد خطط دراسية تعتمد على إستراتيجيات نظرية تريز لتحسين طرق التعليم والتعلم في بيئة تعلم العلوم، وبهدف تقصي فاعليتها في تنمية مهارات التدريس الإبداعي. وعليه؛ يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال البحثي: **ما فعالية إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة نورة بنت عبدالرحمن؟**

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة قياس مستوى مهارات السلوك التدريسي الإبداعي لدى الطالبات معلمات العلوم، تخصص معلمة الصفوف الأولية، خلال فترة ممارستهن التدريسية في مرحلة التطبيق الميداني في حصص العلوم، من خلال استخدام بعض إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز.

أهمية الدراسة:

يعتبر التدريس الإبداعي للعلوم من أهم الوسائل التي تساعد المتعلمين على اكتساب المعارف بأشكالها، وتنمية المهارات العقلية والإبداعية، نتيجة لذلك؛ تبرز أهمية الدراسة في أنها قد:

1 – تساعد القائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات في الكشف عن كيفية استخدام إستراتيجيات نظرية تريز وأدواتها وتضمينها في برامج إعداد المعلمين، وبرامج تدريب وإعادة تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة.

2 – تعد استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والبحوث على المستوى العالمي، التي تنادي بضرورة توظيف واستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة في مناهج العلوم.

3 – تساعد مخططي المناهج والقائمين على مشروع تطوير العلوم الطبيعية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في مقررات العلوم، من خلال

تضمين المناهج العديد من الأنشطة والتدريبات العملية والمعملية القائمة على مبادئ نظرية تريز لتمتد إلى واقع الحياة اليومية.

حدود الدراسة:

1 – اقتصرت عينة الدراسة على جميع طالبات المستوى السابع (الطالبات معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية) بقسم المناهج وطرق التدريس، في مقرر (نهج422) ذي الشعب (7R1, 7R2, 7R3) كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

2 – اقتصرت تجربة الدراسة على تتبع أثر تسع إستراتيجيات تعليم وتعلم تم تخطيطها وتنفيذها وفق نظرية تريز، وتم تقديمها في أثناء تدريس مقرر (نهج422).

3 – اقتصرت أداة الدراسة على ملاحظة مهارات السلوك التدريسي الإبداعي بمحاوره الخمسة لدى الطالبة (معلمة العلوم تخصص الصفوف الأولية) في أثناء التطبيق الميداني لمادة العلوم.

4 – طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي الجامعي 1433-1434هـ.

5 – طُبقت الدراسة في مدينة الرياض على خمس مدارس ابتدائية تابعة لمكتب الإشراف التربوي بشمال وشرق الرياض، وهي: الابتدائية (331) والابتدائية (288) بحي الحمراء، والابتدائية (115) بحي النسيم، والابتدائية (301) بحي الرحمانية، والابتدائية (439) بإسكان جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

مصطلحات الدراسة:

الفعالية: ويعرفها شحاته والنجار (2003م) بأنها مقدار الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية والمتمثلة في المتغير المستقل في أحد المتغيرات التابعة. ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مدى الأثر الذي تحدثه إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات (معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية) في أثناء تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية.

نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز): ويعرفها سافرانسكي (Savransky, 2001) بأنها منهجية منظمة ومستندة إلى قاعدة معرفية ضخمة ذات مدخلات، وعمليات، ومخرجات محددة، تهدف إلى حل المشكلات بطرق إبداعية، من خلال استخدام إستراتيجيات وأدوات معينة تؤدي إلى الحل النهائي المثالي للمشكلة. ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها مجموعة العمليات والإجراءات المنظمة، يتم تطبيقها باستخدام بعض إستراتيجيات نظرية تريز، وفق خطوات محددة بدقة ووضوح؛ بهدف تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

إستراتيجيات نظرية تريز: ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة مختارة من إستراتيجيات التعليم والتعلم، التي تنطوي على مجموعة من الأنشطة العلمية والتربوية والممارسات التعليمية التعلمية، والتي تخطط لها الطالبة المعلمة، وتقوم بتطبيقها في تدريس العلوم وفق مبادئ ومنهجية الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز، حيث تستهدف هذه الإستراتيجيات في مجملها تنمية مهارات التدريس الإبداعي في أثناء تعلم وتعليم العلوم في مرحلة التدريب الميداني في مدارس المرحلة الابتدائية.

مهارات التدريس الإبداعي: ويعرفها زيتون (2001م)، ومعوض (2009م)، والنجار (2012م) بأنها مجموعة الأساليب والإجراءات والسلوكيات التدريسية المعرفية، والحركية، والاجتماعية، سواءً كانت لفظية أو غير لفظية، والتي يقوم بها المعلم مع قدرته على تكييف التغيرات التي تحدث في الموقف التعليمي لتلبي متطلبات التدريس، مع مراعاة السرعة والدقة في الأداء التدريسي.

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة الإجراءات والأساليب التدريسية التي تؤديها الطالبة المعلمة في الموقف التعليمي، بما تتضمنه من مهارات تنظيم بيئة التعلم المحفزة للإبداع، وممارسة السلوك الإبداعي في الفعاليات التعليمية، واستخدام المواد التعليمية والتقنية وتوظيفها، وتوظيف أساليب التقويم الإبداعية الحديثة؛ بهدف تحقيق أعلى مستويات التعلم. وتقاس مهارات التدريس الإبداعي في الدراسة الحالية بالمقياس المعد من قبل الباحثين.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج التجريبي للتحقق من فعالية استخدام إستراتيجيات نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية، بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وذلك من خلال المقارنة بين مجموعة تجريبية دُرِّست بواسطة إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز، ومجموعة ضابطة دُرِّست باستخدام طريقة التدريس التقليدية. كما استخدمت الدراسة الحالية منهج البحث الكيفي(Qualitative Research) لتدعيم النتائج الكمية، وتوظيف التحليل الكيفي الذي يهتم بتحليل نتائج يعتمد فيها الباحث على آراء المبحوثين، ويجمع بيانات على شكل نصوص، أو صور، ويقوم بوصف هذه النصوص وتحليلها في ضوء محاور أو فئات (themes)، وهذا يعني أن الباحث لا يسعى إلى تعميم النتائج، بل الهدف هو تعميق الفهم (عودة وملكاوي، 1992م؛ زيتون، 2006م؛ Bogdan & Biklen, 1998؛ Merriam, 2001).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستوى

السابع (الطالبات معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية) في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واللاتي يدرسن مقرر طرق إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها (نهج 422) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1433-1434هـ، في حين تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية من طالبات المستوى السابع تخصص معلمة الصفوف الأولية، واللاتي يدرسن مقرر (نهج422) ذي الشعب (7R1, 7R2, 7R3)، البالغ عددهن (48) طالبةً معلمةً، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من (25) طالبةً معلمةً، وأخرى تجريبية تكونت من (23) طالبةً معلمةً.

أداة الدراسة:

اطلع الباحثان على العديد من الدراسات التجريبية المتعلقة ببناء الاختبارات والمقاييس (أبو علام، 1987م؛ زيتون، 2008م)، وذلك لبناء مقياس لتقدير السلوك التدريسي الإبداعي لدى الطالبات (معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية). تكون المقياس من نوع ليكرت ذي التدرج الخماسي من أربعة محاور، هي: مهارات تنظيم بيئة التعلم المحفزة للإبداع وإدارتها، ومهارات ممارسة السلوك الإبداعي في الفعاليات التعليمية التعلمية، ومهارات استخدام المواد التعليمية والتقنية وتوظيفها، ومهارات توظيف أساليب التقويم الإبداعية الحديثة، يتبع كلا منها عدد من العبارات، بحيث يكون إجمالي العبارات التي اتفق عليها المحكمون في شكلها النهائي (48) عبارةً.

صدق وثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان بعرض أداة الدراسة، ودليل إستراتيجيات التدريس الإبداعي وفق نظرية تريز في الصورة المبدئية على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية العلمية والقياس والتقويم التربوي، حيث اشتمل الدليل على طبيعة كل إستراتيجية، ومبادئها وفلسفتها في حل المشكلات بطريقة إبداعية، وأمثلة على تطبيقها. كما تضمن الدليل العديد من أنشطة التعليم والتعلم، والتكليفات، وأساليب التقويم. كما تم عرض مقياس مهارات التدريس الإبداعي على المحكمين وذلك للتأكد من مدى سلامة ووضوح صياغة عبارات المقياس، ومدى انتمائها للمحاور المقترحة. وفي ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين، تم إجراء كافة التعديلات من حذف، وإضافة، وتعديل صياغة لبعض عبارات الأداة. واعتبر الباحثان ذلك دليلا على صدق الأداة وصلاحيتها لقياس فعالية إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية.

وفيما يتعلق بثبات أداة الدراسة، فقد تحقق الباحثان من ثباتها بطريقة إعادة تطبيق المقياس، والتي تسمى

بمعامل الاستقرار (Krippendorff, 1980). حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من الطالبات معلمات العلوم، تخصص معلمة الصفوف الأولية في كلية التربية، بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، بلغ عددهن (30) طالبةً معلمةً، خلال الفصل الدراسي الثاني 1433-1434هـ. وبعد فاصل زمني قدره أسبوعان تم إعادة تطبيق المقياس، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في التطبيقين: الأول والثاني، وكان معامل الارتباط كبيراً (0.977)، مما يشير إلى تحقق خاصية الثبات لقياس مهارات التدريس الإبداعي. وتم تطبيق المقياس بطريقة الملاحظة الصفية للسلوك التدريسي الإبداعي للطالبات المعلمات(عينة البحث) في حصص العلوم في أثناء التطبيق الميداني في المدارس الابتدائية.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة، استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية التالية:

1 – حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس السلوك التدريسي الإبداعي.

2 – تطبيق اختبار(ت) للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لمقياس السلوك التدريسي الإبداعي.

3 – حساب مربع إيتا ($\eta 2$) لتحديد فعالية استخدام إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات معلمات العلوم تخصص معلمة الصفوف الأولية، حيث تم اعتبار قيمة مربع إيتا (0.14) فأكثر مؤشرًا على فعالية إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات (Pierce, Block & Aguinis, 2004).

الإجراءات العامة لتخطيط وتنفيذ تجربة الدراسة وفق نظرية تريز:

سارت إجراءات تطبيق تجربة الدراسة على النحو التالي:

1 – للتأكد من تجانس مجموعتي الدراسة، تم التطبيق القبلي لأداة الدراسة عن طريق الملاحظة الميدانية على مجموعتي الدراسة في الأسبوع الأول من خروج الطالبات المعلمات لمدارس التدريب الميداني. ويوضح الجدول رقم (1) نتائج التطبيق القبلي الاستطلاعي:

جدول رقم (1). نتائج اختبار ليفين (ف) لتجانس مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي.

المجموعة	العينة	التباين	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	25	36.40	46	0.005	0.944*
المجموعة التجريبية	23	34.43	46		

* مستوى الدلالة عند $\alpha = 0.01$

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيمة (ف=0.005)، ومستوى الدلالة (0.944) غير دالة إحصائياً، مما يؤكد تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق التجربة.

2 – تم تجهيز وإعداد الوسائل التعليمية والوسائط التفاعلية ومقاطع اليوتيوب التعليمية (تعلم لتصل)، وغيرها من الوسائط المتعددة التفاعلية في العملية التربوية بشكل عام وتعليم العلوم بشكل خاص، والتي تخدم طبيعة المحتوى وإستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات.

3 – نفذت الإستراتيجيات بشكل مدمج مع موضوعات محتوى مقرر (نهج422)، على النحو التالي:

– موضوع بيئة التعلم، وتم توظيف إستراتيجيات الدمج والنسخ والبدائل الرخيصة لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية لهذا الموضوع.

– موضوع أسلوبي الاستقراء والاستنباط، وتم توظيف إستراتيجية القلب والعكس ضمن أنشطتها المعرفية والمهارية.

– موضوع إستراتيجيات لعب الدور، وتم توظيف إستراتيجية لعب الدور وفقاً لمبدأ تبادل الأدوار في نظرية تريز.

– موضوع تدريب الطالبات على إعداد وتخطيط دروس العلوم وفقاً لدورة التعلم الخماسية متضمنة بعض إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات، والاستقصاء في تدريس العلوم، وقد وظفت إستراتيجية التوسيد المسبق بحيث يتم تجهيز وإعداد متطلبات تنفيذ الأنشطة الاستقصائية مسبقاً قبل البدء في إجراء التجارب المعملية.

– موضوع إستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في تدريس العلوم، وقد وظفت إستراتيجية الدمج في تحقيق أهداف هذه المحاضرة.

4 – تم تجهيز وإعداد الوسائل التعليمية والوسائط التفاعلية ومقاطع اليوتيوب التعليمية (تعلم لتصل)، وغيرها من الوسائط المتعددة التفاعلية في العملية التربوية بشكل عام وتعليم العلوم بشكل خاص، والتي تخدم طبيعة المحتوى وإستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات.

5 – تطبيق المعالجة التدريسية باستخدام دليل أنشطة إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز للمجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة، لمدة (14) أسبوعاً دراسياً.

6 – تم التطبيق البعدي لأداة الدراسة على المجموعتين بعد الانتهاء من تدريس مقرر (نهج422)، وذلك بالملاحظة المباشرة للسلوك التدريسي لكل طالبة بشكل مستقل في حصص العلوم الميدانية.

7 – إجراء المعالجات الإحصائية الكمية المناسبة لاستخراج نتائج البحث الكمية، وتحليلها، وتفسيرها.

8 – إجراء المعالجات الكيفية المناسبة لاستخراج نتائج البحث الكيفية، وتحليلها، وتفسيرها، وتم ذلك من خلال استقراء متأنٍ ومتعمق لردود واستجابات أفراد العينة، عن طريق فحص ملفات الإنجاز وعقد عدد من المقابلات وفحص استجاباتهن على استطلاع رأي مفتوح الإجابة، وتوظيفها في دعم النتائج الكمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على تساؤل الدراسة، الذي ينص على: **ما فعالية إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة نورة بنت عبدالرحمن؟** تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة. ويوضح الجدول (2) نتائج قياس مهارات التدريس الإبداعي لجميع محاور الدراسة.

جدول رقم (2). نتائج قياس مهارات السلوك التدريسي الإبداعي.

المحور	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنظيم بيئة التعلم المحفزة للإبداع وإدارتها	الضابطة	25	15.56	3.17	16.83-	0.000
	التجريبية	23	30.17	2.80		
مهارات ممارسة السلوك الإبداعي في الفعاليات التعليمية التعلمية	الضابطة	25	15.08	1.46	32.67-	0.000
	التجريبية	23	32.78	2.23		
مهارات استخدام المواد التعليمية والتقنية وتوظيفها	الضابطة	25	16.32	1.67	27.94-	0.000
	التجريبية	23	31.60	2.10		
مهارات توظيف أساليب التقويم الإبداعية الحديثة	الضابطة	25	17.80	4.69	12.42-	0.000
	التجريبية	23	30.82	2.22		
القياس الكلي	الضابطة	25	64.76	9.51	23.19-	0.000
	التجريبية	23	125.39	8.50		

* مستوى الدلالة عند $\alpha = 0.01$

يوضح الجدول رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس الإبداعي في القياس الكلي، وعلى مستوى المحاور متفرقة، لصالح الطالبات معلمات العلوم تخصص الصفوف الأولية (المجموعة التجريبية)، اللاتي تعرضن لإستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز.

ولتحديد فاعلية إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياس

حجم الأثر لدى الطالبات المعلمات (عينة التجربة)، تم حساب مربع إيتا (η^2)، الذي بلغ (0.95)، وتعد هذه القيمة عالية، وتشير إلى أن (95٪) من التغير الإيجابي في نمو مهارات التدريس الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية يُعزى إلى إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز. وتأتي هذه النتائج متسقة مع نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي اختبرت فعالية هذه الإستراتيجيات على متغيرات تابعة أخرى، ومنها دراسة كل من: فينسينت ومان (Vincent & Mann, 2000)، أبي جادو (2003م)، أبي جادو (2005م)، عبده (2008م)، لوري (Louri, 2009)، الشيخ والعنزي (2010م)، سلمان (2011م)، التركي (2011م)، الخياط (2012م)، صبري والحازمي (2013م)، العبدالعزيز (2013م). وفي هذا الصدد وتعقيباً على هذه النتيجة، يؤكد الباحثان أنه – لا توجد دراسات حسب اطلاعهما – تناولت متغيرات الدراسة التابعة، وهي مهارات التدريس الإبداعي. وقد تم تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات التي تمكن الباحثان من التوصل إليها، والتي تستخدم إستراتيجيات تريز كمعالجات تدريسية، وتقيس أثر كل منها على متغيرات تابعة، مثل الإبداع والتفكير الإبداعي والناقد، واتخاذ القرار وما وراء المعرفة، والتحصيل العلمي وحل المشكلات، وغيرها من المتغيرات الأخرى، ويرى الباحثان أن الاستشهاد بهذه الدراسات التي تستخدم نفس المتغير المستقل والمعالجات التدريسية يُعد ضرورة مهمة في تدعيم وتقوية نتائج الدراسة، وبخاصة أن مهارات التدريس الإبداعي تقوم في الأصل على مجموعة من مهارات التفكير والممارسات التدريسية التي تتخذ من الإبداع منهجاً وطريقة.

ويفسر الباحثان هذه النتائج الإيجابية بأن طبيعة نظرية تريز ومنطلقاتها وإستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المتضمنة فيها، مبنية على إتاحة الفرص للطالبات المعلمات على الإبداع في الممارسات التدريسية في مجال إدارة الصف وبيئة التعلم، وفي مجال استخدام الوسائل التعليمية والتقنية، وفي توظيف أساليب التقويم الإبداعية والحديثة، كما أن طبيعة الإستراتيجيات المرنة وآلية تنفيذها السهلة ساعدت الطالبة المعلمة على تكييفها وتوظيفها في أثناء التدريس الميداني في المدارس الابتدائية، كما أن طبيعة المواقف التعليمية في العلوم والمخطط لها مسبقاً وفق نظرية تريز جعلها أكثر ارتباطاً ببيئة المتعلمات، مما انعكس على سلوكهن التدريسي.

ويضيف الباحثان أن الإستراتيجيات التسع التي تم توظيفها وتطبيقها في هذه الدراسة، وعلى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة التي طبقت النظرية في المجال التربوي، قد تُعد من أهم وأنجع أدوات نظرية تريز التي تساعد الطالبات المعلمات على

توليد الأفكار، وطرح البدائل، وإعداد وابتكار الأشياء، واستخدام طرق تدريسية جديدة غير مألوفة. إضافة إلى ذلك، فإن هذا التعدد في الإستراتيجيات المختارة في الدراسة الحالية أعطى الطالبات المعلمات الحرية في الانتقال من إستراتيجية إلى أخرى، والدمج والجمع بين أكثر من إستراتيجية في الدرس الواحد، وامتد هذا إلى تمكينهن من تدريس العلوم بالمدخل التكاملي البيني، مما أنعكس بالإيجاب على أدائهن التدريسي، ونمو مستوى مهارات التدريس الإبداعي لديهن.

وجاءت النتائج الكيفية لهذه الدراسة لتدعم النتائج الكمية، حيث إن تدريس العلوم وفق إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات، كان له أثرٌ إيجابيٌ على الطالبات المعلمات في نمو المستوى المهاري للممارسات التدريسية الإبداعية، وبالتالي أسهم في تعديل أدائهن وسلوكهن في الموقف التعليمي، كما أتاح الفرصة لهن للوصول إلى مستويات متقدمة من الحلول الابتكارية وتوظيفها في بيئة الصف. ويمكن الاستدلال كيفياً على هذه النتيجة باستخدام أدوات جمع البيانات الكيفية، ومنها المقابلة والملاحظة وفحص ملفات الإنجاز، حيث تم صياغة أو ترميز كل البيانات التي تم جمعها عن طريق هذه الأدوات بأسلوب يتيح تحليل تلك البيانات تحليلاً كمياً. ومع ذلك فإن التحليل نفسه يُعد كيفياً (آنسليم ستراوس وجولييت كوربين، 1999م، ص: 19). وقد استخدم الباحثان التحليل الكيفي لتفسير البيانات الكيفية وتحويلها إلى كمية حتى يسهل تفسيرها، من خلال تقديم بعض الشواهد والأمثلة التي تم رصدها بعقد مقابلات سريعة، واستطلاع آراء الطالبات عن طريق طرح سؤال مفتوح على الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) عن مدى استفادتهن نظرياً وميدانياً من إستراتيجيات تريز في تدريس العلوم، ومن هنا كانت النتائج على النحو التالي:

بالنسبة لآراء الطالبات حول أهم إيجابيات إستراتيجيات تريز في إكسابهن مهارات تنظيم بيئة التعلم المحفزة للإبداع:

- (94٪) من الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية يعتقدن أن: تطبيق إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات ساعدهن على اكتساب روح الإبداع والابتكار في تنظيم بيئة الصف حسب طبيعة ومتطلبات التعلم في دروس العلوم للمرحلة الابتدائية.

بالنسبة لآراء الطالبات حول أهم إيجابيات إستراتيجيات تريز في إكسابهن مهارات ممارسة السلوك الابداعي في الفعاليات التعليمية التعلمية:

- (95٪) يعتقدن أن خطوات حل المشكلة وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات ساعدتهن على تخطيط وتنظيم أنشطة التعليم والتعلم وفق خطوات إبداعية مبتكرة.

- (93٪) أوردن أن إستراتيجية لعب الدور كانت من أكثر الإستراتيجيات المحببة للتلميذات في أثناء تنفيذ دروس العلوم، وذلك لأنها تتيح لهن الحرية في التعبير عن أفكارهن بطريقة إبداعية وتقمص دور المعلمة.

- (95٪) وضحنّ أن استخدام إستراتيجيات تريز في تدريس العلوم ساعدهنّ على توظيف بدائل متعددة في تنفيذ دروس العلوم، مُستخدمات طرق إبداعية كثيرة في شرح المفاهيم العلمية، مثل: الألغاز المصورة، والرسوم الكاريكاتورية، والمجسمات التمثيلية، وإنتاج النماذج الإبداعية.

- (93٪) أوردن أن تخطيط دروس العلوم باستخدام دورة التعلم الخماسية المدمجة مع إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات عزز من اتجاهاتهن الإيجابية نحو تدريس العلوم.

بالنسبة لآراء الطالبات حول أهم إيجابيات إستراتيجيات تريز في إكسابهن مهارات استخدام المواد التعليمية والتقنية وتوظيفها:

- (95٪) أوردن أن إستراتيجيات البدائل الرخيصة أعطتهن أفكاراً إبداعية كثيرة لتصميم وسائل العلوم التعليمية باستخدام خامات بسيطة ومتوفرة في البيئة المحلية.

- (94٪) أكدن فائدة إستراتيجية التوسيد المسبق في تعويدهن على وضع خطة علمية لتجهيز وإعداد وتنظيم أدوات ووسائل وأنشطة الاستقصاء العلمي قبل إجراء تجارب العلوم.

- (95٪) يعتقدن أن توظيف إستراتيجيات تريز في تدريسهن للعلوم ساعدهن على إنتاج ملفات إنجاز متنوعة وشاملة تتضمن تطبيقاً إجرائياً لمبادئ إستراتيجيات تريز في حل مشكلات العلوم بطرق إبداعية وسهلة تتفق مع إدراكات التلميذات في الصفوف الأولية، كما أنها ساعدتهن على التنظيم الذاتي للمعلومات وزيادة وعيهن تجاه ما قمن به من أنشطة ومهام عقلية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج الكمية والكيفية التي توصلت إليها الدراسة، يقدم الباحثان بعض التوصيات التي من شأنها أن تثري الأدبيات والدراسات التربوية في مجال تدريس العلوم باستخدام نظرية الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز ودورها الإيجابي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي على النحو الآتي:

1 – الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية لتتضمن إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات وفق نظرية تريز، والتدريب عليها ضمن الخطط الدراسية لكليات التربية.

2 – ضرورة تضمين مقررات طرق تدريس

العلـوم وتقييمهـا بإسـتراتيجيات الحـل الإبـداعي للمشكلات وفق نظرية تريز وآليات تطبيقها.

3 – إجراء المزيـد مـن الدراسـات البحثيـة التـي تستقصي فاعلية إستراتيجيات أخـرى للحـل الإبـداعي للمشكلات وفق نظرية تريز على متغيرات تابعة جديدة، مثل: التفكير الناقـد، اتخـاذ القـرار، وحـل المشكلات، والإدراكات نحو بيئة الصف.

4 – التوجه نحـو بنـاء مقـاييس أخـرى لقيـاس مهارات التدريس الإبداعي وفقاً لنظرية تريز.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عبدالله محمد. (2005م). أثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمـي العلـوم في تنميـة مهـارات التـدريس الإبـداعي ومهـارات حـل المشكلة لـدى تلاميـذهم. *مجلـة التربيـة العلمية، 9*(4)، 27-89.

أبو جادو، صالح. (2003م). *أثر برنـامج مستند إلى نظريـة الحـل الإبداعي للمشكلات في تنميـة التفكـير الإبـداعي لـدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي*. رسالة دكتـوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

أبـو جـادو، صـالح. (2005م). *برنـامج (TRIZ) لتنميـة التفكـير الإبـداعي: النظـرة الـشاملة*. عـمان، الأردن: دار ديبونـو للنشر والتوزيع.

أبـو جـادو، صـالح؛ ونوفـل، محمـد. (2007م). *تعلـيم التفكـير: النظريـة والتطبيـق*، ط5. عـمان، الأردن: المـسيرة للنـشر والتوزيع والطباعة.

أبو علام، رجاء. (1987م). *قيـاس وتقـويم التحـصيل الـدراسي*. الكويت، دار القلم للطباعة والنشر.

أحمد، سناء محمد. (2011م). برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنميـة بعض مهارات التدريس الإبداعي في مجال اللغـة العربيـة لدى طالبات كلية التربية بجامعـة أم القـرى واتجاهـاتهن نحـوه. *دراسـات في المنـاهج وطـرق التـدريس*، (169). 108-142.

آنسليم سـترادس وجوليتكـوربين. (1999م). *أساسـيات البحـث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجذرة*، ترجمة عبدالله الخليفة، الرياض: مركز الطباعـة والنـشر بمعهـد الإدارة العامة.

بدوي، رمضان مسعد.(2012م). *استراتيجيات للحـل الإبـداعي للمشكلة*، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

التركي، عثمان عبد المحـسن. (2011م). *أثـر التـدريس وفـق نظريـة الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ) في التفكير الابتكـاري والقـدرة عـلى حـل المـشكلات والتحـصيل لـدى طـلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، السعودية.

حسانين، بدرية محمد. (2003م). برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي وأثـره في تنميـة هـذه المهـارات لـدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظـة سـوهاج. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (84). 17-63.

الخطابية، عبدالله؛ العريمي، باسـمة. (2003م). فاعليـة اسـتخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثـانوي للمفـاهيم العلميـة المتعلقـة بوحـدة «تـصنيف الكائنـات الحيـة» واحتفـاظهن بهـا. *مجلـة رسـالة الخلـيج العـربي*،

24(88)، 41-91.

الخليلي، خليل؛ وحيدر، عبد اللطيف؛ ويونس، محمد. (1996م). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*، ط1. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

خميس، منيرة أحمد. (2010م). *فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جده.

الخياط، ماجد. (2012م). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث-العلوم الإنسانية، 26*(3)، 585-608.

الرافعي، يحي. (2006م). *أثر بعض مبادئ الحلول الإبداعية الابتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين في الصف الأول الثانوي العام*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الرشيد، عبدالله؛ باصهي، عبدالله؛ العويس، أحمد؛ الرويشد، محمد؛ الرويلي، موافق؛ والصويغ، حمد. (2003م). *دراسة تعليم العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

الرفاعي، عبدالملك طه. (2001م). فاعلية برنامج للتدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا. *مجلة التربية العلمية، 4*(3)، 39-64.

الزهراني، صالح يحيى. (2010م.أ). التأصيل الإسلامي لإستراتيجيات التفكير الإبداعي في نظرية تريز. *مجلة كلية التربية ببنها*، (48)، 1-42.

الزهراني، صالح يحيى. (2010م.ب). رؤية مستقبلية لرعاية الموهوبين في ضوء نظرية تريز. *بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الثاني العربي الخامس: التعليم والأزمات المعاصرة: الفرص والتحديات*. مصر، 141-148.

زيتون، حسن حسين. (2001م). *مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ الدروس*. القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (2008م). *أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات*. الرياض، الدار الصولتية للتربية.

زيتون، عايش. (1996م). *أساليب تدريس العلوم*، ط 2. عمان: دار الشروق.

زيتون، كمال. (2006م). *تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً*، القاهرة، عالم الكتب.

سلمان، أمل محمد. (2011م). *فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. السعودية.

سيفين، عماد شوقي ملقى. (2011م). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم متعدد المداخل في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي وكفايات تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتدريس الرياضيات لدى الطلاب/ المعلمين واتجاهاتهم نحوه. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 76*(1)، 422-457.

شحاتة، حسن؛ وأبو عميرة، محبات.(2000م). *المعلمون والمتعلمون: أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم*، ط2. القاهرة:

مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن؛ النجار، زين. (2003م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، ماشي محمد.(2011م). *101 إستراتيجية في التعلم النشط*، ط1، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشيخ، سليمان الخضري؛ العنزي، عبدالله عبدالهادي. (2010م). أثر برنامج تريز التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية المجتمع بالجوف. *مجلة القراءة والمعرفة*، (105)، 110-146.

صبري، ماهر إسماعيل؛ والحازمي، ريم سليمان. (2013م). فاعلية بعض إستراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات تريز في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (35)، 11-47.

العبدالعزيز، أروى عبدالعزيز. (2013م). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية التفكير المتوازي لدى عينة من متدربات معهد الإدارة العامة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *5*(1)، 411-462.

عبده، ياسر بيومي أحمد. (2008م). فعالية إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (138)، 166-203.

العتوم، عدنان؛ والجراح، عبدالناصر؛ وبشارة، موفق. (2007م). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عساس، فتحية معتوق بن بكري. (2013م). مدى استخدام مهارات التدريس الإبداعي خلال تدريس المقررات في كليات البنات في جامعة أم القرى من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات/ المعلمات. *رسالة الخليج العربي*، *34*(127)، 79-122.

العصيمي، خالد. (1416هـ). *واقع تدريس العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم بمدينة الطائف التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

علي، محمد السيد؛ الغنام، محرز عبده يوسف. (1998م). فعالية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (37)، 3-42.

عمر، محمود أحمد؛ العنزي، عبدالله بن عبدالهادي. (2010م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية الحل الابتكاري للمشكلات «تريز» في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (105)، 190-232.

عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن. (1992م). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته*، الطبعة الثانية، إربد، الأردن، مكتبة الكتاني.

فلمبان، سمير بن نورالدين. (2004م). فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب «المعلمين» تخصص رياضيات مهارات التدريس الإبداعي. *مجلة كليات المعلمين*، *4*(2)، 85-150.

القرني، يعن الله علي. (2012م) إستراتيجية مقترحة لإكساب

المعلمين مهارات الاتصال للإبداع في ضوء واقع ممارساتهم الصفية. *العلوم التربوية، مصر*، (1)، 217-245.

كني، مليكة الحسن. (2012م). طرائق إبداعية في التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب. *مجلة التطوير التربوي، 10*(68)، 1-15.

محمود، آمال محمد. (2003م). فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية فهم وممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهن. *مجلة التربية العلمية، 6*(4)، 1-63.

المحيسن، إبراهيم. (2002م). تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا واليابان وبريطانيا والسعودية: دراسة ميدانية مقارنة. *المجلة التربوية، الكويت، 64*(16)، 11-66.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (2009م). *تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات التيمس*. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

مصطفى، فهيم. (2002م). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال-الابتدائي-الإعدادي(المتوسط)-الثانوي): رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

معوض، ليلى إبراهيم. (2009م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (143)، 184-234.

النجار، إياد عبدالحليم. (2012م). مدى امتلاك طلاب/ معلمي العلوم بمهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقنفذة، وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10*(2)، 148-167.

نحاس، مها. (1426هـ). *أسباب ضعف تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء ومقترحات علاجه حسب رأي المشرفات والمعلمات والطالبات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

هندي، هيفاء. (1419هـ). *مدى فهم طالبات الصف الثالث ثانوي (علمي) بمدينة الرياض طبيعة علم الكيمياء*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdo, Y. B. (2008). The Effect of TRIZ theory in teaching science in developing higher thinking skills and attitudes for 6th grade students (in Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, (138), 166-203.

Ahmad, S. M. (2011). The Impact of a suggested program in developing creative teaching skills and attitudes in Arabic Language for female students in college of education at Um Alqura University (in Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, (169), 108-142.

Alabdulaziz, A. A. (2013). The Impact of a training program based on theory of inventive problem solving (TRIZ) on developing parallel thinking (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences, Um Alqura University, 5*(1), 411-462.

Ali, M. E.; & Alghanam, M. A. (1998). The Effect of a suggested program in providing students teachers with creative teaching skills and developing this attitudes toward it in Science, and its impact on improving innovative thinking for their students (in Arabic). *Journal of Almansorah College of Education*, (37), 3-42.

Alkarni, Y. A. (2012). A suggested strategy in providing creative communication skills in the light of their

presented at Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Vivian Mo Yin CHENG, 2(2), 1-23.

Chye, S.; King, S.; & Seng, S. (2005). *Improving the preparation of teachers, educating the pre-service teacher for the information millennium.* The National Institute of Education, Singapore.

Davies, T. (2006). Creating teaching and learning in Europe: Promoting a new paradigm. *The Curriculum Journal, 17*(1). 37-57.

Fan, J. (2010, August). *Application idea for TRIZ theory in innovation education*. Paper presented in The 5th International Conference on Computer Science & Education. Hefei, China. 1535-1540.

Filmban, S. N. (2004). The Effect of a Suggested Program in Providing Mathematics Students Teachers with Creative Teaching Skills (in Arabic). *Journal of Teachers' Colleges, 4*(2), 85-150.

Goddard, R.D.; Hoy, W. K.; & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research, 37*(3). 479-507.

Hasaneen, B. M. (2003). A Training Program based on Creative Teaching Skills and Its Impact on Developing Science Teachers' Teaching Skills in General Education(in Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, (84), 17-63.

Hirschy, A.; & Wilson, M. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Journal of Educational, 77*(3), 85-100.

Horng, J.; Hong, J.; Chalin, L.; Chang, S.; & Chu, H. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies, 29*(4), 352-358.

Ibrahim, A. M. (2005). The Impact of Multiple Intelligence Program in Developing Creative Teaching Skills and Problem Solving Skills for Science Teachers and their Students (in Arabic). *Journal of Science Education, 9*(4), 27-89.

Jeffrey, B.; & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*(1), 77–87.

Johnson, S.; Aragon, S.; Shalk, N.; & Palma-Rivas, N. (2000). Comparative Analysis of Learner Satisfaction and Learning Outcomes in Online and Face-to-Face Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research, 11*(1), 3-28.

Kampylis, P.; Berki, E.; & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity, 4*(1), 15–29.

classroom practices (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, Egypt, (1), 217-245

Alkhatabia, A.; & Aloraimi, B. (2003). The Effect of using concept maps in the achievement of 10th grade female students in "Classification of Organisms" unit (in Arabic). *Journal of Arabic Gulf*, (88), 41-91.

Alkhayat, M. (2012). The Effect of a training program based on TREZ theory on the development of metacognitive thinking skills for Al Balqa Applied University (in Arabic). *An-Najah University Journal – Humanities, 26*(3), 585-608.

Almohisen, I. (2002). Science teaching in intermediate stage in America, Japan, Britain, and Saudi Arabia: Comparative study (in Arabic). *Educational Journal, Kuwait, 64*(16), 11-66.

Alnajar, E. A. (2012). The Possession of science teachers and science students teachers with creative teaching skills in Teachers' College at Alqunfothah, and its relation with academic achievement (in Arabic). *Journal of Arab Universities Union of Education and Psychology, 10*(2), 148-167.

Alrefai, A. T. (2001). The Effect of microteaching program in developing some creative teaching skills for students teachers in College of Education at Tanta (in Arabic). *Journal of Science Education 4*(3), 39-64

Alshaikh, S. A.; & Alonazi, A. A. (2010). The Impact of TRIZ training program in developing innovative thinking for Community College in Aljof (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (105), 110-146.

Alzahrani, S. Y. (2010a). Islamic rooting for creative thinking strategies of TRIZ theory (in Arabic). *Journal of Banha College of Education*, (48), 1-42.

Assas, F. M. (2013). Faculty members' and female students teachers' views about the use of creative teaching skills in teaching courses at female colleges in Um Alqura University (in Arabic). *Journal of Arabic Gulf, 34*(127), 79-122.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and Methods*. (3rd ed.). Allyn and Bacon, Needham Heights, Messasschusetts

Bore, A. (2006). Bottom–up for creativity in science?: A collaborative model for curriculum and professional development. *Journal of Education for Teaching, 32*(4), 413-422.

Cheng, V. (2001). *Enhancing creativity of elementary science teachers: A preliminary study*. Paper

Teaching Methods, (143), 184-234.

Newton, D. P.; & Newton, L. D. (2009). Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Research In Science & Technological Education, 27*(1), 45-60.

Omar, M. A.; & Alonazi, A. A. (2010). The Effect of a Training Program based on Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) in Developing Critical Thinking for University's Students (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (105), 190-232.

Pierce, C. A.; Block, R. A.; & Aguinis, H. (2004). Cautionary Note on Reporting Eta-Squared Values from Multifactor ANOVA Designs. *Educational and Psychological Measurement, 64*(6), 916-924.

Sabri, M. I.; & Alhazmi, R. S. (2013). The Effect of some Inventive Problem Solving Strategies in Teaching Science in Improving Innovative Thinking Skills for Elementary Gifted Female Students in Almadinah Almonaorah (in Arabic). *Journal of Studies in Education and Psychology*, (35), 11-47.

Saifain, E. S. (2011). The Impact of a Training Program based on Multiple Approaches in Developing some Creative Teaching Skills and Educational Technology Competencies in Teaching Mathematics for Student Teachers and their Attitudes toward it (in Arabic). *Journal of Almansorah College of Education, 76*(1), 422-457.

Savransky, S. D. (2001) *Engineering of creativity introduction to Triz methodology of inventive problem solving*. Boca Ranton, Florida: CRC Press LIC.

Schweizer T. P. (2002). Integrating Triz into Curriculum: An Educational Imperative. *Anti TRIZ-journal, 1*(10), 1-21.

Souchkov, K. V. (1999). Four views on TRIZ. Retrieved from http://www.trizexperts.net

Terninko, J.; Zusman, A.; & Zlotin B. (1998). *Systematic Innovation: An Introduction to TRIZ.* CRC Press, Boca Raton, FL.

Vincent, J.; & Mann, D. (2000). TRIZ in Biology Teaching. *Triz-Journal*, (9). Retrieved from http://www.triz-journal.com.

Wagner, T. (2012). Calling All Innovators. *Educational Leadership, 69*(7), 66-69.

❊ ❊ ❊

Kaplan, S. (1996). *An Introduction to TRIZ: The Russian Theory of Inventive Problem Solving*. Ideation International, Inc., Southfield, MI.

King's College London. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. A Report to the Nuffield Foundation.

Kini, M. A. (2012). Innovative teaching methods to develop the Creative thinking skills in Students (in Arabic). *Journal of Educational Development, 10*(68), 1-15.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, California: Sage.

Kunst, B.; & Clapp, T. (2002). Automatic Boarding Machine Design Employing Quality Function Deployment: Theory of Inventive Problem Solving and Solid Modeling. Retrieved from http://www.triz-journal.com.

Liou, Y.; & Chen, M. (2011). Using collaborative technology for triz innovation methodology. *International Journal of Electronic Business Management*, (9), 12-23.

Louri, B. (2009). Teaching Thinking and Problem Solving at University: A Course on TRIZ. *Journal Compilation, 18*(2), 101-108.

Mahmoud, A. M. (2003). The Effect of a Suggested Program based on Self-Learning to Develop and Understand Authentic Teaching Practices Standards for Female Science Student Teachers and its Relation with Improving their Students' Higher Thinking Skills (in Arabic). *Journal of Science Education, 6*(4), 1-63.

Marsh, D.; Waters, F.; & Mann, D. (2004). Using TRIZ to Resolve Education Delivery Conflicts Inherent to Expelled Students in Pennsylvania. Retrieved from http://www.triz-journal.com

Martin, M.; Mullis, I.; Foy, P.; & Stanco, G. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, USA.

Mazur, K. G. (1996). Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ). Retrieved from http://www.personal.engin.umich.edu

Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. (2nd ed.). Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco, California.

Moawadh, L. I. (2009). The Effect of a Suggested Training Program in Developing some Creative Teaching Skills and Motivation toward Accomplishment for Science Student Teachers at College of Education (in Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and*

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 611 - 633، الرياض (2014م/ 1436هـ)

أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافية بكلية التربية الأساسية بجامعة الموصل

فاضل خليل إبراهيم[1]، وروعة بهاء الدين كركجي[2]

جامعة الموصل

(قدم للنشر في 25/ 01/ 1435هـ؛ وقبل للنشر في 27/ 03/ 1435هـ)

المستخلص: هدف البحث التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافيا / كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، وشملت عينة البحث (58) طالباً وطالبةً من المستوى الثالث في القسم ذاته للعام الدراسي 2012-2013 م، موزعين بطريقة عشوائية على مجموعتين، الأولى تجريبية بلغ عددها (30) طالباً وطالبةً تم تدريسها بإستراتيجية التدريس التبادلي، والثانية ضابطة ضمت (28) طالباً وطالبةً تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وقام الباحثان بإعداد أداة لقياس الذكاء الطبيعي تم عرضها على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية؛ لإيجاد الصدق الظاهري لها، وتم احتساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.82)، وهو ثبات عال. وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية، ووفق نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي بوصفها إستراتيجية حديثة في قسم الجغرافية بكليات التربية الأساسية، فضلا عن إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لتدعيم تنمية الذكاء الطبيعي وفق استراتيجيات حديثة أخرى.

الكلمات المفتاحية: تعلم تفاعلي، إستراتيجية التنبؤ، الذكاءات المتعددة، التربية الجغرافية.

The Effect of using Reciprocal Teaching Strategy in Developing the Natural Intelligence by Students of Geography Department in the College of Basic Education University of Mosul

Fadhil Khalil Ibrahim[1] and Rawaa Bahae Karkaje[2]

University of Mosul

(Received 28/11/2013; accepted 28/01/2014)

Abstract: The research aims to identify the effect of using reciprocal teaching strategy in developing of natural intelligence among the students of the third grade / Department of Geography / College of Basic Education, university of Mosul. The research sample included (58) male and female students distributing randomly into two groups, the experimental group numbered (30) male and female students were taught by reciprocal teaching strategy, either the control group were included (28) male and female students were taught by the traditional Method. The researchers prepared a tool to measure the natural intelligence, introduced to a group of experts in the field of Education and Psychology to find the face validity; the reliability of the tool was (0.82). By conducting statistical treatments the results showed that there is statistically significant difference between the two groups in favor of the experimental group. In the light of the results the researchers recommended that the reciprocal teaching strategy should be used in the department of Geography. Further studies dealing with other variables were be recommended

Key Words: I interactive learning, multiple I intelligence, Prediction Strategy, Geography Education.

---

(1) أستاذ التربية وطرائق التدريس العامة، قسم التربية الخاصة
كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل
الموصل، العراق، ص ب (11089).

(1) Pro of Education and Teaching Methods,
College of Basic Education, University of Mosul.
Mosul, Iraq, P.O. Box (11089).

البريد الإلكتروني: *e-mail: Fadhil_online@yahoo.com*

(2) مدرس مساعد، طرائق تدريس الجغرافية، قسم الجغرافية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.

(2) Ass. Lec. of Teaching Geography, College of Basic Education, University of Mosul.

مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرون تغيرات سريعة ومتلاحقة في شتى مناحي الحياة، كما أن حجم التراكم المعرفي أخذ يتضاعف بوتائر متزايدة، قياسا لما كان عليه الأمر في العقود الماضية، وذلك بفعل انتشار وسائل الاتصال الحديثة وتقنياته المتطورة. وتشكل تلك التغيرات تحديات حقيقية للتربية المعاصرة باعتبارها الأداة الفاعلة في تنشئة الفرد وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية، وإعداده علميا وتربويا واجتماعيا ليصبح عنصرا مؤثرا في المجتمع مساهما في بناءه وتطويره.

عليه فقد اتجهت التربية المعاصرة نحو المتعلم، من خلال تفعيل دوره في العملية التعليمية، ومشاركته الفعالة فيها، فضلا عن اهتمامها الواضح باستراتيجيات التدريس الحديثة التي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة (البهادلي، 2011م).

إن ذلك التحدي يدعو المدرس إلى تهيئة المواقف التعليمية التي تجعل من الطالب محورا لها، وعدم تقديم المعرفة جاهزة له لدفعه إلى التفكير وإعمال العقل. فضلا عن تعزيز الطريقة الحوارية القادرة على توليد الفكر المبدع، فمن دون حوار لا يوجد اتصال، ومن دون اتصال لا يوجد تعليم فعال، فالعلاقة الحوارية التي تنشأ بين المدرس والطالب تجعل التعلم ممكنا (العزاوي، 2010م).

إن وجود التباين بين الطلبة وتنوعهم في أساليب تعلمهم وفي السيطرة الدماغية يحتم على أساتذة الجامعة استخدام عدد من الاستراتيجيات التعليمية للتناغم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم وتنميتها لتكون فاعلة في اكتسابهم لجملة المعارف والمهارات الفكرية في القرن الجديد، مع التأكيد على التنوع في استخدام تلك الاستراتيجيات وتوظيفها لتعزيز المواقف التعلمية (نوفل، 2010م).

وتعد الجامعة مصدر التخطيط للتدريس في مؤسسات التعليم العام، وحينما تفشل في أداء هذا الدور، فإنها تتخلى عن رسالتها في التنوير وتزويد المجتمع بقيادات تقود التغيير في تلك المؤسسات عبر أساليب التدريس الحديثة (قطامي، 2013م).

إن معظم الجامعات المتطورة في العالم قد تخلت عن أسلوب التدريس التقليدي الذي يقوم على الحفظ والتلقين وحشو ذهن الطالب بالمعارف والمعلومات، وتحولت إلى اتباع استراتيجيات التدريس الفعال والتعلم النشط، اللذين يجعلان الطالب محور العملية التعليمية، ويؤديان إلى تعزيز مهارات الطالب التخصصية، وتنمية قدراته على البحث والاستقصاء، وعلى التعلم المستمر والتفكير الناقد والإبداعي (Hansen & Stephen, 2000).

ولقد أصبح التدريس عملية إبداع المعرفة التي تسعى إلى إحداث تغيرات جوهرية في البنى المعرفية للمتعلم، ومن هذا المنطلق يصبح التعليم من الناحية المفاهيمية تفكيرا بمعنى أنه ينطوي على توظيف المعرفة السابقة للطالب وربطها بالخبرة الحالية من خلال استراتيجيات تدريسية تعمل على تكوين تلك المعرفة في ذهن المتعلم، وهكذا أصبح التعليم بمفهومه الحديث يوظف مدى واسعا من استراتيجيات التدريس التي تمكن الطلبة من الوصول إلى المعرفة بأنفسهم، ولا يحصل ذلك إلا باستراتيجيات تجعل الطالب يتحمل مسؤولية تعلمه، ومن هذه الاستراتيجيات التدريس التبادلي (الهاشمي، والدليمي، 2008م).

إن إستراتيجية التدريس التبادلي إستراتيجية تفاعلية، طورت لتحسين مهارات الاستيعاب عند الطلبة،فهي تمكنهم من القراءة العميقة، ومحاولة سبر غور النص، وتهتم هذه الإستراتيجية كذلك بتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك لتدريبهم على أبعاد أو مهارات ما وراء المعرفة، فضلاً عن تدريبهم على التخطيط الجيد للموضوع ومراقبة تفكيرهم في أثناء أدائهم للمهمة، وتقويم مستوى هذا الأداء بعد الانتهاء من إنجاز هذه المهمة، وفسح المجال للطالب لكي يناقش ويحاور زملاءه من أجل إثراء النص ذاته عند مستوى معرفي معين يتناسب مع إدراك الطلبة (عبدالباري، 2010م).

وتعتمد هذه الإستراتيجية على التعليم المتبادل والحوار بين الطالب والمدرس، إذ يركز المدرس على إدماج المتعلم بالأنشطة أولا، ثم يطلب من المتعلم أخذ دور المدرس، والقيام بهذه النشاطات بعد أن يكون قد راقب المدرس أثناء العرض، ويطلب منه القيام بالتعليم مرة أخرى باستعمال موضوعات جديدة بهدف الممارسة، وأخيرا يطلب منه مناقشتها مع الطلبة الآخرين في الصف نفسه (دروزة، 2004م).

ويشير جانك (Gang, 2010) إلى أن هذا النوع من التدريس يركز على المميزات أو الخصائص ذات الصلة بالموضوع أو النص، إذ يقوم المدرس بتوضيح استراتيجيات القراءة للطلبة،ثم يتم تشجيع الطلبة على اختيار ممارسات واستراتيجيات من قبلهم تكون ذات فائدة لهم، ويمكن للطلبة بعد ذلك، بدلاً من الاعتماد على إرشادات المدرس ونصائحه، أن يقوموا هم بدور المدرس لإظهار كيفية استخدام الاستراتيجيات الصحيحة، وهذا يتيح للطلبة نقل الأفكار والمعرفة فيما بينهم للتفكير.

وتتم هذه الإستراتيجية وفق أربع استراتيجيات فرعية وهي: التلخيص، والتساؤل، والتوضيح، والتنبؤ، وتعتمد هذه الإستراتيجية على فنية التفكير بصوت مرتفع (Oczkus, 2003).

وتتضمن إستراتيجية التلخيص القدرة على

التمييز، وشرح الأفكار الرئيسة في الموضوع، فهي تقدم فرصة لتحديد المعلومات والأفكار المهمة التي يتضمنها الموضوع مع الحرص على التكامل والترابط بين الأفكار (عطية، 2009م).

ويطلب من الطلبة تلخيص الفقرة أو القطعة التي قاموا بقراءتها في جمل تعبر عن الأفكار المهمة فيها، وذلك بعد التدريب على عملية التلخيص من قبل المدرس، وهي عملية تتطلب إظهار النقاط الرئيسة وربطها ببعضها لتعطي ملخصا عن القطعة أو الفقرة (محمد، 2010م).

وهذه الإستراتيجية تعطي للقارئ فرصة لمعرفة الأفكار الرئيسة في النص، وتنظيمها، وفهم العلاقات بينها، فضلا عن تطوير قدرات المتعلمين في التركيز على الحقائق الهامة والبراهين، فعلى سبيل المثال قد يقول المدرس للطالب: أخبرني ما كان المؤلف يريد منك أن تعرف؟ (Omari & Weshah, 2010).

أما إستراتيجية التساؤل فتعد مهارة تتضمن توضيح القضايا والمعاني من خلال منهج الاستقصاء، إذ إن الأسئلة توجه نحو المعلومات الهامة، ويتم صياغتها بهدف توليد معلومات جديدة، وصياغة الأسئلة من قبل الطلبة أنفسهم تساعدهم في عملية التعلم بفاعلية، ويمكن تدريب الطلبة على صياغة الأسئلة من خلال تحويل العناوين الأولية والفرعية والأفكار الرئيسة إلى أسئلة، والإجابة عنها، وتشجيعهم على توليد الأسئلة التي تؤدي إلى تكامل المعلومات وتقود إلى عملية الفهم (العلوي، 2012م).

وتعتمد إستراتيجية التوضيح على قيام الطلبة بالاستيضاح عن أفكار معينة أو مفاهيم في الموضوع يصعب عليهم فهمها، وأن الهدف الأساسي من هذه الإستراتيجية الفرعية هو فهم المعلومات، لذلك تعد عنصرا مهما من عناصر الإستراتيجية التبادلية، لما لها من دور مهم في توضيح محتوى ما يقرؤوه؛ حيث يجعلهم يركزون على فهم المحتوى، وعندما يقوم الطلبة بتوضيح ما قرؤوه فإنهم سوف يدركون مدى ما فهموه من المادة والأفكار فعلا، ويدركون مواطن الصعوبة والغموض (عطية، 2009م).

وعندما ينشغل القارئ في توضيح النص، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه، سواء في المصطلحات أم المفاهيم أم التعبيرات، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الإستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات أملا بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة (بلجون، 2007م).

أما إستراتيجية التنبؤ فيقصد بها تخمين تربوي يعبر به الطالب عن توقعاته لما يمكن أن يكون تحت هذا العنوان من أفكار وما يمكن أن يعالجه من قضايا، وتتطلب هذه الإستراتيجية من الطالب أن يطرح فروضا

معينة حول ما يمكن أن يتضمنه الموضوع، وتعد هذه الفروض بعد ذلك بمثابة هدف يسعى الطالب إلى تحقيقه، سواء بتأكيد هذه الفروض أو رفضها (البهادلي، 2011م).

وتمكن إستراتيجية التنبؤ الطالب من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم، ويدرك أن العناوين الرئيسية والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص (بلجون، 2007م).

ويمكن تنفيذ إستراتيجية التدريس التبادلي وفق المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: يؤدي المدرس دور الحوار، ويطبق الاستراتيجيات الفرعية على واحدة من الفقرات.

- المرحلة الثانية: يقدم المدرس أنموذجا لإحدى الاستراتيجيات الفرعية في الصف أمام الطلبة من خلال التفكير بصوت عال، ويوضح العمليات الفكرية التي قد استخدمها في كل إستراتيجية والنشاط المصاحب لها.

- المرحلة الثالثة: يقوم المدرس بتوزيع بطاقات، تحتوي على المهام المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية، على الطلبة وهم في مكانهم الاعتيادي في الصف.

- المرحلة الرابعة: يقوم الطلبة بقراءة فقرات النص بصمت، ومن ثم يقوم جميع الطلبة في الصف بالمشاركة في الحوارات وفقا للمهام المدرجة في بطاقاتهم.

- المرحلة الخامسة: يقوم المدرس بتقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية مكونة من 3-5 طلاب وفقا للاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي (Omari & Weshah, 2010).

لقد وضع هوارد جاردنر (Gardner) من جامعة هارفرد الأمريكية نظرية الذكاءات المتعددة على أساس أن كل فرد يتمتع بواحدة أو أكثر من هذه الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة، داحضا بذلك نظرية الذكاء العام (إبراهيم، 2011م).

وقام جاردنر بتشخيص سبعة ذكاءات في بداية إصدار كتابه أطر العقل (Frames of mind) عام (1983م)، وبين الأعوام (1995-1999م) أضاف ذكاءً ثامنا لنظريته وأطلق عليه الذكاء الطبيعي، وهذه الأنواع هي: الذكاء اللفظي – اللغوي، والذكاء الرياضي – المنطقي، والذكاء المكاني – البصري، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي – الحركي، والذكاء البينشخصي، والذكاء الذاتي، والذكاء الطبيعي.

إن صاحب الذكاء الطبيعي لديه القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة من نبات وأزهار وأشجار وحيوانات وطيور، ويوجد هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين ومربي الحيوانات والجيولوجيين وعلماء الآثار والجغرافيين ومستخدمي المناظير والميكروسكوبات (الغنميين، 2011م).

وثمة مجالات عديدة يمكن اكتشاف الذكاء الطبيعي وتعزيزه لدى الطلبة من خلال استثارتهم وتوجيه اهتمامهم إلى ما تحتويه الطبيعة من مظاهر وكائنات، وأساليب حياتها، والقوانين التي تتحكم فيها، ومنها المشي في الطبيعة والسير على الأقدام، والتخطيط لرحلات علمية تهدف إلى تحقيق أهداف وجدانية تتمثل جلها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو عالم الطبيعة (نوفل، 2010م).

ويمكن تعزيز ذلك الذكاء أيضا من خلال دراسة الحالة الجوية خارج حجرة الدراسة، أو مراقبة الطيور والتعرف على النباتات، كما يمكن للمدرس أن يلفت أنظار الطلبة للبيئة المحيطة بهم وما فيها من جمال وأسرار، والإحساس باحترام العالم الطبيعي الموجود حولهم، وربط هذا الشعور بما يتم تعلمه داخل قاعة الدرس لترسيخه وتعزيزه لديهم (الغنميين، 2011م).

ويرى الباحثان أن اعتماد استراتيجيات حديثة في التدريس الجامعي، سينتج عنه بناء شخصية جديدة للطالب الجامعي، تتسم بإعمال العقل والتفكير، والسعي نحو الإبداع في جانب أو أكثر من جوانب المعرفة؛ كل ذلك يصب في تعزيز أساليب متعددة في التعلم وتنميتها ضمن فضاءات جديدة للذكاءات، والذكاء الطبيعي ضرورة ليس فقط لذوي التخصص والاهتمام بما يجري في البيئة المحيطة من مكونات وظواهر، بل هو عنصر أساسي لكل فرد من أجل فهم الطبيعة واستيعاب عوامل تشكلها، لذا فإن تبادل الحوارات بين المدرس والطالب (التدريس التبادلي) في مجال الجغرافية ربما له دور في تفعيل إحدى الذكاءات التي يحتاجها طالب الجغرافية (الذكاء الطبيعي)، ومن هنا يحاول الباحثان التحقق من إمكانية الربط بين طرفي المعادلة (التدريس التبادلي، والذكاء الطبيعي).

لقد اطلع الباحثان على عدد من الدراسات ذات صلة بإستراتيجية التدريس التبادلي، ولم يعثرا على دراسة تجريبية ربطت هذه الإستراتيجية أو أية إستراتيجية أخرى بالذكاء الطبيعي:

فقد هدفت دراسة ديهل (Diehl, 2005) التي أجريت في ولاية فيرجينيا في (أميركا) إلى معرفة تأثير إستراتيجية التدريس التبادلي في القراءة والتفسير لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وشمل التدريس التبادلي أربع استراتيجيات وهي الفهم، والاستجواب، والتوقع، والتوضيح والرصد. وأظهرت النتائج أن الإستراتيجية كان لها دور في تحسن قدرة التلاميذ في فهم النص وتفسيره.

وهدفت دراسة العصيل (1431هـ) التي أجريت في (السعودية) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التفسير وبقاء أثر التعلم، وباستعمال

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل ولمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي العاجل، والبعدي الآجل.

كما هدفت دراسة الكساب (2011م) التي أجريت في إربد (الأردن) إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي ودافعيتهم نحو تعلم مادة الجغرافية، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، ولمصلحة المجموعة التجريبية، فضلا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة على مقياس الدافعية تعزا لمتغير المجموعة، وذلك لمصلحة تقديرات أفراد المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة البهادلي (2011م) التي أجريت في بغداد (العراق) إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات، وباستعمال اختبار (مان – وتني) في معالجة البيانات ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تحصيل طالبات مجموعتي البحث، ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التدريس التبادلي.

وهدفت دراسة المحياوي (2011م) التي أجريت في بغداد (العراق) إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي والطريقة القياسية في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت إستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت الطريقة القياسية في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي، ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى.

كما سعت دراسة حسين (2011م) التي أجريت في ديالى (العراق) إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مجموعتي البحث.

وقد هدفت دراسة حرب (2011م) التي أجريت في عمان (الأردن) جامعة الزيتونة، إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية بإستراتيجية التعليم التبادلي، وظهرت هذه الفروق عند الطلاب مرتفعي التحصيل.

أما دراسة العلوي (2012م) التي أجريت في بغداد (العراق) فقد هدفت إلى تبيان أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع. وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي البعدي في المجالات الثلاثة (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة)، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية.

أما دراسة الفريجي (2013م) التي أجريت في بغداد (العراق) فقد هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجيتي التدريس التبادلي والأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي ودافعتيهم حول التعلم. وباستعمال تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لمعرفة الفروق في التحصيل والدافعية نحو التعلم بين طلبة مجموعات البحث الثلاث، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلبة المجموعة التجريبية الأولى وطلبة المجموعة التجريبية الثانية وطلبة المجموعة الضابطة في التحصيل ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى والثانية، وعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلبة مجموعات البحث الثلاث في الدافعية نحو التعلم.

وقد هدفت دراسة جافاريجوهار وسليماني (Jafarigohar & Soliemmi, 2013) التي أجريت في (إيران) إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية التفكير والقراءة بصوت عال لفهم اللغة الإنكليزية. اختيرت ثلاث فئات من مستوى دون المتوسط، وقسمت بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، تلقت إحدى المجموعات إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ والثانية إستراتيجية التدريس التبادلي والثالثة هي الضابطة. وشمل التدريس التبادلي أربع استراتيجيات هي: التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص. وأظهرت النتائج أن إستراتيجية التفكير بصوت عال وإستراتيجية التدريس

التبادلي لهما تأثير إيجابي كبير على القراءة والفهم لدى المتعلمين من مستوى دون المتوسط.

وسعت دراسة بان وويو (Pan & Wu, 2013) التي أجريت في (الصين) إلى معرفة تأثير استخدام التدريس التبادلي في تعزيز الفهم القرائي والدافعية نحو تعلم اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية (EFL)، وباستعمال الاختبار التائي وتحليل التباين الأحادي كوسيلتين إحصائيتين، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية التي استخدمت التدريس التبادلي والضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي للغة الإنكليزية والدافعية نحو تعلمها، ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الميمان (2013م) التي أجريت في (الكويت) إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي، ولمصلحة الطالبات في المجموعة التجريبية، وأسفرت الدراسة كذلك عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في الاتجاه نحو القراءة.

إن قراءة فاحصة للدراسات السابقة آنفة الذكر تظهر أن إستراتيجية التدريس التبادلي قد اختبرت فاعليتها في مواد دراسية مختلفة، فضلا عن أن معظم نتائجها قد أكدت التأثير الإيجابي لهذه الإستراتيجية على متغيرات معرفية ووجدانية عديدة، وبوجه خاص على مهارات الفهم القرائي والدافعية والتحصيل.

مشكلة البحث:

إن المتصفح للأدبيات والدراسات التربوية ذات الصلة بواقع العملية التعليمية والتدريسية، سواء في مدارس التعليم العام أو مؤسسات التعليم الجامعي، يجد ثمة انطباع عام لدى الباحثين وحتى التربويين في الميدان. إن الطرائق والأساليب التدريسية التقليدية القائمة على التلقين والحفظ هي الغالبة في عموم المؤسسات التعليمية،لذا نرى أحد الباحثين يقول: «اتصفت أساليب التدريس وطرائقه بالرتابة، وأصبحت المحاضرات التي تلقى على أعداد متزايدة من الطلبة تتسم بالجمود والسلبية، ولا تجعل الطالب محور العملية التدريسية» (إبراهيم، 2011م، 40).

وإلى جانب هذا الواقع التدريسي الذي يغلب عليه التقليدية، هناك دراسات وجهود مبذولة لتقديم البديل الذي أفرزه القرن الحادي والعشرون، وهو الرؤى الحديثة والتناول المعاصر لمداخل التدريس في مراحله المختلفة، بفعل ما أفرزه عصر المعلوماتية

وتقنيات الاتصال الحديثة، والبعد الإلكتروني للتعليم والتعلم على صعيد المحتوى والآليات.

إن الواقع المعاصر لأبحاث التدريس أظهر لنا استراتيجيات حديثة تأثرت بالنظريات المعرفية البنائية وبالاتجاهات القائمة على التعليم الأفقي بدل التعليم الرأسي، وعلى إشراكية الطالب في العملية التعليمية، وعلى تعاونية التعليم بدل تنافسيته. ومن بين تلك الاستراتيجيات، إستراتيجية التدريس التبادلي التي وقع اختيار الباحثين عليها لتجريبها في تدريس الجغرافيا، التي نالها ما نال التخصصات الأخرى من الواقع التقليدي في تعليمها وتعلمها.

ولم يعد التساؤل يتجه صوب الجانب المعلوماتي من التعلم في مدى اكتساب الطالب الجامعي له، بل أصبحت الأنظار تتجه نحو تنمية أنواع من القدرات والمهارات بوجه عام والذكاءات المتعددة بوجه خاص والتي لم يعطها التربويون الاهتمام الكافي من أجل إثراء التعلم وتنويعه (سعد وخليفة، 2006م).

وقد ارتأى الباحثان أن يجدا ترابطا بين إستراتيجية التدريس التبادلي ومدى إمكانية تنميتها لواحد من تلك الذكاءات التي صنفها (جاردنر)، ألا وهو الذكاء الطبيعي.

وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الآتي:

هل لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي تأثير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية؟.

هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة / قسم الجغرافية / كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل.

ومن أجل تحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

- «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفرق لدرجات الذكاء الطبيعي لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط الفرق لدرجات الذكاء الطبيعي لدى المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي».

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1 - تناوله لإستراتيجية حديثة قائمة على تبادل عملية التعلم والتعليم بين الأستاذ والطالب الجامعي مما يجعله مركزا لعملية التعلم.

2- محاولته تجريب الإستراتيجية في البيئة

الجامعية، وخاصة في تخصص الجغرافيا وعلى مستوى كلية التربية الأساسية التي تعد معلمين للتدريس في التعليم الأساسي.

3 – تناوله لمتغير تابع جديد، ألا وهو الذكاء الطبيعي، ومحاولة تفعيله لدى الطلبة عينة البحث وفق الإستراتيجية قيد التجريب.

4 – أهمية العلاقة الوشيجة بين تخصص علم الجغرافية والذكاء الطبيعي بوصفهما ميدانين يلتقيان في موضوع التناول، ألا وهو الطبيعة وما عليها من نبات وحيوان وظواهر طبيعية وحالات مناخية.

5 – كونه بحثا رائدا في ميدانه، إذ لم يعثر الباحثان على دراسة ربطت بين إستراتيجية التدريس التبادلي وتنمية الذكاء الطبيعي.

6 – من المتوقع أن يعود البحث بالفائدة على تدريسي قسم الجغرافيا والمهتمين بمناهج وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

1– طلبة المستوى الثالث/ قسم الجغرافية/ كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2012-2013م.

2– موضوعات من مادة جغرافية البيئة والتلوث في الفصل الدراسي الثاني (ينظر تحديد المادة العلمية).

تحديد المصطلحات:

1 – إستراتيجية التدريس التبادلي:

– أوزكوز (Oczkus, 2003):

«إستراتيجية تعتمد على المناقشة والحوار المدعم من قبل المعلم، وتتم وفق أربع استراتيجيات فرعية هي: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)، وتعتمد هذه الإستراتيجية على فنية التفكير بصوت مرتفع وعلى نمذجة المهارات المراد إتقانها» (Oczkus, 2003, P.14).

– الجمل (2005م):

«نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة بعضهم البعض، يجزأ فيه النص المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء بهدف الوصول إلى فهمه فهما جيدا من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها، ووضع أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم في فهمها، والتنبؤ بما سوف يطرح بعدها من أفكار» (الجمل، 2005م، ص325).

– طعيمة والناقة (2008م):

«نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلاب فيما يخص نصاً قرائياً معيناً. وفي هذا النشاط يلعب كل من المعلمين والطلبة دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة» (طعيمة، والناقة، 2008م، ص165).

ويعرف الباحثان إستراتيجية التدريس التبادلي إجرائيا بأنها:

إستراتيجية تدريسية تقوم على نشاط تعليمي يتبادل فيه أدوار كل من أستاذ مادة (جغرافية البيئة والتلوث) وطلبة قسم الجغرافيا أو بين طالب وطالب أو بين طالب وقائد المجموعة، أو بين أفراد المجموعة بعضهم البعض وفق مراحل أربع هي: التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتنبؤ، والتوضيح.

2- **الذكاء الطبيعي:**

- عفانة والخازندار (2003م):

«القدرة على التعرف والتمييز والتصنيف للنباتات والحيوانات، إذ يميل الأفراد إلى قضاء وقت في الخارج وملاحظة النباتات ومحاولة صيد الحيوانات، والاستمتاع بالأصوات التي يحدثها العالم الطبيعي، وملاحظة العلاقات في الطبيعة وتصورها» (عفانة، والخازندار، 2003م، ص10).

- نوفل (2007م):

«القدرة على فهم الكائنات الطبيعية من نباتات وحيوانات، ويتضمن أيضا الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى مثلا: تشكيلات السحب والجبال. والأشخاص المتميزون بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية وملاحظتها وتصنيف الأشياء الطبيعية، ويحبون الوجود في الطبيعة» (نوفل، 2007م، ص3).

- محمد (2008م):

«نوع من أنواع الذكاء الذي يتناول إدراك أنماط الذكاءات السبعة الأخرى في علاقتها بالعناصر المختلفة في الطبيعة، ومن سمات وخصائص ما يتميز بهذا النمط من الذكاء هو الاهتمام بالنوعيات الأخرى من المخلوقات، والاهتمام بالبيئة عامة» (محمد، 2008م، ص230).

- ويعرف الباحثان الذكاء الطبيعي بأنه:

قدرة طالب قسم الجغرافيا على الفهم والتمييز، وكذلك الرغبة في الاطلاع وتفسير الظواهر المختلفة الموجودة في الطبيعة وما تحويه هذه الظواهر من رموز وتداعيات وإشارات وألغاز مختلفة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها لدى استجابته على مقياس الذكاء الطبيعي المعد لأغراض البحث الحالي.

إجراءات البحث:

تتضمن إجراءات البحث: تحديد التصميم التجريبي، ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعتي البحث، وإعداد أداة البحث ومستلزماته، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة، ثم تطبيق التجربة.

التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي المسمى «تصميم الاختبار القبلي والاختبار البعدي مع وجود مجموعة ضابطة»، إذ درست المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية التدريس التبادلي ودرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وكما هو موضح في المخطط (1):

المخطط (1). التصميم التجريبي للبحث.

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	مقياس الذكاء الطبيعي	إستراتيجية التدريس التبادلي	مقياس الذكاء الطبيعي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

مجتمع البحث وعينته:

يتضمن مجتمع البحث جميع طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية – جامعة الموصل، والبالغ عددهم (308) طالب وطالبة للعام الدراسي 2012-2013م.

وتم تحديد طلبة المستوى الثالث من قسم الجغرافية ليكونوا عينة البحث، والبالغ عددهم (100) طالب وطالبة، وذلك لكون هؤلاء الطلبة قد قطعوا شوطاً في دراسة علم الجغرافية، فضلا عن مناسبة محتوى المادة المقررة للتجربة، كذلك كون أحد الباحثين (الباحثة) أستاذا للمستوى الثالث. وبعد استبعاد الطلبة الراسبين بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (30) طالبا وطالبة، وأفراد المجموعة الضابطة (28) طالبا وطالبة، وتم تدريسهم من قبل أحد الباحثين (الباحثة)، واختار الباحثان بالطريقة العشوائية الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية، والشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة، وكما موضح في الجدول (1).

الجدول (1). عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المستوى	الشعبة	عدد الطلبة
التجريبية	الثالث	أ	30
الضابطة	الثالث	ب	28

تكافؤ مجموعتي البحث:

قام الباحثان بتكافؤ المجموعتين في المتغيرات الآتية: الجنس، والعمر، والذكاء، والاختبار القبلي.

1 – متغير الجنس:

بما أن العينة تضم كلا الجنسين فقد قام الباحثان بإجراء تكافؤ لمتغير الجنس باستخدام مربع كاي، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة،إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.22)، وهي تقل عن القيمة الجدولية البالغة (3.84) عن مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1)، وكما في الجدول (2).

الجدول (2). نتائج اختبار مربع كاي لمتغير الجنس.

الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	20	17	0.22	3.84	غير دال
اناث	10	11			

2 – متغير العمر:

لأجل التأكد من تكافؤ المجموعتين في متغير العمر، تم الحصول على بيانات أعمار أفراد العينة بالأشهر من خلال استمارة خاصة وزعت على الطلبة (عينة البحث)، ثم عولجت باستخدام الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (0.107) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.004) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (56)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين في متغير العمر، وكما في الجدول (3).

الجدول (3). نتائج الاختبار التائي لمتغير العمر.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	268.033	12.562	0.107	2.004	غير دال
الضابطة	28	268.392	13.019			

3 – متغير الذكاء:

اعتمد الباحثان في متغير الذكاء على اختبار المصفوفات المتتابعة الذي أعده (رافن)، والمقنن للبيئة العراقية من قبل (الدباغ، 1983م). ولقياس درجة ذكاء كل طالب في العينة أعطي لكل طالب نسخة من الاختبار مع ورقة للإجابة، وبعد أن تم تصحيح إجابات الطلبة تمت معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.345) وهي أقل من القيمة الجدولية (2.004) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (56)، ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق في متغير الذكاء بين المجموعتين كما في الجدول (4).

الجدول (4). نتائج الاختبار التائي لمتغير الذكاء.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	33. 366	9.980	0.345	2.004	غير دال
الضابطة	28	34. 285	10.295			

4 – الاختبار القبلي:

طبق الباحثان اختبار الذكاء الطبيعي القبلي على طلبة المجموعتين، وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء الطبيعي (111.70)، ومتوسط

درجات المجموعة الضابطة (111.96)، وعند استخدام (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين درجات طلبة مجموعتي البحث،تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.024)، أقل من القيمة الجدولية (2.042)، وبدرجة حرية (56)، وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار القبلي، كما في الجدول (5).

الجدول (5). نتائج الاختبار التائي لتكافؤ مجموعتين البحث في درجة الاختبار القبلي للذكاء الطبيعي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	111.70	41.885	0.024	2.042	غير دال
الضابطة	28	111.96	41.360			

تحديد المادة العلمية:

حددت المادة العلمية وفق موضوعات مادة (جغرافية البيئة والتلوث) المقررة على طلبة الصف الثالث الفصل الدراسي الثاني، وشملت الموضوعات الآتية:

- مقدمة تاريخية، مفهوم علم البيئة، مفهوم النظام البيئي، مفهوم التوازن البيئي ، مفهوم الغلاف الحيوي، علاقة علم البيئة بالعلوم الأخرى، فروع علم البيئة: علم البيئة المائية، علم البيئة اليابسة، التغير البيئي والتدهور البيئي، عالمية التغيرات البيئية، تركيب النظام البيئي: المكونات غير الإحيائية، المكونات الإحيائية، الأنظمة البيئية غير الكاملة، نشوء النظام البيئي وتطوره، الاتجاهات الحديثة في علم البيئة، المناطق البيئية البرية والمائية، التلوث البيئي.

إعداد الخطط التدريسية:

تم إعداد الخطط التدريسية لكلتا المجموعتين: المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وبلغت عدد الخطط التي تم إعدادها (16) خطة تدريسية لكلتا المجموعتين، وبواقع حصتين في كل أسبوع.

إعداد أداة البحث (مقياس الذكاء الطبيعي):

نظرا لعدم وجود مقياس جاهز لقياس الذكاء الطبيعي، فقد قام الباحثان بإعداد مقياس يلائم المرحلة الجامعية وذلك بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت حيثيات الذكاء الطبيعي ومجالاته ومقولاته (حسين، 2008م؛ نوفل، 2010م؛ ماسون، 2006م)، ووفق ذلك صاغ الباحثان (40) فقرة للمقياس، ألحقت بها خمسة بدائل للاستجابة هي: (بدرجة كبيرة جدا،

بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، ولتهيئة المقياس للتطبيق تم إجراء الآتي:

أ/ الصدق الظاهري للمقياس:

لغرض التأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، ووفق ملاحظات المحكين تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللفظية والدلالية في المقياس، دون إلغاء أية فقرة، وبذلك أصبح المقياس صادقاً وجاهزاً للتطبيق الاستطلاعي.

ب/ التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

لغرض إجراء التطبيق الاستطلاعي لمقياس الذكاء الطبيعي، اختار الباحثان (30) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثالثة قسم الجغرافية ذاته من غير العينة التجريبية،إذ قام الباحثان أنفسهما بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بتاريخ 3/ 2/ 2013م، وتم من خلاله تسجيل زمن انتهاء أول طالب من الإجابة على فقرات المقياس وبلغ (40) دقيقة، وزمن انتهاء آخر طالب هو (50) دقيقة، وبعد حساب المتوسط الزمني وجد أن الزمن المستغرق لإكمال الإجابة هو (45) دقيقة، وهو زمن يناسب وقت المحاضرة، كما تبين وضوح فقرات المقياس لأفراد العينة الاستطلاعية من حيث الصياغة والدلالة.

ج/ تصحيح المقياس:

لغرض تصحيح المقياس تم وضع (5) درجات للبديل بدرجة كبيرة جدا، و(4) درجات للبديل بدرجة كبيره، و(3) درجات للبديل بدرجة متوسطة، و(2) درجتان للبديل بدرجة قليلة، و(1) درجة للبديل بدرجة قليلة جدا، وبذلك تراوحت درجات المقياس بين (40-200) درجة.

د/ ثبات مقياس الذكاء الطبيعي:

قام الباحثان بالتأكد من ثبات المقياس وذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، Test-Retest (أبو علام، 2002م)، إذ طبق الباحثان المقياس على العينة الاستطلاعية في المرة الأولى بتاريخ 13/ 2/ 2013م، وبعد مرور أسبوعين من تطبيق المقياس أعاد الباحثان تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بتاريخ 28/ 2/ 2013م وتحت الظروف نفسها، وبعد تطبيق معادلة ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (0.82)، وهو ثبات عال (الجابري، 2011م)، وبذلك عد المقياس جاهزاً للتطبيق.

تنفيذ التجربة:

بدأت التجربة يوم 3/ 3/ 2013م، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية من قبل أحد الباحثين (الباحثة)، وعلى النحو الآتي:

بالنسبة إلى المجموعة التجريبية، تم تقسيم الطلبة إلى (5) مجاميع تعاونية، كل مجموعة تكونت من (5-6) من الطلبة، مع مراعاة تنوع مستوى الطلبة في كل

مجموعة، حيث قامت المجموعات بقراءة الموضوع المكتوب في ورقة العمل الموزعة عليهم واستخلاص المفاهيم الأساسية منها، ثم الطلب من مقرر كل مجموعة ذكر الأفكار الأساسية التي توصلت إليها مجموعته، بعدها قامت المجموعات بوضع أسئلة للملخص والإجابة عليها فيما بينهم، ثم قام مقرر كل مجموعة بطرح الأسئلة التي صاغتها مجموعته، وتم مناقشة نماذج من تلك الأسئلة مع بقية المجاميع مع مراعاة الوقت، وذكر كل ما هو غير مفهوم في الموضوع، وتوضيحه باشتراك المجموعات، مع تشجيع الأستاذة (الباحثة) للطلبة على طرح مفاهيم جديدة يمكن التحاور حولها وتكون ذات صلة بالموضوع، ثم قامت بطرح السؤال الآتي على المجموعات: ما الأفكار أو المفاهيم التي تتوقعون ورودها في الموضوع القادم؟، حيث قامت كل مجموعة بكتابة أفكارها التنبؤية مع التأكيد على المفاهيم الأساسية المتوقع قراءتها في الموضوع التالي قبل توزيع ورقة العمل التي تتضمن محتوى الموضوع الجديد.

أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها على النحو الآتي:

قامت الباحثة بإعطاء مقدمة قصيرة عن الموضوع لتهيئة أذهان الطلبة حوله، فضلا عن ربطه بسابق خبرتهم وطرح بعض الأسئلة التذكرية، وبعدها قامت بتقسيم الموضوع إلى محاور، وشرح كل محور بالاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة، مع إثارة بعض الأسئلة ومناقشتها مع الطلبة، وفي ختام المحاضرة طرحت بعض الأسئلة على الطلبة لمعرفة مدى استيعابهم للموضوع، وإعطاء بعض الأنشطة للمحاضرة التالية.

وجرى استكمال تطبيق التجربة يوم 5/ 5/ 2013م.

عرض النتائج ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفق هدف البحث وفرضيته.

هدف البحث التعرف على أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية (جامعة الموصل).

وتنص فرضية البحث على الآتي:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الفرق لدرجات الذكاء الطبيعي لدى المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط الفرق لدرجات الذكاء الطبيعي لدى المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي».

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب متوسط الفرق للمجموعة التجريبية والذي بلغ (31.466) وبانحراف معياري قدره (39.996)، في حين بلغ متوسط الفرق للمجموعة الضابطة (4.714) وبانحراف معياري

قدره (51.169). ويظهر أن هناك فرق كبير بين متوسطي الفرق في المجموعتين، وهو حوالي (26.752)، ولغرض معرفة هل هناك دلالة إحصائية في ذلك الفرق تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأدرجت النتائج في الجدول (6).

الجدول(6). نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الذكاء الطبيعي.

المجموعة	العدد	متوسط الفرق	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	30	31.466	39.996	2.227	2.004	دال
ضابطة	28	4.714	51.169			

يتبين من الجدول (6) أن القيمة التائية المحسوبة (2.227) أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2.004) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (56)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في تنمية الذكاء الطبيعي ولمصلحة المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية الصفرية بالآتي:

1- إن إستراتيجية التدريس التبادلي قد وفرت المواقف التعلمية التي مكنت من خلالها الطلبة في تخصص الجغرافيا من تنمية قدراتهم في مجال استيعاب مفاهيم الطبيعة واستثارة ذكائهم الطبيعي نحو البيئة ، وبما فيها من كائنات نباتية وحيوانية، وظواهر طبيعية جعلتهم يدركون كثير من الحقائق ذات الصلة بالطبيعة، ويمتلكون قدرات التصنيف لمظاهرها.

2 - إن إستراتيجية التدريس التبادلي قد فسحت المجال للطالب لأن يحاور ويتبادل المعرفة مع أستاذة المادة من جهة، ومع أفراد المجموعة التعاونية من جهة أخرى، فضلا عن أنها سنحت له الفرصة لقيادة جماعة صغيرة، وبالتالي أصبح دوره فاعلا في العملية التدريسية، وكانت فرصة مناسبة لفتح أذهان الطلبة حول ما يجري في الطبيعة بوصفها الميدان الحقيقي لعلم الجغرافيا، سواء الجغرافيا الطبيعية أم البشرية، والجغرافيا الاقتصادية وجغرافية المناخ. هذا كله شحن – على ما يبدو – من القدرات التي يمتلكها أغلبية الطلبة حول النظر إلى ما تحويه الطبيعة بعمق، وسبر غورها، وإمعان الفكر فيها.

3 - يظهر أن الاستراتيجيات الفرعية الأربع للتدريس التبادلي قد مكنت طلبة قسم الجغرافيا من مهارة تلخيص الأفكار والتمييز بين المفاهيم الرئيسة

والفرعية، كما منحتهم الفرصة للتساؤل ووضع الفروض وجعلتهم أكثر تيقضا للمعرفة الجغرافية. أما إستراتيجية التنبؤ فقد منحتهم موقفا تعليميا في غاية الأهمية ألا وهو التوقع لما يحمله هذا العنوان أو ذاك أو هذه الفكرة أو تلك من معان ودلالات مسبقة. إن هذه الاستراتيجيات كان لها الدور الواضح في تنمية قدرات طلبة المجموعة التجريبية نحو سبر غور الطبيعة وما تحويه من ظواهر.

4 - يبدو أن الطريقة الاعتيادية التي تم فيها تدريس مادة جغرافية البيئة والتلوث القائمة على إلقاء الأستاذة للموضوع وشرحها لفقراته ثم طرح الأسئلة من جانب واحد لم توفق في منافسة الإستراتيجية قيد التجريب، ولم تعزز لهم أنواع الذكاءات والقدرات الخاصة بتشخيص الظواهر الطبيعية ومكوناتها بذكاء وقاد.

لقد اتفقت نتيجة الفرضية الصفرية للبحث مع نتائج جل الدراسات السابقة التي أثبتت تفوق إستراتيجية التدريس التبادلي على ما سواها من الطرائق التقليدية من قبل دراسات كل من: (Diehl, 2005)، و(الكساب، 2011م)، و(البهادلي، 2011م)، و(المحياوي، 2011م)، و(حرب، 2011م)، و(العلوي، 2012م)، و(الفريجي، 2013م)، و(Jafarigoher, 2013). واختلفت مع دراسة (حسين، 2011م) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة، وجزء من نتيجة دراسة (العصيل، 2010م) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي العاجل والبعدي الآجل، وجانب من دراسة (الميمان، 2013م) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة في الاتجاه نحو القراءة.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً: الاستنتاجات:

وفق ما لاحظه الباحثان أثناء تطبيق التجربة يمكن استنتاج الآتي:

1- وجود تفاعل للطلبة أثناء تطبيق هذه الإستراتيجية مما زاد في دافعتيهم نحو القراءة وزيادة رغبتهم في المشاركة الواسعة.

2- ساهمت الإستراتيجية في جعل طلبة المجموعة التجريبية أكثر قدرة على الحوار والمناقشة قياساً بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: التوصيات:

وفقاً لنتائج البحث يوصي الباحثان بالآتي:

1 – اعتماد إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس طلبة قسم الجغرافية في الصفوف الدراسية كافة.

2 – إدخال الأطر النظرية لهذه الإستراتيجية ضمن مادة (طرائق تدريس الجغرافية) المقررة في قسم

الجغرافية في كلية التربية الأساسية.

3 – إقامة ورش تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في قسم الجغرافية بكلية التربية الأساسية؛ ينظمها مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي في جامعة الموصل.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء دراسات لاحقة وعلى النحو الآتي:

1 – دراسة مقارنة لإستراتيجية التدريس التبادلي مع إستراتيجية التعلم التوليدي في تنمية الذكاء الطبيعي.

2 – دراسة فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية متغيرات أخرى كمهارات ما وراء الذاكرة، والتفكير السابر، والمهارات الاجتماعية.

3 – دراسة مماثلة تطبق على طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، فاضل خليل. (2010م). *مقدمة في طرائق التدريس العامة*. جامعة الموصل: دار ابن الأثير للطباعة والنشر.

إبراهيم، فاضل خليل. (2011م). *قضايا تربوية ونفسية* (سلسلة الكتاب الجامعي 32). جامعة الموصل: دار بن الأثير للطباعة والنشر.

إبراهيم، نبيل رفيق. (2011م). *الذكاء المتعدد*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبوعلام، رجاء. (2004م). *مبادئ البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

ارمسترونغ، توماس. (2006م). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل. (2007م). *مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي*. عمان: دار المسيرة.

بلجون، كوثر جميل سالم. (2007م). *فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الأقسام الأدبية، مكة المكرمة.

البهادلي، أسامة جاسم محمد. (2011م). أثر إستراتيجية *التدريس التبادلي في تحصيل مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الرشد)، جامعة بغداد.

الجابري، كاظم كريم. (2011م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. بغداد: مكتبة النعيمي للطباعة.

الجمل، علي أحمد. (2005م). *تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: عالم الكتب.

حرب، ماجد. (2011م). أثر إستراتيجية التعلم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية، 5* (38)، 40–64.

حربي، أسماء هلال. (2012م). *أثر استخدام الإستراتيجية التعليمية (K.w.l) في امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة للذكاءات المتعددة في مادة الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

حسين، بيداء حسن. (2011م). *أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (الأصمعي)، جامعة ديالى، العراق.

الدبس، هناء أحمد. (2009م). *فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

دروزة، أفنان نظير. (2004م). *أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات إدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم*، عمان: دار الشروق.

الرحيلي، مريم أحمد فائز. (2007م). *أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رشدي، أحمد طعيمة والناقة، محمود كامل. (2006م). *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

سيسل، د وآن، ميرسر. (2008م). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم*، ترجمة: إبراهيم الزريقات ورضا الجمال،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

شبيب، أحمد. (2000م). **أثر** التدريب على إستراتيجية الأسئلة الذاتية (المستقلة- التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرة وتقديرهم لدرجة فعاليتهم الذاتية. *مجلة التربية* (جامعة الأزهر)،95، 89-110.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010م). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزاوي، رحيم يونس كرو. (2010م). *استراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضية*. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

العصيل، عبد العزيز بن فالح بن إبراهيم. (1431هـ). *أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التفسير وبقاء أثر التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

عطية، محسن علي. (2009م). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو إسماعيل والخزندار، نائلة نجيب. (2007م). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو إسماعيل والخزندار، نائلة نجيب (2003م). *استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات في غزة*. تم الاسترجاع بتاريخ 7/ 2/ 2013م، من http://gulfkids.com/pdf/strategy-azzo

العلوي، ضحى محمد جبر. (2012م). *أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

العمشاني، حيدر حسين حسن.(2011م). *فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو*

مادة علم الإحياء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

الغنميين، منال محمد علي. (2011م). *درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم*. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الفريجي، علي كنيوز حسن. (2013م). فاعلية إستراتيجيتي التدريس التبادلي والأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا ودافعيتهم نحو التعلم. *وقائع المؤتمر الوطني الأول للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة بغداد.

قطامي، يوسف محمود. (2013م). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكساب، علي عبد الكريم محمد. (2011م). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي ودافعيتهم للتعلم نحو مادة الجغرافيا. *دراسات: العلوم التربوية – الجامعة الأردنية*، 38(5)، 112-130.

ماسون. (2006م). *تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم*، ترجمة: مراد علي عيسى وليد السيد أحمد. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. (2010م). *استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات)*، العين – دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

محمد، صباح محمود وآخرون. (2002م). *طرائق تدريس الجغرافيا*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

محمد، نورا إبراهيم غريب. (د.ت). *التدريس التبادلي*. تم الاسترجاع بتاريخ 30 / 1/ 2013م من http://homeeconomics.mounada.biz/1397-topic

المحياوي، حيدر عبد الحسن خضير. (2011م). *أثر إستراتيجية التدريس التبادلي و الطريقة القياسية في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

الميمان، هند أحمد. (2013م). أثر استخدام التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس*، 7 (3)، 344-354.

نوفل، محمد بكر. (2007م). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق* عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نوفل، محمد بكر. (2010م). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد والدليمي، طه علي حسين. (2008م). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmadi, M., R., Ismail; Hairul, N. &Abdullah, M., K. (2013).Goals of Reciprocal Teaching Strategy Instruction. *(IJLLALW), 2(1) 18-28*.

Al-Kassab, Ali. (2011). The influence of reciprocal teaching strategy In the achievement of the elementary tenth grade students and their motivation toward learning Geography(in Arabic). *Studies Journal: Educational Sciences(University of Jordan), 38 (5) 112-130.*

Carter, C. J. (2001). Reciprotal Teaching: The Application of a Reading Improvement Stratgy on Urban Strategy in Highland Park,Michigan, (1993-1995): Innodata Monographs 8.Internatonal Bureau of Education. Retrieved 10 /8/2006 from *http://www.ERIC*

Diehl, H., L. (2005). The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers. Ph.D.

thesis,University of Virginian.

Harb , Majid. (2011).The impact of reciprocal learning strategy in reading awareness For the students of elementary tenth grade in Jordan (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, (5) 38.40-64.*

Jafarigohar, M., S., H. & Soliemni, Z. (2013). The Effects of Reciprocal Teaching vs. Think- Aloud on Reading Comprehension of Pre-Intermediate Students in Iran. *International Journal of English and Education,2(1) 191-202*

Maiman, HindAhmed. (2013). The effect of usingReciprocal Teaching on Reading Comprehension and their attitudes toward reading at a seventh-grade students in Kuwait*(in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies in Sultan Qaboos University 7* (3), 344-354.

Oczkus, L., D. (2003).Reciprocal Teaching at work Strategies for improving reading comprehension. New York: International Reading Association.

Omari, H. A. & weshah, H.A.2010 (Using the Reciprocal Teaching Method by Teachers at Jordanian Schools)*European Journal of social sciences,1(15).34-44.*

Pan, C. & Wu, H. (2013). The cooperation learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *Teaching and Teacher Education,6(5).1327.*

Shabib, Ahmed. (2000). The influence of training on self-questions strategy (Independent – Cooperation) on understanding the lecture by university students and their appreciation for the degree of their self-effectiveness(in Arabic). *Journal of Education (Azhar University), 95.89 -110*

Yang,Y. F. (2010),"Developing a reciprocal teaching /learning system for college remedial reading instruction*Journal of computers and Education, 10(3).56-67*

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 635 - 656، الرياض (2014م/ 1436هـ)

أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود

لطيفة صالح محمد السميري[1]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 01/ 02/ 1435هـ؛ وقبل للنشر في 27/ 03/ 1435هـ)

المستخلص: يهدف البحث إلى الكشف عن أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي بمهاراته الثلاث؛ الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود. ولتحقيق هدف البحث تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (القبلي- البعدي) حيث تكونت عينة البحث من 32 طالبة وأسفر البحث عن النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي في كل من مهارات التفكير التأملي الثلاث وهي: الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، المسؤولية الفكرية. وهذا يعني أن لملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثر في تنمية كل من مهارة الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية كمهارات للتفكير التأملي. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارات التفكير التأملي مجتمعة لصالح التطبيق البعدي أي أن لملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثر في تنمية التفكير التأملي بكافة مهاراته. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات أهمها تبني تجربة إعداد ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية لطالبات برنامج الماجستير بكليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: ملف الإنجاز، ملف الإنجاز المهني، المهمة الأدائية، الكتابات التأملية، مهارات التفكير التأملي.

The Effect of Using Teaching Portfolio on Developing Reflective Thinking among Master Program Students in Education College at King Saud University

Latefa Saleh ALsemairi[1]

King Saud University

(Received 04/12/2013; accepted 28/01/2014)

Abstract: This study aimed at investigating the effect of teaching portfolio on developing reflective thinking among students in master program at king Saud university. To achieve the aim of this study, one group pre-test, post-test design was used and the sample of the study consisted of 32 students. The results of the study showed that: There are significant statistical differences at level (α=0.01) between means of preappliction and post-application in favor of post application in the following reflective thinking skills: (a) Open-mindedness, (b) Self-guided, (c) Intellectual responsibility. There are significant statistical differences at level (α=0.01) between means of preapplication and post-application in favor of post- application in the three reflective thinking skills together. According to the results, it was recommended to adopt teaching portfolio experience among students among students in master program at education collages of Saudi Arabia after being proven effective.

Key words: Portfolio, Professional Portfolio, Performative Task, Reflective Writing, Reflective Thinking Skills.

---

(1) أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (7695)، الرمز البريدي (11472)

(1) Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University. Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (7695), Postal Code: (11472)

البريد الإلكتروني: *e-mail: lsemairi@hotmail.com*

مقدمة

يعد ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية من أهم الاتجاهات الحديثة في تدريب طلاب كليات المعلمين وتقويمهم في مرحلتي البكالوريوس والماجستير على حد سواء، فهو مدخل متكامل يعتمد على التعلم والتدريب والتقويم حيث يتم بناؤه في دورة متكاملة تبدأ بتجميع الوثائق التي تعكس نمو المتدرب وإنجازاته ثم مراجعته لتلك الإنجازات والتأمل فيها ومناقشتها بهدف تطوير أدائه وتحسينه؛ وبذلك يمارس المتدرب من خلال إعداده لملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية الكثير من مهارات التدريس وقيمه المهنية هذا من ناحية، كما أنه يساعد المشرفين على التدريب في عمليات تقويم الطلاب من ناحية أخرى حيث يقدم رؤية شاملة عن الممارسات التدريسية التي يقومون بها وهكذا يمثل هذا الملف نمطا من أنماط ملف الإنجاز المهني للمعلمين في فترة تدريبهم (جامعة الملك سعود، 2008م).

وتعود المحاولات الأولى لإعداد ملف الإنجاز المهني للمعلمين إلى عام 1983م حين طبق على الطلاب المعلمين في بعض مجالات تدريبهم حيث استخدم في برامج تعليم المعلمين القائمة على الكفايات في ولاية فلوريدا Florida، وبعد خمس سنوات قامت جامعة ستانفورد Stanford بمشروع استخدم فيه ملف الإنجاز للمعلم كأداة بديلة للتقويم في برامج إعداد المعلمين. وفي عام 1988م دعمت جامعات ولاية أوهايو Ohio مشروع ملف الإنجاز المهني لتطوير مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين واقتراح أدوات بديلة لتقويمهم. وبعد ذلك تم توجيه طلاب برامج إعداد المعلمين لإعداد ملفات إنجازاتهم التدريسية لتحقيق نموهم المهني أثناء التدريس (الأحمد، 2008م)، وهكذا تبنت عدد من الجامعات ملف الإنجاز المهني أداة لتقويم الطالب المعلم مثل: جامعة فلوريدا (Florida, 1983)، وأوهايو (Ohio, 1988)، وجامعة ستانفورد (Stanford, 1988) في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يتم تقويم الطالب المعلم من خلاله وفق معايير عالمية ومحلية بدلا من الطرق الذاتية والشخصية التي تعتمد على «المشرفين على التدريب» والمعلم المتعاون، وقد أكدت عدة دراسات على أهمية بناء ملف الإنجاز المهني مثل: دراسة كل من الأحمد (2003م) التي قامت بتجريب الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) في برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية ومقارنة فوائدها وصعوباتها بالبرامج المماثلة في الدول المتقدمة، ودراسة عبد السميع (2007م) التي تناولت ملف الإنجاز المهني لمعلم الرياضيات، ودراسة ياركندي (2011م) التي تناولت ملف الإنجاز المهني للمعلمة بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، رؤية تطويرية.

أصبح ملف الإنجاز المهني من متطلبات الاعتماد

الأكاديمي في الجامعات وفقا لمعايير هيئات الاعتماد الدولية حيث يطلب من عضو هيئة التدريس ملفا تدريسيا خاصا به يضمنه إنجازاته المهنية المختلفة. وفي الولايات المتحدة الأمريكية أصبح ملف الإنجاز المهني للمعلم متطلبا للحصول على شهادة التدريس من المجلس القومي للشهادات أو ما يعادلها ليصبح المعلم معلما أول (البلوشي، 2007م). وفي عام 2010م أصبح ملف الإنجاز المهني متطلبا للحصول على الشهادة المهنية لعضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية (جامعة الملك سعود، 2012م)، وفي العام نفسه أصبح ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية متطلبا في برنامج الماجستير في كلية التربية.

وقد تعددت أنواع ملفات الإنجاز المهني للمعلم ومن أهمها: ملف الإنجاز التوثيقي، وملف التقويم، وملف العرض، وملف التوظيف، وملف التدريس، وملف المهمة الأدائية التدريسية موضوع البحث الحالي، ويعد ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية نوعا من أنواع ملف الإنجاز المهني للمعلم أثناء التدريب ومتطلبا من متطلبات الاعتماد الأكاديمي الذي تبنته كلية التربية في جامعة الملك سعود وفقا لمعايير المجلس الوطني الأمريكي (NCATE) لاعتماد كليات المعلمين، والذي يطلب إعداده من الطالبة في برنامجي البكالوريوس و الماجستير حيث تقوم الطالبة في برنامج الماجستير بوصف مهمتين تدريسيتين – تقوم بها الطالبة أثناء دراستها أحد مقرراتها – وصفا تأمليا ناقدا وبذلك تمارس الطالبات أثناء إعداد هذا الملف عددا من المهارات مثل: مهارات التوثيق والتحليل والتأمل الفكري.

ويمثل المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين الجهة الرئيسة لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد حدد المجلس رسالته في «مساعد الجمهور من خلال التأكد من اكتساب خريجي المؤسسات المعتمدة المعرفة والمهارات والسمات اللازمة لمساعدة الطلاب كافة على التعلم» و«تحقيق الريادة في إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين» (Professional Standards, 2002, p1). وقد أجريت عدة تعديلات على معايير المجلس منذ إنشائه عام 1954م وكان أهم تعديل عام 2002م حيث اعتمد المجلس المعايير القائمة على الأداء بدلا من المعايير التي تركز على المدخلات والإجراءات حيث أصبح اهتمام المجلس يركز على ما يعرفه الخريج وما يتقنه من مهارات بعد انتهائه من برنامج الإعداد المهني الذي تخرج منه. وقد اعتمد المجلس أكثر من 6000 مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي. ويتكون المجلس من ستة مجالس رأسية التنظيم تقوم بتنفيذ رسالة المجلس وهي: المجلس التنفيذي، ومجلس اعتماد الوحدات، ومجلس

شراكة الولاية، ومجلس دراسات مجالات التخصصات، ومجلس الاستئناف، ومجلس الممتحنين. ويتم اعتماد المؤسسات التربوية وفقا لستة معايير هي: (1) تطوير البرامج الأكاديمية (2) نظام التقويم (3) الخبرات الميدانية (4) تنوع المتعلمين (5) التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (6) الإدارة والمصادر والموارد. ويرتبط ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية ارتباطا مباشرا بالمعيار الثالث وهو الخبرات الميدانية حيث يعتبر إعداده متطلبا أساسيا للاعتماد. ومن خلال المعيار الثالث تصمم كليات التربية والمدارس المشاركة لها خبرة ميدانية وتقوم بتنفيذها وتقويمها بما يساعد طلاب الخبرات الميدانية على تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية وذلك لمساعدة التلاميذ على التعلم، ويمثل ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية دور الوسيلة الفعالة لتحقيق أهداف الخبرات الميدانية.

وتعد عملية التفكير التأملي عاملا أساسيا في بناء ملف الإنجاز المهني وعملية محورية في تطويره ويشير بورك (Burke, 1997) في هذا السياق إلى أن ملف الإنجاز المهني بدون تعليقات وتفسيرات وتأملات مكتوبة لن يكون سوى مذكرة يتم فيها تدوين الملحوظات أو سجلا لجمع الصور التعليمية وبذلك يكون ملفا لا يخضع لأي معايير، ولا تتضح وظائفه التوثيقية والتعليمية والتدريبية والتفكيرية. فقد أشارت دراسة أندرسون ودمول (Anderson & Demeulle, 1998) إلى أن 69٪ من استجابات عينة الدراسة أكدت أن ملف الإنجاز المهني يطور وينمي تفكير المعلمين وتأملاتهم الفكرية؛ لأن التفكير التأملي يجعل الطالب المعلم يفكر في كيف يتعلم، ويساعده التأمل على نقل تعلمه من المواقف الأساسية إلى المواقف الجديدة، كما يؤدي إلى استمرار التعلم حيث يربط الخبرات السابقة بالتعلم الحالي ثم بالتطبيقات المستقبلية. بالإضافة إلى أنه يعمل على تنمية تفكيره؛ لذا جاء هذا البحث لقياس أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات في برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال البحث لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تكشف عن أثر استخدام ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي باستثناء دراسة (Kish, 1997) التي أكدت على فاعلية حقائب التقويم Portfolios في تنمية التفكير التأملي ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى الطلاب في المرحلة الثانوية؛ فكانت ندرة الدراسات أحد مبررات القيام بهذا البحث. ولكن لما كان ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية يعتمد على الكتابة التأملية في الممارسات التدريسية للطلاب المعلمين فإن الدراسات السابقة قد أثبتت فعالية الكتابة التأملية

في تنمية التفكير التأملي مثل دراسة بشارة (2010م) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال وطبقت على (112) طالبة، وأسفرت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لصالح الطالبات اللواتي تعلمن الكتابة التأملية. كما أجرى ستودارت (Stoddardt, 2002) في (بشارة، 2010م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي (المقالات التأملية الجماعية، وأشرطة الحوار التأملي) في تنمية التفكير التأملي، وطبقت الدراسة على ثمانية طلاب من المرحلة الابتدائية حيث طلب منهم خلال خمسة أسابيع كتابة صفحتين عن تجربة قاموا بها وكشفت النتائج عن أن هناك أثرا للتدرب على المقالات التأملية في تحسين التفكير التأملي لديهم.كما كشفت دراسة أوستورجا (Ostorga, 2002) عن أن استخدام الكتابات التأملية أدى إلى تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب والذي كان عددهم أربعة حيث تم إشراكهم في دورات تدريبية اعتمدت على الكتابة التأملية.

كما اهتمت بعض الدراسات ببناء برامج تدريبية على الممارسات التأملية وقياس أثرها في تنمية التفكير التأملي مثل دراسة (Rees, Watkins, & Morris, 2003) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي حيث طبقت الدراسة على طلاب السنة الرابعة/ تخصص صيدلة في جامعة مانشستر، وأكدت نتائج الدراسة على أن الممارسات التأملية عملت على تنمية التفكير التأملي. أما خريسات (2005م) فقد استقصى أثر برنامج تدريبي على تنمية «التفكير التأملي لحل المشكلات» في تنمية الاستعداد للتفكير التأملي حيث طبقت الدراسة على (100 طالب وطالبة) في كلية الحصن الجامعية في الأردن، وأثبتت الدراسة وجود أثر لبرنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي تعزا إلى متغيرات الجنس والتخصص والمعدلات التراكمية.

بينما تعددت الدراسات التي تناولت أثر بعض المتغيرات في تنمية التفكير التأملي مثل: دراسة كشكو (2005م) التي كشفت عن فاعلية برنامج تقني في ضوء الإعجاز العلمي للقرآن في تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في غزة، ودراسة علام (2012م) التي أثبتت أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير التأملي، ودراسة النمري (2011م) التي أكدت أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي في مدينة الطائف. ومن العرض

السابق يتضح أن الدراسات السابقة لم تتناول ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية وأثرها في تنمية التفكير التأملي.

مشكلة البحث:

للتفكير التأملي أهمية في تجويد مخرجات عملية التعلم للطلاب المعلمين كالتخطيط الدقيق، والمواءمة بين الخيارات المطروحة، والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، ومهارة التعامل مع المواقف التدريسية والقدرة على تنظيم المعلومات (علام، 2012م)؛ (النمري، 2011م) إلا أن الدراسات السابقة أثبتت تدني مستويات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين مثل دراسة نورتون (Norton, 1994) ودراسة السويدي (2008م). وهذا ما لاحظته الباحثة؛ حيث اقتصرت ملفات الإنجاز للطالبات على التجميع الوثائقي وافتقارها إلى التحليلات القائمة على التفكير التأملي التي تعتبر من أهم دعائم ملف الإنجاز المهني الذي يمثل أحد متطلبات الاعتماد الأكاديمي الذي حصلت عليه كلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض. ومشاركة من الباحثة في تفعيل واستمرارية متطلبات الاعتماد الأكاديمي تحاول في هذا البحث الكشف عن أثر ملف إنجاز المهمة التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود، حيث إن إعداده متطلب للاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) الذي تبنته كلية التربية في جامعة الملك سعود. كما أنه من أهم مبررات القيام بهذا البحث قلة الدراسات التي تناولت ملف الإنجاز عموما وملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية بصفة خاصة في البيئة العربية.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي بمهاراته الثلاث: الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية لدى الطالبات في برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث في الجوانب التالية:

- يعد ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمات وتدريبهن خطوة خطوة حتى تحقق عملية تدريب المعلمات أهدافها.
- يمثل الملف أداة تقويمية موضوعية تبنتها العديد من كليات إعداد المعلمين (كلية التربية)؛ لأنها تعتمد على التحليل والتأمل والتقويم.
- إنه أداة فعالة لتطوير أداء طالبات كليات التربية حيث يتم تطوير ممارساتهم التدريسية من جهة وتطوير مهارات الكتابة التأملية من جهة أخرى.
- نشر ثقافة ملف إنجاز المهمة التدريسية في

الميدان التربوي على مستوى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومعلمات مدارس التعليم العام.

• إن التدرب على بناء ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية واستخدامه في الميدان من متطلبات هيئات الاعتماد لكليات إعداد المعلمين.

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود؟ ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

1 – ما أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية مهارة الانفتاح الذهني لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود؟

2 – ما أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية مهارة التوجيه الذاتي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود؟

3 – ما أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية مهارة المسؤولية الفكرية لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود؟

4 – ما أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية مهارات التفكير التأملي مجتمعة لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود؟

فروض البحث:

1 – توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة الانفتاح الذهني لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث.

2 – توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة التوجيه الذاتي لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث.

3 – توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة المسؤولية الفكرية لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث.

4 – توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهاراته مجتمعة لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث.

مصطلحات البحث:

ملف الإنجاز المهني:

يعرف بيرد (Bird, 1990, p.241) ملف الإنجاز المهني بأنه مجموعة متكاملة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهان على كفاية المعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات الداخلة في إطار فن التدريس.

ويعرفه إفانز (Evans, 1995, p. 2) بأنه مجموعة مطورة من الأفكار المختارة والمنظمة، والأهداف والمنجزات الممزوجة بالتفكير التأملي والتقويم الذاتي فملف الإنجاز يعرف بالمعلم وماذا يعمل؟ ولماذا؟ كما يحدد أين كان؟ وكيف أصبح؟ وأين يتجه؟ وكيف يخطط لمستقبله؟

كما أورد جمعه (2005م) تعريفا لملف الإنجاز المهني بأنه: «عملية دينامية يقوم بها المعلمون لرصد أدلة عملهم ونموهم، ويتم تجميعها وتأليفها بأنفسهم عبر تفكير عميق وبالمشاركة مع زملائهم وطلابهم، وتقدم للمناقشة العامة لتمثل مفهومهم عن التدريس الجيد» (ص 275).

من التعريفات السابقة لملف الإنجاز المهني يتضح أن بيرد (Bird, 1990) اعتبره مجموعة متكاملة منظمة من الوثائق، بينما يرى افانز (Evans, 1995) أنه مجموعة مطورة من الأفكار المختارة، أما جمعة (2005م) فإنه يعتبره عملية دينامية يقوم بها المعلمون لرصد أدلة عملهم ونموهم، أما ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية فهو يجمع بين الأبعاد الثلاثة بالإضافة إلى أنه ملف أكثر تخصصا في مجال التدريس والتدريب فهو معني بالمهمة الأدائية التدريسية وبناء على ذلك يمكن تعريفه بأنه:

ملف يتم من خلاله وصف المهام التدريسية التي تقوم بها الطالبة في برنامج الماجستير في كلية التربية جامعة الملك سعود وتحليلها وتقويمها ممزوجا بالتفكير التأملي والتقويم الذاتي من خلال استراتيجيتي «الحوار مع الفصل ككل» و«الاستقصاء مع مجموعات صغيرة» مع تدعيم ذلك الوصف بالشواهد والبراهين والأدلة ويتم تسجيل ممارسة الطالبة للاستراتيجيتين تسجيلا مرئيا أو مسموعا وذلك ليسهل عمليات وصف المهام التدريسية التي يقوم بها وتحليلها وتقويمها. وهو أحد متطلبات الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) والذي تبنته كلية التربية بجامعة الملك سعود.

التفكير التأملي:

يعرف شون (Schon, 1983, 67) التفكير التأملي بأنه استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه لكي يمكنه من حل مشكلاته وفهم واقعه. كما يعرفه الشيخلي (2001, 50) بأنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول على النتائج التي يتطلبها الموقف وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النمط من التفكير يتطلب توجيه الذهن صوب التجارب والمفاهيم والمدركات والأفكار والتركيز عليها.

ويعرفه خوالده (2010م) بأنه: «عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه

واستيعابه بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقويمه ضمن ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني، والتوجه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها» (ص67).

من التعريفات السابقة للتفكير التأملي يتضح أن شون (Schon, 1983) يرى أن التفكير التأملي استقصاء ذهني نشط واع يمارسه الفرد لحل مشكلاته وفهم واقعه بشكل عام. أما الشيخلي (2001م) فقد ربط التفكير التأملي بتحليل المواقف وتقويمها للوصول إلى نتيجة معينة. وأضاف خوالده (2010م) أن يكون تحليل المواقف في ضوء ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني، والتوجه الذاتي، والمسؤولية الفكرية. أما البحث الحالي فهو معني بتفعيل التفكير التأملي في الممارسات التدريسية وبذلك يمكن تعريف التفكير التأملي بأنه: نشاط ذهني موجه تفحص من خلاله طالبة برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة الملك سعود الموقف التدريسي في كافة مراحله: التخطيط (ماقبل التدريس) والتنفيذ (أثناء التدريس) والتقويم (ما بعد التدربس) بهدف مراجعة ممارساتها التدريسية وتقويمها واتخاذ قرار حول تطوير تدريسها مستخدمة مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية.

تجربة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض:

تتضمن تجربة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض في مجال ملف إنجاز المهمة التدريسية ببرنامج الماجستير أهداف الملف، ومكوناته، وعناصره مع تحديد خطوات كل عنصر، وتفسير الشواهد والبراهين التي تثبت إنجازات الطالبات، وتقويم المهمة التدريسية، وأنموذجا لتحليل الكتابة التأملية للملف (جامعة الملك سعود، 2008م)، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أهداف ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية:

يسعى إعداد ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية إلى تحقيق الأهداف التالية:

❖ توضيح الرؤية الشاملة للطالب المعلم وطالب برنامج الماجستير بكلية التربية حول فلسفته في التدريس.

❖ وصف وتحليل التقدم البنائي للطالب المعلم وطالب برنامج الماجستير بكلية التربية نحو تحقيق أهداف المهمة التدريسية التي سبق أن حددها.

❖ مساعدة الطالب المعلم وطالب برنامج الماجستير بكلية التربية على التفكير التأملي في ممارساته التدريسية التي قام بها في ضوء مدى تقدم طلابه ومدى تحقيق الأهداف المحددة للمهمة التدريسية.

❖ عمل تعديلات في التدريس في ضوء عملية التحليل السابقة للتمكن من إتقان المهارات التدريسية من جهة وزيادة تعلم التلاميذ من جهة أخرى.

❖ تفاعل الطالب المعلم وطالب برنامج الماجستير بكلية التربية مع أقرانه من خلال توثيق خبرته

التدريسية ومناقشتها معهم.

مكونات ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية:

يتكون ملف إنجاز المهمة التدريسية من العناصر التالية:

أولاً: البيانات الشخصية للطالب المعلم أو طالب الماجستير.

ثانياً: البيانات الخاصة بالدرس أو مجموعة الدروس المراد تدريسها.

ثالثاً: تحليل الممارسات التدريسية والتأملات الفكرية المرتبطة بها.

رابعاً: الشواهد والبراهين.

التحليل التأملي للمهمات التدريسية:

يتكون تحليل الممارسات التدريسية للطلاب في برنامج الدراسات العليا من عنصرين رئيسين هما (جامعة الملك سعود، 2008م):

العنصر الأول: تحليل تسجيل مرئي أو صوتي لحصص يقوم بتدريسها طالب برنامج الماجستير بكلية التربية للفصل ككل (للمجموعة ككل) باستخدام الحوار.

يركز هذا الجزء على تحليل تفاعلات طالب برنامج الماجستير بكلية التربية مع الفصل ككل ويمثل الحوار جزءا رئيسا من التدريس بحيث يتمكن الطلاب من المشاركة في الحوار وتطوير مهارات الاستماع والمناقشة، مع الحرص على تقديم محتوى يحقق أهداف التعلم من جهة ويتسق مع أهداف الحوار من جهة أخرى.

ويتم تقييم هذا الجزء من التدريس من خلال التسجيل المصور أو المسموع، والكتابة التأملية التي تأخذ شكل السرد القصصي، بالإضافة إلى تقويم إنتاج التلاميذ وأعمالهم، فيكشف عن قدرة طالب برنامج الماجستير على تشجيع التلاميذ على المناقشة والحوار والاستماع، ومراعاة خصائص المتعلمين، وفهم المحتوى، وتصميم الأنشطة، واستخدام التقنية، ويخصص الجزء الأخير لتفكره في ممارساته التدريسية لتقويم ذاته ولتحسين مهاراته وتطوير أدائه مستقبلا.

العنصر الثاني: تحليل تسجيل مرئي أو صوتي لحصص يقوم بتدريسها طالب برنامج الماجستير بكلية التربية من خلال الاستقصاء في مجموعات صغيرة.

يقدم طالب برنامج الماجستير بكلية التربية – من خلال استقصاء الموضوع أو المفهوم – مجموعة من الدروس في إطار تسلسلي. وينبغي أن يفهم الطلاب بشكل كاف الموضوع أو المفهوم من خلال إشراكهم في الاستقصاء داخل مجموعات صغيرة.

ويتم تقييم هذا الجزء من التدريس من خلال التسجيل المصور أو المسموع، والكتابة التأملية التي تأخذ شكل السرد القصصي، بالإضافة إلى تقويم إنتاج التلاميذ وأعمالهم فيكشف عن قدرة طالب برنامج الماجستير بكلية التربية على تصميم وتنفيذ مواقف التعلم

والخبرات التعليمية كما تكشف عن قدرته التي تدعم نمو مهارات تلاميذه على الاستقصاء في مجموعات صغيرة، كما تكشف عن قدرته على الاستقصاء في مجموعات صغيرة، ومراعاته لخصائص المتعلمين، وفهم المحتوى، وتصميم الأنشطة، واستخدام التقنية، ويخصص الجزء الأخير لتفكره في ممارساته التدريسية لتقويم ذاته ولتحسين مهاراته وتطوير أدائه مستقبلا.

الشواهد والبراهين:

يقدم طالب برنامج الماجستير بكلية التربية الشواهد والبراهين الخاصة بالممارسات التدريسية من خلال تحليل الممارسات التدريسية وتقويمها التي تحدث في الفصل مثل: مهارة طرح الأسئلة، ووقت الانتظار، والتغذية الراجعة التي يقدمها للتلاميذ، ومن الأدلة التي يمكن أن يقدمها طالب برنامج الماجستير بكلية التربية على ممارساته التدريسية نماذج من أعمال التلاميذ التي تم تقويمها وتقديم التغذية الراجعة لها، وأجوبة التلاميذ المكتوبة، والصور والتسجيلات الصوتية، ونماذج من التقنيات التي تم استخدامها في تدريسه كالعروض التقديمية، ومقاطع الفيديو المستخدمة، وشواهد على استخدام الحوار والاستقصاء.

تقويم المهمة التدريسية:

يتم تقويم المهمة التدريسية وفق معايير (جامعة الملك سعود، 2008م) سواء كان ذلك في مدخل تدريس المجموعة ككل أو المجموعات الصغيرة، أما الجوانب المهنية التي يقيسها هذا المكون فهي: معلومات عن التلاميذ، ومعلومات عن المحتوى، والتصميم التعليمي وصناعة القرار، والمساواة والحق في الحصول على التعليم والعدالة، وبيئة التعلم، والمصادر التعليمية، التعليم المتكامل، التفكر الذاتي.

ويقاس مدى تحقق هذه الجوانب في المهمة التدريسية وفق مصفوفة تقدير لفظي (RUBRIC) على نحو النموذج الموضح في جدول (1).

جدول (1): نموذج محكات الأداء وفق مصفوفة تقدير لفظي (RUBRIC).

محكات الأداء	1	2	3	مواصفات الخريجين	التقدير
خصائص التلاميذ في الصف	لا يوجد إلا القليل من الشواهد عن قدرة المعلم على معرفة خصائص تلاميذ الصف ذات الصلة.	توجد شواهد محدودة عن قدرة المعلم على معرفة خصائص تلاميذ الصف ذات الصلة.	توجد شواهد واضحة ومقنعة عن قدرة المعلم على معرفة خصائص تلاميذ الصف ذات الصلة ومساعدتهم على فهم أنفسهم كمتعلمين.	ثالثاً: يمتلك مهارات البحث ويفهم محتوى البحوث والدراسات الحديثة المتعلقة بنمو جميع الطلاب، ويفهم دوره في نموهم وتعلمهم، ويساهم في توفير الخبرات المناسبة لنموهم العقلي والاجتماعي والجسمي والانفعالي.	

أنموذج لتحليل الكتابة التأملية لملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية:

طرح برنامج الاعتماد الأكاديمي التابع للمجلس الوطني الأمريكي لاعتماد كليات المعلمين (2008م) أنموذجا لتحليل الكتابة التأملية لملف إنجاز المهمة التدريسية حيث يتم من خلاله تقسيم الكتابة التأملية لملف إنجاز المهمة التدريسية إلى أربعة أقسام هي: (1) سياق التعلم، (2) التخطيط (3) تحليل التسجيل المصور(4) والتفكر، ويكتب طالب برنامج الماجستير بكلية التربية تأملاته الفكرية حول ممارساته التدريسية مجيبا عن الأسئلة التالية:

الجزء الأول: سياق الصف.

1 – ما خصائص تلاميذ الصف الذي سأقوم بتدريسه؟

2 – كيف أثرت معلوماتي عن التلاميذ في طريقة تخطيطي للدرس؟

3 – ما الاستراتيجيات التي سأستخدمها لتلبية حاجات التلاميذ؟

4 – ما صعوبات وتحديات تدريس تلاميذ فصلي؟

الجزء الثاني: التخطيط.

1 – ما الأهداف العامة للوحدة الدراسية التي سأقوم بتدريسها لتلاميذ فصلي؟

2 – ما الأهداف التعليمية المحددة للدرس الواحد وكيف تناسب تسلسل التدريس؟

3 – ما الأنشطة المرتبطة بالدرس؟ وما التفسير المنطقي لتسلسل الأنشطة المستخدمة أثناء الدرس؟

4 – لماذا اخترت هذه الدروس لدعم الحوار والاستقصاء؟

5 – ما الإجراءات والاستراتيجيات والمواد والمصادر المحددة التي سأستخدمها أثناء الدرس؟

الجزء الثالث: تحليل إجابات اثنين من التلاميذ.

1 – إلى أي مدى حقق تلاميذي أهدافي من تعليم هذا الدرس؟

2 – كيف كانت استراتيجياتي وإجراءاتي التي استخدمتها أثناء الدرس؟

3 – كيف حققت المساواة والعدالة وحق جميع التلاميذ أثناء الدرس؟

الجزء الرابع: التفكير.

1 – ما مدى نجاح هذه الدروس في تنمية مهارات ومعلومات التلاميذ المرتبطة بالحوار والاستقصاء؟

2 – إذا حصلت على فرصة ثانية لتدريس هؤلاء التلاميذ مرة أخرى فما التغيرات التي سأقوم بعملها؟ ولماذا؟

3 – ما الممارسات التي حدثت في الموقف

التعليمي والتي أثرت على توجيه تدريسي؟

4 – كيف تؤثر خبرتي التدريسية في تعلم تلاميذي؟

5 – كيف أستخدم خبرتي الحالية في تطوير خططي المستقبلية؟

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة ذي القياس القبلي البعدي) حيث يطبق مقياس التفكير التأملي قبليا لتحديد مستوى الطالبات في مهارات التفكير التأملي ثم تقوم عينة البحث بالمهمة الأدائية التدريسية وإعداد ملف لها وفي نهاية التجربة وبعد الانتهاء من المهمة الأدائية التدريسية وإعداد ملف الإنجاز الخاص بها يجرى قياس بعدي لتحديد مدى الفرق بين درجتي التطبيقين القبلي والبعدي مما يعكس أثر التجربة (العساف، 2010م)؛ وذلك لمناسبته لهدف البحث الذي يسعى إلى التعرف على أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من الطالبات المنتظمات في برنامج الماجستير الذي تقدم فيه المهمة الأدائية التدريسية وذلك في الفصل الدراسي الأول عام 1433م/ 1434م وكان عددهن 275 طالبة (عمادة الدراسات العليا، 1434هـ) وتم اختيار عينة عشوائية كان عددها 32 طالبة أي بنسبة 11٪.

أداة البحث:

لقياس أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات في مرحلة الماجستير استخدمت الباحثة مقياس التفكير التأملي لخريسات (2005م) ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي: الانفتاح الذهني، والتوجية الذاتي، والمسؤولية الفكرية ويتضمن 30 فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو التالي:

- الانفتاح الذهني وهي مهارة تمكن المتعلم من الأداء النشط، والتأمل في الاحتمالات البديلة ودراستها لاختيار المناسب منها وتقيسها فقرات الاختبار رقم (1، 3، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 27، 29).
- التوجيه الذاتي وهي مهارة مراجعة الذات أثناء الأداء التدريسي وبعده وتوجيهها والثقة بها وعدم الخوف والقلق حولها وتقيسها فقرات الاختبار رقم (4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28).
- المسؤولية الفكرية وهي مهارة التفكير في كل خطوة تدريسية قبل ممارستها والتأكد من كل إجراء قبل اتخاذ أي قرار، وتقيسها فقرات الاختبار رقم (2، 7، 11، 15، 19، 23، 30).

صدق المقياس:

أعيد صدق المقياس في البيئة السعودية على عينة من طالبات الماجستير من خارج عينة البحث، ثم تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الارتباط (938.، 953.، 894.) وجميعها دالة عند مستوى (01.)

ثبات المقياس:

أعيد ثبات المقياس في البيئة السعودية على عينة طالبات الماجستير من خارج عينة البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة وللمقياس ككل وكانت معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة على التوالي (771.، 901.، 736.) أما معامل ثبات المقياس ككل فقد بلغ (935.) وجميعها دالة عند مستوى (01.)

نتائج البحث:

يتم عرض النتائج عن طريق التحقق من فروض البحث، وللتحقق من الفرض الأول الذي ينص على «توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (05.) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة الانفتاح الذهني لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث»، تم حساب متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة الانفتاح الذهني وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) t-test للعينات المرتبطة (Paired Sample T-Test) والجدول رقم (2) يوضح النتائج المتعلقة بالفرض الأول.

جدول (2). قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة الانفتاح الذهني.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
القبلي	32	32.5625	5.3033	11.879	.01
البعدي	32	44.6875	2.7990		

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة الانفتاح الذهني لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على أثر ملف الإنجاز للمهمة التدريسية في تنمية مهارة الانفتاح الذهني كمهارة من مهارات التفكير التأملي وبذلك يتم قبول الفرض الأول.

وللتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على «توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (05.) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي

لمقياس التفكير التأملي في مهارة التوجيه الذاتي لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث»، تم حساب متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة التوجيه الذاتي وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) t-test والجدول رقم (3) يوضح النتائج المتعلقة بالفرض الثاني.

جدول (3) قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة التوجيه الذاتي.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
القبلي	32	45.1250	7.9097	9.736	.01
البعدي	32	58.4688	3.6365		

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة التوجيه الذاتي لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على أثر ملف الإنجاز للمهمة التدريسية في تنمية مهارة التوجيه الذاتي كمهارة من مهارات التفكير التأملي وبذلك يتم قبول الفرض الثاني.

وللتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على «توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة المسؤولية الفكرية لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث»، تم حساب متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة المسؤولية الفكرية وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) t-test والجدول رقم (4) يوضح النتائج المتعلقة بالفرض الثالث.

جدول (4). قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة المسؤولية الفكرية.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
القبلي	32	21.3438	3.8404	11.746	.01
البعدي	32	29.7813	2.1362		

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارة المسؤولية الفكرية لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على أثر ملف

الإنجاز للمهمة التدريسية في تنمية مهارة المسؤولية الفكرية كمهارة من مهارات التفكير التأملي وبذلك يتم قبول الفرض الثالث.

وللتحقق من الفرض الرابع الذي ينص على «توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهاراته مجتمعة لصالح التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث»، تم حساب متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارات التفكير التأملي مجتمعة وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) t-test والجدول رقم (5) يوضح النتائج المتعلقة بالفرض الرابع.

جدول(5). قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهاراته مجتمعة.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
القبلي	32	99.0313	15.9484	11.785	.01
البعدي	32	142.9375	7.0204		

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارات التفكير التأملي مجتمعة لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على أثر ملف الإنجاز للمهمة التدريسية في تنمية التفكير التأملي بكافة مهاراته وبذلك يتم قبول الفرض الرابع.

مناقشة النتائج:

دلت نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.01) بين متوسطات درجات الطالبات قبل إعداد ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية وبعده؛ حيث بلغت قيم (ت) لمهارة الانفتاح الذهني (11.879) وللتوجيه الذاتي (9.736) وللمسؤولية الفكرية (11.746) ولمهارات التفكير التأملي مجتمعة (11.785) وهذا يعني أن لملف إنجاز المهمة التدريسية أثرا في تنمية التفكير التأملي بشكل عام وله أثره في كل مهارة من مهارات التفكير التأملي الفرعية وهي الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية وبذلك تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة كيش (kish, 1997) التي أكدت على فاعلية حقائب التقويم Portfolios في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية وتختلف عنها في أنها قاست مهارات أخرى وهي حل المشكلات والتفكير الناقد بينما اقتصر البحث الحالي على مهارات التفكير التأملي.

ومن خلال الاطلاع على ملفات الإنجاز للمهمة

الأدائية التدريسية التي أعدتها عينة البحث خلال التجربة ظهرت مهارات التفكير التأملي على النحو التالي:

أ/ الانفتاح الذهني:

ظهرت علامات التفتح الذهني لدى طالبات برنامج الماجستير عند اختيار الممارسات التدريسية التي تناسب أنماط التعلم السمعي والبصري والحركي التي سبق أن صنفن الطالبات في ضوئها حيث استطاعت الطالبات مراجعة الاستراتيجيات والأساليب والممارسات التي ستدرس من خلالها ثم اتخاذ القرار في اختيار الممارسات التدريسية التي تحقق الأهداف التي سبق أن حددتها الطالبة في تخطيط الدرس، وعندما تواجهها مشكلة صفية غير مألوفة فإنها تتفهمها وتحللها وتتفحص الحلول الممكنة لها ثم تختار الأنسب منها، فمثلا عندما لاحظت طالبة برنامج الماجستير ضعف مشاركة التلميذة س في الأنشطة التي تناسب النمط السمعي والبصري قدمت أنشطة حركية تناسب نمط تعلم التلميذة.

ب/ التوجيه الذاتي:

قامت طالبات برنامج الماجستير أثناء الكتابة التأملية بمراجعة أدائهن التدريسي أثناء التدريس وبعده مراجعة ذاتية قائمة على التأمل والتحليل والنقد ومن ثم توجيه أدائهن توجيها ذاتيا مما أكسبهن الثقة بالنفس وعدم الخوف والقلق حول أدائهن التدريسي، حيث كتبت الطالبة (أ) «يظهر في التسجيل الصوتي أن التلميذة طيف قالت «وباقي واحد» لكنني لم أعلق على ملاحظتها ولم أناقشها فيها، وكان هذا التصرف غير سليم حيث اكتفيت فقط بالإشارة إلى الأصفار التي في الباقي الموجودة بخطوات القسمة على السبورة، كرد على تعليقها الخاطئ ربما فعلت ذلك لضيق الوقت ولكن كان يجب عليّ في الحقيقة مناقشتها حول تلك الملاحظة لأفهم سبب إشارتها إلى ذلك لأنه حتماً لديها فكرة غير صحيحة حول الباقي أو أنها كانت تنظر للباقي بشكل مختلف ولو تسنى لي إعادة الدرس وحدث مثل هذا الموقف لوقفتُ عند الملاحظة وناقشتُ التلميذة حولها وسبب قولها أن الباقي واحد مع أن عملية القسمة هي عملية قسمة بدون باقي» ثم تضيف الطالبة (أ): «من خلال سماعي للمقطع الصوتي لاحظتُ أن لدي بعض الكلمات غير الصحيحة في النطق مثل قولي: «أرادت شركة سياحة أن تنقل ستةٌ وتسعين سائحاً» والصحيح أن أقول ستةً لأنها مفعول به هذا الخطأ الإعرابي جعلني أفكر في أنني لو أعدتُ الشرح سأكون أكثر حرصاً على نطق العبارات بشكل سليم من حيث الإعراب».

ج/ المسؤولية الفكرية:

وظهرت مهارة المسؤولية الفكرية لدى طالبات برنامج الماجستير في كل خطوة تدريسية قبل ممارستها وخاصة في مرحلة تخطيط الدروس، والتأكد من كل

إجراء تدريسي قبل اتخاذ أي قرار، فعلى سبيل المثال ذكرت الطالبة (ب) «وجاء دوري لتخطيط درسي، وسأتبنى خطوات جانييه في التخطيط لدرسي بأن أخطط تخطيطا دقيقا للأهداف التربوية التي أسعى لتحقيقها حتى أحقق تعلما فعالا، فلست أهدفُ إلى أهداف قريبة المدى فقط، بل أرمي إلى أبعد من ذلك، فأهداف درسي ستحقق الهدف الرابع من أهداف الفصل الخامس وهو إيجاد مجموع قياسات زوايا مضلع، والمرتبط بمؤشرات في معايير NCTM وكفايات المرحلة المتوسطة (7-9) المتعلقة بالجبر والهندسة والقياس والتبرير والاتصال والربط، ساعية إلى تحقيق (فهم واستخدام مفردات لغة الرياضيات من رموز ومصطلحات وأشكال ورسوم) كهدف من الأهداف العامة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة محققة بذلك أحد الأهداف العامة لتدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام وهو (استخدام الأساليب في البحث والتفسير واتخاذ القرارات المتعلقة بالنواحي الرياضية والإنسانية) والتي تعمل على (تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالبة) كهدف من أهداف المرحلة المتوسطة وصولا إلى تحقيق غاية التعليم».

ووفقا لخصائص الكتابة التأملية في ملف الإنجاز للمهمة التدريسية الذي تم طرحه في برنامج الاعتماد الأكاديمي التابع للمجلس الوطني الأمريكي لاعتماد كليات المعلمين(2008) تقوم طالبات برنامج الماجستير بالكتابة التأملية موزعة في أربعة أقسام هي: (1) سياق التعلم، حيث يجبن على أسئلة مثل ما خصائص تلميذات الصف الذي سأقوم بتدريسه؟ كيف أثرت معلوماتي عن التلميذات في طريقة تخطيطي للدرس؟ (2) التخطيط، حيث يجبن على أسئلة مثل: ما الأهداف العامة للوحدة الدراسية التي سأقوم بتدريسها لتلميذات فصلي؟ ما الأنشطة المرتبطة بالدرس؟ وما التفسير المنطقي لتسلسل الأنشطة المستخدمة أثناء الدرس؟ (3) تحليل التسجيل المسموع، حيث يجبن على أسئلة مثل: كيف كانت استراتيجياتي وإجراءاتي التي استخدمتها أثناء الدرس؟ كيف حققت المساواة والعدالة بين التلميذات أثناء الدرس؟ (4) التفكر، حيث يجبن على أسئلة مثل: ما الممارسات التي حدثت في الموقف التعليمي والتي أثرت على توجيه تدريسي؟ كيف تؤثر خبرتي التدريسية في تعلم تلميذاتي؟ كيف أستخدم خبرتي الحالية في تطوير خططي المستقبلية؟

وتتفق هذه الأقسام مع مراحل التفكير التأملي لدى شون (Schon, 1983) الذي قسم مراحل التفكير التأملي إلى ثلاثة مراحل هي:

1 – التأمل من أجل العمل.

2 – التأمل في أثناء العمل..

3 – التأمل بعد العمل.

وبتحليل عملية التدريس وفقا لرؤية شون (Schon) يتضح أنها تمر بثلاث مراحل: تبدأ المرحلة الأولى بالتأمل فيما قبل التدريس مثل: تخطيط التدريس والأهداف التعليمية المراد تحقيقها والمهمات التدريسية المطلوب تنفيذها والنتائج المتوقعة منها، ثم تليها المرحلة الثانية وتتمثل في التأمل أثناء عمليات التدريس بعمق للتحقق من سيرها في الاتجاه المطلوب والتخلص من الممارسات التدريسية غير المرغوب فيها والتي لا تحقق الأهداف التعليمية المطلوبة، والمرحلة الثالثة يتم فيها التأمل بعد التدريس حيث يتأمل المعلم كيف كان تدريسه وهل حقق أهدافه،وكيف استفاد من خبرته الحالية في تطوير خططه المستقبلية، وكيف يطور نفسه تدريسيا.

• ولما كان إعداد ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية يعتمد – في كل أقسامه وخطواته – على الكتابة التأملية وبعد أن أثبتت نتائج البحث أثره في تنمية التفكير التأملي، فإنه بذلك يتفق مع دراسة كل من بشارة (2010م)، وستودارت (Stoddardt, 2002)، وأوستورجا (Ostorga, 2002) التي أثبتت فاعلية الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

ومن خلال إعداد ملف الإنجاز للمهمة التدريسية تكتسب الطالبة المعلمة مهارات الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية بالإضافة إلى مهارات أخرى هي:

• اكتساب مهارة تحديد خصائص التلميذات وتفعيلها في الموقف التدريسي كاستخدام المقاييس النفسية والتربوية وتحليل نتائجها.

• ممارسة مهارات الملاحظة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والوصول إلى استنتاجات، ووضع حلول مقترحة.

• ممارسة مهارات التقويم الذاتي ومن ثم تطوير مهاراتهن التدريسية مستقبليا.

ويمكن القول جملة: إن ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية لم يعد أداة تجميعية يتم من خلالها جمع إنجازات طالبات برنامج الماجستير ويقدم في نهاية الفصل كأداة تقويمية ولكنه أصبح تسجيلا بنائيا لمنجزاتهن يسجل فيه مدى تقدمهن في ممارسات التعلم والتعليم والتدريب متأملات منجزاتهن ومسجلات تلك التأملات، وبذلك فهو أداة تعلمية تعليمية تدريبية تقويمية وثائقية مدعمة بالأدلة والبراهين التي تثبت تمكن طالبات برنامج الماجستير من مهارات التدريس، وتقوم على التفكير التأملي قبل التدريب وأثنائه وبعده وبذلك تمثل بيئة تدريبية تعلمية تعليمية متكاملة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

• تبني تجربة إعداد ملف إنجاز المهمة الأدائية

التدريسية لطالبات برنامج الماجستير بكليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية بعد ثبات فاعليتها في تنمية التفكير التأملي.

• تطبيق ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في مقررات طرق التدريس العامة والخاصة في برامج كلية التربية بعد ثبات فاعليته.

• إقامة ورش عمل لطالبات برنامج الماجستير في مهارات التحليل التأملي والكتابة التأملية وفقا لمعايير المجلس الأمريكي لاعتماد كليات المعلمين (NCATE).

• تدريب طالبات برنامج الماجستير على مهارات التفكير التأملي الثلاث وهي: الانفتاح الذهني و التوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية والتي تمثل المكونات الرئيسة للتفكير التأملي للممارسات التدريسية في هذا البحث.

• إقامة دورات تدريبية لمشرفي التدريب من الجامعة والمعلمين المتعاونين في مجال تقويم ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية.

الدراسات المقترحة:

• دراسة تحليلية لمحتوى ملفات المهمة الأدائية التدريسية للتعرف على مدى إسهام التحليل التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي.

• دراسة تقويمية لواقع الكتابة التأملية في ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود.

• إجراء دراسة تجريبية لقياس أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية مهارات التدريس التخطيطية والتنفيذية والتقويمية لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحمد، نضال شعبان. (2008م). *ملف المعلم ما قبل وأثناء الخدمة*. الرياض: مكتبة الرشد.

الأحمد، نضال شعبان. (2003م). تجريب الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) في برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية ومقارنة فوائدها وصعوباتها بالبرامج المماثلة في الدول المتقدمة. *مجلة العلوم التربوية*. معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، 7(3)، 133 – 174.

بشارة، موفق سليم. (2010م). أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال. *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 22(1)، 27– 55.

البلوشي، مريم حسن(2007م). الملف الوثائقي للإنجاز المهني. *رسالة التربية*، عمان، 15، 125– 127.

جامعة الملك سعود، *عمادة تطوير المهارات*. (2012م). برنامج الشهادة المهنية في التدريس والتعلم.

جمعة، ناريمان محمود. (2005م). *الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية*. الكويت: مكتبة الفلاح.

خريسات، محمد. (2005م). *أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي*

لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

خوالد، أكرم صالح. (2010م). *فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا الأردن.

السويدي، نسرين أحمد. (2008م). فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ميزو للتعلم التحويلي في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية، *سلسة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (PESA)*، 2(1)، 199-193.

الشيخلي، عبد القادر. (2001م). *تنمية التفكير الإبداعي*. عمان: وزارة الشباب.

العساف، صالح بن حمد. (2010م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

عبد السميع، أحمد خليفة. (2007م). ملف الإنجاز المهني لمعلم الرياضيات. *المؤتمر العلمي الثامن للتربية*، جامعة الفيوم. 1، 287-306.

علام، عباس راغب. (2012م). فعالية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، مصر، 43، ص ص. 93-131

عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود. (1434هـ). *إحصائية طالبات الدراسات العليا لعام 1434/1433هـ*. (نشرة صادرة عن وحدة الدراسات العليا بقسم الطالبات).

ليلي، ستيف. (2007م). *نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج (NCATE)*. ترجمة: صالح النصار. ورقة عمل نشرت ضمن أعمال اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). 15-16/ 5/ 2007، ص ص 741- 749. استرجعت في Jan,17,2014.

http://faculty.ksu.edu.sa/dralnassar/dralnassar2/Lists/List/Attachments/34

كشكو، حمدان جميل كمال. (2005م). *أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي في القرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

جامعة الملك سعود. (2008م). *الحقيبة الوثائقية التعليمية (ملف الإنجاز)*. مذكرة تفسيرية معتمدة من كلية التربية بجامعة الملك سعود في صيف عام 2008م.

النمري، حنان سرحان. (2011م). أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 146(3)، 171–229.

ياركندي، آسيا حامد محمد. (2011م). ملف الإنجاز المهني للمعلمة بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، رؤية تطويرية، *رسالة الخليج العربي*، الرياض، 121، 145-186.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Ahmad. N. (2003). Using Portfolio in the teacher preparation program in the Kingdom of Saudi Arabia and comparison of benefits and difficulties of similar programs in developed countries (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*. Institute of Educational Studies, Cairo University, 7 (3),

133-174.

Allam, A. (2012). The effectiveness of social constructivist learning for teaching social studies on Developing of Some Reflective Thinking Skills and Problem-Solving among Elementary School Students (in Arabic). *Journal of Educational Association for Social Studies,* Egypt, 43.93 – 131.

AL-Nimri, H. (2011). The impact of the Use of A bag - Based Educational Strategy of Self-Questioning and Evaluation Methods Inherent in the Development of Literary Appreciation Skills and Reflective Thinking to the First Grade Students of Secondary (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, al-azar University, 146 (3), 171 – 229.

Al-Swedy, N. (2008). The effectiveness of A suggested Strategy (TLD-DRT) Based on Mezirow Theory Transformative Learning on Developing of Some Reflective Thinking Skills among EFL Students Teachers (in Arabic). *A series of Arab Studies in Education and Psychology (PESA),* 2(1), 193-199.

Anderson, R. S. & Demeulle ,L. D. (1988). Portfolio Use in Twenty – Four Teacher Education Programs. *Teacher Education Quarterly*, 25, 23 – 31.

Balushi, M. (2007). Teaching Portfolio (in Arabic). *Journal of Education*, Oman, 15, 125-127.

Bsharah, M. (2010). The Effect of Writing Training on Developing of Reflective Thinking among A sample of Early Childhood Education Program Students at AL- Hussein Bin Talal University (in Arabic). *Educational Sciences & Islamic Studies*, 22 (1) , 27 - 55.

Bird, T. (1990). The Schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.) Handbook of teacher evaluation: Elementary and secondary personnel. (2nd ed.). 241-256. Beverly Hills, CA: SAGE.

Burke , K.(1997). *Designing Professional Portfolios for Change*.Arlington Heights, IL: IRJ Skyligh.

Evans, S.M. (1995). *Professional Portfolios:Documenting and Presenting Performance Excellence*. Virginia Beach, Va: Teacher Little Secrets .

Kish, Ch. & Sheehan, J. (1997). Portfolios in the Classroom: A Vehicle for Developing Reflective Thinking. *High School Journal*, 80(4), 254-265

Norton, J. (1997). Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers*, Education* , 117(3), 401-416.

Ostorga, A. N. (2002). Relationships Between Epistemology and Reflective Thinking of Instructional Paraprofessionals in an Elementary Teacher Education program.*Dissertation Abstracts*, 63(6), 2205.

Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education. (2002). Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.

Rees, j, Watkins, C & Morris, M. (2003). *Developing Reflective Practice for Use in Continuing Professional Development*". Retrieved July.31. 2013. From: http://www.hsrpp.org.uk/abstract/2003_29.html.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thin; in Action*.London: Temple Smith.

Yarkndi, A. (2011). A teacher Professional Portfolio for Secondary School Courses Track, Developmental Vision (in Arabic). *Risalat ul-khaleej AL-arabi, Riyadh*, 12, 145-186.

❋ ❋ ❋

عرض عن كتاب مترجم

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 659 - 661، الرياض (2014م/ 1436هـ)

عرض عن كتاب مترجم

عرض

أ. د. عبدالوهاب بن محمد النجار

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود

❖ **معلومات الكتاب:**

- **اسم الكتاب**: (**Leading Curriculum Development**).

  (قيادة تطوير المنهج).
- **لغة الكتاب**: اللغة الإنجليزية.
- **اسم المؤلف**: (Jon Wiles) (جون وايلز).
- **الترجمة**: مصرح بها من مركز الترجمة بجامعة الملك سعود.
- **اسم المترجم**: د. راشد بن حسين العبدالكريم.
- **ناشر النسخة الإنجليزية وتاريخها**: 2009 (Corwin Press).
- **ناشر الترجمة العربية وتاريخها**: دار جامعة الملك سعود للنشر (1435هـ/ 2014م).

استهل المترجم ترجمته بتقديم ذكر فيه أن بناء المنهج وتطويره يعد من العوامل الأساسية في تطوير التعليم. ويكاد يجمع المتخصصون في المناهج على أن تطوير المنهج عملية مستمرة يشترك فيها، بشكل أو بآخر، كل من له علاقة بالمدرسة. وبالتالي تحتاج تلك العملية إلى قيادة واعية وتخطيط، يتعدى عملية التغيير الجزئي الوقتي والمرتجل في بعض المحتوى أو التطبيقات التدريسية. وهذا الكتاب *Leading Curriculum Development* يزود المتخصص في المنهج أو المشرف التربوي أو مدير المدرسة بآليات ومهارات قيادة عملية بناء وتطوير المنهج. فهو ليس كتاب نظرية بل كتاب يغلب عليه الطابع العملي التنفيذي. فهو يمزج بين عمليات بناء المنهج والنظرية، والمنهج بمفهومه العام، وعمليات

بناء برنامج خاص بالمدرسة، وهو ما تحتاجه مدارسنا بشكل كبير في هذا العصر. كذلك فهو كتاب علمي، ولذلك فهو يناسب دارسي الماجستير والدكتوراه من المشرفين التربويين ومديري المدارس.

وذكر المؤلف في مقدمته بأن هذا الكتاب عن كيفية بناء المنهج، فاعمال المنهج وظيفة أساسية للقيادة التربوية في المدرسة، لأننا من خلال عملية بناء المنهج نحدد الهدف، ونوضح الأنشطة، ونبرر إتخاذ القرارات في المدرسة. وعمل المنهج غالبا ما يفرق بين المدرسة المتميزة والمدرسة الضعيفة. فالمدرسة التي دون منهج محدد وواضح يمكن مقارنتها بسفينة دون دفة، فهي تفتقد الاتجاه ومن السهل تحييدها عن المسار.

وهناك الكثير من الناس الذين يمكنهم المشاركة في عمل المنهج، فمنهم مدير المدرسة، ومدير القسم، ووكلاء المدرسة للشؤون الفنية، ورؤساء الأقسام (المعلمون الأوائل) ورؤساء فرق التخصص، والمعلمون ذوو المهام الخاصة. فالنشاط –وليس اسم الوظيفة– هو الذي يحدد من سيقوم بقيادة المنهج في المؤسسة التعليمية. وغالبا ما يتم تعيين شخص لهذا الدور القيادي دون أي إعداد رسمي أو معرفة حقيقية. وسيوجه هذا الكتاب مثل هؤلاء عبر عمليات بناء المنهج التي تصنع قيادة منهج صحيحة في المدرسة.

يوجد تصوران مختلفان لقيادة المنهج في المدرسة المعاصرة. النوع الأول نوع ساكن أو إداري من قيادة المنهج، يبحث عن الحفاظ على كل البرامج الحالية الموجودة والإبقاء عليها. ومن أمثلة وظائف الإبقاء، وزيارات المشرفين، ومراجعة الاعتماد، وبرامج التدريب المعتادة المجدولة دوريا، مثل البرامج التوجيهية للمعلمين الجدد. فقادة المنهج الساكنون يحاولون إنتاج درجة من القدرة على التوقع والنمطية في العمليات اليومية للمدرسة.

أما النوع الثاني فهو مختلف تماما من قيادة المنهج فهو قيادة نشطة. والقيادة النشطة تركز على بناء برامج جديدة لتلبية الاحتياجات المتغيرة للمدرسة والمجتمع، وتكييف المنهج لقدرة التقنيات الجديدة. فهو على سبيل المثال يتطلب طرقا جديدة وإبداعية للتفكير حول التربية في المدرسة. وقادة المنهج النشطون يحددون الاتجاه، ويحفزون الناس، ويوضحون الخطوات للتغيير، في مقابل قيادة الإبقاء (المحافظة). وقائد المنهج النشط يجعل الأشياء تحدث. وهذا النوع من القيادة هو شكل من أشكال القيادة الاستشرافية والدافعة.

يتناول هذا الكتاب نوعي قيادة المنهج المحافظة والنشطة، لكنه منحاز نحو الدور النشط للمنخرطين في عمل المنهج. ويعتقد أن درجة التغيير التي تمر به الأمة والعالم بعامة تتطلب أن يكون قادة المنهج نشطين وذوي رؤية مستقبلية. ويتوقع أنه بانتهاء هذا الكتاب سيفهم القارئ كلا دوري قائد المنهج في المدرسة.

يقع الكتاب في 232 صفحة يتضمن تسعة فصول إضافة إلى ثبت المصطلحات وكشاف الموضوعات. يعَرف الفصل الأول والثاني قيادة المنهج الفاعلة والمهام الأساسية لها، وعملية البناء والتطوير. وتتناول الفصول من الثالث إلى التاسع طرق مفصلة لبث الحياة في أعمال المنهج داخل المدرسة. فتوضيح المحطة النهائية يجعل المنهج هادفا بشكل أكبر (الفصل الثالث)، وبناء فريق المنهج في المدرسة (الفصل الرابع)، وبناء الطريق لتحسين المنهج (الفصل الخامس) هي متطلبات الممارسة الناجحة(لتطوير المنهج). بينما التخطيط المفصل (الفصل السادس)، والتطوير ذو المعنى للعاملين (الفصل السابع)، والتقويم الصحيح (الفصل الثامن) من الأمور الأساسية في التطبيق الكامل لخطط المنهج. وأخيرا في الفصل التاسع يقدم المؤلف من خبرته الميدانية على مدى ثلاثين عاما تأملات في بناء مناهج مدرسية ناجحة. وأورد الكتاب مجموعة من المصادر شملت: (أ) صحائف التخطيط وهي نماذج مبنية من أعمال مدارس ومشكلات حقيقية؛ (ب) مصادر قياسية لتخطيط المنهج؛ (جـ) مواقع إنترنت لمصادر المنهج؛ (د) مصادر موصى بها للبقاء على اطلاع على كل جديد في مجال تطوير المنهج؛ (هـ) قائمة بتعريفات للمفردات لمساعدة القارئ على استيعاب أدبيات هذا المجال. وأُختتم الكتاب بثبت للمصطلحات باللغتين العربية والإنجليزية مرتب أبجديا وفقا للحروف العربية.

***

Methods applied to intensive outpatient programming in a private practice setting. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *40*(3), 203–214.

Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012).An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *117*(4),316–330.

Ziviani, J., Cuskelly, M., & Feeney, R. (2010). Parent satisfaction with early intervention services for children with physical disabilities: Internal consistency of the European parent satisfaction scale about early intervention. *Infants& Young Children*, *23*(3),184 –194.

* * *

Arabia: Office of Arabic Education for Gulf countries.

Alotaibi, B. N. (2009).Family satisfaction with special education services provided to students with special needs in the special education special schools and programs in Saudi Arabia. *Arabic Journal of Special Education*,*14*,39–82.

Asartawy, Z., Asartawy, A., Kashan, A., & Abujodah, W. (2011).*Introduction to learning disabilities*. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Azahra.

Association for Children with Learning Disabilities. (1986). ACLD description: Specific learning disabilities. *ACLD Newsbriefs*,15–16.

Bailey, D.B.,& Simeonsson, R.J. (1988). *Family assessment in early intervention*. Columbus, OH: Merrill.

Bender, W.N. (1992).*Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies.* Needham Heights, MA: Ellyn and Bacon.

Dawson, R., & Kierney, J. (1988).A survey of parents' views. *British Journal of Special Education*, *15*(3), 123–125.

Fantuzzo,J., Perry, M.,& Childs, S. (2009). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*,142–152.

Gable, R. A., Mostert, M. P., & Tonelson, S.W. (2004). Assessing professional collaboration in schools: knowing what works. *Preventing School Failure*, *48*(4), 4–8.

Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learner: Introduction to special education* (8thed.). Needham Heights, MA: Ellyn and Bacon.

Heward, W.L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Johnson, J., & Duffett, A.(2002).*When it's your own child: A report on special education from the families who use it*. New York: Public Agenda.

Lanners, R.,& Mombaerts, D. (2000). Evaluation of parents' satisfaction with early intervention services within and among European countries: Construction and application of a new parent satisfaction scale. *Infants & Young Children*,*12*(3),61–70.

Leiter, V.,& Krauss, M. (2004).Claims, barriers, and satisfaction. *Journal of Disabilities Policy Studies*, *15*(3), 135–146.

Lerner, J., & Kline, F. (2012). *Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies* (11thed.).Boston, MA: Houghton Mifflin.

Lowenbraum, S., Madge, S., & Affleck, J. (1990).Parental satisfaction with integrated class placements of special education and general education students. *Remedial and Special Education*, *11*(4), 37–4.

Lynch, E. W.,& Stein, R. (1982). Perspectives on parent participation in special education. *Exceptional Education Quarterly*, *3*(2), 56–63.

McNaughton, D. (1994). Measuring parents satisfaction with early childhood intervention programs: Current practice, problems, and future perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education*,*14*(1), 26–58.

Meyers, C.,& Blacher, J. (1987).Parents' perception of schooling for severely handicapped children: Home and family variables. *Exceptional Children*,*53*, 441–449.

Miedel, W. T.,& Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*,*37*,379–402.

Ministry of Education (2002). *Legislations for organizing institutes and programs of special education*. Riyadh: Administration of Special education.

Ministry of Education (2012a). *Statistical report on learning disabilities programs in Saudi Arabia for the academic year of 2012*. Riyadh, Saudi Arabia: Administration of Special Education.

Ministry of education (2012b). *Statistical report on learning disabilities programs in Riyadh city for the academic year of 2012*. Riyadh, Saudi Arabia: Administration of Education in Riyadh.

Office of Educational Research and Improvement(2004). *Parent involvement at the middle school level*. U.S. Department of Education.

Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., &Robertson, C.(2009).Satisfaction with educational provision for children with special education needs or disabilities: A national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, *61*(1), 19–47.

Prieto, A. J. (1992). A method for translation of instruments to other languages. *Adult Education Quarterly,43*(1), 1–14.

Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*,*47*, 167–185.

Samioti, A., Papanis, E., & Giavrimis, P.(2011).Literature review on the needs of families and carers of people with learning disabilities. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, *1*(1),45–53.

SAS Institute. (2009). *SAS/STAT 9.2 User's guide* (2nded.). Cary, NC: SAS Institute Inc.

Stallard, P.,& Lenton, S. (1992). How satisfied are parents of pre-school children who have special needs with services they have received? A consumer survey. *Child: Care, Health and Development*, 18, 197–205.

Starr, M.E., Foy, J.B., Cramer, K. M., & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with autism spectrum disorders, Down's syndrome and learning disabilities: A comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *41*(4),315–332.

Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., & Poston, D. (2005).Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. *Topics in Early Childhood Special Education*,*25*(1), 48–58.

U.S. Department of Education (1999).*Twenty-first annual report to Congress on the implementation of the Individual with Disabilities Education Act*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Voltz,O., &Euiott, R.(1990).Resource room roles in promoting interaction with regular education. *Teacher Education and Special Education*,*13*(3),160–166.

Wise, E. A.(2003). Psychotherapy outcome and satisfaction:

married couple has two individuals at home to share the responsibility of their child's education (Fantuzzo et al., 2009), which can positively affect their level of satisfaction.

It was also found that parents with less than high school education were more satisfied than parents with more than a bachelor's degree education. Parents with high school were more satisfied than parents with more than a bachelor's degree. Parents with bachelor's degrees were more satisfied than parents with more than a bachelor's degree. This finding was similar to that of Alotaibi (2009), who found that illiterate parents (parents who do not read or write) were more satisfied than parents with bachelor's degree or more. These interesting findings in the present study may be attributed to unawareness of their rights. As Leiter and Krauss (2004) explain, "parents may be unaware of their rights or of the services for which their children are eligible, suggesting that parents' expectations of special education may be compromised by what they do (and do not) know" (p.143).

In addition, parents who became involved in the child's school were more satisfied than parents who did not. This finding is logical, and can be interpreted by the significant positive correlation between parental school involvement and parental school satisfaction (Zablotsky et al., 2012). Parents' involvement in their children's education has improved students' achievement (Rogers et al., 2009; Miedel & Reynolds,1999) and may have resulted in lower levels of stress and higher levels of satisfaction.

Conclusion and Recommendations

This study explored the level of parents' satisfaction with the services provided to their children with LD in public elementary schools in Riyadh City. It was found that parents were satisfied with special education services. Thus, parents agreed that LD programs in their children's schools provided good services with regard to certain criteria. These criteria included identifying eligible students for special education services, developing suitable IEP based on students' needs, providing appropriate instruction to improve their children's achievements, and providing useful collaboration. In addition, a number of significant differences in parents' satisfaction was found for social status, academic level, and involvement in the child's school.

In light of these findings, a few recommendations can be proposed for practice and research. An important finding in the current study may be that satisfaction of parents of students with LD is enhanced when parents become involved in their children's schools. This finding may have an important implication for LD teachers and school personnel who should know that satisfaction is an important indicator of effective home-school partnerships. Therefore, they should develop partnership practices with parents of students with LD to ensure their involvement in appropriate procedures (Fantuzzo et al., 2009). Moreover, It is important that LD teachers inform parents about their rights, nature of the LD and possible solutions, and the importance of their involvement in their children's education.

In addition, The important dimensions of parents' satisfaction with LD and the reasons that contribute to higher levels of this satisfaction need to be addressed. This is worth further study because LDs represent the largest segment of student disabilities in Saudi Arabia.

* * *

The author thanks the Educational Research Center in College of Education, King Saud University for their support to this research.

* * *

References

Abu Nayyan, I. (2000). *Learning disabilities: Teaching methods and cognitive strategies*. Riyadh, Saudi Arabia: Academy of Special Education.

Al Khateeb, J. M., & Hadidi, M. S. (2009). Teachers' and mothers' satisfaction with resource room programs in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education*, *10* (1), 56–59.

Algahtany, S., Almethheb, A., & Alomar, B. (2011). *Research methods of behavior science with SPSS applications*. Riyadh, Saudi Arabia: Alobecan Library.

Almosa, N. A. (1999).*The way of special education in the Ministry of Education in the hundred year memorial of the founding of the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh, Saudi Arabia: The Ministry of Education.

Almosa, N. A. (2000). *The experience of the Ministry of Education in mainstreaming students with special needs into the regular education in Saudi Arabia*. Paper presented at the Second International Conference for Handicap and Rehabilitation. Riyadh, Saudi Arabia.

Almosa, N. A. (2004). *Mainstreaming students with special needs into the regular education: Educational view*. Riyadh, Saudi

Table 6:Least squares means at each level of social status, academic level, and involvement in child's school variables.

Source		Least squares means
Social status	Married	98.18
	Divorced	91.81
	Widowed	88.14
Academic level	Under high school	95.76
	High school	95.58
	Bachelor's degree	94.53
	Above bachelor's degree	84.97
Involved in child's school	Yes	94.59
	No	90.83

Discussion

The primary purpose of the current study was to evaluate whether parents were satisfied with the special education services provided to their children with LD. The results revealed that parents were satisfied with these services (M=4.04, SD=0.85). In addition, the distribution percentage of parents' responses on the 5-point Likert scale indicated that more than two thirds, or 73.82%, of parents were satisfied with special education services (39.90% were very satisfied and 33.92% were satisfied),while 18.82% were neutral(neither satisfied nor dissatisfied). Out of those parents who were not satisfied (7.36%) with special education services, 5.34% were dissatisfied, and 2.02% were very dissatisfied.

These findings are consistent with certain previous studies, which indicated that most parents of students with disabilities are satisfied with special education services. For example, Leiter and Krauss (2004) found that 83% of parents (N=1864) were satisfied with the special education services provided to their children (52% were very satisfied and 31% were somewhat satisfied). Dawson and Kierney (1988) indicated that parents of students with LD scored high for satisfaction. Stallard and Lenton's (1992) study revealed that parents of pre-school children with disabilities had an overall high level of satisfaction. Meyers and Blacher (1987) found that the majority (70%) of parents of children with severe disabilities were either satisfied or very satisfied with all aspects of school programs. Lowenbraum, Madge, and Affleck (1990) indicated that 91% of parents were very satisfied or satisfied with LD programs. Lynch and Stein(1982) found that 76% of parents of students with disabilities were satisfied or very satisfied with the special education services provided.

In contrast, some studies reported that parents of students with LD were less likely to be satisfied when compared to parents of other categories of special needs students. For instance, Starr et al. (2006) found that parents of children with learning disabilities had significantly lower levels of satisfaction than those of children with Down's syndrome or autism spectrum disorder. Parsons et al. (2009) found that parents of students with psychosocial difficulties in mainstream schools were the least satisfied with special education provision, while Alotaibi (2009) found that parents of students with LD were less satisfied than parents of students with physical or intellectual disabilities.

The present study's explanation for level of satisfaction may be that determining eligibility, developing students' IEP, providing appropriate instruction and related services for students with LD, and collaborating with regular teachers and parents are activities often performed by LD teachers, with parents playing a limited role. These practices may suggest that parents have less contact with school personnel, fewer conflicts, and less responsibility for the student, which may increase their satisfaction level. In addition, parents in this study are likely to be happy with services because they lack information regarding the quality of other services and view the services provided to their children as better than nothing (Lanners & Mombaerts, 2000). Parents' satisfaction in the current study could be attributed to cultural factors that encourage parents to accept the disabilities of their children; such factors may affect their satisfaction level positively.

The second purpose of this study was to investigate whether background characteristics affected parents' level of satisfaction. Significant differences in parents' satisfaction were found. Married parents were found to be more satisfied than widowed parents. This finding is reasonable since a

Research question2: Are there any significant differences in parents' satisfaction with services for students with LD attributed to parents' background characteristics?

To determine whether there was a significant difference in parents' satisfaction with respect to independent variables, one-way analysis of variance (ANOVA) was implemented for the dependent variables (scores of parents' satisfaction) and the independent variables (legal guardians, social status, income class, academic level, helping child study at home, involvement in child's school, child's grade, and the degree of child's LD).Table 4 reveals the overall F test (F=3.40, p<0.0001), indicates that at least one independent variable has a significant effect on the dependent variable (the level of parents' satisfaction).

Table 4: One-way analysis of variance (ANOVA).

Source	DF	Sum of squares	Mean square	F	p-value
Model	14	9557.73	682.69	3.40	< 0.0001
Error	378	75856.16	200.68		
Corrected Total	392	85413.88			

Table 5 shows the results of the individual tests for each effect. The results suggest a significant effect for social status (F=4.21, p=0.0155), academic level (F=2.67, p=0.0474), and involvement in child's school (F=4.58, p=0.0330) on the score for parents' satisfaction. However, the results revealed no significant effect by legal guardians (F=2.48, p=0.0851), income class (F=1.72, p=0.1804), helping child study at home (F=1.95, p=0.1637), child's grade (F=0.01, p=0.9242), and degree of child's LD (F=1.53, p=0.2186) on the score for parents' satisfaction.

Table 5:F test for the effect of parents' variables on satisfaction score.

Variable	DF	F	P-value
Legal guardians	2	2.48	0.0851
Marital status	2	4.21	0.0155*
Income class	2	1.72	0.1804
Academic level	3	2.67	0.0474*
Helping child study at home	1	1.95	0.1637
Involvement in child's school	1	4.58	0.0330*
Child's grade	1	0.01	0.9242
Degree of child's learning disability	2	1.53	0.2186

*0.05 level of statistical significance

Table 6shows the least squares means. Based on the results of Tukey's post-hoc tests for marital status, the mean scores were significantly different between married (98.18) and widowed (88.14) (p=0.0146) respondents; i.e., satisfaction scores were significantly higher for married parents than for parents who were widowed. For parents' academic level, the mean scores were significantly different between less than high school education (95.76) and more than a bachelor's degree education (84.97) (p=0.0066), i.e., scores of parents' satisfaction were significantly higher for those with high school than those who had obtained a qualification higher than a bachelor's degree. The mean scores were also significantly different between bachelor's (94.53) and more than a bachelor's degree (84.97) (p=0.0129), i.e., scores of parents' satisfaction were significantly higher for parents with a bachelor's degree than parents with more than a bachelor's degree. In addition, the mean scores for being involved in the child's school were significantly different between parents who were involved in the child's school (94.59) and those who were not (90.83) (p=0.0330), i.e., scores for parents' satisfaction were significantly higher for parents who were involved in the child's school than those who were not.

Follow Table 2.

No.	Survey items	Frequency counts and percentage for responses						Mean	SD
		1=very dissatisfied	2=dissatisfied	3=neutral	4=satisfied	5=very satisfied	Missing		
7	Cooperation between you and team members	15(3.07)	17(3.48)	85(17.42)	157(32.17)	214(43.85)	3	4.10	1.01
8	Objectives and goals included in your child's IEP	8(1.63)	35(7.14)	75(15.31)	167(34.08)	205(41.84)	1	4.07	1.00
9	Implementation of your child's IEP	13(2.69)	22(4.56)	78(16.18)	179(37.14)	194(40.25)	5	4.09	0.95
10	Information provided to you about your rights as a parent	11(2.25)	30(6.13)	84(17.18)	137(28.02)	227(46.42)	2	4.10	1.04
11	Respect for your values, concerns, and suggestions	5(1.03)	23(4.73)	61(12.55)	183(37.65)	214(44.03)	5	4.19	0.90
12	Your child's social integration with other students	4(0.82)	19(3.89)	61(12.47)	179(36.61)	226(46.22)	2	4.24	0.87
13	Technology used in teaching your child	6(1.24)	15(3.09)	78(16.08)	177(36.49)	209(43.09)	6	4.17	0.89
14	Instruction time given to your child	6(1.23)	17(3.48)	69(14.14)	197(40.37)	199(40.78)	3	4.16	0.88
15	Individual instruction for your child	14(2.87)	26(5.33)	75(15.37)	148(30.33)	225(46.11)	3	4.11	1.04
16	Effectiveness of strategies used with your child	11(2.25)	16(3.28)	74(15.16)	139(28.48)	248(50.82)	3	4.22	0.97
17	Academic improvement of your child	7(1.43)	26(5.31)	124(25.31)	159(32.45)	174(35.51)	1	3.95	0.97
18	Learning independence of your child	6(1.22)	8(1.63)	81(16.53)	199(40.61)	196(40.00)	1	4.17	0.85
19	Test modifications made for your child	12(2.46)	35(7.17)	124(25.41)	171(35.04)	146(29.92)	3	3.83	1.02
20	Conferences with LD teacher	10(2.05)	42(8.61)	128(26.23)	163(33.40)	145(29.71)	3	3.80	1.03
21	Notes sent home	31(6.38)	45(9.26)	122(25.10)	153(31.48)	135(27.78)	5	3.65	1.16
22	Contact with other school personnel	11(2.25)	50(10.22)	114(23.31)	176(35.99)	138(28.22)	2	3.78	1.04
23	Communication with school principal	1(0.20)	15(3.07)	48(9.84)	142(29.10)	282(57.79)	3	4.41	0.81
24	Support network offered by the school	14(2.87)	26(5.34)	68(13.96)	154(31.62)	225(46.20)	4	4.13	1.03

In addition to the descriptive statistics presented in Table 2, the frequency counts and percentage for all responses to the 5-pointLikert items are displayed in Table 3. For parents' satisfaction, the results from Table 3suggest that more than one third (39.9%) of the respondents were very satisfied, about one third (33.92%) were satisfied, 18.82% were neutral, 5.34% were dissatisfied, and 2.02% were very dissatisfied.

Table 3: Frequency and percentage of parents' satisfaction scores.

Variable	Likert scale	Frequency counts and percentage	
		Frequency	Percentage
Parents' satisfaction with special education services	1 = very dissatisfied	9.92	2.02
	2 = dissatisfied	26.20	5.34
	3 = neutral	92.42	18.82
	4 = satisfied	166.54	33.92
	5 = very satisfied	195.92	39.90
	Total	491.00	100.00

questionnaire, which comprised 24 items (q1–q24). Then, a field test was conducted with 15 parents to ensure reliability, and Cronbach's coefficient alphas were calculated. Results revealed the reliability coefficient was .82 for the scale.

The instrument was developed in Arabic language, and for the purpose of publishing the study in English, the instrument was translated from Arabic to English through back translation by two bilingual individuals (working independently). The first translator translated the instrument from Arabic to English, and then the second translated it back from English to Arabic. The two forms were compared, and any differences in meaning were noted and revised accordingly (Prieto, 1992).

Design and statistical analysis

This study was quantitative in nature, and used a survey design. Data for 491 subjects were analyzed.

For the purpose of data analysis, descriptive statistics were generated to present the characteristics of the data and the parents' satisfaction scores. For the dependent variable (parents' satisfaction scores), one-way ANOVA was proposed to investigate the effects of the independent variables (legal guardians, social status, income class, education level, helping the child study at home, involvement in the child's school, grade of child, degree of child's disability). The F test was applied to test if the effect of a term might be statistically significant, under the assumption that sampled populations are normally distributed. In addition, if the effect was statistically significant, Tukey's post-hoc tests were performed to investigate which groups differ from each other. A *p*-value less than 0.05 indicates that the effect is statistically significant.

Study Results

Research question 1:What is the level of parents' satisfaction?

The answer to the first question of this study can be determined through the mean scores of parents' satisfaction. Table 2 presents the frequency counts and percentages for responses to the scale items (q1–q24), mean, and standard deviation (SD).

The means for parents' satisfaction with services ratings for the 24 items on the 5-point response scale (1=very dissatisfied to 5=very satisfied) ranged from 4.41 to 3.65. The overall mean across all 24 items was 4.04 (SD=.85). For interpreting the mean value of parents' responses, the point on the scale was identified by calculating the range (5–1=4). The range was then divided by the number of scale points (4/5=.80). The result was then added to the lowest point (1) of the scale to calculate the first level. By continuing this process, the lowest and highest boundaries for each point were obtained (Algahtany, Almethheb, & Alomar, 2011) as follows: 1=very dissatisfied (from 1.00 to 1.80); 2=dissatisfied (more than 1.80 to 2.60); 3=neutral (more than 2.60 to 3.40); 4=satisfied (more than 3.40 to 4.20); and 5=very satisfied (more than 4.20 to 5.00). Therefore, the mean of parents' satisfaction rating ranged between 3.65 and 4.41 with a total mean of 4.04 (SD=0.85), which falls within the satisfaction level (No. 4=more than 3.40 to 4.20), indicating that parents were satisfied with overall services.

Table 2:Response frequencies, percentage, mean, and SD for each item.

No.	Survey items	Frequency counts and percentage for responses						Mean	SD
		1=very dissatisfied	2=dissatisfied	3=neutral	4=satisfied	5=very satisfied	Missing		
1	Permission to assess your child	3(0.61)	33(6.75)	137(28.02)	153(31.29)	163(33.33)	2	3.90	0.96
2	Accuracy of assessment tests	14(2.87)	40(8.34)	130(27.14)	155(32.36)	150(31.32)	2	3.84	1.01
3	Results: Reported diagnoses	24(4.94)	29(5.97)	132(27.16)	159(32.72)	142(29.22)	5	3.75	1.09
4	Identification of your child as LD	5(1.03)	18(3.71)	99(20.41)	181(37.32)	182(37.53)	6	4.07	0.90
5	Invitation sent to you to join the IEP team	6(1.23)	27(5.56)	91(18.72)	177(36.42)	185(38.07)	5	4.05	0.95
6	Participation in decision-making about your child's education	10(2.06)	20(4.12)	80(16.46)	161(33.13)	215(44.24)	5	4.13	0.97

Table 1:Background characteristics of parents (N=491).

Variable	Response	Frequency	Percentage
Legal guardians	Father	341	69.45
	Mother	112	22.81
	Other	32	6.52
	Missing	6	1.22
Social status	Married	432	87.98
	Divorced	26	5.30
	Widow	17	3.46
	Missing	16	3.26
Income class	<SR5000	59	12.02
	SR 5000–10000	365	74.34
	>SR10000	45	9.16
	Missing	22	4.48
Academic level	Under high school	144	29.33
	High school	172	35.03
	Bachelor's	145	29.53
	Above bachelor's	20	4.07
	Missing	10	2.04
Helps child study at home	Yes	370	75.36
	No	118	24.03
	Missing	3	0.61
Involved in child's school	Yes	325	66.19
	No	155	31.57
	Missing	11	2.24
Child's grade	1, 2, or 3	341	69.45
	4, 5, or 6	106	21.59
	Missing	44	8.96
Degree of the child's learning disability	Mild	135	27.49
	Moderate	300	61.10
	Severe	41	8.35
	Missing	15	3.05

Instrument

The survey questionnaire used in this study comprised two sections: personal information (e.g., the child's grade, parents' social status, income, and academic level) obtained through explicit questions, and a satisfaction scale that included 24 items. The scale was based on the literature review on educational programs and services for students with LD as well as research on parents' collaborative relationships with school personnel (Gable, Mostert, & Tonelson, 2004; Voltz & Euiott, 1990). In addition, some satisfaction measures and their developmental methods were reviewed (Lanners & Mombaerts, 2000; Summerset al., 2005; Zivianiet al., 2010).The rating scale required parents to indicate their level of satisfaction with the LD services provided to their children. It was self-administered and the response for each item was a 5-point Likert format:1=very dissatisfied, 2=dissatisfied, 3=neutral, 4=satisfied, and 5=very satisfied.

The development of the scale comprised two steps. First, common areas in special education programs for students with LD, including identification and eligibility for special education services, IEP development, instruction and student achievement, and collaborative relationships (Lerner & Kline, 2012) were identified. Second, items covering the potential benefits of services and related to parents' satisfaction were generated to represent all areas.

After initial development, the scale was reviewed by six professors at the Department of Special Education in the College of Education at King Saud University to ensure that the items were clear, precise, and adequate. Consequently, eight items were modified. In addition, to ensure that parents understood the items, it was piloted on four parents to obtain feedback on the ease of completing the scale and the clarity of instructions. The pilot study revealed that some items were difficult to understand. The scale was again re-structured in terms of language, and unclear items were clarified and corrected. These processes resulted in the final survey

recent years. In addition, the Ministry of Education has indicated that parents of students with disabilities should be included in the decision-making team in all special education processes. However, the level of parents' satisfaction with LD services in Saudi Arabia remains understudied. Thus, examining parents' satisfaction with LD services and understanding their levels and differences have become essential. Based on these considerations, an effort has been made in this study to close the gap by evaluating parents' satisfaction with services for students with LD. The purpose of this study is to examine the level of service satisfaction among parents of students with LD and highlight eight variables of parents' background characteristics and practices related to their children's education that may affect parents' satisfaction. To achieve this purpose, the following research questions need to be answered:

1. What is the level of parents' satisfaction with services for students with LD?
2. Are there any significant differences in parents' satisfaction with services for students with LD based on parents' background characteristics?

Method

Procedure

The sample was selected from elementary schools that offer LD programs in Riyadh City. To select a representative sample, lists of data containing the entire population of students with LD (4446) enrolled in LD programs in public elementary schools in Riyadh City in the school year of 2011–2012 (Ministry of education, 2012b) were used. The sample was stratified to represent 10 educational offices located in different areas. To ensure the representativeness of the population, after the identification of the 10 educational offices, six random elementary schools within each educational office were approached. Employing this sample frame, a random representative sample of 809 students with LD was identified.

Official permission was obtained in advance from the Administration of Education in Riyadh City to approach the selected elementary schools that offer LD programs and collect the data. The principals of the selected schools were then contacted to ask if the LD teachers in these schools were allowed to distribute the questionnaire package. This package, to be taken home by all students (first through sixth grades) attending LD programs, included a cover letter, personal information sheet, and a satisfaction scale. The parents of students with LD were asked, if they intended to participate, to complete the demographics sheet along with the satisfaction questionnaire, and return it by their children to school. One week later, a reminder letter and new survey were sent to the students' parents. Surveys were collected and forwarded to the researcher. This procedure produced a total of 502 returned surveys. Eight surveys were excluded from the data analysis as each had more than 6 missing values out of the 24 items. Outliers were also examined and three were removed. The sufficient data consisted of 491 surveys for a response rate of 60.7%. The collected data was coded, entered into a computer, analyzed using SAS (2009), and the results reported.

Participants

Table 1 displays the background independent variables for the participants. Frequency of missing values is also reported. Out of the majority of legal guardians, 341, or more than two thirds (69.45%), were fathers, while 112 (22.81%) were mothers, and 32 (6.52%) respondents considered themselves as other, e.g., an older brother, grandfather, or uncle. Most respondents, 432 (87.98%), were married, 26 (5.30%) divorced, and 17(3.46%) widowed.

The reported monthly income of participants included 59 (12.02%) who earned less than SR5,000, while 365 (74.34%) reported an income between SR5,000 and 10,000, and 45 (9.16%) earned more than SR10,000. Regarding the academic levels of parents, 144 (29.33%) had less than a high school education, 172 (35.03%) had completed high school, 145 (29.53%) had obtained a bachelor's degree, and 20 (4.07%) had obtained more than a bachelor's degree qualification. Among the participants, 370 (75.36%) indicated that they help their child study at home, while 118 (24.03%) said they do not. With regard to being involved in the child's school, 325, or approximately two thirds (66.19%), responded yes, and 155, or slightly less than one third (31.57%), responded no. Out of the students with learning disabilities whose parents participated, 341 (69.45%) were in grades 1, 2, or 3, and 106 (21.59%) were in grades 4, 5, or 6. In terms of students' degree of LD, 135 (27.49%) were characterized as mild, 300 (61.10%) as moderate, and 41 (8.35%) as severe (see Table 1 for more details).

satisfaction with special education services (e.g., Zablotsky, Boswell & Smith, 2012; Stallard & Lenton, 1992). Although much work has been done, a clear and widely accepted definition of satisfaction does not exist. In some studies, satisfaction has been described as a perception, attitude, or view (Samioti, Papanis, & Giavrimis, 2011). However, satisfaction can be defined as the number of personal perceptions regarding service provision (Tselepi, 2000, cited in Samioti et al., 2011). Lanners and Mombaerts (2000) provided an operational definition for the concept of satisfaction as follows: "Satisfaction is the difference between the expectation of the parents about services of LD programs and real service delivery" (p.62).

Regarding the level of parental satisfaction, Starr, Foy, Cramer, and Singh (2006) surveyed the parents of 209 children with LD, Down's syndrome, and autism about their perceptions of their children's education. Group differences were observed for a number of items. In almost every case, the LD group rated the items significantly lower than one or more of the other groups. Results indicated many significant differences between what parents felt their children needed to achieve their potential across diagnostic groups and what they felt was being offered.

In addition, Al Khateeb and Hadidi (2009) investigated the satisfaction of 135 LD teachers and 190 mothers of children with LD who participated in resource room programs in Jordan. The teachers reported moderate satisfaction while the mothers were very satisfied. However, mothers were satisfied with the academic improvement of their children and least satisfied with the school's communication.

Parents' satisfaction with services for pre-school children has also been examined. For example, Stallard and Lenton (1992) examined the satisfaction of parents with the services of pre-school children with special needs attending local opportunity playgroups. Results found an overall high level of satisfaction, although parents felt they had not received as much information as they wanted on their child's condition (29%), available help for their family (44%), financial benefits (61%), or information about their child's future. Families also felt that they had not received enough family support (43%), and that professional staff regularly did not understand their concerns (32%).

Parsons, Lewis, Davison, Ellins, and Robertson (2009) investigated parents' satisfaction with educational provision for students with special education needs. A sample of diverse parents (N=562) was surveyed on key aspects of educational provision such as the choice of school and influence of attitudinal and environmental factors. Results revealed a largely positive view of educational provision. The main exception was parents of students with psychosocial difficulties in mainstream schools, were the least satisfied with educational provision.

The relationship between parent's satisfaction regarding partnerships with professionals and the child's age was also evaluated by Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, and Poston (2005). A total of 147 parents completed the scale to describe the perceived importance of and satisfaction with 18 aspects of their child's and family's relationship with their primary service provider. No differences emerged for importance rating among parents of children aged from birth to 3 years, 4 to 5 years, or 6 to 12 years, although there were differences for satisfaction rating, with parents of older children reporting less satisfaction.

In a study comparing the involvement and satisfaction level of parents of children with autism spectrum disorder and parents of children without the disorder, Zablotsky et al. (2012), in a national sample of families (N=58,978), found that parents of children with the disorder were more likely than parents of non-autistic children to attend parent-teacher conferences, meet with school guidance counselors, and help with homework. The parents of children with autism spectrum disorder were also more dissatisfied with the level of communication provided by the school.

Clearly, evaluating parents' satisfaction with services is essential in examining special education services because it can positively influence educational programs and provide information to improve the services offered (Ziviani, Cuskelly, & Feeney, 2010; McNaughton, 1994). In addition, parents' satisfaction has been identified as an important indicator of program quality and effectiveness (Wise, 2003; Bailey & Simeonsson, 1988).

LD programs in Saudi Arabia have been established and enhanced for elementary students in

Introduction

The concept of learning disabilities (LD) includes heterogeneous disorders that manifest as difficulties in one or more academic areas (e.g., reading, writing, or mathematics), and are presumably of biological origin and related to the functioning of the central nervous system (Lerner & Kline, 2012). Although students with LD have an average intellectual ability, they face significant unique problems in academic areas (Heward, 2006).

LDs exist as distinct handicapping conditions and vary in manifestation as well as degree of severity (e.g., mild, moderate, or severe). Throughout the life of individuals with LD, the condition can affect self-esteem, education, vocation, socialization, and/or daily living activities (Association for Children with Learning Disabilities, 1986).

The concept of LD is relatively new in Saudi Arabian schools, and did not exist in the Saudi educational system until 1992 (Almosa, 1999). Moreover, academic difficulties faced by students with LD and problems encountered by their parents were not addressed. They were viewed instead as a personal issue. In addition, school personnel considered parents to be in need of educational services for their children with LD. This situation changed in 1993, when the Ministry of Education initiated special education services for students with LD. The Ministry established a small number of LD programs (resource rooms with LD teachers) in some public elementary schools (Almosa, 2000; Abu Nayyan, 2000). This led to demonstrations of increased interest from both parents and educators. The field of LD has developed over the last fifteen years from being an unknown area to one in which there is a constant increase in the prevalence and number of educational programs in elementary public schools constantly. LD resource rooms have been established in most elementary public schools across the Kingdom of Saudi Arabia to serve students from the first to sixth grade **(**Ministry of Education, 2012a; Almosa, 2004).

Resource rooms in elementary schools were established to remediate students' academic problems in basic areas (Abu Nayyan, 2000; Asartawy, Asartawy, Kashan, & Abujodah, 2011). Students with LD are usually referred to an LD program when they are unable to learn in the regular classroom without special education services (Lerner & Kline, 2012; Bender, 1992). However, resources may be withdrawn for part of the school day, and thus students with LD are also often educated in general education classrooms (Hallahan & Kauffman, 2006; Bender, 1992). Within the Saudi Arabian educational system, students with LD comprise one of the largest populations of students receiving special education services in public schools. According to the Ministry of Education (2012a), there are 1285 LD programs with approximately 17,732 students with LD receiving special education services in elementary schools.

Coinciding with a notable increase in the prevalence of students with LD and their programs, there has also been a growing effort by the Ministry of Education to involve parents in the education of their children with LD. This is in contrast to their earlier dependent role. A number of legislations were enacted to give parents the right to be included as partners in the decision-making processes related to educational programs for their children. Thus, the educational goals of LD students are met through educational teams that encompass parents' membership (Ministry of Education, 2002).

Parents' involvement in their children's education influences students' academic improvement and was found to be correlated with a higher level of satisfaction (Office of Educational Research and Improvement, 2004; Miedel & Reynolds, 1999). Some countries consider parents' involvement as a national goal. For instance, the U.S. Department of Education (1999) stated that "increasing the involvement of parents in the education of their children is a national goal for policy makers in both general and special education" (p.I-1). Therefore, schools' practices should encourage and facilitate parents' participation and involvement. In the area of special education, parent participation and involvement can occur across different contexts, e.g., communication, parent-teacher conferences, and individualized education plan (IEP) meetings (Fantuzzo, Perry, & Childs, 2009).

Parents' satisfaction is an important factor for evaluating special education services (Johnson & Duffett, 2002). Research on parents' satisfaction with services for special needs students has received much attention in Western literature. Many researchers have investigated the level and nature of parents'

Journal of Educational Sciences, Vol. 26 , Number (3), pp. 663-674, Riyadh (2014/1436)

Parental Satisfaction with Special Education Services for Students with Learning Disabilities: Riyadh

Zaed M. AL Battal[1]
King Saud University
(Received 06/10/2013; accepted 11/12/2013)

Abstract: The aim of this study was to evaluate the level of parents' satisfaction with special education services for students with learning disabilities (LD), and to highlight differences in parents' satisfaction levels. A survey questionnaire was completed by the parents of 491 students with LD at public elementary schools in Riyadh City. The results indicated that parents of students with LD were satisfied (M=4.04, SD=0.85) with the special education services offered to their children. Examination of differences in parents' satisfaction revealed a number of significant differences attributed to social status, academic level, and involvement in the child's school. Married parents were more satisfied than widowed parents. Parents with less than high school education were more satisfied than parents with more than a bachelor's degree education. Parents with high school education were more satisfied than parents with more than a bachelor's degree education. Parents with a bachelor's degree education were more satisfied than parents with more than a bachelor's degree education. Parents who were involved in the child's school were more satisfied than parents who were not. Implications for future application and research are outlined.

Keywords: exceptional children, special education, parent views, educational provision.

رضا الوالدين مع خدمات التربية الخاصة للطلاب مع صعوبات التعلم: الرياض

زيد محمد البتال[1]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 01/ 12/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 08/ 02/ 1435هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى الرضا لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول خدمات التربية الخاصة التي يتلقاها أبناءهم في برامج صعوبات التعلم. وقد أكمل أولياء أمور 491 تلميذاً لديهم صعوبات تعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض استبانة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة رضا أولياء أمور هؤلاء التلاميذ عن خدمات التربية الخاصة المقدمة من خلال برامج صعوبات التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا لدى أولياء الأمور يعزى إلى الحالة الاجتماعية، والمستوى الأكاديمي، والارتباط بمدرسة التلميذ، حيث يتمتع أولياء الأمور المتزوجون بمستوى رضا أعلى من أولياء الأمور الأرامل. أما من ناحية المستوى الأكاديمي، فقد كان مستوى الرضا لدى أولياء الأمور ذوي المؤهل ألأكاديمي دون الثانوي أعلى منه لدى أولياء الأمور ذوي المؤهل فوق الجامعي، كما كان أعلى لدى أولياء ألأمور ذوي المؤهل الثانوي مقارنة بأولياء الأمور ذوي المؤهل الجامعي، وكذلك أعلى لدى أولياء ألأمور ذوي المؤهل الجامعي منه لدى أولياء ألأمور ذوي المؤهل فوق الجامعي. أما بالنسبة للارتباط بمدرسة التلميذ، فان أولياء الأمور ذوي الارتباط بمدارس أبنائهم يتمتعون بمستوى رضا أعلى من أولياء الأمور الذين لا تربطهم علاقة. وقد تم في ضوء نتائج الدراسة تضمين بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الأطفال غير العاديين، التربية الخاصة، وجهات نظر أولياء الأمور، الاستعدادات(التدابير) التربوية.

---

(1) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University. Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (26685) , Postal Code: (11496)

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

e-mail: zalbattal@ksu.edu.sa :البريد الإلكتروني

English Section

Journal of Educational Sciences, Vol. 26 , Number (3), pp. 511 - 661 Ar., Eng 663-674, Riyadh (2014/1436)

Contents

Content

- Foreword: Associated Editors

Arabic section

- "The Intransitive Requirements to Appliance the Electronic Supervision in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman"
  Nema Hamad Al-Hajri, Rashid Sulaiman Al-Fahdi & Ali Sharaf Al- Musawi 511
- The level of Islamic Studies' Teachers knowledge about Feedback Strategies and Exams and The Effect of using them
  Mohammad Abdulkareem Al-Ayasrah, & Thurayya Suleman Al-Shabibi 535
- Factors that affect the use of assistive technology with students with multiple disabilities in their institutions and the attitudes of teachers toward this use
  Turki Abdullah S. Alquraini 559
- The Effects of TRIZ Theory's Strategies in Improving Creative Teaching Science Skills for Female Student Teachers at Princess Nora Bint AbdulRahman University
  Amani M. Al-Hussan, & Jabber M. Aljabber 583
- The Effect of using Reciprocal Teaching Strategy in Developing the Natural Intelligence by Students of Geography Department in the College of Basic Education University of Mosul
  Fadhil Khalil Ibrahim, & Rawaa Bahae Karkaje 611
- The Effect of Using Teaching Portfolio on Developing Reflective Thinking among Master Program Students in Education College at King Saud University
  Latefa Saleh ALsemairi 635
- Review book (Leading Curriculum Development) 657

English section

- Parental Satisfaction with Special Education Services for Students with Learning Disabilities: Riyadh
  Zaed M. AL Battal 663

❋ ❋ ❋

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 e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

❋ ❋ ❋

Instructions for Authors

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.

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was 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 Website: http://jes.ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
P.O. Box: 68953, Postal Code: 11537

Price: SR 40 / US$ 20 including mail.

❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in *February, May and November*.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researche and studies in the feild of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES 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.

❋ ❋ ❋

(ISSN: 1018-3620)

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Abdulaziz A. Albabtain,
King Saud University,
(KSA)

Dr. Bill Atweh,
Curtin University,
(Australia)

Prof. Fahad S. Alshaya,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Rafe'a A. Zghoul,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Rashid H. Alkathiri,
The Shura Council,
(KSA)

Prof. Yahya K. Alnakeeb,
Newman University,
(UK)

❋ ❋ ❋

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdullatif
Mr. Abdo Noman Almufti

❋ ❋ ❋

Technical Design

Mr. Ayman Awad Zaky

❋ ❋ ❋

Editor-in-Chief

Prof. Yousif Abdulrahaman Alshumaimri

❋ ❋ ❋

Editing Manager

Prof. Abdelwahab Mohamed Elnaggar

❋ ❋ ❋

Associated Editors

Prof. Omar A. Almofadda,
King Saud University,
(KSA)
Prof. Mohammed S. Almekhlafi,
Dammam University,
(KSA)
Prof. Jamal M. Alkhateeb,
The University of Jordan,
(Jordan)
Prof. Salman H. AlAni,
Indiana University,
(USA)

Prof. Maher M. Abu Hilal,
Sultan Qaboos Uinversity,
(Oman)
Dr. Saleh A. Alabdulkareem,
King Saud University,
(KSA)
Prof. Haya S. Alrawaf,
King Saud University,
(KSA)

❋ ❋ ❋

© 2014 (1436H.) King Saud University
All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical Academic Refereed

Volume 26, Issue No. 3

November 2014 **Muharram 1436**

http://jes.ksu.edu.sa

In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful