رسالة الخليج العربي

مجلة فصلية محكمة تعنى بالدراسات التربوية والثقافة العامة

يصدرها

مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض - المملكة العربية السعودية

العدد مئة وستة وعشرون السنة الثالثة والثلاثون ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م

ردمد ١٠٧٢ - ١٣١٩ / رقم الإيداع: ١٤/٠٠٨٥

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة
لمكتب التربية العربي لدول الخليج
ويجوز الاقتباس مع الإشارة إلى المصدر

ذو الحجة ١٤٣٣هـ
نـوفـمبر ٢٠١٢م

تصدر المجلة في الأشهر
ربيع الأول – جمادى الآخرة – رمضان – ذو الحجة

رسالة الخليج العربي

مجلة فصلية محكمة تعنى بالدراسات التربوية والثقافة العامة

المشرف العام

ورئيس هيئة التحرير

د. علي بن عبدالله الفرني

أعضاء هيئة التحرير

أ.د عبدالله بن صالح العثيمين

أ.د محمد بن شحات الخطيب

د. إبراهيم بن مبارك الدوسري

د. سعيد بن عبدالله حارب

د. راشد حماد الدوسري

سكرتارية التحرير

أ. إسماعيل راشد عبدالحكيم

أ. عبدالعزيز عبدالله الغانم

مجالات النشر بمجلة رسالة الخليج العربي

تقبل المجلة للنشر :

١. الأبحاث والدراسات التربوية والثقافية التي تعالج مشكلات وقضايا الواقع التربوي العربي الإسلامي.

٢. المقالات الفكرية التحليلية الإبداعية التي تهتم بالقضايا الحيوية في مجال التربية والثقافة وذلك على أوسع نطاق يمكن تصوره للتربية والثقافة في علاقاتها مع العلوم الأخرى وبالتراث والحياة والعصر، والعبرة من هذا النوع من المقالات ليست بعدد صفحات البحث أو المقال أو كثرة مراجعه، وإنما بما قد يفتحه من آفاق جديدة، وقدرة تحليلية مبدعة في المجال الذي يتناوله وقدرته على إثارة التساؤلات.

٣. الحوارات التي تدور حول القضايا التي تتصل باستراتيجية التربية العربية والإسلامية في النظر والتطبيق، وفي السبل التي تحقق مزيداً من الالتحام بين النظم التعليمية ومتطلبات التنمية الشاملة في المنطقة.

٤. عرض التجارب التربوية العالمية عرضاً نقدياً يرتكز في نظرته إلى أصولنا الإسلامية العربية.

٥. الأبحاث والمقالات المبتكرة في تحديث أساليب تدريس اللغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها إبرازاً للدور الهام الذي تؤديه اللغة في مجال توحيد الأمة والتواصل مع تراثها الفريد.

٦. ما يتصل بمعالجة قضايا الترجمة إلى ومن اللغة العربية والاستراتيجيات الخاصة بها والمنجزات والأساليب الحديثة التي يمكن أن تتبع بصددها، وذلك نظراً للدور الهام الذي كانت ولا تزال تؤديه في بناء قوة الأمم والدول.

قواعد النشر وشروطه

١. إن لغة المجلة هي اللغة العربية الفصحى مع وجوب التزام الباحثين والمفكرين بصفة عامة في صياغتهم اللغوية بمراعاة عناصر التشويق، والسلاسة، والوضوح، وسلامة اللغة بحيث تجذب القارئ غير المتخصص.

٢. يقدم أصل البحث مع صورة منه مطبوعاً ومرقماً بالتسلسل. ويرفق بالبحث ملخص لموضوعه في صفحة واحدة بحيث لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة.

٣. ينبغي ألا تزيد صفحات الموضوع المراد نشره عن ٣٠ صفحة بما فيها الرسوم والجداول التوضيحية والمراجع والملخص. وألا تنقص عن ٥ صفحات بمقاس ٢٢ × ٢٨ سم وعلى وجه واحد، وبمسافتين أو ثلاث قدر الأمكان.

٤. يذيل البحث بخاتمة تعرض أهم النتائج التي توصل إليها الباحث.

٥. تذكر مصادر البحث كاملة وفقاً لترتيب ورودها في البحث على أن تشمل: صاحب المرجع، عنوان البحث، بلد النشر، دار النشر، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات التي وردت بها المعلومة في المصدر. مع فصل قائمة المراجع الأجنبية عن العربية.

٦. مراعاة ذكر رقم الآية واسم السورة عند الاستشهاد بالقرآن الكريم. وكذلك مصاحبة الحديث النبوي بالسند والدرجة (صحيح – حسن – ضعيف) مع ذكر المصدر (بيانات النشر والجزء ورقم الصفحة أو الصفحات والطبعة).

٧. يراعى فيما ينشر من بحوث تحقق الشروط الواجب توفرها في البحث العلمي والالتزام بالأصول المتعارف عليها، وألا يكون قد سبق نشرها، أو عرضها في ندوة أو مؤتمر.

٨. يخضع للتحكيم من قبل مختصين ما ينشر في المجلة من بحوث.

٩. لا تلتزم المجلة برد الأبحاث التي لا يتم نشرها.

١٠. يرفق مع البحث :

(أ) خطاب موقع من الباحث / الباحثين موجه إلى رئيس تحرير مجلة رسالة الخليج العربي بطلب نشر البحث.

(ب) ترجمة لعنوان البحث بالإضافة إلى كتابة اسم الباحث/ الباحثين باللغة الإنجليزية.

(ج) تعريف علمي عن الباحث/ الباحثين لا يتجاوز ثلاثة أسطر وذلك لتعريف القارئ بالباحث.

(د) تعريف بتخصصه الدقيق مع ذكر عنوان رسالة الماجستير أو الدكتوراه.

(هـ) قائمة بأهم الكتب والبحوث التي نشرت له.

(و) عنوان الباحث الحالي، والثابت – كاملين – ورقم الهاتف مع إشعار المجلة بأي تغيير يطرأ لاحقاً.

(ز) إقرار من الباحث يفيد اطلاعه على شروط النشر وموافقته عليها .

- كل ما ينشر في هذه المجلة إنما يعبر عن رأي كاتبه ولا يعتبر تمثيلاً لوجهة نظر المكتب أو هيئة تحرير المجلة.
- محتويات المجلة يتم ترتيبها وفقاً لاعتبارات فنية . **يتم توجيه جميع المراسلات إلى : رئيس تحرير مجلة رسالة الخليج العربي ص . ب ٩٤٦٩٣ الرياض (١١٦١٤) – المملكة العربية السعودية.**

المحتويات

تقديم ١١

دراسات وبحوث ١٣

١. فاعلية استخدام معلمات اللغة العربية مراكز مصادر التعلم في اكتساب تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية ١٥

د. حنان سرحان عواد النمري

٢. دراسة تنبؤية لأهم التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية بالخارج حتى عام (٢٠٢٠م) . ٦٥

د. سعود بن عيد العنزي

٣. أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود ١١٥

د. محمد بن عبدالله النذير د. خالد بن حلمي خشان

٤. قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. ١٥٧

د. محمد بن عبدالله الزامل

٥. واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ٢١٥

د. سعيد محمد الشمراني د. عبد الولي حسين الدهمش

د. باسل محمد القضاة د. جواهر سعود الرشود

٦. واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين: دراسة ببليومترية للمجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م) ٢٩١

د. صلاح الدين فرح عطا الله البخيت

نشاطات المكتب وأجهزته المتخصصة ٣١٩

رسائل جامعية ٣٢٧

التعريف ببعض الكتب الحديثة ٣٣٥

قائمة المطبوعات التي وردت حديثاً لمكتبة المكتب ٣٣٩

تقديم

بسم الله وحده ، والصلاة والسلام على من لا نبيَّ بعده، محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

فيسعدني أن أقدم هذا العدد «السادس والعشرين بعد المئة» من مجلة رسالة الخليج العربي، متضمنًا عددًا من البحوث والدراسات التي نأمل أن تفيد الميدان التربوي، وتثري ساحة التربية والتعليم، وتسهم في حركة البحث العلمي وتطوِّرها في منطقتنا والوطن العربي .

ويشتمل هذا العدد على ست دراسات: تتناول الأولى منها «فاعلية استخدام معلمات اللغة العربية مراكز مصادر التعلم في اكتساب تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية » وتنطلق هذه الدراسة من أهمية اللغة العربية، والعناية بتطوير تعليمها وتعلمها، وتوظيف التقنية المعاصرة في تسهيل تحصيل مهاراتها. أمَّا الدراسة الثانية فهي دراسة «تنبؤية لأهم التحديات التي ستواجه الملحقيات السعودية بالخارج حتى عام ٢٠٢٠م» ، وتستشرف أبرز تلك التحديات في المجالات الثقافية والإدارية والمجتمعية والاقتصادية وسبل مواجهتها . وتعرض الدراسة الثالثة «أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات، لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود» واهتم البرنامج بقدرة الطالب على استعمال مفردات ورموز وبنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية بصورة لفظية أو غير لفظية، وتأثير ذلك على تحصيله في هذا المجال المهم من المواد الدراسية ، واتجاهاته نحوه . وتأتي الدراسة الرابعة لتناقش « قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية

بجامعة الملك سعود» ، وذلك في ظل الإقبال المتزايد على التعليم العالي، وظهور توجُّهات تؤكد على ضرورة وجود معايير، تقيس القدرات لقبول مَن يمتلكون القدرة والجدارة والاستعداد لمواصلة التعليم الجامعي .

وتناقش الدراسة الخامسة « واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم » ، وذلك من خلال التعرف على أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها ، ومصادرها ومجالاتها العلمية والتربوية، والمعيقات التي تحدُّ من ممارسة تلك الأنشطة. وتنتهي بحوث هذا العدد بدراسة عن «واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين، دراسة ببليومترية للمجلاَّت العالمية المحكمة في الفترة ٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٩م» ، باعتبار عملية الكشف عن الموهوبين قضية محورية من قضايا علم نفس الموهبة والتفوق العقلي وميدان تربية الموهوبين والمتفوقين، وهي بحاجة للكشف عن الدراسات التي تناولتها واهتمت بها .

وإلى جانب هذه الدراسات يوفِّر العدد المواد الأخرى التي تعوّدها القارئ في أعداد المجلة ، التي تحرص على توفيرها للقرَّاء الكرام .

والله أسأل أن يوفقنا جميعا إلى كل خير .

د. علي بن عبدالخالق القرني

بحوث ودراسات

فاعلية استخدام معلمات اللغة العربية مراكز مصادر التعلم في اكتساب تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية

د. حنان سرحان عواد النمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

جامعة أم القرى - كلية التربية.

قسم المناهج وطرق التدريس

ملخص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام معلمات اللغة العربية مراكز مصادر التعلم في اكتساب تلميذات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية ؛ عن طريق تحديد درجة استخدامهن مراكز مصادر التعلم في إكساب العلاقات النحوية البلاغية في ضوء مستويات بلوم المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) ، وذلك من خلال تحليل تلميذات الصف الأول الثانوي للعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية، وتركيب تلميذات الصف الأول الثانوي للعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية،وتقويم تلميذات الصف الأول الثانوي للعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية .

واستخدم البحث المنهجين: الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي؛ لتحديد العلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي، ثم الكشف عن مدى فاعلية استخدام مراكز مصادر التعلم في إكساب تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية؛ من خلال المنهج شبه التجريبي؛ بتصميم المجموعات المتكافئة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ؛ على عينة عشوائية تمثلت في تلميذات الصف الأول الثانوي في الثانوية الأربعين بمكة المكرمة للمجموعة التجريبية ، وعددهن (٦٠)

تلميذة ، وتلميذات الصف الأول الثانوي في الثانوية الـ (٢٠) بمكة المكرمة للمجموعة الضابطة ، وعددهن (٦٠) تلميذة ؛ لمعرفة أثر المتغير التجريبي (استخدام مراكز مصادر التعلم) في المتغير التابع (التحصيل المعرفي للعلاقات النحوية البلاغية) ، ومن ثم ملاحظة الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعتين . وقد استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ،وكانت أداة البحث الاختبار التحصيلي الذي يقيس مستوى تلميذات الصف الأول الثانوي في تحصيل العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية؛ عند مستويات بلوم المعرفية العليا: (التحليل، والتركيب، والتقويم) ،وبعد التحقق من صدق وثبات الاختبار التحصيلي طُبِّق في بداية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٠هـ ، قبل الشروع في إكساب تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية، ومن ثمَّ أعيد تطبيقه بعد إكسابهن إياها في نهاية الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٠هـ ، وباستخدام نتائج التطبيقين تمَّ اختبار فروض الدراسة.

وقد أسفر البحث عن تحديد قائمة بالعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي؛مكونة من ثلاثين عبارة ،وكشفت النتائج عن فاعلية استخدام مراكز مصادر التعلم على التحصيل الدراسي؛ عند مستويات بلوم المعرفية العليا، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بجملة من التوصيات من أهمها : ضرورة توفير مراكز مصادر التعلم في المدارس والجامعات والكليات ، وتجهيزها بأحدث الوسائل التقنية ، وبناء منهج نحوي بلاغي لتلميذات الصف الأول الثانوي ، يعتمد على النصوص الأدبية الجيدة ، ويقوم على العلاقات النحوية البلاغية التي حددتها الدراسة الحالية.واقترحت إجراء العديد من الدراسات العلمية في مجال تعليم اللغة العربية تتخذ من التكامل اللغوي منهجا وطريقة وأسلوبا في تناول مهارات اللغة العربية، وإجراء العديد من البحوث العلمية والمشاريع البحثية التي تدعم الاعتماد على التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعلم والتعليم في تدريس مهارات اللغة العربية؛ من خلال الاستغلال الأمثل لمراكز مصادر التعلم.

مقدمة :

إنَّ تعليم اللغة العربية يرتكز على اكتساب التلميذات في مراحل التعليم العام المهارات اللغوية اللازمة لهن، إنتاجاً، واستقبالاً، أي اكتساب المهارات اللغوية التي تمكنهنّ من إنتاج اللغة العربية إنتاجاً صحيحاً (التحدث، الكتابة)واكتساب المهارات اللغوية التي تمكنهنّ من استقبال اللغة العربية استقبالاً صحيحاً (الاستماع، والقراءة).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية إلاّ أن الواقع يؤكد ضعفاً ملحوظاً في مخرجاته ، أشار إليه العديد من التربويين ، وأكدته العديد من الندوات والمؤتمرات ، ومن بينهم مجاور(١٩٨٨م :٢١) الذي وصف ضعف المتعلمين في اللغة العربية بأنه ملحوظ ويقر به كل من له علاقة بعملية تعليم اللغة ؛ فهناك ضعف في القراءة، وضعف في الكتابة، وضعف في التذوق الفني للغة، وضعف في التعبير، وضعف في النحو . ورغم الجهود التي تبذل في سبيل تحسين وتطوير مخرجات تعلم وتعليم اللغة العربية إلا أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه المتعلمين في تعلمهم اللغة العربية، والتي لها آثار سلبية على اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية (عبد النبي، ١٩٩٠م :٩) (الكندري ،١٩٩٣م :٢٢٦) (عبد رب النبي، ١٩٩٤م:١٣٤) (موسى ، ١٩٩٩م :٧٥)

ومن منطلق الدور الذي تؤديه اللغة العربية، ولأهميتها كلغة عالمية، وضرورة تطويرها ، وللتخلص من مظاهر الضعف الذي يعانيه متعلموها فإن استخدام التقنية يمكن أن يكون أحد عوامل تسهيل التحصيل الدراسي للغة العربية؛ إذ أثبتت التجارب أن التقنية تكاد تكون ضرورية في تدريس اللغة العربية، وأنه لو أحسن المربون استخدامها وربطها بالمنهج فستوفر للمتعلمين الفرصة اللازمة كي يتعلموا داخل حجرة الدراسة وخارجها .

ولقد احتلت التقنيات الحديثة مكاناً بارزاً اليوم، واعتبرت من المؤشرات التي تقيس درجة تقدم المجتمعات وتطورها ، فكان لها تأثير واضح في تغيير حياة

الإنسان، وصل إلى مضمار التعليم ؛ فكان للثورة التكنولوجية والتقنية أثر واضح في حقل تعليم اللغة ونشرها، ولا شك أن استخدام التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات بطريقة سليمة سوف يجعل التعليم أكثر فاعلية ، ويوفر طرقاً جذابة لاكتساب المعرفة ، وجعلها أكثر تأثيراً، واكتساب مهارات غير متوافرة محلياً، وبلوغ المتعلمين والمعلمين إلى مستويات من المعرفة والمهارات ما كانوا ليبلغوها بدون تقنية وتكنولوجيا المعلومات (مدكور،١٤٢٦هـ:٢٠٣).

مفهوم مراكز مصادر التعلم:

برز مفهوم مراكز مصادر التعلم الذي وصفه الجملان(٢٠٠٤م :٢١) بأنه:عبارة عن بيئة تعليمية تكاملية تعمل على تحقيق مجموعة من الوظائف والعمليات والأنشطة، عن طريق توفير مجموعة من مصادر التعلم والمعلومات بكافة أشكالها في مكان مخصص. ولقد توالت نداءات التربويين بضرورة إنشاء مراكز مصادر التعلم؛ استجابة للتطورات التربوية، ومواكبة للتطورات التقنية، ولمواجهة المشكلات المتعددة التي تعاني منها البرامج التعليمية؛ من خلال إيجاد الحلول العملية المناسبة لها، والتي تعتمد على طرق علمية سليمة تعتمد على مصادر جديدة ومتعددة للمعلومات؛ لتثمر عن متعلم فعّال ، قادر على التعامل مع التقنيات ومواجهة المشكلات. وقد عرفها سراج(١٤٢٣هـ : ٤٥)بأنها:مواقع العمل التربوي التي تساهم في تفسير عملية التعليم والتعلم؛ بتقديم متطلبات تنمية الأداء، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، وخدمات البحث والتدريب والمتابعة، والتصميم والإنتاج؛ لتوجيه التعلم الفردي والجماعي، وتطويره في ضوء أهداف تعليمية محددة. كما عرفها لال وعلياء الجندي(١٤٢٦هـ : ٤٣٧) بأنها:المكان الذي يتم فيه تيسير التعليم الفردي والجماعي، بما يتيح للمتعلمين الاطلاع، أو الاستماع، أو المشاهدة، وبما يوفر لهم بيئة صالحة لتوجيه العملية التعليمية، التي يتم تصميمها وتنفيذها وتقييمها في ضوء الأهداف التعليمية المرسومة. ويرى المحسن(١٤٢٨هـ :١٢)أن مركز مصادر التعليم هو موقع في المدرسة يقدم خدمات لمعلمي وطلاب وإداريي المدرسة وغيرهم، وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر التعلم وتعليم مطبوعة وغير مطبوعة، وإلكترونية،

وإتاحة فرصة استخدام الشبكة المعلوماتية؛ من خلال تسهيلات مجهزة، وعمليات ومعلومات ومهام محدودة، واختصاصيين مؤهلين؛ بهدف توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر المتعددة، وتوظيف أساليب التعليم والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصال في العملية التعليمية.

ورغم حداثة فكرة مراكز مصادر التعلم، إلا أن جذورها تمتد إلى تاريخ قديم، وهذا ما أكده سلامة (١٩٩٥م : ٧٨) الذي أشار إلى أن بداية ظهور مراكز مصادر التعلم على المسرح التربوي خلال الستينيات، وكان يطلق عليها مراكز الاهتمام، ثم تطورت هذه المراكز خلال السبعينيات تطوراً كبيراً تمخض عنه تغيير في أدوار المعلم ومسئولياته، وتوسعة بيئة التعلم، واستغلال نشاط المتعلم.

وقد عرفت مراكز مصادر التعلم في الدول العربية بمسميات متعددة منها: المكتبة الشاملة، ومراكز الخدمات التربوية، ومراكز الوسائل السمعية والبصرية، ومراكز النشاط، ومراكز المواد التعليمية. (عليان، ٢٠٠٣م : ١٨٦) (عطار وكنسارة،١٤٣٢هـ:٧٢).

وقد اتجهت المملكة العربية السعودية نحو تطوير دور المكتبات المدرسية، وتحويل اسمها إلى مراكز مصادر التعلم؛ اعتباراً من الفصل الدراسي الأول عام ١٤٢٠هـ ١٤٢١هـ . (وزارة المعارف، ٢٠٠٠م : ١٠).

ولعل ما سبق يشير إلى أن مراكز مصادر التعلم بمفهومها الشامل تعني أماكن مخصصة تهيئ التسهيلات المناسبة للارتقاء بعملية التعلم، في مجالات العلوم المختلفة؛ بحيث تقدم للتلميذات مجموعة من المصادر التعليمية الحديثة في صورها المتعددة، والتي تتيح لهم مجموعة من الخبرات التعليمية الجديدة، التي تساهم في تطوير البرامج التعليمية بشكل عام، وبرامج تعليم اللغة العربية بشكل خاص؛ بحيث تتوفر فيها مواد سمعية وبصرية، ومعامل ومختبرات لغوية، وأجهزة مختلفة تساهم في إكساب التلميذات المهارات اللغوية اللازمة لهن من خلال دروس اللغة العربية، والتي يتضح أثرها وفاعليتها من خلال الإنتاج اللغوي الكتابي الذي تؤديه التلميذة في اختبارات اللغة العربية المتصلة بفروعها

المتنوعة (النحو، الأدب، البلاغة، والتعبير الكتابي)؛ لتحقيق الهدف الأسمى للمدرسة الحديثة، وهو تعليم التلميذات كيف يفكرن، ويتعاملن مع ظروف عشرين سنة لاحقة.

وإيماناً بأهمية مراكز مصادر التعلم فقد أصدر مركز التطوير التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تعميماً لجميع إدارات التربية والتعليم للبنات في المناطق والمحافظات برقم (٥/١٥٦) وتاريخ ١٤٢٥/٤/٢٠هـ، يقتضي تنفيذ خطة وزارة التربية والتعليم بإنشاء (٥٠٠) مركز مصادر تعلم في مدارس البنات، ومنذ ذلك اليوم بدأت مراكز مصادر التعلم تتزايد في مختلف مناطق المملكة، وكان للمرحلة الثانوية النصيب الأوفر منها.

ومما سبق نجد أن فكرة مراكز مصادر التعلم قديمة جداً، ولكنها لم تحمل هذا الاسم، ثم تطورت تطوراً تدريجياً، وظهرت بمسميات متعددة ومختلفة باختلاف الوظيفة التي تؤديها، وكادت تتفق في بعضها على أنها تطور لمفهوم المكتبة المدرسية؛ بحيث تضم إلى جانب الكتب المواد التعليمية، والأجهزة المختلفة، والتقنيات الحديثة، حتى أصبحت الآن مراكز متطورة تضم مواد تعليمية متنوعة، وأجهزة وتقنيات حديثة، تحتاج إلى تنظيم خاص، وتجهيز هادف؛ بحيث تؤثر في أدوار التلميذات والمعلمات، وتتيح فرصة التعلم حسب قدرات التلميذات، وبالأسلوب الملائم لهن، والمتفق مع قدراتهن الشخصية، التي يختلفن عن بعضهن فيها. (عليان وسلامة، ٢٠٠٦م: ١٩٥).

أهمية مراكز مصادر التعلم:

استجابة للتسارع المعرفي والتطور التقني الهائل ومواكبة للمستجدات التربوية المتلاحقة فقد أصبح وجود مراكز مصادر التعلم ضرورة من الضروريات التربوية الملحة؛ باعتبارها تؤدي دوراً مهماً في نجاح العملية التعليمية، وتطوير مخرجاتها، لاسيما في تعليم اللغة العربية، والتي يعد النجاح فيها والتقدم في تحصيلها سبيلاً إلى النجاح في بقية المواد الدراسية الأخرى وتحصيلها. ولقد

أجمل العديد من التربويين أهمية مراكز مصادر التعلم في العملية التعليمية منهم: سراج (١٤٢٣هـ :٤٦)، والمطوع (٢٠٠٣م : ١١)، وسالم وآخر (٢٠٠٣: ٢٦٠)، ومجموعة الخبراء (١٤٢٤هـ : ٤٦) ،وعطار وكنسارة(١٤٣٢هـ:٨١) وتوجز الباحثة جملة ما قدموه في مجال أهمية مراكز مصادر التعلم فيما يلي:

١. تعد مراكز مصادر التعلم بيئة خصبة للتعلم الفعّال، تساعد المتعلمين على سرعة التعلم المحاط بالمثيرات المتنوعة، والمدعوم بإشباع الرغبة في الاستطلاع لديهم.
٢. تساعد مراكز مصادر التعلم على دمج التقنيات الحديثة مع المناهج وأنشطة التعلم المتنوعة؛ مما يساعد على سرعة توصيل المعلومات والتعامل معها، واكتساب الخبرات والمهارات اللازمة بسبل حديثة تساير التسارع المعلوماتي، وتستجيب المتغيرات العصر، وتواكب التطورات التقنية المتلاحقة.
٣. تساهم مراكز مصادر التعلم في دعم التعلم الذاتي، والتعاوني، والتعليم عن بعد، وفق قدرات المتعلم، وفي ضوء احتياجاته؛ من خلال وسائط متعددة ومتنوعة، تخاطب معظم حواس المتعلم؛ فيكون التعلم أبقى أثراً.
٤. تقدم مراكز مصادر التعلم أنموذجاً مختلفاً لبيئة الصف التقليدية، مما يؤدي إلى كسر الجمود في الجدول المدرسي التقليدي، وبيئة الصف التقليدية.
٥. باستبدال مكان التعلم بيئة حافزة ومشوقة، ومدعّمة بالأدوات والمواد التعليمية، والأجهزة المتنوعة والتقنيات الحديثة، تتيح للتلميذ فرص التعلم في الأوقات التي يختارها، وللموضوعات التي يرغب في الاستفادة منها؛ دون التقيد بحصة زمنية، أو صف تقليدي.
٦. تحقق مراكز مصادر التعلم الهدف الأسمى للمدرسة الحديثة، وهو تعليم المتعلمين كيف يفكرون، ويتعاملون مع ظروف عشرين سنة لاحقة، مما يستوجب ضرورة تعلمهم عن المواد التعليمية، وكيفية التعامل معها، واستخدامها وتقويمها.

أي أن مراكز مصادر التعلم تفيد معلمة اللغة العربية، والتلميذات لاسيما في المرحلة الثانوية في تنويع أساليب التدريس، وتلبية احتياجات التلميذات اللغوية ،

ومراعاة الفروق الفردية بينهن؛ من خلال تنويع المثيرات الناتجة عن تنوع وتعدد المواد التعليمية، والتقنيات الحديثة والبرمجيات والأجهزة المختلفة التي تتعامل معها التلميذات، فتكتسب التلميذة خبرة لغوية هادفة ومعزّزة.

أهداف مراكز مصادر التعلم:

اتفق العديد من التربويين على جملة من الأهداف العامة لمراكز مصادر التعلم ومن بينهم: الشرهان(٢٠٠٠م : ٢٥٨)، وعليان (٢٠٠١م : ٥٣٣)، وسلامة وعليان(٢٠٠٢م : ١٨٦)، والحيلة(٢٠٠٣م: ٤٢٦) ، وعطار وكنسارة (١٤٣٢هـ:٩٥) ، ومن جملة ما اتفقوا عليه من أهداف تحسين عملية التعليم، ونوعية التعلم، وتأكيد دور المتعلم في العملية التعليمية، وتطوير الوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، وتحسينها، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير خبرات تعليمية بديلة، ودعم المناهج المدرسية بمصادر تعليم متنوعة ومتعددة، وتنمية قدرات المتعلمين على البحث والاكتشاف والحصول على المعلومات، وإكسابهم مهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للبحث والإطلاع العلمي.

أي أن مراكز مصادر التعلم تهدف إلى المساهمة في نقل تعليم اللغة العربية من النمط التقليدي إلى البحث، والاستقصاء الخلّاق، الذي يتطلب التمكن من مهارات استخدام المعرفة لتعلم وتعليم مهارات اللغة العربية في ضوء نظرية الاكتساب اللغوي؛ التي تتطلب الممارسة والتكرار، وكثرة التدريب والمران، في قراءة ومعالجة النصوص اللغوية الجيدة، مع ضرورة التفاعل والتشاور مع الآخرين؛ لتصحيح الخطأ؛ بعصمة اللسان من اللحن وتقويم القلم من الزلل، من خلال تسخير كافة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة؛ لخدمة التلميذات، وتعليمهن مهارات اللغة العربية تعليماً أفضل، كما أنها تهدف إلى تطوير مهاراتهن في استخدام وسائل الاتصال المختلفة؛ مما يجعل التعلم ممتعاً وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن، وتطبيق التعلم الفردي؛ حيث يكون التقدم وفقا لحاجات المتعلمات وقدراتهن؛ مما يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين التلميذات.

محتويات مراكز مصادر التعلم:

من أبرز ما تحتويه مراكز مصادر التعلم المطبوعات والمواد التعليمية، والأدوات والأجهزة التعليمية، ولقد أجمل عالم(١٤٢٦هـ: ١٦) محتويات مراكز مصادر التعلم في الآتي:

١. المواد التعليمية وتشمل: أشرطة الكاسيت السمعية وأشرطة الفيديو، والشفافيات، والشرائح الشفافة، والأقراص المدمجة بأنواعها المختلفة، والمرجعيات من: (كتب، وموسوعات، ومعاجم وقواميس، ودوريات، وأطالس وغيرها).
٢. الأدوات والأجهزة التعليمية وتشمل: لوحات العرض التعليمية، وأجهزة عرض الفيديو، وأجهزة عرض الصور المعتمة، وأجهزة عرض الشرائح الشفافة، وأجهزة عرض داتا شو، وأجهزة الحاسب الآلي، وأجهزة عرض الشفافيات ، وأجهزة عرض فيديو أقراص مرنة، وأجهزة قراءة للسطوح المعتمة، وأجهزة عرض تسجيلات صوتية، وجهاز الإذاعة المدرسية، وآلة التصوير الفوتوغرافي، وآلة التصوير الفيديو، وجهاز طبع الشفافيات، وطابعة الحاسب الآلي، والتلفزيون، وكاميرا تصوير، وجهاز عرض الفيديو، والماسح الضوئي، وجهاز التغليف الحراري، وآلة التجليد.

وقد تنوعت الدراسات التي استهدفت استخدام مراكز مصادر التعلم في التعليم؛ فمنها ما هدف إلى رصد واقعها أو تقويمه، ومنها ما اتجه نحو مدى استخدام المعلمين والمعلمات لها في مختلف التخصصات ، ومنها ما اتجه نحو كشف معوقات أو سبل تفعيلها، غير أن معظم تلك الدراسات لم تتجه نحو كشف مدى فاعليتها في التحصيل بدراسة شبه تجريبية ، ومن أبرز الدراسات السابقة المحلية في هذا المجال والتي ركزت على رصد وتقويم واقع مراكز مصادر التعلم دراسة كل من الشرهان(٢٠٠١م)والغامدي(٢٠٠٤م) و العطاس(٢٠٠٧م) والتي هدفت في مجملها إلى رصد واقع مراكز مصادر التعلم، حيث اتفقت الدراسات في الهدف وهو: رصد واقع مراكز مصادر التعلم، واستخدمت المنهج الوصفي ،

وكانت الأداة فيها الاستبانة، غير أنها اختلفت في العينة، فقد أجريت دراسة الشرهان في مدينة الرياض، وتكونت عينتها من(٦٤)معلمة في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الغامدي من مجموع المشرفين التربويين في أنحاء مدينة جدة ، من مختلف التخصصات، أما عينة العطاس فقد تكونت من(١٦٥)معلماً في المرحلة الابتدائية، و(٤٠)أمين مركز مصادر التعلم، وقد أسفرت دراسة الشرهان عن وجود فوائد عديدة لمراكز مصادر التعلم للمعلمات؛ منها: مساعدة المعلمة في إعداد المادة التعليمية، وتهيئة فرص التعلم الذاتي، كما أسفرت الدراسة عن وجود صعوبات متعددة في استخدام مراكز مصادر التعلم من بينها قصور توفير الأجهزة والمواد التعليمية، وقد طرحت عينة الدراسة بعض الحلول والمقترحات لتحسين دور مراكز مصادر التعلم، وخرجت بجملة من التوصيات؛ من أهمها ضرورة إنشاء مراكز مصادر التعلم في جميع المراحل الدراسية، ولاسيما في المرحلة الثانوية، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التركيز على المرحلة الثانوية، باعتبارها المرحلة الأكثر استفادة من مراكز مصادر التعلم فيها، أما دراسة الغامدي فقد أسفرت عن وضوح مفهوم مراكز مصادر التعلم وأهدافها لدى عينة الدراسة بدرجة عالية، واتفاقهم على وجود معوقات مادية وبشرية تحول دون تحقيق مراكز مصادر التعلم لأهدافها، أما دراسة العطاس فقد أسفرت عن جملة من المشكلات ونواحي القصور التي تحول دون استخدام مراكز مصادر التعلم، من بينها عدم توفر الأجهزة والمواد التعليمية، وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بمراكز مصادر التعلم للوفاء باحتياجات المتعلمين، وتطوير سبل التعليم .

ومن الدراسات السابقة التي عنيت بتقويم تجربة مصادر التعلم في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين كانت دراسة المطوع(٢٠٠٢م) بمدينة الرياض ، تلتها دراسة الأحمدي(٢٠٠٣م) بالمدينة المنورة، حيث شملت عينة المطوع المعلمين والمشرفين التربويين في مدارس التعليم العام، أما عينة الأحمدي فقد تكونت من(٤٢) موظفاً في مراكز مصادر التعلم، وقد أسفرت دراسة المطوع عن تحقق أهداف مراكز مصادر التعلم، ومن

أهمهـا: إتاحة الفرصة للتعلـم الذاتي من خلال ما يقدمـه المركز للمتعلمين من تقنيات اتصال تعليميـة، وتعتبر هذه النتيجة من منطلقات الدراسة الحالية، في حين كشفت دراسة الأحمدي عن ضرورة إعادة تصميم مراكز مصادر التعلم؛من حيث البناء والتصميم والتنظيم.ومن الدراسات القليلة التي اتجهت إلى تقصي أثر مراكز مصـادر التعلم في التحصيل الدراسي دراسة العنزي(١٤٢٦هـ) التي هدفـت إلى معرفـة أثر استخدام مراكز مصادر التعلـم في تحصيل مقرر الفقه لـدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، وكانت أداتهـا الاختبار التحصيلي ، الذي تم تطبيقه على عينة قصدية من تلاميذ الصف الثاني المتوسط من مجمع الملك سعود التعليمي، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات تحصيـل مجموعتـي الدراسة في اختبار الفقه لصالـح المجموعة التجريبية التي درست الفقه باستخدام مراكز مصادر التعلم.

وعلـى الصعيـد العربي كانـت دراسـة الطروانة(١٩٩٩م) التي هدفت إلى استقصـاء واقع استخدام الوسائل التعليمية في مراكز مصادر التعلم في الكليات الفنية الصناعية، وأهم معوقات استخدامها في سلطنة عمان، وبعد فترة وجيزة أجـرى الشبلي(٢٠٠١م)دراسة هدفت إلى رصد واقـع مراكز مصادر التعلم في كليـات التربيـة بسلطنة عمان من وجهة نظر العاملـين فيها من حيث: الإدارات، والتسهيلات المادية والتقنية، والفلسفة والأهداف والمهام، وكان منهج الدراستين وصفيـاً، وأداتهما الاستبانة، وتكونت عينة دراسـة الطروانة من(٩٠)عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الفنية والصناعية في سلطنة عمان، بينما تكونت عينة دراسة الشبلي من جميع العاملين في مراكز مصادر التعلم ، وعددهم(٦٩) اختصاصيـاً في كليـات التربيـة بسلطنـة عمـان، وقـد كشفـت الدراستـان عن اهتمـام العاملين في تلك المراكز بالفلسفـة التي توجه نشاطهم ، فضلاً عن توفر مختـبرات الحاسـب الآلي فيها، واستقلال مبانيهـا وإداراتها . وفي مجال تقويم تجربـة مصادر التعلـم في المدارس كانت دراسة كل مـن الموسوي(١٩٩٤م)التي هدفـت إلى تقويم واقع مراكز مصـادر التعلم بمدارس دولـة البحرين، ودراسة عزيز(١٩٩٧م)التي هدفت إلى تقويم واقع مراكز مصادر التعلم بكليات التربية

بسلطنة عمان في ضوء أهدافها، حيث ركزت دراسة الموسوي على تحديد أهم الصعوبات التي تواجه مراكز مصادر التعلم في مملكة البحرين، أما دراسة عزيز فقد ركزت على تعرف واقع مراكز مصادر التعلم وفلسفتها والصعوبات التي تحول دون تفعيلها، والأسس والمبادئ التي يمكن في ضوئها تحديد أدوار مركز مصادر التعلم، وتكونت عينة دراسة الموسوي من اختصاصيي مراكز مصادر التعلم وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، وعددهم (٦٠) اختصاصياً، أما عينة دراسة عزيز فقد تمثلت في طالبات السنة الثانية من الشعب العلمية بكلية للمعلمات، وعددهن (١٠٠) طالبة، وأسفرت دراسة الموسوي عن جملة من النتائج التي كشفت عن ضعف تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس مملكة البحرين؛ من أهمها: إهمال توظيف المواد التعليمية المتوفرة بالمركز لغرض التدريس والتعليم، أما دراسة عزيز فقد كشفت عن سوء تنظيم مراكز مصادر التعلم، وعدم استخدام البطاقات المفهرسة فيها، وعدم مناسبة حجم العمل فيها، وقصر الأهمية الكبرى على الكتاب المدرسي.

ولأن سمة العصر الذي نعيشه التقدم التقني الضخم الذي تمخض عن ثورة معلوماتية هائلة وتسارع معرفي مستمر كان لابد لتعليم اللغة العربية شأنه شأن المجالات الأخرى أن يتأثر بالمستجدات التربوية التي أسفرت عن ذلك التقدم التقني والتطور التكنولوجي، الأمر الذي فرض أدواراً ومسئوليات متجددة على كل من معلمة اللغة العربية والتلميذة ، وركز على ضرورة استبدال الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية بأساليب متجددة تساير المستجدات التربوية ، وتواكب التسارع المعرفي، والتعامل مع التطور التقني تعاملاً يخدم العملية التعليمية، ويعتمد على إيجابية ونشاط التلميذة أثناء تعلم اللغة العربية بدلاً من كونها متلقية سلبية، ويتطلب معلمة متطورة تؤدي مسؤولياتها المتجددة بكفاءة واقتدار، فتنتقل من دور التلقين إلى دور التوجيه والإرشاد والإشراف ؛ من خلال قدرتها على التعامل مع التقنيات الحديثة، واستخدامها في تعليم اللغة العربية استجابة لمتطلبات العصر الذي نعيشه ؛ مما يؤدي إلى تثبيت النمط اللغوي الجيد ، ومعالجة الأخطاء اللغوية المنطوقة والمكتوبة بسبل متنوعة .

التكامل في تدريس اللغة العربية :

إن الأداء اللغوي الذي ينتجه الفرد و يرسله (التحدث والكتابة) والذي يستقبله الفرد (الاستماع والقراءة) هو أداء متكامل ، يتطلب الالتزام بآداب الاستماع ، واحترام وجهات النظر المختلفة ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة أثناء القراءة أو التحدث ، وجودة القراءة وحسن الإلقاء ، وصحة القواعد اللغوية والنحوية والصرفية ، وإتقان الكتابة وسلامة الإملاء ، وجودة الخط ، ومراعاة علامات الترقيم ، واستخدام الأساليب البلاغية الجميلة ، وانتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني ، وترابط الأفكار وتسلسلها ؛ فاللغة العربية إذن متكاملة في إنتاجها ، ومتكاملة في استقبالها ، وقد جرى تقسيمها إلى فروع لغرض تسهيل تحصيلها ؛ لذا كان من أبرز واجبات معلمة اللغة العربية أثناء تدريسها تحت مظلة الفروع أن تربط هذه الفروع ببعضها كلما أمكنها ذلك ، وأن تجعل كل فرع من فروع اللغة العربية ميداناً لتطبيق المهارات اللغوية متكاملة ، وأن تتيح الفرص أمام تلميذاتها لأداء اللغة أداء صحيحا ، يظهر من خلاله مستوى تحصيلهن لكل فرع من فروعها ، ولعل دروس النصوص الأدبية تعتبر رافداً جيداً وأرضاً خصبة لتحقيق التكامل اللغوي . واللغة العربية كل متكامل كالكائن الحي الذي لا يكمن فصل عضو من أعضائه عن بقية الأعضاء الأخرى، مما يدل على ضرورة معالجة موضوعاتها من منطلق وحدة المعرفة، وتقديم خبراتها في صورة متكاملة، فليس هناك قواعد نحوية وحدها ولا أدب وحده ولا قراءة منفصلة، بل تترابط هذه الفروع وتتكامل كوحدة واحدة، فلا استماع بمفرده، ولا تحدث ولا قراءة ولا كتابة منعزلة عن بقية المهارات الأخرى، بل إن اللغة وحدة متكاملة، والتكامل في تدريس اللغة العربية يعني:توجيه العناية إلى جميع مهارتها استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً بشكل متكامل ومتوازٍ؛ دون التركيز على مهارة على حساب الأخرى، ويمكن اتخاذ النصوص الأدبية الجيدة مادة للاستماع، وهي تفتح مجالاً للقراءة، وتصلح لتدريب التلميذات على التعبير الشفهي والكتابي، وهي مجال جيد لاختيار شواهد منها لتدريس النحو والصرف وقواعد الإملاء، كما أنها تحتوي على أساليب علم البلاغة وتنمية التذوق الأدبي

لـدى التلميـذات؛ لأن الفـرد حين يستقبـل اللغة العربيـة يستقبلهـا متكاملة في فروعهـا وفنونها ومهاراتها، وحين ينتجها فإنه كذلك ينتجها متكاملة في فروعها وفنونهـا ومهاراتها، فلا قراءة بلا استماع، ولا تخلو المـادة المقروءة أو المسموعة مـن دقة المعـاني، وسلامـة الأسلـوب، والصحة النحويـة والصرفيـة، وسلامة الكتابـة من الناحية الإملائية، فضلاً عن جودة مـادة المقروءة وجمال ألفاظها، وسحر معانيها.

وهـذه النظرة التكاملية لتعليم اللغة العربية تؤكد على أن الوسائل التعليمية تشكل جزءاً رئيساً في عملية التعلم والتعليم؛ من خلال استخدام مظاهر التقنية المختلفـة في بعديها المـادي والفكري في تدريـس اللغة العربيـة؛ لتنمية مهاراتها المختلفـة، ممـا يـؤدي إلى تطوير مستـوى المتعلمـين اللغوي، والارتقـاء بتدريس مهارات اللغة العربية (لافي،١٤٢٦هـ :٢٤٣)

وقـد تنوعت الدراسات التـي استهدفت التكامل في اللغـة العربية سواء كان تكامـلاً شمل جميع فروعها، أو اقتصر على فرعين منها أو أكثر، ومن الدراسات المحلية في هذا المجال دراسـة الدخيل(١٤٢٢هـ)، ودراسة الزهراني (١٤٢٨هـ) ،حيث استهدفت دراسة الدخيل إلى بناء برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام الأسلـوب التكاملي لتلاميـذ الصـف الأول المتوسط، وتعرف أثر هـذا البرنامج المقترح على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط في القواعد النحوية، والإملاء، والنصوص، والقراءة ؛ عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق، واستخدم الباحث في دراسته الاختبار التحصيلي، ومقاييس أداء المهارات كأدوات لجمع المعلومات، وتكونـت عينيـة الدارسـة من(١٩٢)طالبـا من الصـف الأول المتوسـط بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالـه إحصائية بين تحصيل تلاميـذ المجموعة التجريبية وتلاميـذ المجموعة الضابطة في مـادة قواعد اللغة العربيـة، عند مستـوى التطبيق؛ و في مادة الإملاء، عند مستـوى التذكر والفهم والتطبيـق، وفي مهارات القـراءة الجهرية والكتابة الوظيفيـة؛ لصالح المجموعة التجريبيـة، وقد أوصى الباحث بعدد مـن التوصيات، من أهمها: تدريب المعلمين على تدريس اللغة العربية باستخدام الأسلوب التكاملي . أما دراسة الزهراني فقد

استهدفت بناء وحدة لغوية في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف السادس بمحافظة بيشة، وقياس أثرها، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء اللغوي البعدي في مهارات النحو والقراءة والتعبير الكتابي والخط العربي والإملاء؛ لصالح المجموعة التجريبية، حيث قام الباحث ببناء وحدة لغوية متكاملة في ضوء مهارات محددة أعدها وحكمها في قائمة مبدئية، ثم أعد اختباراً تحصيلياً، طبقه على عينة الدراسة التي بلغت(٦٠) طالباً مقسمة بالتساوي بين مجموعتي الدراسة قبل تجريب الوحدة وبعده، وقد أوصى الباحث بوضع خطة شاملة لتخطيط وتنفيذ مناهج اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية؛في ضوء الاتجاه التكاملي . ثم كانت دراسة سلام (١٤١٣هـ)التي هدفت إلى التعرف على أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في جمهورية مصر، واستخدم الباحث في دراسته مقياس الأداء اللغوي، واختبار الذكاء المصور، واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي، والمستوى الاقتصادي كأدوات لجمع معلومات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(١٧٠)طالباً وطالبة،ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: اقتراح نموذج لتصميم منهج اللغة العربية المتكامل، والتخطيط في ضوئه لمنهج اللغة العربية في الصف الأول الإعدادي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء اللغوي ككل، وفي جميع مهارات الأداء اللغوي التي تضمنها المقياس؛ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات، من أهمها:أن توضع خطة منهج اللغة العربية المتكامل(الذي اقترحته الدراسة)موضع التنفيذ؛ وذلك عن طريق تحليل محتوى المنهج الحالي، وإعادة تنظيم عناصره، بما يحقق التكامل، وضرورة إعداد دليل المعلم لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ استرشاداً بدليل المعلم الذي قدمته الدراسة، لتدريس اللغة العربية في ضوء مدخل التكامل . ثم أجرت السبع في جمهورية اليمن (١٤٢٣هـ) دراسة استهدفت بيان الأسس المعرفية واللغوية والإنسانية والاجتماعية الضرورية لتعليم النحو في ضوء المدخل التكاملي؛ لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في اليمن، وتحديد المحتوى المناسب لتعليم النحو؛ في ضوء المدخل التكاملي لتلاميذ هذه

الحلقة المتسق مع الأهداف، وبيان مدى فاعلية هذا المنهج في تحقيق أهدافه؛ عن طريقة تجريبه على عينه من تلاميذ هذا الصف، وقد استخدمت الباحثة في دراستها الاختبار التحصيلي كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من طالبات الصف الأول السابع في مدرستين بمدينه صنعاء، ومن أهم ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة: وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين تلميذات المجموعة التجريبية، وتلميذات المجموعة الضابطة في الأداء اللغوي ككل، وفي الأداء على جميع الاختبارات التي تضمنها الاختبار الكلي(كل على حدة)في التطبيق البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، من أهمها ما يلي: أن توضع خطة منهج اللغة العربية المتكامل الذي اقترحته الدراسة موضوع التنفيذ؛ وذلك عن طريق إعادة بناء منهج اللغة العربية، في ضوء معايير التكامل التي توصلت إليها الدراسة. ثم كانت دراسة نصر(١٤٢٤هـ)في سلطنة عمان، والتي هدفت إلى معرفة الاتجاهات المتوفرة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في سلطنة عمان نحو استخدام المنهج التكاملي في تدريس مناهج اللغة العربية، وتقصي أثر كل من متغير الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة والمرحلة والتفاعل مع طلبة التربية العملية الميدانية من كليات التربية على اتجاهات المعلمين مدار البحث، وقد استخدم الباحث لدراسته مقياساً خماسياً متدرجاً كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(٣٦٦)معلما ومعلمة لغة عربية، اختيروا بطريقه عشوائية طبقية من خمس مناطق تعليمية في سلطنة عمان، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام المنحى التكاملي في تدريس مناهج اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية، وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات، من أهمها: ضرورة تطوير اتجاهات المعلمين نحو الأخذ بالمنحى التكاملي؛ باعتبار أن هذا المنحى أحد الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات الحية، ودعوة مشرفي اللغة العربية في المناطق التعليمية المختلفة إلى عقد دورات ومشاغل تربوية متخصصة؛ تستهدف تدريب المعلمين على طريقة المشروع المتكامل في تدريس اللغة العربية.

النحو العربي ، أهميته ، وتعليمه :

ذكر ياقوت(١٩٨٠م :٣٢) أن ابن جني عرف النحو في كتابه الخصائص بقوله: النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره ، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والنسب ؛ ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذ بعضهم عنها رُد به إليها . ووصفه القلقشندي (١٣٨٣هـ /١) بقوله:"لا نزاع في أن النحو هو قانون اللغة وميزان تقويمها"ص١٦٧.وعرفه السكاكي (١٤٠٧هـ) بقوله:"النحو هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية المعنى مطلقاً بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب ، وقوانين مبنية عليها ؛ ليُحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية" ووصفه مجاور(٢٠٠٠م :٣٦٥) بأنه علم تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات ، وهو دراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات ، فهو موجه وقائد إلى الطرق التي يتم بها التعبير عن الأفكار.

ومن استقراء التعريفات السابقة للنحو يتبين أن علم النحو يعتمد على استقراء لغة العربية ومحاكاتها ، ولتسهيل تعليمه فقد وضع العلماء قواعد اللغة العربية، التي توضح كيفية التركيب اللغوي، وبالقياس عليها تحصل المحاكاة والاستخدام النحوي الصحيح للتراكيب، وبالرجوع إليها يمكن تجنب الخطأ النحوي، وتصويبه، وبالتالي أضحت قواعد اللغة العربية لإتقان المهارات اللغوية.

ولقد حددت العديد من كتب اللغة العربية أهمية النحو، وجعلته سر صناعة العربية، فمنه وعليه تدور بقية فروع اللغة العربية، وتبرز أهميته من خلال الوظيفة التي يؤديها في تحقيق الفهم والإفهام، ولا تقتصر أهميته على تلك الوظائف الأدائية فحسب، بل إن له أهميته الأدبية، فقد وصفه ناصف(١٩٨١م :٤٠) بأنه مظهر الحركة المستمرة التي تمتاز بها العاطفة والإرادة والعقل، وهو مظهر التوتر الذي يعني قيام الضدين، ومن خلاله يمكن كشف الصياغة الباطنة، وهو السبيل إلى فهم المعنى ودراسته . كما أنه الوسيلة الفعالة لإصلاح اعوجاج اللسان، وتقويم القلم .

وعلى الرغم من هذه الأهمية للنحو إلا أن مخرجات تعليمه لا ترقى بالمتعلمين إلى صحة استخدام اللغة استخداماً صحيحاً من الناحية النحوية، وممن عبر عن ضعف مخرجات تعليم النحو عوض والعيسوي (١٤١٤هـ :١٩٧) باعتبار أن كثيراً من المتعلمين لا يستطيعون التعبير عما في أنفسهم بأسلوب نحوي صحيح، كما أن اللغة العامية سارية على ألسنتهم، بالإضافة إلى عجزهم عن تمييز التراكيب الصحيحة من الخاطئة، وأضاف عيد (١٩٧٤م :٢٠٠) مبيناً حال النحو وقواعد اللغة العربية باعتباره أنه ليس هناك علم من علوم اللغة العربية نال من العناية والاهتمام والمجهود العقلي ما ناله النحو العربي قديماً وحديثاً، الأمر الذي أسفر عن تضخم مكتبة النحو العربي تضخماً تجاوز الحدود، وهو مجهود يستحق التقدير، غير أن من سلبياته تعقد المسائل النحوية، وتأثرها بالأفكار الفلسفية الدخيلة، فظهرت فلسفة النحو التي جعلت لها بحوثاً ودراسات جمة أبعدته عن غرضه الأساسي شيئاً فشيئاً؛ فحدث الفراق بين اللغة والنحو، وتصدعت أواصر العلاقة بينهما، ودارت الدراسات النحوية حول نفسها، تستقي مادتها من الذهن لا من اللغة، ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن الشواهد الجامدة المتكلفة، لا من الاستقراء والمتابعة، ومن القاعدات التي تعتمد على القياس الذي يخضع الأمثلة والشواهد الجامدة المتكلفة طوعاً أو كرهاً، لا من الملاحظة والاستخدام والدراسة؛ فكانت المحصلة رصيداً نحوياً محملاً بعبء ثقيل من أفكار بعيدة عن الدراسة اللغوية الصافية، وممتلئة بدقائق الفروع والمجادلات القضايا المنطقية والفلسفية الذهنية، التي عجزت عقول المتعلمين الغضة على استيعابها؛ الأمر الذي تطلب من القائمين على الدراسات النحوية ضرورة تيسيرها على المتعلمين، ومخاطبتهم على قدر عقولهم؛ بعد أن أوغلوا في التعقيد والإغراب.

وتوجز الباحثة الحل الأسلم الذي توصل إليه عيد (١٩٧٤م :٢١٦) لمشكلة النحو هذه يكون أولاً برفض الدعوات التي تندد بصعوبة النحو العربي وتعقيده، وتشكك في لغتنا وتنعتها بالجمود والتحجر، وإسكاتها، ومن ثم التقرير والتأكيد على أن لكل لغة نحوها الذي يعبر عن طريقة تأليف جملها وكلماتها، وبالتالي ينبغي رفض روح التدليل في تعلم قواعدها، بل الاتجاه نحو التدرج، وتقديم أبواب

النحـو في مستويات متعـددة، وكذا تبديل النظرة الاجتماعيـة إلى النحو العربي وقواعده، والتي لم تتولد إلا نتيجة الظروف العصيبة التي مرت بها لغتنا العربية، ثـم الاعتمـاد على القـدوة الحسنـة في النطق، ثـم الاعتماد على المنهـج اللغوي الحديـث في النحو، القائم على تصفية النحو مما عابـه من خلط وأفكار دخيلة فلسفيـة ومنطقيـة، تصفية عملية تحافـظ على مصطلحات النحـو وتقسيماته؛ لرعاية الجانب الثقافي من حياتنا، واتباع وسيلة منهجية تهدف إلى دراسة اللغة مـن اللغة ذاتها، والاتجاه نحو البحث والنظر وتناول النصوص اللغوية وتحليلها، واستقـراء اللغة في حدود نصوصها استقراء يقود إلى الملاحظة المعرفية العامة، والبحـث في العلاقات بـين الظواهر اللغوية والصفات والظـروف التي أوجدتها، والاهتمام بالبحث في اللغة عن الشكل والوظيفة التي تم استقراؤها بالفعل وليس المتخيلـة في العقل، مع ملاحظة أن تكون عملية، وبذلك يمكن أن يتهيأ بحق مناخ العمل المجدي لتيسير وتسهيل تعليم وتعلم النحو .

كمـا أن المعرفـة النظرية للقواعد النحويـة لا تعني اكتساب المهـارة اللغوية مهما كان إتقان الفرد لها، بل لابد من التدريب المستمر وكثرة التعرض للنصوص اللغويـة الجيدة، والمران على القراءة الجهريـة السليمة المعبرة عن المعاني؛ مما يؤكـد طبيعة اللغة العربيـة المتكاملة؛ إذ إن التمكن مـن معرفة قواعدها لا يكفي لاكتساب مهاراتها .

البلاغة العربية ، أهميتها ، وتعليمها :

عرف الجرجاني (١٩٨١م) البلاغة بأنها: "العلم الذي يوصف به الكلام بعد توخي معاني النحو فيما بين الكلم حسب الأغراض التي يصاغ لها " ص٦٤ ، كما عرفهـا عوضـ والعيسوي (١٤١٤هـ :٢١٣) بأنها فن القـول، وتأدية المعنى الجليل بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموضع الذي قيل فيه وللأشخاص الذين يُخاطبون، فهي إذن تهدف إلى الإقناع في أوجز عبـارة مع مراعاة مقتضى الحـال . كما وصف عيـد (١٩٧٤م :٢٢٨) البلاغة في الكلام بأنها مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، واستطرد مبيناً أن هذه العبارة

هي المحور الـذي دارت حوله بحوث البلاغيين القدماء والمحدثين، وتحددت تلك البحـوث في علوم البلاغة الثلاثة؛ فالمراد بمناسبة مقتضى الحال الخصوصيات التـي يبحث عنها في علم المعـاني، دون كيفيات دلالة اللفظ التـي يتكفل بها علم البيـان؛ فإذا كانت العبارات التي تؤدي هذه المطابقة تدخل فيها الصنعة العقلية والقـدرة البلاغية بحيث تختلف وضوحاً وخفاءً باستخدام الحقيقة والمجاز ؛ من تشبيـه أو استعـارة أو كناية لإزالة التعقيـد المعنوي فإن هذه العبـارة تشمل علم البيـان أيضاً، وهـو علم لا يتعرض له إلا من له طمـوح في البلاغة، ومادام الأمر كذلـك فإن طرق التعبير تحتاج إلى التفنن في تحسين الكلام؛ من خلال التلاعب بالألفـاظ والحروف؛ مما يزيد الكلام حسنـاً وهو اختصاص علم البديع، فعلوم البلاغة إذن ثلاثة هي :

١. **علـم المعاني** : وهو كما عرفه مرزوق(د.ت) :العلم الذي يُحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، بمعنى أنه يبين الخصائص التي يجب أن يجري عليها الأسلوب العربي ليكون مطابقاً لمقتضى الحال "ص١٦٣ وقد تناول البلاغيون في هذا العلم أنواع التراكيب من إثبات ونفي واستفهام، ونظروا فيه من جهة الأسلـوب، ووصفه، وطرق التعبـير به، وما فيه من إيجـاز وإطناب ومساواة وفصـل ووصل وقصر وتقـديم وتأخير، علم المعـاني؛ إذن العلم الذي تعرف بـه المعاني التـي يصاغ لها الـكلام، وهـذه الدراسة للمعاني تبـدو كما ذكر حسـان(١٩٨١م :٣٤٤) أكثر صلـة بميدان النحو، فعلم المعـاني وثيق الصلة بالنحـو، وإن اختلفا في هـدف الدراسة وطبيعة التنـاول، فالنحو ينطلق من المبـاني للوصـول منهـا إلى غايته من المعـاني، أما علم المعـاني فينطلق من المعـاني باحثاً عن المبـاني وعلى الرغم مـن ذلك فهما غـير متناقضين، بل متكاملان لا يستغنـي أحدهما عن الآخر؛ فالنحو بغير المعاني جفاف قاحل، والمعاني بغير النحو أحلام طافية .

٢. **علـم البيـان**: عرفـه السكاكي(١٤٠٧هـ) بأنه:"إيـراد المعنـى الواحد بطرق مختلفـة بالزيـادة في وضـوح الدلالـة عليـه والنقصان"ص٧٠ وقـد تناول البلاغيون في هذا العلم التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز المرسل؛ لتبصير الدارسـ بالأساليـب المتنوعة التي تـؤدى بها الفكرة الواحـدة، وتعريفه متى

يحسن بالكاتب أن يذكر الكلام الحقيقي دون مجاز، ومتى يكون المجاز أوقع في النفس وأجمل في تأدية المعنى، فعلم البيان يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة، وقد حدد حسان(١٩٧٣م :١٩) موضوع علم البيان في اللفظ العربي من حيث التفاوت في وضوح الدلالة بعد رعاية مقتضى الحال، فهو قريب من الدراسة المعجمية من حيث النظر في العلاقة بين الكلمة ومدلولها.

٣. **علم البديع:** عرفه القزويني(١٩٧١م) بأنه :"العلم الذي يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد مطابقته لمقتضى الحال ، ووضوح الدلالة عليه"ص٧٩، وفي هذا التعريف إشارة واضحة إلى طرفي علم البديع وهما : التحسين المعنوي، والتحسين اللفظي، فموضوع علم البديع يركز كما ذكر عوض والعيسوي(١٤١٤هـ :٢١٧) على دراسة المحسنات التي يتحقق المعنى بدونها، ولكنه يحسن بها، وترتبط محاور البديع بالعلاقات الجمالية والحقيقة والمجاز، ومن مباحثه التوافق والتضاد، والترتيب والتشويش، والجمع والتفريق، والزيادة والنقص . ولعل ما سبق يشير إلى الارتباط الوثيق بين علوم البلاغة الثلاثة فعلم المعاني يركز على مطابقة المعنى لمقتضى الحال، والاحتراز عن الخطأ في تأديته، في حين يركز علم البيان على إيراد ذلك المعنى المطابق لمقتضى الحال بطرق مختلفة من اللفظ ؛ من حيث الوضوح والخفاء، وإذا ما تحقق للعبارة مطابقة المعنى لمقتضى الحال، وإيراده بطرق مختلفة توجب على الحاذق في البلاغة أن يستخدم المحسنات البديعية التي يتحقق المعنى بدونها ولكنه بها يكون أجمل وأحسن؛ على ألا يقتصر الحسن على الألفاظ في ذاتها وحسن تأليف الكلام ونظمه بل يجب أن يشمل الحسن المعنى الذي تؤلف الألفاظ لبيانه .

وقد وصف أبو هلال العسكري(١٩٨٤م :١٠)مكانة البلاغة في اللغة العربية بقوله:"صاحب العربية إذا أراد تصنيف كلام منثور أو شعر منظوم وفاتته علوم البلاغة ساء اختياره وقبحت آثاره ؛ فأخذ الرديء المرذول وترك الجيد المقبول، كما حدد عيد(١٩٧٤م : ٢٣١) أهداف دراسة البلاغة في أمرين هما : معرفة طريقة القرآن في نظمه، وبالتالي الكشف عن سر إعجازه، ومعرفة الطريقة التي يكون بها الدارس بليغاً في نطقه؛ وبالتالي فإن البلاغة تزود المتعلمين بالأسس

الجمالية التي تساعد على تذوق الأدب الجيد، وتقدم لهم القواعد التي يجب مراعاتها في النتاج الأدبي؛ بحيث يتذوقونه ويتمثلونه في أحاديثهم وكتاباتهم، فهي توضح الفكرة فيشتد إقبال النفس عليها، وتزيد الأسلوب جمالاً ووضوحاً بما تحمله من دلالات ومشاعر (لافي، ٢٠٠م: ٧١). ويضيف عطا (٢٠٠١م: ٩٥) إن البلاغة تدعو إلى التسامي في التعبير، والبعد عن التدني فيه، وتقدم الضوابط المعيارية في الكلام، التي تحفظ من الوقوع في المآزق التعبيرية.

ما سبق يؤكد أن قواعد البلاغة هي المرشد إلى الإنشاء الصحيح، وإلى الطرق المختلفة لتأليف الكلام المفيد والمؤثر، وعلى الرغم من ذلك فإن الاهتمام بتدريسها يكاد يكون محدوداً، وهذا ما أشار إليه لافي (٢٠٠م: ٧١) الذي ذكر أن الاهتمام بتدريس البلاغة يقتصر على المرحلة الثانوية، وبواقع حصة واحدة في الأسبوع؛ حيث يكون المتعلم في هذه المرحلة العمرية أكثر قدرة على الاستجابة لهذا الفرع اللغوي، كما أن المتأمل في تحصيل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لموضوعات البلاغة يلاحظ ضعفاً ملحوظاً في فهم واستخدام وتطبيق ومحاكاة الأساليب البلاغية، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات في هذا المجال من بينها دراسة عوض (١٩٨٩م)، ودراسة (١٩٩٥م)، ودراسة سكر (١٩٩٦م)، ودراسة النشار (١٩٩٧م) والتي أشارت جميعها إلى ضرورة مراجعة طرق وأساليب التدريس التقليدية للبلاغة العربية، واستخدام طرق حديثة تنمي لدى الطلاب القدرة على الاطلاع والبحث، وتثير تفكيرهم، وتدفعهم إلى الانفتاح على المعرفة والخبرة.

وقد عزا عيد (١٩٧٤م: ٢٣٤) عقم البلاغة وجمودها وفشلها في تحقيق أهدافها وضعف تحصيلها إلى اعتمادها على الأمثلة المتكلفة، وبعدها عن دراسة النص وحدة متكاملة، واقتصارها على مفردات وجمل منفصلة عن روح النص ومضمونه، بالإضافة إلى تأثرها بالبحوث الفلسفية، والمصطلحات الجامدة، واتجاهها نحو الشروحات والتلخيصات والحواشي، وبعدها عن الأدب وقصورها عن مجاراته، فلم تصبح النصوص المدروسة في المادة البلاغية هي الأدب، بل كانت مجهودات السابقين المقيدة بشواهد محدودة يرددها الخلف بعد السلف. فالبلاغة العربية بوضعها الراهن لا تكاد تخرج عن البحث في مظاهر الجمال

الحسية والمعنوية في الجمل؛ من حيث تأليف مفرداتها، وتركيبها، وترتيبها، دون البحث في الجمال على الإطلاق، ويؤكد ذلك الدسوقي(١٩٨٩م) الذي توصل إلى أن تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب لها ؛ من خلال البرنامج الذي اقترحه في دراسته، ونتج عن تطبيقه فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة؛ لصالح المجموعة التجريبية .

وممن أشار إلى حل مشكلة تعليم البلاغة محجوب(١٤٠٦هـ :١٣٣) بأنه يمكن أن يكون بمواجهة البحوث البلاغية العامة مواجهة صريحة وجريئة، وتوجيهها الوجهة الصحيحة التي تتفق مع مناهج الدراسات الأدبية واللغوية الحديثة؛ للقضاء على العزلة بين البلاغة والأدب، والرجوع بها إلى الدراسات الأدبية؛ بعد تخليصها من الفلسفة والأمثلة المتكلفة، ومعالجة الكلمة والجملة باعتبارهما جزءاً من مكونات النص الأدبي؛ على ألا تقتصر الدراسة البلاغية على شكل النص ومكوناته، بل يجب أن تتطرق لروح النص وجوانبه النفسية والوجدانية، وعلاقتهما بعاطفة الأديب وإبداعه وأسلوبه، فضلاً عن الخصائص الفنية المتعلقة بموسيقى الألفاظ ؛ مما يضفي صفة التكامل بين موضوعات علم البلاغة؛ باعتبارها بحثاً في النواحي المعنوية والنفسية والفنية والجمالية للنص الأدبي، والانطلاق في تعليم البلاغة من النصوص الأدبية، على أساس دراسة النص الأدبي من جميع جوانبه الأسلوبية والمعنوية والجمالية والنقدية، وتوجيه المتعلمين إلى الناحية الفطرية في التعبير البلاغي؛ إذ إن البلاغة فطرية في الكلام، نلمح صورها وألوانها في حديثنا العادي من أمر ونهي واستفهام خارجة عن أصول استعمالاتها، وتشبيه واستعارة وكناية وحذف وإيجاز وإطناب وقصر وتقديم وتأخير وغير ذلك من ألوان البلاغة التي نستخدمها في كلامنا العادي لتحقيق غاياتنا ومعاملاتنا .

العلاقات النحوية البلاغية في النصوص الأدبية :

الأدب هو الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة، وهو كما عرّفه مدكور (١٤٠٤هـ :١٥٣) لون من ألوان التعبير الفني الخلاق عن الأفكار والمعاني والمشكلات، وهو مجموع الآثار النثرية والشعرية المتميزة بجمال الشكل أو

الصياغة المعبرة عن الأفكار القيمة، وهو بذلك فن من الفنون الجميلة التي تبعث في النفس متعة وسروراً .

والأديب حين يستخدم اللغة العربية استخداماً خاصاً، ويجعلها قادرة على التأثير والإمتاع فإنه يلجأ إلى البلاغة؛ فهو تارة يقدم أو يؤخر، وتارة يوجز أو يطنب، ويؤكد ببعض المؤكدات أحياناً، وقد يستفهم أو يتمنى، وأحياناً يستخدم أنواعاً من الصور البلاغية من تشبيه أو استعارة أو كناية أو مجاز، كل ذلك ليحقق في نفس القارئ أو المتلقي وقعاً خاصاً ؛ فالنص الأدبي إذن هو الوعاء الفني لهذا الأدب، والذي يتكون كما ذكر عوض والعيسوي(١٤١٤هـ ، ص٢٤٢) من الألفاظ والصور والموسيقى والعاطفة والخيال والصياغة . ويدور مضمون النص الأدبي حول أمرين أساسيين هما: التركيب النحوي للجملة، والتركيب البلاغي الذي يتصل بالتركيب النحوي ولا ينفصل عنه، مما يؤكد أن النص الأدبي سياق من الجمل النحوية خرج عن الاستعمال الحقيقي للغة إلى المجاز والعاطفة والخيال والإيحاء، وهذا هو مضمون النص الأدبي الذي يعجز الكلام الحقيقي عن الوفاء به؛ فثمة علاقة قوية وتشابك وتداخل محال فصله بين النحو والبلاغة في النصوص الأدبية، وهذا التداخل والتشابك هو المحتوى الحقيقي للنص الأدبي؛ بوصفه رسالة تعليمية (عصر ،د.ت :١٨١) فالصلة إذن بين النحو والبلاغة صلة قوية وقديمة ، وصفها عوض والعيسوي(١٤١٤هـ :٢٢١) بأنها صلة لها أصولها ، ولها تأصيلها، المنطلق من الطبيعة التركيبية للغة العربية ، فتلازم النحو والبلاغة مهم لاستقامة الكلام ، وتكوين البناء اللغوي لا يكون إلا بالتكوين النحوي والبلاغي للجملة . وممن أدرك هذه الصلة القوية بين النحو والبلاغة مرزوق(د.ت :١٨) بقوله: إذا جهل المرء النحو فهو حينئذ أعجز عن إقامة المعنى أصلاً ، وهو كذلك أعجز في علم البلاغة ؛ لاتصال وتداخل المعنى البلاغي بالنحوي ، وكونهما يقومان عل البناء الصحيح للعبارة . ويؤيد هذا الرأي حسان(١٩٧٣م :٢٦) الذي يرى أن الناظر في علم البلاغة يجد ارتباطاً بين البلاغة والنحو؛ مما جعل موضوعات علم المعاني تبدو وكأنها نحو من نوعٍ خاص.

إن واقـع تدريـس النصوص الأدبية لدينا يشير إلى أن النص الأدبي يعرض ليكـون وسيلـة لغاية أخـرى؛ الأمر الذي يقلل مـن العناية بالنصـ نفسه، ويعلي مـن قيمة أمور أخرى قـد نجدها في السير والتراجم وتاريـخ الأدب وغيرها من الدراسـات التي تعنى بهوامش النص الأدبي بدلاً مـن العناية بالنص ذاته. وقد أدرك هذا الواقـع عصر (د.ت: ١٩٤) الذي أكد أن الأصل في الدراسة الأدبية هو النصـ الأدبي ذاتـه؛ فهو الغاية، وهو الوسيلة، وهو البيئـة اللغوية لحقائق النحو والبلاغـة والأدب والتذوق والنقد والقراءة بنوعيهـا، والتعبير بنوعيه، واستطرد مبينـاً أن درسـ النص الأدبي يركـز على مصطلحات أربعـة هي: النقد فالتذوق والبلاغـة ثم النحو؛ مرتبـةً تنازلياً من أكثرها عمقاً وتعقيـداً إلى أيسرها، وهي ليسـت مصطلحات مترادفة، بل لكل منهـا معنى، ووظيفة؛ فالبلاغة توجد حيث يوجـد النحو؛ أي في التركيب اللغوي، فكلاهما وارد في النص لا محالة، ولا يقوم نص أدبي إلا بهما، فهما سداه ولحمته، أما النقد والتذوق فهما عمليتان تجريان علـى النصـ الأدبي؛ غير أن التذوق من الأمور التـي تعتمد على الفطرة أكثر من غـيره، وتأتي مرحلة النقـد بعد مرحلة التذوق، وهي مرحلـة يتحد فيها النشاط في التحليـل؛ أي إعمـال الفكـر في نتائج عمليـة التذوق، فالنقـد عملية لا مجال فيهـا للتـذوق والاستمتـاع - وإن كان النقـد يعتمد علـى التذوق - بـل إن النقد تبريـر للتذوق ؛ فالنص الأدبـي ظاهرة لها بناء لغوي جمـالي بعيداً عن المألوف والمعتـاد، وهـو بمثابة مثير لـه خصائص الجـدة، والتعقيد، والقـدرة على إثارة الدهشة والإعجاب،

ولقـد حـدد عصـر (د.ت: ١٨٩) الأساسـ اللغـوي للنص الأدبـي في النحو والبلاغـة، أو ما يسمى بالنحو البلاغي، وما يتضمنه من علاقات نحوية بلاغية، تكـون نحو النص وبلاغته، وهي مجموعة التراكيب اللغوية التي يلعب المجاز فيها دوراً أساسيـاً؛ بحيث يكون مـن المستحيل إدراك الشعـور في النص الأدبي بدون فهـم العلاقات المتبادلة بين مباحث النحو ومباحـث البلاغة داخله، ولغة النص الأدبي ليست مجرد وسيلة للتواصل، وليست مجرد مصطلحات معجمية، بل هي تصويـر لحالة الأديب الباطنة، وتعبير عـن شعوره، تصف تجربته، وتحمل رؤيته

للوجود، وتظهر قيمة الإبداع في النص الأدبي في سيطرة الأديب على طبيعة لغته، واستثماره لخصائصها وإيحاءاتها. وهـذا ما أكده الربيعي(١٤١٧هـ :٢٠) الذي يرى أن صناعة النص الأدبي تتحدد ملامحها من خلال نجاح الأديب في توظيف ألفـاظ اللغة؛ باعتبارها المـواد الخام التي يتشكل منها فـن النظم، وتظهر فيها خصائصـه وجمالياته؛ علـى نحو يجعل الأديب صانعـاً، يتعامل مع مادته الخام تعامـلاً فنياً يعتمـد على براعته وإدراكـه لتقنية صناعتـه، فالعلاقة بين الأديب واللغـة كالعلاقـة بين الصائـغ والذهب، وكالعلاقـة بين الناسـج والحرير؛ فهي علاقـة عمل وصنعـة وتشكيل،لا تتحقـق فنيته إلا بمراعاة معـاني النحو، وتعليق الألفاظ ببعضها.

والنصوص الأدبية كما وصفها عوض والعيسوي(١٤١٤هـ :٢٣٥)هي المادة اللغويـة جيدة الصنـع، حسنة التأثـير، وتلازمت كلمتـا الأدب والنصوص لتدلا معـاً على الـكلام الجيد البليغ . كما أن طبيعة لغة النص الأدبي وألفاظه ومعانيه وصوره وأخيلته هي مفاتيح تذوقه تذوقاً أدبياً يصل بالمتعلم إلى المحصلة النهائية من تعلم النصوص الأدبية .

وقـد أورد عصـر(د.ت :١٩٠) أفضل سبيل إلى فهم النصـ الأدبي وتحليله وهـو منهج التحليل اللغوي، الذي يرى النص وحـدة متكاملة، يتعاون فيها النحو مع البلاغة، وهذان مع الموسيقى، والعاطفة ، والصورة مع الفكرة، ليكون الفضل لها مجتمعة في قدرتها على التحليل والإيحاء بالتجربة والشعور؛ فالمنهج اللغوي لا يفرق بين اللفظ والمعنى، ولا يفصل الصورة عن التعبير، ولا بين المعنى والدلالة، ولا بـين النحو والبلاغـة .ولعل ذلك كله ثمـار جهد الجرجـاني وبحوثه المتميزة في ربـط المعاني النحويـة بالمعاني البلاغيـة فيما يعرف بنظريـة النظم، فهاهو يقول:ليس النظم شيئاً إلا توخي معاني النحو وأحكامه ووجوهه وفروقه فيما بين الكلم"(الجرجـاني، ١٩٦٩م، ١٩٩). وقـد أثبتت العديد مـن الدراسات العلمية ضـرورة الاعتماد على ربط النحو بالبلاغة عند معالجـة النصوص الأدبية؛ من خـلال نظرية النظـم لعبد القاهر الجرجـاني؛ لإكساب وتنمية مهـارات التذوق الأدبـي، ومن بينها دراسة جاد(٢٠٠٣م) التي هدفت إلى تحديد مهارات التذوق الأدبـي المناسبـة لطلاب الصـف الأول الثانـوي، ومدى تمكنهم منهـا، ثم وضع

برنامج مقترح لتنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، وتجريبه على عينة مكونة من(٤٧)طالبة في الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث الاستبانة لتحديد مهارات التذوق الأدبي، واختباراً تحصيلياً حول تلك المهارات، وأعد البرنامج المقترح في خطوات محددة في ضوء تلك المهارات التي سبق تحديدها، وقد طبق الباحث الاختبار التحصيلي قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعد تنفيذه، وأسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي.

وقد ركزت العديد من الدراسات على العلاقة بين النحو والبلاغة من منطلق تكامل اللغة العربية، من بينها دراسة عوض (١٤١٢هـ)والتي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس وحدة من النصوص الأدبية في ضوء التكامل بين النحو والبلاغة على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي للجانب العقلي اللغوي، والجانب الإبداعي، ومهارات التذوق الأدبي(مهارات تحليل النص الأدبي ومهارات الفهم والنقد والحكم على النص الأدبي)واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة الملائمة لهدف الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة(٤٥) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تشمل المهارات التي استقرت عليها الدراسة والمتمثلة في اثنتي عشرة مهارة للإنتاج الأدبي، وثلاثين مهارة للتذوق الأدبي، وإعداد اختبارين لقياس مهارات الإنتاج الأدبي، والتذوق الأدبي، وإعداد المنهج النحوي البلاغي المقترح من حيث: أهدافه، ومحتواه، وطرق تدريسه، ومناشطه، وأساليب تقويمه، وبناء عليه تم إعداد الوحدة المقترحة لتجريبها في هذه الدراسة، وطبقت الوحدة على مدى ثلاثة أشهر على عينة تجريبية في إحدى المدارس الثانوية بكفر الدوار بجمهورية مصر العربية، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، من أبرزها: فعالية الوحدة في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي ، ومهارات الجانب العقلي واللغوي .

ولما كان الهدف الأكبر من تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية هو تنمية ملكة التذوق الأدبي لدى المتعلمات فإن لهذا التذوق أدواته وأسلحته التي لا يمكن أن يتحقق إلا بوجودها ، ومن أهمها النحو والبلاغة ؛ لفهم تراكيب النص الأدبي لغةً وبلاغةً ، وتحليلها ، وسبر أغوارها .

طبيعة تلميذات المرحلة الثانوية وخصائصهن:

إنّ تلميذة الصف الأول الثانوي تمر بمرحلة حاسمة في حياتها ؛ فهي تواجه تغيرات جسمية ونفسية، وعقلية، واجتماعية سريعة ومختلفة عن التغيرات التي صاحبت مراحل النمو السابقة لها، وقد وصفها الأشول (١٩٨٢م:٤٢٥) بأنها قمة الصحة والشباب، وفيها يزداد النمو الاجتماعي، ويتحقق التوافق الشخصي، وتنمو القيم، وأضاف السيد (د.ت:٢٨٣) في هذه المرحلة يصل النمو العقلي إلى قمته، ويزداد الذكاء ويبلغ أعلى درجاته، ويزداد نمو التفكير المجرد ، والمنطقي، والابتكاري، وتزداد القدرة على حل المشكلات والفهم والصياغة، والتحصيل، ويزداد النمو اللغوي ويصل إلى قمته، فتكتسب التلميذة القدرة على الطلاقة اللغوية في التعبير الذي يرتبط لديها بالتفكير، وتتجه الانفعالات في هذه المرحلة نحو الثبات، فتميل التلميذة في هذه المرحلة نحو المثالية، والعناية بالمظهر، طريقة الكلام والاعتداد بالنفس، والقدرة على الأخذ والعطاء، والميل إلى الواقعية، وفهم الآخرين. ولعل في تلك الخصائص ما يشير إلى ضرورة التعامل معها أثناء تعليم اللغة العربية تعاملاً يثمر عن تعليمها للغة العربية تعليماً أفعل؛ من خلال استخدام مراكز مصادر التعلم التي تستبدل الأساليب التقليدية في التدريس بأساليب بديلة متجددة، وتقدم مواد تعليمية لغوية متنوعة ومتعددة من تسجيلات لغوية صوتية ومرئية، وصور ثابتة ومتحركة، وأفلام ومواد لغوية سمعية وبصرية، ومصادر أخرى تستخدم من قبل معلمة اللغة العربية والتلميذة بشكل فردي أو جماعي، مما يساهم في زيادة تحصيلهن لمهارات اللغة العربية بشكل عام .

ومن هنا تنطلق الدراسة الحالية لتتعامل مع تلميذة الصف الأول الثانوي ؛ إذ إنها في قمة النمو اللغوي ، وتؤكد على ما هو أعمق من مجرد تحصيل مهارات اللغة العربية ؛ من خلال الاستفادة من طبيعة اللغة المتكاملة ،للوقوف على العلاقات المتبادلة بين فروعها ومهاراتها ؛ من خلال النصوص الأدبية ، التي تعتبر مصدراً لغوياً جيداً ، تصب فيه جميع فروع اللغة العربية ، وتتحقق من خلالها الوحدة اللغوية ، وتظهر بين ألفاظها وجملها وتراكيبها العلاقات النحوية

البلاغيــة ، فتكشف هذه الدراسة عن فاعليــة مراكز مصادر التعلم بما فيها من أجهــزة حديثة وتقنيات متقدمة ووسائل تعليمية متنوعة في تحقيق الربط المنظم بين النحو والبلاغة من خلال النصوص الأدبية ؛ في ضوء مستويات بلوم المعرفية، من خلال أداء تلميذات الصف الأول الثانوي في اختبار أداء تحصيلي.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي :

مـا فاعليــة استخدام مراكـز مصادر التعلـم في إكساب تلميـذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية ؟

ويتفرع عنه الفروض التالية :

فرضيات الدراسة :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجــات المجموعة التجريبيــة ، ومتوسطات درجات المجموعــة الضابطة في اختبــار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحويــة البلاغية ، عند مستوى التحليل.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجــات المجموعة التجريبيــة ، ومتوسطات درجات المجموعــة الضابطة في اختبــار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحويــة البلاغية ، عند مستوى التركيب.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجــات المجموعة التجريبيــة ، ومتوسطات درجات المجموعــة الضابطة في اختبــار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحويــة البلاغية ، عند مستوى التقويم.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجــات المجموعة التجريبيــة ، ومتوسطات درجات المجموعــة الضابطة في اختبــار التحصيل اللغوي الكلي البعدي للعلاقــات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

الكشف عن مدى فاعلية استخدام معلمات اللغة العربية مراكز مصادر التعلم في إكساب تلميذات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة العلاقات النحوية من خلال النصوص الأدبية ؛ عن طريق تحديد درجة استخدامهن مراكز مصادر التعلم في إكساب العلاقات النحوية البلاغية في ضوء المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) ، وذلك من خلال ما يلي:

١. تحليل تلميذات الصف الأول الثانوي للعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية .
٢. تركيب تلميذات الصف الأول الثانوي للعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية .
٣. تقويم تلميذات الصف الأول الثانوي للعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية .

أهمية الدراسة :

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

١. التأكيد على الدور الذي تؤديه مراكز مصادر التعلم في نجاح العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية بشكل عام، وفي نجاح تعليم اللغة العربية بشكل خاص؛ من خلال دمج التقنيات مع مناهج تعليم اللغة العربية، وأنشطة تعليمها وتعلمها.
٢. التأكيد على طبيعة اللغة العربية ووحدتها، والتي تتجلى في تكامل وترابط فروعها؛ من خلال إبراز العلاقات النحوية البلاغية في إطار العمل الأدبي؛ باعتبار أن التذوق الأدبي هو المحصلة النهائية لتعليم النصوص الأدبية، وهو غاية كبرى لها أدواتها ومفاتيحها التي لا تتحقق إلا بها، والتي من أهمها النحو والبلاغة .

٣. دعم مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز في تطوير التعليم؛ من خلال تنويع مصادر المعرفة المتاحة أمام المتعلمة، وإعطائها الفرصة للتعامل مع التقنيات الحديثة، وتوظيفها لخدمتها، واكتساب المهارات التي يتطلبها عصر المعلومات، وتحفيزها على الإبداع والإنتاج في مجال تقنية المعلومات.

٤. تهيئة فرص التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والتعليم عن بعد في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتنمية مهارات البحث العلمي لدى التلميذات، وتزويدهن بمهارات التفكير الإبداعي والناقد، ومهارات الاكتشاف، وتنمية روح العمل الجماعي، والحصول على المعلومات من مصادرها.

٥. إتاحة الفرصة أمام معلمات اللغة العربية لاتباع أساليب حديثة في تصميم دروس اللغة العربية، وتطويرها، وتنفيذها، وتقويمها؛ لمسايرة المستجدات التربوية.

٦. توفير بيئة تعليمية نموذجية تكسر جمود الروتين في الجدول المدرسي التقليدي، وتجذب انتباه التلميذات، وتثير انتباههن، وتتيح لهن فرص التعلم في الأوقات التي يخترنها وللموضوعات التي يفضلنها، أو يرغبن في الاستفادة منها؛ دون التقيد بزمن الحصة، وبحدود حجرة الصف التقليدية.

٧. تحفز الدراسة الحالية الباحثين والباحثات لإثراء المجال بمزيد من الدراسات العلمية التي يؤخذ بتوصياتها في سبيل تحقيق تعليم أفضل للغة العربية ؛ من خلال دمج التقنية مع اللغة العربية أثناء عملية تعليمها وتعلمها.

حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على :

١. كشف مدى فاعلية مراكز مصادر التعليم في تحصيل العلاقات النحوية البلاغية في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي.

٢. كشف مدى فاعلية مراكز مصادر التعليم في تحصيل العلاقات النحوية البلاغية في النصوص الأدبية لدى تلميذات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة ؛ عند مستويات بلوم المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم).

٣. تطبيق الدراسة على تلميذات الصف الأول الثانوي في الثانويتين: (الأربعين، العشرين) بمكة.
٤. تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول عام ١٤٢٩هـ - ١٤٣٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- مركز مصادر التعلم:

ورد في ابن منظور (١٤٢٣هـ ٤/٢٢٩) الركز: غرزك شيئاً منتصباً كالرمح ونحوه، والمركز: منابت الأسنان، ومركز الجند: الموضع الذي أمروا أن يلزموه، وألا يبرحوه. ومركز الرجل: موضعه، يقال: أخلّ فلان بموضعه، إذا ترك مركزه.

ويعرّف الخبراء (١٤٢٨هـ، ص١٠) مركز مصادر التعلم بأنه: المكان الذي تم تجهيزه بشكل منظم في المدارس، بغرض استخدامه من قبل المشرفين، والمعلمين، والإدارة المدرسية، والباحثين، والدارسين لموضوع مراكز مصادر التعلم؛ فضلاً عن استخدامه من قبل الطلاب محور العملية التعليمية؛ لمساعدتهم على تعلم أفضل وأسرع، ضمن معطيات شاملة وواقعية لمجالات المعرفة.

ويعرف إجرائياً بأنه: البيئة التعليمية التي تحتوي على العديد من مصادر المعلومات (أجهزة، ومعدات، وحواسيب آلية، وبرمجيات، ووسائل اتصال، ومواد، ووسائل تعليمية متنوعة)؛ بحيث تتعامل معها التلميذة أثناء تعلم اللغة العربية، وتتيح لها فرص تنمية مهارات البحث والاكتشاف، والتفكير والإبداع، واكتساب الخبرات، وثراء المعلومات من خلال التعلم الذاتي التعاوني.

٢- العلاقات النحوية البلاغية:

عرفها عصر (د.ت، ١٨٩) بقوله: الأساس اللغوي للنص الأدبي هو النحو والبلاغة، أو ما يسمى بالنحو البلاغي، وما يتضمنه من علاقات نحوية بلاغية، تتجه نحو النص وبلاغته، وهي مجموعة التراكيب اللغوية التي يلعب المجاز فيها دوراً أساسياً؛ بحيث يكون من المستحيل إدراك الشعور في النص الأدبي بدون

فهـم العلاقات المتبادلة بين مباحث النحو ومباحـث البلاغة داخله، ولغة النص الأدبي ليست مجرد وسيلة للتواصل، وليست مجرد مصطلحات معجمية، بل هي تصويـر لحالة الأديب الباطنة، وتعبير عـن شعوره، تصف تجربته، وتحمل رؤيته للوجود، وتظهر قيمة الإبداع في النص الأدبي في سيطرة الأديب على طبيعة لغته، واستثماره لخصائصها وإيحاءاتها.

إجراءات الدراسة الميدانية :

١- منهج البحث :

تستخـدم الدراسـة الحاليـة المنهجـين الوصفـي ، وشبـه التجريبي؛ حيث تستخـدم المنهـج الوصفي؛ لرصـد الظاهرة قيـد الدراسـة؛ إذ إن أحد أهداف الدراسة الحالية تحديد العلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقـررة على تلميذات الصف الأول الثانـوي، أما المنهج الثاني المستخدم في هذه الدراسـة هو المنهج شبه التجريبـي، والقائم على نظـام المجموعتين؛ التجريبية والضابطـة؛ لمعرفـة أثـر المتغـير المستقـل التجريبي(استخدام مراكـز مصادر التعلم) في المتغير التابع(التحصيل المعرفي للعلاقات النحوية البلاغية)، ومن ثم ملاحظة الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعتين . والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول(١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

العامل التجريبي	المتغير المستقل	المتغير التابع	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الاختبار التحصيلي	استخدام مراكز مصادر التعلم	التحصيل المعرفي للعلاقات النحوية البلاغية	O1-O2-A	O1- X- O2 -A

حيث إن :

O1 : الاختبار التحصيلي القبلي. X : المتغير التجريبي.

O2: الاختبار التحصيلي البعدي A : المتغير التابع.

وقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA)؛ الذي يستخدم كما ذكر فان دالين (١٩٨٥م:٤٠٢) لملاحظة العامل الذي لم يتم ضبطه في المجموعتين أثناء التجربة، وإعطاء تقديرات مناسبة لمصدر التباين في تحليل النتائج، وتسمح هذه الطريقة الإحصائية بإجراء التجربة بنفس الدرجة من الدقة كما لو تحقق التكافؤ بين المجموعتين؛ التجريبية والضابطة .

١- مجتمع البحث وعينته :

يتمثل مجتمع البحث في جميع تلميذات الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية والأهلية بالعاصمة المقدسة، وعددهن(١٢٨٢٠)تلميذة ، في(٦٠) مدرسة ثانوية ، أما عينة البحث فهي تلميذات الصف الأول الثانوي في الثانوية الأربعين بمكة المكرمة للمجموعة التجريبية ، وعددهن(٦٠)تلميذة ، وتلميذات الصف الأول الثانوي في الثانوية الـ (٢٠) بمكة المكرمة للمجموعة الضابطة ، وعددهن(٦٠) تلميذة.

٢- أداة البحث : بناؤها وضبطها وتطبيقها :

لتحقيق أهداف البحث تمّ تصميم اختبار تحصيلي؛ تتحقق فيه مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، من خلال الاستعانة بأدبيات القياس والتقويم التربوي؛ على أن يقيس مستوى تلميذات الصف الأول الثانوي في تحصيل العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية؛ عند مستويات بلوم المعرفية العليا:(التحليل، والتركيب، والتقويم)؛لأن تحصيل العلاقات النحوية البلاغية أثناء تعليم وتعلم النصوص الأدبية أمر يتطلب التعامل مع مهارات التفكير العليا لدى التلميذة؛ من خلال الربط والتحليل والتصنيف والتكوين وإبداء الرأي وإصدار الحكم، بحيث يتم تطبيقه قبل إكساب العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية، ثم يُعاد تطبيقه بعد انتهاء التجريب، وقد صيغت مفردات الاختبار في ضوء مستويات بلوم المعرفية الثلاثة العليا، وقد تكوَّن الاختبار في صورته الأولية من(٢٠٠)فقرة؛ حيث تمَّ بناء مفرداته في ضوء التعريف الإجرائي لكلِّ مستوى معرفي، والأهداف السلوكية الإجرائية المتوقع

بلوغهـا في سلوك التلميـذة، والأوزان النسبية لكل مستوى من مستويات القياس، كمـا صيغت مفـردات الاختبار من نوع الاختيـار من متعدد؛ حيـث الإجابة على المفـردة محددة ودقيقة، وقـد أُعطيت درجة واحدة فقط لـكل مفردة صحيحة، وبذلـك تمثِّل درجة كل تلميذة في الاختبـار عدد مفرداته الصحيحة، كما تضمَّن الاختبار عدداً من التعليمات التي توضح فكرة الاختبار وطريقة الإجابة عنه.

وقد مرَّ بناء الاختبار التحصيلي بمراحل أجملها الدوسري(١٤٢١هـ:١٥٩) تحـت عنوان مراحل عامة لتطوير الاختبـار؛ مشيراً إلى أنَّ تلك الخطوات ليست ملزِمـة في جميع الاختبـارات، بل إنَّ أهمية كل مرحلة والجهـد اللازم لها يعتمد بالدرجـة الأولى علـى الغرضـ من الاختبـار، والمصـادر المتاحة لـدى واضعيه، ومطوريه، وقد سارت الدراسة وفق ما يناسب الاختبار التحصيلي من الخطوات، والتي تمثَّلت فيما يلي:

١. تحديد الغرض من الاختبار والمجال الذي يقيسه.
٢. إعداد جدول المواصفات.
٣. كتابة الأسئلة ومراجعتها.
٤. تحديد خصائص الاختبار.
٥. إعداد الاختبار في صورته النهائية.

وللتحقـق من صـدق الاختبار وملاءمتـه لأغراض الدراسـة تمَّ عرضه على مجموعة مـن المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من الصدق الظاهري للاختبـار ، وقد تم تعديلـه في ضوء آرائهم ، وبعد الأخذ بـآراء السادة المحكمين مـن حذف وإضافـة وتعديل أصبح الاختبار مكوناً مـن (١٥٠) عبارة يجاب عنها عـن طريـق الاختيار من متعدد، مكونـاً من ثلاثة بدائل ، كمـا تم حساب معامل ثباتـه باستخدام معامـل ألفا كرونباخ، والذي بلـغ (٠,٩٦) تقريباً ، وهو معامل ثبـات عـالٍ ، ويعـول لاستخدام الاختبـار ، وقد طُبِّـق الاختبـار التحصيلي على المجموعتـين الضابطـة و التجريبية في بداية الفصل الدراسـي الثاني ١٤٣٠هـ ، قبل الشروع في تدريس تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية مـن خـلال النصوص الأدبية، ومن ثـمَّ أعيد تطبيقه علـى المجموعتين في نهـاية

الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٠هـ ، وباستخدام نتائج التطبيقين تمَّ اختبار فروض الدراسة.

نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها :

للإجابة عن سؤال الدراسة ينبغي أولاً تحديد العلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي ، ومن خلال تحليل النصوص الأدبية الواردة في مقرر الأدب العربي للصف الأول الثانوي تمَّ تحديد العلاقات النحوية البلاغية ، وتضمينها في قائمة مبدئية بالعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي ، ولحساب ثبات التحليل قامت معلمتان للغة العربية في مدرستين ثانويتين مختلفتين((١)) بإعادة تحليل النصوص الأدبية، ومن ثم حساب ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر، والجدول التالي يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم(٢)

العلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي.

	العلاقات النحوية البلاغية	الباحثة		المعلمة(١)		المعلمة(٢)	
	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
١	معرفة أنواع الخبر والإنشاء	×		×		×	
٢	التمييز بين الجمل الإنشائية والجمل الخبرية.	×			×		×
٣	التفريق بين نوعي الإنشاء.	×			×	×	
٤	تحديد أنواع الإنشاء الطلبي.	×		×		×	
٥	إعراب مكونات الإنشاء الطلبي.	×		×		×	
٦	التمييز بين أنواع الإنشاء الطلبي .	×		×		×	
٧	استنتاج الغرض البلاغي الذي يخرج إليه الإنشاء الطلبي.	×		×		×	
٨	معرفة المسند الفعلي والمسند الاسمي .	×		×		×	
٩	تحديد المسند والمسند إليه .	×		×		×	
١٠	التمييز بين المسند والمسند إليه .	×		×		×	

(١) قامت المعلمة الأولى في الثانوية الخامسة والعشرين بمكة بإعادة تحليل النصوص الأدبية*(ماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية+ خبرة تقارب ثماني عشر سنة في تدريس العربية في المرحلة الثانوية) ، والمعلمة الثانية في الثانوية الثانية(بكالوريوس في اللغة العربية + خبرة تتجاوز عشر سنوات في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية)

	العلاقات النحوية البلاغية	الباحثة		المعلمة(١)		المعلمة(٢)	
	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
١١	إعراب المسند والمسند إليه .	×		×		×	
١٢	استنتاج الغرض البلاغي من ذكر المسند أو المسند إليه.	×		×		×	
١٣	استنتاج الغرض البلاغي من تقديم أو تأخير المسند أو المسند إليه.	×		×		×	
١٤	استنتاج مسوغات تقديم المفعول به على الفاعل .	×		×		×	
١٥	معرفة أنواع الأساليب البلاغية من حيث دلالة الألفاظ على المعاني.	×		×		×	
١٦	التفريق بين الإيجاز والمساواة والإطناب.	×		×		×	
١٧	التمييز بين نوعي الإيجاز (إيجاز حذف ، وإيجاز قصر)	×		×		×	
١٨	معرفة أسلوب القصر وطرفاه وأنواعه .	×		×		×	
١٩	إعراب المقصور والمقصور عليه .	×		×		×	
٢٠	استنتاج دواعي الإطناب .	×		×		×	
٢١	التمييز بين أنواع الجمل الاعتراضية .	×		×		×	
٢٢	إعراب الجمل الاعتراضية.	×		×			×
٢٣	تحديد التضاد بين الألفاظ.	×		×		×	
٢٤	التفريق بين المطابقة والمقابلة .	×		×		×	
٢٥	التفريق بين الكناية والتشبيه .	×		×		×	
٢٦	معرفة أسلوبي الوصل والفصل .	×		×		×	
٢٧	التمييز بين الوصل والفصل .	×		×		×	
٢٨	معرفة حرف الوصل .	×		×		×	
٢٩	إعراب أسلوب الوصل.	×		×			×
٣٠	استنتاج الغرض البلاغي من الفصل والوصل .	×		×		×	

معامل كوبر = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × ١٠٠ = ٨٣٣,٠

وباستخدام معادلة كوبر تم الحصول على معامل الاتفاق بين التحليلات الثلاثة، حيث بلغ (٠,٨٣٣)، وهو معامل ثبات مرتفع ويقود إلى الاعتماد على قائمة العلاقات النحوية البلاغية ، والأخذ بها في تدريس النصوص الأدبية لتلميذات الصف الأول الثانوي ، ومن ثم الاعتماد عليها في صياغة مفردات الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية .

ثانياً : اختبار فرضيات الدراسة :

١- لاختبار فرض الدراسة الأول والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية، عند مستوى التحليل" قامت الباحثة أولا بحساب الضبط القبلي لمجموعتي الدراسة؛ من خلال دراسة التجانس باستخدام اختبار ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(٣) اختبار ليفين لحساب التجانس القبلي بين مجموعتي الدراسة.

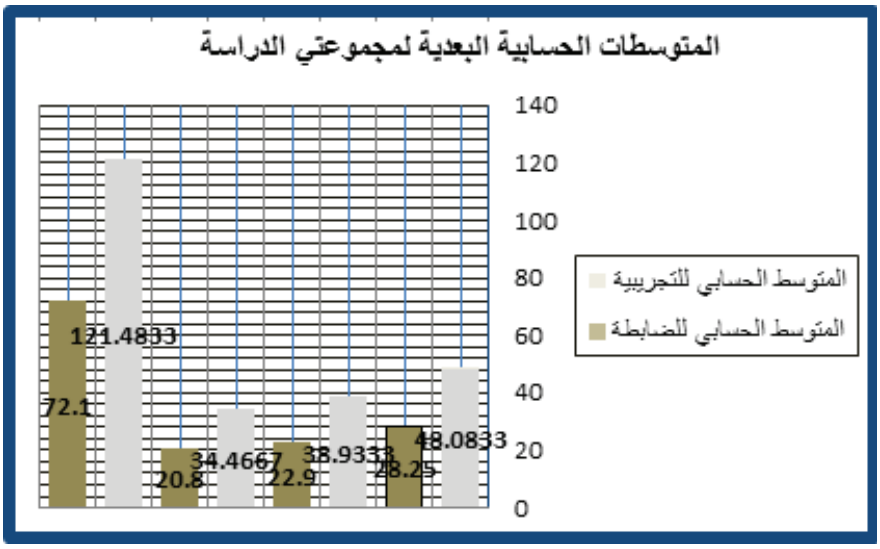
قيمة ف	مستوى الدلالة	درجة الحرية
٩٧٠,٠	٣٢٧,٠	١١٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف تساوي(٩٧٠,٠) عند مستوى دلالة إحصائية(٣٢٧,٠) وهو أكبر من(٠,٠٥) ؛ مما يشير إلى تجانس البيانات القبلية لدى مجموعتي الدراسة ، ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي تمَّ أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي ؛ تمهيداً لاستخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA)والجدول التالي يوضح هذه النتيجة.

جدول رقم(٤)قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية لدرجات مجموعتي الدراسة

المجموعات	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	التحليل	٤٨,١	٣,٧
الضابطة		٢٨,٣	٤,٩٩
التجريبية	التركيب	٣٨,٩	٣,٦
الضابطة		٢٢,٩	٤,٧
التجريبية	التقويم	٣٤,٥	٣,٢
الضابطة		٢٠,٨	٣,٣٢
التجريبية	الكلي	١٢١,٥	٧,٥
الضابطة		٧٢,١	١٠,٢

مـن خلال الجـدول السابق يتضـح ارتفاع المتوسطـات الحسابية لدرجات المجموعـة التجريبية البعديـة مقارنةً بالمتوسطات الحسابيـة لدرجات المجموعة الضابطة.والشكل التالي يوضح ذلك :



شكل رقم(١)المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات مجموعتي الدراسة.

ونظراً لصعوبة التمكن من الضبط التجريبي لبعض متغيرات هذه الدراسة التـي تتعامل مع تلميـذات الصف الأول الثانوي، استخـدم اختبار تحليل التباين المصاحـب(ANCOVA) لحساب الفـروق ، والذي تقوم فكرته على ضبط المتغير المصاحب بطريقـة إحصائية؛ تتلخص في دمج فكرة التباين مع فكرة الانحدار. والجدول التالي يوضح هذه النتيجة.

جدول رقم(٥)

قيمة ف لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى التحليل

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المجموعات	١١٧١٧,١٧	١	١١٧١٧,٢	٦١٠,٤	٠,٠٠٠	٠,٨٤
الخطأ	٢٢٤٥,٧٩	١١٧	١٩,٢			
المجموع	١٨٨٨٥٠,٠	١٢٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف بلغت(٦١٠,٤) ؛ عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وهو أقل من(٠,٠٠٥) ؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى التحليل ، وهذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية، عند مستوى التحليل؛ بعد ضبط التحصيل اللغوي القبلي .وبقياس حجم الأثر باستخدام مربع إيتا الجزئي نجد أنه بلغ(٠,٨٤)؛ مما يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل(مراكز مصادر التعلم)على المتغير التابع(التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل) كان كبيراً.

٢- لاختبار فرض الدراسة الثاني والذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية، عند مستوى التركيب» قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA)؛ والجدول التالي يوضح هذه النتيجة :

جدول رقم(٦)ق

قيمة ف لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى التركيب

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المجموعات	٧٤٨٧,٨١٣	١	٧٤٨٧,٨	٤٨٥,٣	٠,٠٠٠	٠,٨١
الخطأ	١٨٠٥,٣٦٢	١١٧	١٥,٤٣			
المجموع	١٢٤٢٦٠,٠٠	١٢٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف بلغت(٤٨٥,٣) ؛ عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وهو أقل من(٠.٠٥) ؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى التركيب ، وهذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية، عند مستوى التركيب؛ بعد ضبط التحصيل اللغوي القبلي . وبقياس حجم الأثر باستخدام مربع إيتا الجزئي نجد أنه بلغ(٠,٨١) ؛ مما يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل(مراكز مصادر التعلم) على المتغير التابع(التحصيل الدراسي عند مستوى التركيب) كان كبيراً .

٣- لاختبار فرض الدراسة الثالث والذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية، عند مستوى التقويم» قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ؛ والجدول التالي يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم(٧)

قيمة ف لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى التقويم

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المجموعات	٥٥٠٣,٧٧٣	١	٥٥٠٣,٧٧٣	٥٥١,٩٦	٠,٠٠٠	٠,٨٣
الخطأ	١١٦٦,٦٣٦	١١٧	٩,٩٧١			
المجموع	٩٨٤٧٠,٠٠٠	١٢٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف بلغت(٥٥١,٩٦)؛ عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وهو أقل من(٠,٠٠٥) ؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى التقويم ، وهذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية، عند مستوى التقويم؛ بعد ضبط التحصيل اللغوي القبلي . وبقياس حجم الأثر باستخدام مربع إيتا الجزئي نجد أنه بلغ(٠,٨٣) ؛ مما يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل(مراكز مصادر التعلم) على المتغير التابع(التحصيل الدراسي عند مستوى التقويم) كان كبيراً .

٤-لاختبار فرض الدراسة الرابع والذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي الكلي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية» قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA)؛ والجدول التالي يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم(٨)

قيمة ف لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة عند المستوى الكلي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المجموعات	٧١٥٥٩,٥١٧	١	٧١٥٥٩,٦	٩٢٣,٧	٠,٠٠٠	٠,٨٩
الخطأ	٩٠٦٤,١٢٨	١١٧	٧٧,٤٧١			
المجموع	١٢٠٦٨٣٩	١٢٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف بلغت(٩٢٣,٧) ؛ عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) ، وهو أقل من(٠,٠٠٥) ؛ مما يدل على وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند المستوى الكلي ، وهذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ ≥ &) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل اللغوي البعدي للعلاقات النحوية البلاغية، عند المستوى الكلي؛ بعد ضبط التحصيل اللغوي القبلي . وبقياس حجم الأثر باستخدام مربع إيتا الجزئي نجد أنه بلغ(٠,٨٩) ؛ مما يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل(مراكز مصادر التعلم) على المتغير التابع(التحصيل الدراسي الكلي عند المستويات المعرفية العليا مجتمعة: التحليل والتركيب والتقويم) كان كبيراً ، وبالتالي يمكن الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس ، وتأكيد فاعلية استخدام مراكز مصادر التعلم في اكتساب تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية ؛ حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وقيمة مربع إيتا الجزئي لقياس حجم الأثر كانت كبيرة عند تحصيل كل مستوى معرفي على حدة(التحليل، التركيب، التقويم) ، وعند التحصيل الدراسي الكلي عند المستويات المعرفية الثلاثة مجتمعة.والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(٩)

دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة وحجم الأثر

المستوى المعرفي	المجموعة	المتوسطات البعدية	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التحليل	التجريبية	٤٨,٠٨	٦١٠,٤	٠,٠٠٠	٠,٨٣٩
	الضابطة	٢٨,٣			
التركيب	التجريبية	٣٨,٩	٤٨٥,٣	٠,٠٠٠	٠,٨٠٦
	الضابطة	٢٢,٩			
التقويم	التجريبية	٣٤,٥	٥٥١,٩٦	٠,٠٠٠	٠,٨٢٥
	الضابطة	٢٠,٨			
الكلي	التجريبية	١٢١,٥	٩٢٣,٦٩	٠,٠٠٠	٠,٨٨٨
	الضابطة	٧٢,١			

ملخص نتائج الدراسة :

أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١. تحديد قائمة بالعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي ؛ مكونة من ثلاثين عبارة.

٢. فاعلية استخدام مراكز مصادر التعلم على تحصيل تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية ؛ عند المستويات المعرفية العليا . وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة المطوع(٢٠٠٢م) ، والأحمدي(٢٠٠٣م) ، والشرهان(٢٠٠١م) ، والغامدي(٢٠٠٤م) ، والعطاس (٢٠٠٧م) التي توصلت في مجملها إلى أهمية استخدام مراكز مصادر التعلم في التعليم ؛ إذ إنها تساهم في دعم التعلم الذاتي، والتعاوني، والتعليم عن بعد ، وفق قدرات المتعلم ، وفي ضوء احتياجاته؛ من خلال مخاطبة معظم حواسه، وتقدم أنموذجاً مختلفاً لبيئة الصف التقليدية، وتجعل مكان التعلم بيئة حافزة ومشوقة، ومدعّمة بالأدوات والمواد التعليمية، والأجهزة المتنوعة والتقنيات الحديثة، وتحقق الهدف الأسمى للمدرسة الحديثة، وهو تعليم المتعلمين كيف يفكرون.كما تؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة عوض (١٤١٢هـ)من فاعلية التكامل بين النحو والبلاغة من خلال النصوص الأدبية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي للجانب العقلي اللغوي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- توصلت هذه الدراسة إلى قائمة بالعلاقات النحوية البلاغية الواردة في النصوص الأدبية المقررة على تلميذات الصف الأول الثانوي ؛ مكونة من ثلاثين عبارة. وفي ضوء هذه النتيجة توصي بما يلي:

١. بناء منهج نحوي بلاغي لتلميذات الصف الأول الثانوي ، يعتمد على النصوص الأدبية الجيدة ، يقوم على العلاقات النحوية البلاغية التي حددتها الدراسة الحالية.

٢. الربط بين النحو والبلاغة والنصوص الأدبية أثناء تدريس اللغة العربية ، ربطاً يحقق التكامل اللغوي ، ويؤدي إلى اكتشاف العلاقات النحوية البلاغية من خلال النصوص الأدبية.

- أسفرت هذه الدراسة عن فاعلية استخدام مراكز مصادر التعلم على تحصيل تلميذات الصف الأول الثانوي العلاقات النحوية البلاغية ؛ عند المستويات المعرفية العليا ، وفي ضوء هذه النتيجة توصي بما يلي:

١. ضرورة توفير مراكز مصادر التعلم في المدارس والجامعات والكليات ، وتجهيزها بأحدث الوسائل التقنية.

٢. الاعتماد على التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعلم والتعليم في تدريس مهارات اللغة العربية ؛ من خلال الاستغلال الأمثل لمراكز مصادر التعلم .

المقترحات:

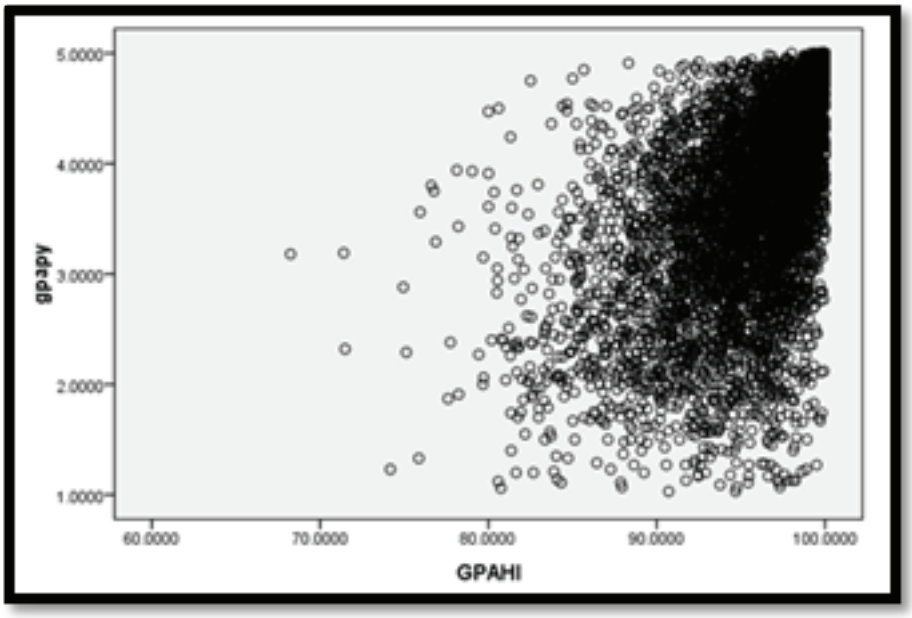
- إجراء العديد من الدراسات العلمية في مجال تعليم اللغة العربية تتخذ من التكامل اللغوي منهجا وطريقة وأسلوبا في تناول مهارات اللغة العربية.
- إجراء العديد من البحوث العلمية والمشاريع البحثية التي تدعم الاعتماد على التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعلم والتعليم في تدريس مهارات اللغة العربية؛ من خلال الاستغلال الأمثل لمراكز مصادر التعلم .

المصادر والمراجع

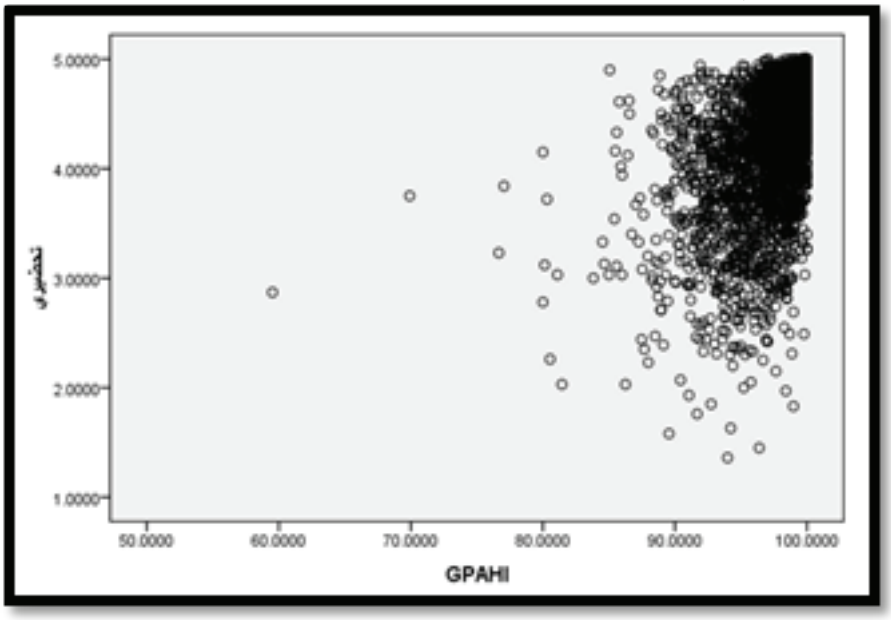
- أحمد ، محمد عبد القادر (١٩٨٨م) : طرق تعليم الأدب والنصوص ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية.
- البجـة ،عبد الفتـاح حسن(١٤٢٤هـ): أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، العين، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.
- جـاد ، محمـد لطفي محمـد (٢٠٠٣م): فعالية برنامج مقترح في تنميـة مهارات التذوق الأدبي لطـلاب الصف الأول ا الثانـوي في ضـوء نظريـة النظم ، دراسات في المناهج وطـرق التدريس ، العدد(٩٠) ، نوفمـبر ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ص٢٢٩-٢٦٨
- الجرجاني ، عبد القاهر(١٩٨١) :دلائل الإعجاز ، تحقيق : محمد رشيد رضا ، بيروت ، دار المعرفة.
- حسان ، تمام (١٩٧٣م): اللغة العربية معناها ومبناها ، الدار البيضاء ، دار الثقافة للنشر.
- (١٩٨١م): الأصول : دراسة ابستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي ، الدار البيضاء ، دار الثقافة للنشر.
- الدسوقـي ،محمـود السيد(١٩٨٩م) : بنـاء برنامج متكامل لتطويـر تدريس البلاغة من خـلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- الربيعـي ، حامد صالح(١٤١٧هـ): القـراءة الناقدة في ضوء نظرية النظم ، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها ، مكة المكرمة ، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ، جامعة أم القرى .
- الزهراني ، سهيل أحمد(١٤٢٨هـ) :أثر تدريس وحدة لغوية في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف السادس بمحافظة بيشة التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- سكـر ، زمزم عبـد المحسن(١٩٩٦م):تقـويم استخدام الأنماط البلاغيـة الشائعة في كتابات طـلاب المرحة الثانوية ، مجلـة دراسـات في المناهـج وطرق التدريس ، العـدد(٥٥) ، نوفمـبر ، القاهرة ، الجمعية المصريـة للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- السكاكي، سراج الدين يوسف بن محمد(١٤٠٧هـ):مفتاح العلوم ، الطبعة الثانية ، بيروت ، دار الكتب العلمية.
- شحاتـة ، حسن سيد(١٩٩٦م) :تعليم اللغة العربية بـين النظرية والتطبيق ،الطبعة الثالثة ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.
- الشنطي،محمـد صالح(١٤١٤هـ) :المهارات اللغويـة مدخل إلى خصائص اللغـة العربية وفنونهـا ، الطبعة الثانية ، المملكة العربية السعودية ، حائل ، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- طه ، فوزي عبد القادر محمد(١٩٩٥م) : أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- عابدين ، محمود عباس(١٩٩٣م) : التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق : دراسة تحليلية لآراء معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان ، سلطنة عمان ، دائرة البحوث التربوية ، وزارة التربية والتعليم.
- عبد السلام ، عبد الرحمن(١٩٩٨م):التعلم الذاتي بالمديولات ، د. ط ، عمان ، الأردن، دار المناهج.
- العجمـي ، محمد صالـح(٢٠٠١م): تقويم أداء معلم اللغـة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهـارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .
- العسكـري ، أبـو هلال الحسن بن عبـد الله بن سهل(١٩٨٤م) : كتـاب الصناعتين : الكتابة والشعـر ، تحقيق: مفيد قميحة ، الطبعة الثانية ، بيروت ، دار الكتب العلمية.
- عصر ، حسني عبد الهادي(١٩٩٩م): تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية ،الطبعة الأولى، الإسكندرية ، المكتب العربي الحديث.

- (د . ت) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، د. ط ، الإسكندرية ، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.
- عطا ، إبراهيم(٢٠٠١م) : دليل تدريس اللغة العربية، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- عطار ، عبدالله بن إسحاق و كنسارة، إحسان بن محمد(١٤٣٢هـ):تكنولوجيا الدمج في مراكز مصادر التعلم ،ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- عوض ، أحمد عبده و العيسوي ، جمال مصطفى(١٤١٤هـ) :تعليم اللغة العربية بين الفروع والفنون رؤية تنظيرية وتطبيقية وتجديدية ، د . ط ، كفر الشيخ ، جامعة طنطا، كلية التربية.
- عوض ، أحمد عبده(١٩٨٩م):مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية البلاغية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- (١٩٩٢م)تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- عيد ، محمد(١٩٧٤م) : في اللغة العربية ودراستها ، د.ط ، القاهرة ، عالم الكتب.
- القزويني ، الخطيب(١٩٧١م) : الإيضاح في علوم البلاغة ، تحقيق: د/محمد عبد المنعم خفاجي، الطبعة الثالثة ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني.
- القلقشندي ، أحمد بن علي(١٣٨٣هـ):صبح الأعشى في صناعة الإنشاء ،القاهرة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر .
- لافي ، سعيد عبد الله(١٤٢٦هـ): التكامل بين التقنية واللغة ،الطبعة الأولى، القاهرة ، عالم الكتب.
- اللقاني ، أحمد حسين والجمل ، علي أحمد (١٩٩٩) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، الطبعة الثانية، القاهرة ، عالم الكتب.
- مجاور ، محمد صلاح الدين علي(١٩٨٨م):دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب وطالبات كلية التربية ، دراسة ميدانية ،جامعة الكويت ، كلية التربية.
- (١٩٩٨م) :تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- محمد ، نادية عبد العظيم(١٩٩١م) : الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم ، المملكة العربية السعودية، الرياض ، دار المريخ للنشر والتوزيع .
- مدكور ، علي أحمد(١٤٠٤):تدريس فنون اللغة العربية ، الطبعة الأولى ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- ١٤٢٦هـ) : معلم المستقبل نحو أداء أفضل ،الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- (٢٠٠٠م) :أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية ، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد(٦٣) ، أبريل ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- مرزوق ، حلمي(د.ت):محاضرات في فلسفة البلاغة العربية ، بيروت ، مكتبة كريدية إخوان.
- ناصف ، مصطفى(١٩٨١م) : النحو والشعر- قراءة في دلائل الإعجاز- فصول ، مجلد النقد الأدبي ،القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- النشار ، نبيهة علي محمد(١٩٩٧م) : فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- هامرلي ، هكتر(١٤١٥هـ) : النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة:د/راشد بن عبد الرحمن

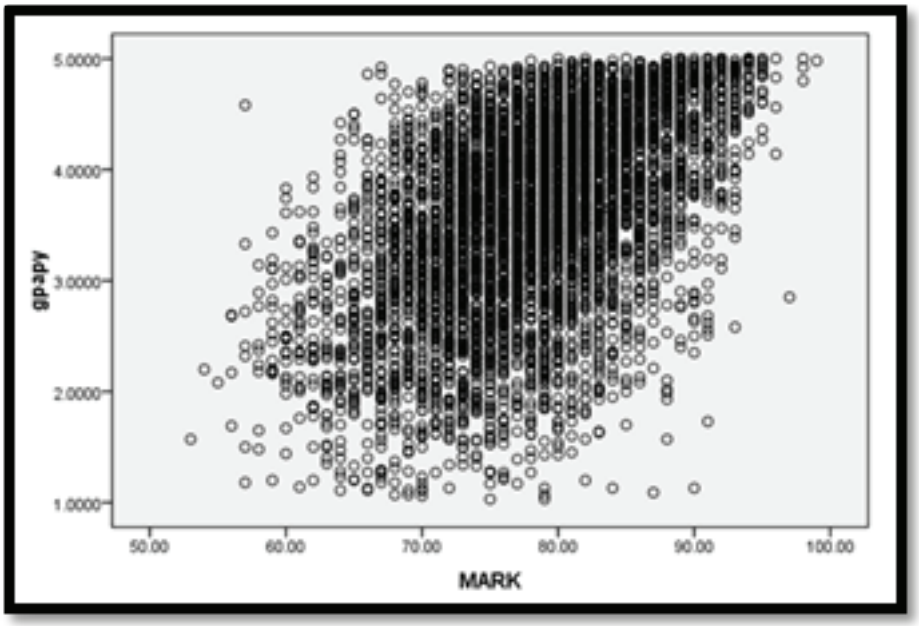
الملاحق



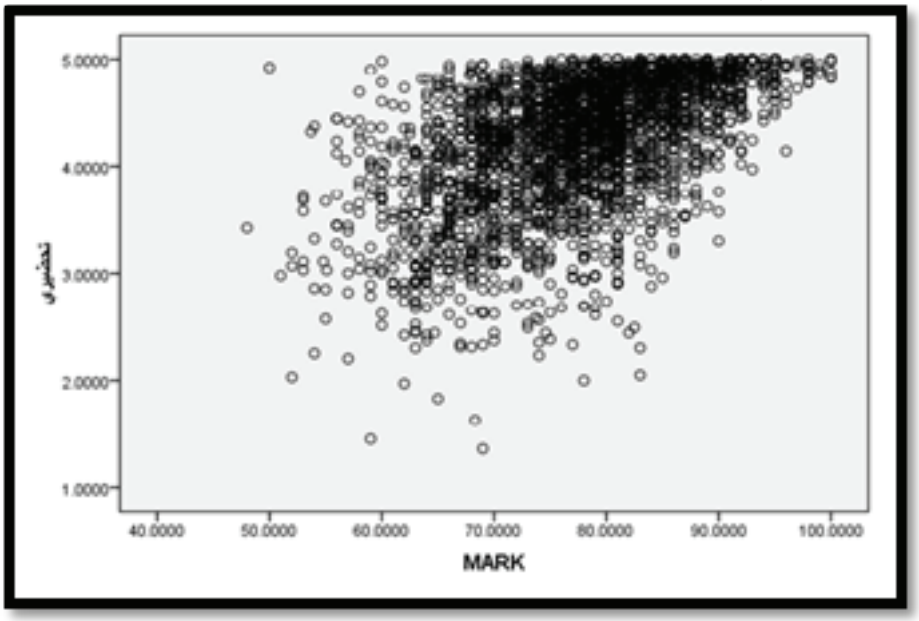
الشكل رقم (١) تشتت معدل الثانوية العامة بالمقارنة مع معدل السنة التحضيرية طلاب



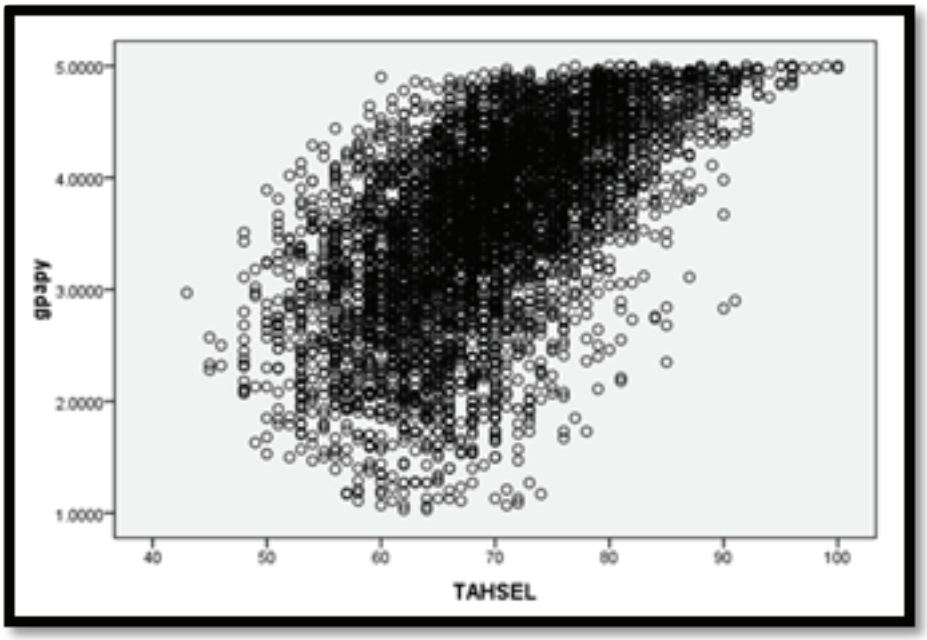
الشكل رقم (٢) تشتت معدل الثانوية العامة بالمقارنة مع معدل السنة التحضيرية طالبات



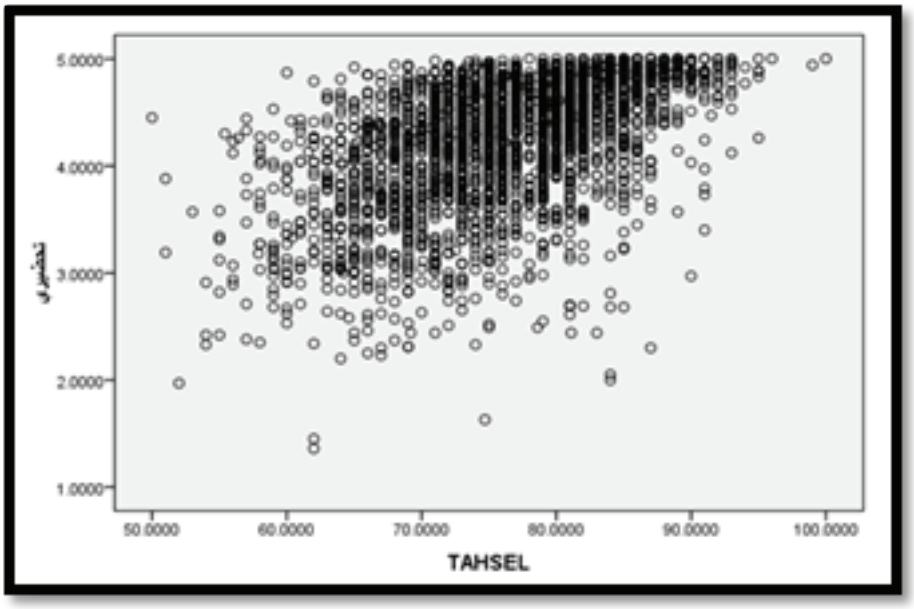
الشكل رقم (٣) تشتت درجة القدرات العامة بالمقارنة مع معدل السنة التحضيرية طلاب



الشكل رقم (٤) تشتت درجة القدرات العامة بالمقارنة مع معدل السنة التحضيرية طالبات



الشكل رقم (٥) تشتت درجة الاختبار التحصيلي بالمقارنة مع معدل السنة التحضيرية طلاب



الشكل رقم (٦) تشتت درجة الاختبار التحصيلي بالمقارنة مع معدل السنة التحضيرية طالبات

دراسة تنبؤية لأهم التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية بالخارج حتى عام (٢٠٢٠م) .

د. سعود بن عيد بن العنزي

كلية التربية / جامعة تبوك

ملخص :

بحثت هذه الدراسة في أهم التحديات التي تواجه الملحقيات الثقافية السعودية العاملة في الخارج حتى عام ٢٠٢٠م ، وتقع هذه الدراسة في نطاق الدراسات الاستشرافية، وقد اعتمد الباحث بشكل أساسي على أحد أهم المناهج التي تستخدم في الدراسات الاستشرافية أو التنبؤية وهو أسلوب « دلفي». وجرى تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من المحلقيات الثقافية السعودية، وكان الملحق الثقافي هو وحدة البحث الرئيسة،وبلغ حجم العينة ٢٥ مفردة، بواقع١٣ مفردة للملحقيات الثقافية في البلدان الأجنبية، و١٢ مفردة للملحقيات الثقافية في البلدان العربية.وصمم الباحث دليلاً استهدف رصد موقف ورؤية أفراد عينة البحث لأهم التحديات التي تواجه عمل الملحقيات الثقافية العاملة بالخارج، وطبقت الدراسة في المدة من يناير ٢٠٠٩ حتى مايو ٢٠١٠.وكان من أبرز التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية في الخارج من خلال استخراج متوسط نسب مؤشرات كل تحدٍ من التحديات الرئيسية على الشكل الآتي: التحديات الثقافية والأكاديمية وبلغت نسبتها ٦٩،٥٧٪، التحديات الإدارية حيث بلغت نسبتها ٦٧،٧٤٪، التحديات المجتمعية وبلغت نسبتها ٦٢،٥٧٪، والتحديات الاقتصادية وبلغت نسبتها ٧٦،٥٣٪.

مقدمة

أدركت المملكة العربية السعودية أهمية الابتعاث منذ عهد الملك عبد العزيز (رحمه الله)، عندما أصدر أمره بتأسيس مدرسة تحضير البعثات، وحملت هذا الاسم للدلالة على الغاية من إنشائها. وبعد إنشاء وزارة التعليم العالي عام ١٣٥٩هـ انتقلت إليها مهمة الابتعاث الخارجي، وقد أنشأت الوزارة وكالة خاصة بشؤون الابتعاث إيمانا منها بأهمية العناية به، وتوجيه الاهتمام نحوه لتحقيق الأهداف المرجوة من ورائه.

وانطلاقا مما توليه حكومة خادم الحرمين الشريفين من اهتمام في تنمية الكوادر السعودية وتطويرها وإعدادها، لتتحمل مسؤوليتها في مواكبة عجلة التطور والتقدم، التي تشهدها المملكة في المجالات كافة، وبخاصة المجال العلمي والثقافي، الذي يأتي على رأس قائمة سلم أولوياتها. فقد أسست المملكة الملحقيات الثقافية في كثير من بلدان العالم لمتابعة المبتعثين، والقيام بأدوارها الثقافية الأخرى، فخصصت لها الاعتمادات المالية التي تساعدها على تأدية دورها بكل جدارة وإتقان، بإلحاق أبناء الوطن بأفضل الجامعات العالمية العريقة، للحصول على الخبرات المتعددة في التخصصات العلمية كافة التي يحتاجها سوق العمل السعودي، وبدرجاتها العلمية المختلفة، بعدما أصبح التعليم العالي مطلبا اجتماعيا لكل مواطن سعودي يبحث عن مستقبل مشرق لأبنائه.(١)

ولتحقيق أهداف المملكة في مجال التقدم والتنمية بذلت جهوداً خاصة، لتقديم أفضل الفرص التعليمية للطلبة السعوديين في أرقى مؤسسات التعليم العالي في العالم، مركزة على دعم هؤلاء الطلبة أكاديمياً ومالياً، مما يجعلهم قادرين على تحقيق الأهداف المرجوة منهم. ووضعت تلك السياسة من ضمن أولوياتها متابعة المبتعثين والدارسين على حسابهم الخاص محوراً رئيسيا، للعناية بالشؤون الدراسية لجميع الطلاب، ومتابعة تحصيلهم العلمي، وحل

(١)) مجلة المبتعث , العدد ١٨١, ١٤١٩هـ, ص٢٢

المشكلات كافة: الاقتصادية، والاجتماعيــة، والأكاديمية التي تواجههم، بافتتاح الملحقيات الثقافية السعودية بالخارج .

واهتمت حكومة المملكة بشؤون الابتعاث والمبتعثين، فقد تحدث خادم الحرمين الشريفــين الملك عبد الله بــن عبدالعزيز (عندما كان وليــا للعهد) خلال لقائه بالطــلاب المبتعثين في الولايات المتحــدة الأمريكية، قائلا :«كلمتي لكم من القلب إلى القلــب، وأوصيكم بتقوى الله وخدمة دينكم ووطنكم وأمتكم الإسلامية، وكل واحــد منكم يعتبر نفسه سفــيراً للمملكة، وعليه العمل بجد وإخلاص، راجيا لكم التوفيق والنجاح، وأن يوفقكم الله لخدمة وطنكم وأمتكم الإسلامية»

وتنتشــر الملحقيــات الثقافيــة السعوديــة في ٣٤ دولة، إذ تشــرف على الطلبة الدارسين في الخارج والبالغ عددهم (٨٠٩٢٩)، بلغ عدد الذكور منهم(٥٩٣٣٧) طالبــاً، شكلــوا ما نسبتــه ٧٣،٣٪، وبلغ عدد الإنــاث (١٦٥٨٤) طالبة، شكلن ما نسبتــه ٢٠،٥٪، كمــا بلغ عدد دارســي اللغة المرافقين(٥٠٠٨) دارســاً، شكلوا ما نسبته ٦،٢٪، ينتشرون في ٥٣ دولة في قارات العالم كافة.

وتواجــه الملحقيات الثقافية تحديات كثيرة وكبــيرة تختلف باختلاف تأسيس هــذه الملحقية، وعدد الطلبة فيها والأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والبعــد الجغرافي لكل بلد من بلدان العالم، والانفتــاح السريع على العالم في ظل الطلــب المتزايــد على التعليم العالي، الــذي أصبح مطلبــا اجتماعيا لكل مواطن في ظــل كثرة التخصصات وتعقدها والتــي يحتاجها سوق العمل السعودي والذي يعاني مــن انفلات اقتصادي يحتــاج لتنمية الموارد البشريــة السعودية وتنميتها وتأهيلها بشكل فاعل، لكي تصبح رافداً أساسياً في سوق العمل.

وفي ظــل ما تقــدم وإيمانا من الباحــث بأهمية الدور البالغ الــذي تؤديه هذه الملحقيــات، وما يمكن أن يواجهها من تحديات مستقبلية في مجال الابتعاث أتت هذه الدراســة لتسلط الضوء، وتتنبأ بأهم هذه التحديات التي يمكن أن تواجهها حتى عام ٢٠٢٠م، من وجهة نظر الملحقين الثقافيين بالخارج.

مشكلة الدراسة

تبحث هذه الدراسة في موضوع التحديات التي تواجه الملحقيات الثقافية في الخارج، وتقع الدراسة في نطاق الدراسات المستقبلية التي تُعنى باستشراف القضايا من منظور الخبراء في ميدان التخصص. فقد أنشئت هذه الملحقيات لتحقيق أهداف وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

والأمر المؤكد أن هذه الملحقيات، كمؤسسات ثقافية، تواجه في أداء رسالتها العديد من التحديات والمشكلات، ويمكن أن تكون حجر عثرة في طريق تحقيق هذه الرسالة، وعلى ذلك فإن رصد أهم تلك التحديات، هو الموضوع الرئيس الذي تدور حوله مشكلة الدراسة.

على أن مسألة استشراف المستقبل عملية تتطلب منهجية ذات طابع خاص، عرفت في نطاق علم المناهج بطريقة دلفي، وهو ما سيتعرض له الباحث عند توضيحه للإجراءات المنهجية للدراسة.

وإذا كان موضوع التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية في الخارج، يمثل الإطار العام لمشكلة هذه الدراسة، فإن الباحث يطرح عدداً من الأبعاد، بمثابة الأطر التي تشكل أبعاد المشكلة المختلفة، وهي على النحو الآتي:

- التحديات الثقافية والأكاديمية للملحقيات.
- التحديات الإدارية للملحقيات.
- التحديات المجتمعية للملحقيات.
- التحديات الاقتصادية للملحقيات.

أسئلة الدراسة:

ستجيب الدراسة عن السؤال الرئيس الأتي:

ما التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية العاملة في الخارج حتى عام ٢٠٢٠؟.

وتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الآتية:

١. ما التحديات الثقافة والأكاديمية التي ستواجه الملحقيات في الخارج؟
٢. ما التحديات الإدارية التي ستواجه الملحقيات الثقافية العاملة بالخارج ؟
٣. ما التحديات المجتمعية التي ستواجه الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج؟
٤. ما التحديات الاقتصادية التي ستواجه الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج؟

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة تعرف التحديات المستقبلية التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية في الخارج، وتحت هذا الهدف العام ،سعت الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف الفرعية علي النحو الآتي :

١. استشراف أهم التحديات الثقافة والأكاديمية التي ستواجه الملحقيات في الخارج.
٢. استشراف أهم التحديات الإدارية التي ستواجه الملحقيات الثقافية العاملة بالخارج.
٣. استشراف أهم التحديات المجتمعية التي ستواجه الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج.
٤. استشراف أهم التحديات الاقتصادية التي ستواجه الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها الذي يعد الأول من نوعه محليا وعربيا وعالميا، والذي تتناوله بالبحث والتحليل، وهو موضوع يتسم بالحداثة، ويشكل محور اهتمام الباحثين والتربويين المهتمين بقضايا التعليم العالي والملحقيات الثقافية السعودية، وبخاصة التحديات التي تواجهها.

ويتوقع من الدراسة بإذن الله أن تفيد القائمين على وزارة التعليم العالي السعودي، والعاملين بالملحقيات الثقافية السعودية بالخارج، في التعرف إلى التحديات التي ستواجهها هذه الملحقيات، ووضع الحلول القادرة على مواجهة هذه التحديات. ويتوقع أيضاً أن تفيد الباحثين في تحديد إطار نظري للحلول التي توصلت إليها هذه الدراسة، في مواجهة تحديات المستقبل حتى عام(٢٠٢٠). وتبرز أهمية الدراسة أيضاً من أهمية الأهداف التي تسعى إلى بلوغها، وما يمكن أن تؤديه به في مجال مواجهة تحديات المستقبل.

وتأتي استجابة لعلمية التوصيات والدعوات إلى إصلاح حال الملحقيات وتجويدها وتطويرها، لمواجهة تحديات المستقبل. وعليه فإن الدراسة تأمل أن تفيد بما تنتهي إليه من نتائج وتوصيات للملحقين الثقافيين السعوديين في الخارج في الجوانب الآتية:

- إبراز أهم التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية في الخارج.
- وضع رؤية حديثة ومتطورة لمواجهة هذه التحديات .
- تشكيل المنطلق والأساس في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها لدراسات أخرى مستقبلية في المجال نفسه.

منهج الدراسة :

تتطلب هذه الدراسة استخدام المنهج الاستشرافي الذي يمكن به استشراف المستقبل، لقضية التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية في الخارج حتى عام (٢٠٢٠). ويعد منهج (دلفي) أكثر المناهج ملاءمة لتحقيق هدف الدراسة الرئيس وسيتضمن هذا المنهج مجموعة من الإجراءات، ويهدف تعرف الآراء المتفق عليها بين مجموعة من الخبراء في مجال معين" .(١)

(١) أحمد بدر ، مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٩٢ ، ص ٣٢٩

واختار الباحث الملحقين الثقافيين باعتبارهم الخبراء في موضوع البحث، وعلى اعتبار أنهم الأكثر قدرة في إمداد الباحث بالمعلومات والبيانات التي يحتاج إليها، بحكم خبرتهم في هذا المجال، ومن ناحية أخري، باعتبارهم الأكثر دراية واحتكاكاً بقضايا العمل الثقافي الميداني. وعلى ذلك مثل الملحقون الثقافيون السعوديون الخبراء الذين استعان بهم الباحث،وطبق تقنية منهج (دلفي) عليهم.

أدوات الدراسة :

اعتمد الباحث في حصوله على البيانات على دليل دلفي، كأداة للبحث، إذ صمم الباحث دليلاً يمكن تطويعه وفقا لمنهجية دلفي، وقد تضمن الدليل عدداً من القضايا جاءت على شكل عبارات، حاول الباحث رصد موقف ورؤية أفراد عينة البحث منها.وقد تضمن الدليل سؤالاً استطلاعياً لأهم التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية حتى عام (٢٠٢٠). وبعد ورود إجابتهم على أهم هذه التحديات جرى تصميم استبانة بمجمل التحديات التي كانت تنصب أكثر الآراء عليها .

مجالات الدراسة :

مثل الملحقون الثقافيون السعوديون المجال البشري الذي سحب الباحث منه عينة الدراسة.

وطبق دراسته الميدانية في المدة من يناير ٢٠٠٩ حتى مايو ٢٠١٠ ومثلت هذه المدة المجال الزمني للدراسة.

مجتمع الدراسة :

بلغ عدد الملحقيات الثقافية السعودية المنتشرة في الدول العربية والأجنبية (٣٤) ملحقية وتمثل هذه الملحقيات مجتمع الدراسة.

عينة البحث:

طبق الباحث دراسته الميدانية على (٢٥) ملحقية، وكان الملحق الثقافي في كل ملحقية هو مفردة البحث الأساسية، وطبقت الدراسة الميدانية في البلدان الآتية :

البلدان العربية	البلدان الأجنبية
البحرين	الهند
قطر	باكستان
الإمارات العربية المتحدة	ماليزيا
سلطنة عمان	سنغافورة
اليمن	نيوزيلندا
الأردن	استراليا
مصر	ألمانيا
سوريا	النمسا
لبنان	فرنسا
المغرب	تركيا
الجزائر	كندا
تونس	اليابان
	الصين

واختار الباحث عينته لأسباب تتعلق بتجاوب الملحقين الثقافيين والبالغ عددهم (٢٥) ملحقاً من أصل (٣٤) ملحقية، لم يتجاوب (٩) منهم مع الباحث، وخضعت استجابة هؤلاء الملحقين للعرض والتحليل.

مصطلحات الدراسة :

١- الملحقيات الثقافية

الملحقيات الثقافية هـي إحدى الممثليات الدبلوماسية التابعة لسفارات خادم الحرمـين الشريفـين في بلـدان الابتعاث، وترتبط مـن الناحية الإداريـة والمالية والفنية بوزارة التعليم العالي، وهي الجهة المخولة بتنفيذ تعليمات الوزارة وأنظمة وأحـكام الابتعـاث، ومتابعة دراسة وتدريب أعضاء البعثـة كافة التابعين لأجهزة ووزارات الدولـة المختلفة، والذين تصـرف مستحقاتهم عن طريق وزارة التعليم العالي وذلك في حدود الصلاحيات الممنوحة للملحق الثقافي وفق توجيهات وزير التعليم العالي.

٢- الملحق الثقافي

يعتـبر الملحـق الثقـافي هو المسئـول المباشر عـن آليـة العمل وتوجيـه وقيادة الموظفـين العاملـين في الملحقيـة، والذي يعمل علـى مساعدة الطلبـة والباحثين السعوديـين في مجـالات تتعلـق بالمملكة والثقافـة والفكر الإسلامـي بوجه عام ، والباحثـين السعوديـين في الخـارج في دوائـر الهجرة والجـوازات للحصول على الإقامة النظامية، ومساعدة الطلاب للحصول على قبول في الجامعات أو المعاهد الملائمة لدراستهم

٣- المستقبل :

وهـو رمز يشير إلى بعض الظواهر. ولعل أهم هذه الظواهـر إدراك الزمان إدراكاً يوجهنـا نحـو الغـد بـكل ما ينطـوي عليه من تغـيرات وأحـداث نستطيع تصورها.(١)

٤- الخبراء :

هم مـن يعملون ملحقين ثقافيين للمملكة العربية السعودية في بلدان الابتعاث وأغلبهم من أساتذة الجامعات وخريجي جامعات البلدان التي يعملون بها.

(١) غيوه، فريدة، (٢٠٠١). موقف الإنسان العربي من ثقافة العولمة. دراسات مستقبلية.

الإطار النظري:

كان الابتعـاث للخارج ولا يزال رافداً من أهم روافد الاتصال الحضاري، بين الحضـارة الإسلامية والحضـارة الغربية، ففي كل عام يشـد الآلاف من الطلبة والطالبـات رحالهـم لطلب العلم في بـلاد الغرب، إذ يمضـون السنوات العديدة منتسبـين إلى المؤسسات التعليمية الغربية، ينهلون من معين علومها ، ويخضعون لتصوراتها ونظرياتها وأنظمتها وتقاليدها الجامعية ، ويشكلون جزءاً من الحياة الاجتماعية الغربية(١)

ولا شـك أن الابتعـاث كتجربة حضاريـة له جانبان: أحدهمـا إيجابي والآخر سلبـي، أمـا الجانـب الإيجابي فـتري مظاهـره في نقـل التقنية، وزيـادة أعداد المتخصصـين في شتـي المجـالات العلمية، فضلا عـن اكتساب المعـارف والعلوم بجميـع أنواعها وأشكالها ، والتعرف إلى المجتمعات والحضارات وأخذ محاسنها وتـرك قبائحها، والتعرف إلى أصحاب العلم والفكـر ، والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في الحياة، وإتقان بعض اللغات، ونقل صورة حية عن البلدان الإسلامية والعربية وتصحيح المفاهيم الغربية عنها.(٢)

أما الجانب السلبي للابتعاث للخارج ، فترى مظاهره في انتشار القيم والأفكار والتصورات الغربية وتطبيقاتها في شتى ميادين الحياة من سياسية، واقتصادية، واجتماعيـة، فضلا عن التعرض لبعض المخاطـر العقدية، والانحراف في المنهج والفكر، ومخاوف الاعتداء على النفس.(٣)

وقـد بدأ الابتعاث للدراسة في الخارج بشكل رسمي منذ عام ١٣٤٦هـ إذ وافق الملـك عبـد العزيز – رحمـه الله – على مشـروع البعثات، وأمر بـأن توفد البعثة السعودية الأولى إلى مصر، وكان عدد أفرادها ١٤ طالبا. والملاحظ أن الابتعاث

(١))إبراهيم بن حمد القعيد، الابتعاث للخارج وقضايا الانتماء والاغتراب الحضاري، مكتبة دار السلام ، الرياض، ١٤٠٩هـ، ص ١٣

(٢)) فهد بن يحي العماري ، الابتعاث ، آمال وآلام وأحكام، دار الخراز ، الرياض، الطبعة الثانية ، ١٤٣٠هـ ، ص ١١

(٣)) المرجع السابق ، ص ١٠

بـدأ في وقـت مبكر جدا من مرحلة التأسيس، إذ بـدأ بعد ثلاث سنوات فقط من دخـول الملك عبـد العزيز مكـة المكرمة، وقبل توحيـد المملكة العربيـة السعودية بخمس سنوات، مما يدل على اهتمام الملك عبد العزيز بالتعليم ، ورغبته الجادة في نشر العلم .(١)

واشترط أن يعمل المبتعث بعد تخرجه في المجال الذي تحدده له الحكومة. وبعد المؤتمر الذي عقد في الرياض عام ١٣٤٨هـ قام الملك عبد العزيز بإرسال بعثة عاجلة إلى لنـدن من ثلاثـة موظفين من بريد مكة المكرمة لشركة ماركوني في تشيلمفورد بإنجلترا، للتدريب على إنشاء وإدارة شبكات الاتصالات اللاسلكية، وقام رحمه الله أيضاً بإرسال ١٠ طلاب من الحجاز لدراسة الطيران في إيطاليا عام ١٣٥٤هـ.

وكان برنامـج الابتعاث بالنسبة للملك عبد العزيـز " خياراً استراتيجياً ، مثَّل رؤية ثاقبة لمؤسس هذه البلاد، وقد واجه البرنامج في البداية العديد من المشكلات، لعل من أولى تلك المشكلات كان وجود الطلبة المؤهلين للابتعاث، التي كانت في حد ذاتها كافية لوأد البرنامج، غير أن مبادرة المغفور له الملك عبد العزيز- رحمه الله - إلى إنشـاء مدرسة تحضـير البعثات، فتح الطريق أمـام نمو متواصل للبرنامج لتكون المدرسة بمثابة الشريان الذي يمده بعناصر النمو، كما أن صدور نظام البعثات عام ١٣٥٥هـ ،وبعد مرور أقل من عشر سنوات على أول بعثة تعليمية سعودية رسمية ومباشـرة بعد الإعلان عن توحيـد البلاد، دل على أن حكومـة المملكة قد اعتبرت برنامج الابتعاث جزءاً أساسياً من مؤسساتها التنموية.(٢)

وفي عـام ١٣٥٥ هـ أرسلـت الدولـة أول بعثـة إلى سويسرا وكانـت مكونة من طالبـين، لدراسـة الحقوق والعلـوم السياسية، وجـرى في السنـة نفسها ابتعاث طالـب واحد فقط إلى اسطنبـول لدراسة الهندسة. ثم توالى إرسال البعثات إلى أوروبا وأمريكا.

(١)) عبد العزيز بن عبد الله بن حسين آل الشيخ ، لمحات عن التعليم وبداياته في المملكة العربية السعودية ، الرياض، شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٤١٢هـ

(٢))مبارك بن محمد الحماد الوزرة، الابتعاث ودوره في تنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، ١٤٢٢هـ ،ص ص ٨٩-٩٠

وأمـر الملك عبد العزيز بتأسيس مدرسة تحضير البعثات عام ١٣٥٥ هجرية، وهي أول مدرسة ثانويـة بالمملكة العربية السعودية أسست على النظام العصري الحديـث، الـذي يمهد أمـام الطالب طريـق الالتحـاق بالكليـات، وانطلقت من هـذه المدرسـة أول بعثـة تعليمية مؤهلـة للجامعات خارج المملكـة إلى الجامعات المصريـة وغيرها لدراسـة مختلف العلـوم والتخصصات، وكانـت تعرف ببعثة العشرة الأوائل.

ثم كانت البعثة الثانية إلى مصر لعشرة طلاب لتلقي العلوم الشرعية والعربية وأصول التربية والتعليم، وفي هذا العام صدر نظام دقيق وضابط لشؤون الطلاب المبتعثـين إلى الخارج من معيشة وعـلاج ومراقبة لسلوكهم بوساطة إدارة خاصة أنشئت لهذا الغرض.

ثـم كانت البعثة الثالثة عـام ١٣٦١هـ إلى كل من الجامعـة الأمريكية بلبنان، وجامعـة القاهرة والإسكندرية وكلية دار العلوم وكلية الشريعة، وأنشئ في كل من القاهرة والإسكندرية دار سميـت دار البعثات السعودية، وكانت أول دار سعودية تقام خارج المملكة لرعاية شؤون الطلاب المبتعثين، وكان يقيم فيها الطالب ويقدم لـه فيها المأكل والمشرب والملبس والعـلاج والمصاريف الشخصية والدراسية، ولم يكن الطالب مكلفاً بأي شيء سوى الانصراف للدراسة.

وفي نهايـة السبعينيات من القـرن الماضي بدأت أعـداد المبتعثين تزداد، نحو وجهـة جديـدة هي الولايات المتحـدة الأمريكية وترافق ذلك مـع الطفرة المالية، التي شهدتها الدولة، بسبب ارتفاع مداخيلها من النفط، فتزايدت أعداد الطلاب المبتعثـين، من المئات إلى الآلاف، وتنوعت تخصصاتهم ومراحلهم الدراسية، إذ بلغت عام ١٩٧٧، نحو ٩٠٩٦ مبتعثاً (٨٢١٦ طالبا و٨٨٠ طالبة).(١)

ورغبة من الحكومة بالاستمرار في سياستها بتطوير التعليم، ولعدم توافر مقاعد دراسية بجامعاتها لإكمال عدد من خريجي الثانوية العامة أو بعض المراحل الجامعية الأخرى دراستهم، ولعدم توافر بعض التخصصات العلمية، تم إطلاق برنامج خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز عام ١٤٢٦ الذي يُعَد أكبر برنامج

(١)) عبد العزيز بن عبد الله طالب، الدراسة في الخارج، الطبعة الثانية (د ن) ، الرياض، ١٤٢٨هـ، ص ص ٢٠-٢١

ابتعاث في تاريخ المملكة، وأكبر برنامج على مستوى العالم، يهدف إلى ابتعاث أكثر من ٥٠ ألف طالب وطالبة إلى مختلف الدول الأوروبية والأمريكية ودول شرق آسيا، وسيستمر منذ انطلاقته الأولى لمدة ١٠ سنوات.

وتنامت أعداد المبتعثين للخارج عاماً بعد عام، ففي عام ١٩٧٠ بلغ عدد المبتعثين ١٤٠٤ طلاب، زاد العدد ليصل إلى ١٤٢٨٩ طالباً عام ١٩٨٠، وواصل العدد في الارتفاع ليصل إلى ١٧٩٧١ عام ١٩٨٦.(١)

وجاءت الدول العربية في مقدمة الدول المبتعث إليها، إذ وصلت النسبة إلى ٦,٨٪ في الأردن، و٥,٥٪ في سوريا، للعام ١٩٨٦.(٢)

ويعد الابتعاث من أهم أدوار الملحقيات الثقافية السعودية بالخارج، فإن عمل الملحقين الثقافيين ينصب على متابعتهم وتسهيل سير دراسة الطلبة في الخارج، بالإضافة للأدوار الثقافية التي تمد بها جسور التعاون بين وزارة التعليم العالي السعودي مع البلدان المضيفة، وما تسعى إليه سياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من إكساب طلبتها الدارسين ثقافة تلك البلدان على اختلاف مواقعها ولغاتها.

التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية في المستقبل « الدراسة الميدانية»

كان من أبرز التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية في الخارج من خلال استخراج متوسط نسب مؤشرات كل تحدٍ من التحديات الرئيسية على الشكل الآتي:

- التحديات الثقافية والأكاديمية وبلغ متوسط نسبتها ٦٩،٦١٪.
- التحديات الإدارية حيث وبلغ متوسط نسبتها ٧٤،٦٧٪
- التحديات المجتمعية وبلغ متوسط نسبتها ٦٢،٥٧٪.
- التحديات الاقتصادية وبلغ متوسط نسبتها ٧٦،٥٣٪.

(١)) ابراهيم بن حمد القعيد ، الطلبة المسلمون في الغرب ين المخاطر والآمال، مكتبة دار السلام ، الرياض، ١٤١٥هـ، ص ١٨
(٢)) المرجع السابق،ص ٢٣

أولا : التحديات الثقافية والأكاديمية

بلغ متوسط نسبة مؤشر التحديات الثقافية والأكاديمية ٦٩،٦١٪، تتناول هذه التحديات ما يأتي:

١- مدى وضوح خطط وزارة التعليم العالي للنشاط الثقافي للملحقيات

الجدول (١)
توزيع أفراد العينة حسب رؤيتهم لمدى وضوح خطط
وزارة التعليم العالي للنشاط الثقافي للملحقيات

العينة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
الاستجابة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٢	١٥,٤	٥	٤١,٦٦	٧	٢٨
لا	١١	٨٤,٦	٧	٥٨,٣٣	١٨	٧٢
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول(١) أن ١٨ ملحقاً من أفراد العينة يؤكدون عدم وضوح مخططات وزارة التعليم العالي، فيما يتعلق بالنشاط الثقافي للملحقيات التي يعملون بها، إذ بلغت نسبتهم ٧٢٪، في حين بلغت نسبة الذين أشاروا إلى العكس من ذلك ٧ ملحقين وبنسبة بلغت ٢٨٪.

ومن النتيجة المذكورة يتضح أن عدداً كبيراً من عينة الدراسة رجحت عدم وضوح خطط وزارة التعليم العالي، فيما يتعلق بالأنشطة الثقافية للملحقيات السعودية في الخارج، وقد يكون السبب في ذلك عدم متابعة وزارة التعليم العالي للنشاط الثقافي لهذه الملحقيات، أو عدم وضوح الدور الثقافي للملحقين، وقد يكون ذلك راجعاً لقلة الخبرة والممارسة، لذلك اعتبروا ذلك تحدياً يواجه عمل الملحقيات الثقافي، في الأنشطة الثقافية.

الجدول (٢)

رؤية بعض أفراد العينة حول عدم وضوح مخططات وزارة التعليم العالي لتحدٍ يواجه عمل الملحقيات الثقافية

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٨	٧٢,٧٢	٦	٨٥,٧١	١٤	٧٧,٧٨
لا	٣	٢٧,٢٨	١	١٤,٢٨	٤	٢٢,٢٢
المجموع	١١	١٠٠	٧	١٠٠	١٨	١٠٠٪

وتوضح بيانات الجدول(٢) أن أغلب الذين سبق لهم تأكيد عدم وضوح مخططات وزارة التعليم العالي المتعلقة بالنشاط الثقافي للملحقيات السعودية في الخارج، التي ذكرها ١٨ ملحقاً من أصل ٢٥ ملحقاً عينة البحث. فقد أكد ١٤ ملحقاً منهم أن هذه الحالة تحولت إلى تحدٍ فعلي يواجه عمل الملحقيات، إذ بلغت نسبتهم ٧٧،٧٨٪، في حين أن الذين أشاروا إلى العكس من ذلك ٤ من الملحقين، وبنسبة بلغت ٢٢،٢٢٪.

ولمعرفة رؤية أفراد العينة لمستقبل التحديات التي تواجه عمل الملحقيات الثقافية السعودية في الخارج والبالغ عددهم ١٨ ملحقاً، كان من المهم التعرف إلى رؤيتهم، والجدول(٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

رؤية أفراد العينة لمستقبل عدم وضوح مخططات

وزارة التعليم العالي فيما يتعلق بالعمل الثقافي للملحقيات

العينة / الرؤية المستقبلية	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيختفي من خلال تنشيط قنوات الاتصال بين الملحقيات	٧	٦٣,٦٤	٥	٧١,٤٢	١٢	٦٦،٦
سيستمر الحال كما هو عليه لعدم حدوث تغير	٢	١٨,١٨	١	١٤,٢٩	٣	١٦،٧
ستزيد فجوة الانقطاع بين الملحقيات والوزارات مما يصعد من التحدي	٢	١٨,١٨	١	١٤,٢٩	٣	١٦،٧
المجموع	١١	١٠٠٪	٧	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪

من بيانات الجدول (٣) يتضح أن النسبة الكبرى ممن سبق لهم الإقرار بوجود تحد يتعلق بعدم وضوح مخططات وزارة التعليم العالي، والتي بلغت ٦٦،٦٪ بواقع ١٢ ملحقاً من أصل ١٨ ملحقاً، تري أن هذا التحدي سوف يختفي في المستقبل، وذلك بتنشيط قنوات الاتصال بين الملحقيات ووزارة التعليم العالي، التي تمد جسور الاتصال بينها وبين الملحقيات، وأن هؤلاء الملحقين بدءوا بتفعيل أنشطتهم في الاتجاه نفسه، وقد انقسمت باقي العينة إلى فريقين متساويين، كل فريق ٣ ملحقين، بنسبة ١٦،٧٪ لكل منهما، الفريق الأول يري أن الحال سيستمر على ما هو عليه لعدم حدوث تغير، والفريق الثاني يرى أن الفجوة بين الملحقيات والوزارة سوف تزيد، مما يضاعف من حدة هذا التحدي.

٢ - مدى استقلال الملحقيات الثقافية عن عمل السفارات السعودية في الخارج

وجه الباحث لأفراد العينة السؤال الآتي:

هل هناك رؤية ومهام محددة تجعل الملحقية مستقلة عن عمل السفارة ؟، ويوضح الجدول (٤) الإجابة عن هذا السؤال.

الجدول (٤)

رؤية أفراد العينة لمدى وجود مهام محددة تجعل الملحقيات مستقلة عن عمل السفارات

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٣	٢٣,٠٨	٣	٢٥	٦	٢٤
لا	١٠	٧٦,٩٢	٩	٧٥	١٩	٧٦
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول (٤) أن ٧٦٪ من إجمالي حجم العينة يرون أنه لا توجد مهام محددة تجعل الملحقيات مستقلة عن عمل السفارات وذكر ذلك ١٩ ملحقاً، في حين أشار ٦ ملحقين وبنسبة ٢٤٪ إلى العكس من ذلك.

وحول ما إذا كان عدم وجود هذه المهام يشكل تحدياً أمام عمل الملحقيات، فقد أوضحت النتائج الميدانية أن النسبة الأعلى من الفريق السابق، الذي أكد

عـدم الاستقلاليـة، يؤكد أيضـا أن ذلك يمثل تحدياً أمام عمـل هذه الملحقيات، وتشـير هذه النسبة إلى أن الملحق الثقافي يعد عمله جزءاً من عمل السفارة، وهو لا يتمتـع بالاستقلاليـة في اتخاذ القـرار، وأن عمل السفـارة في الخارج متداخل في المجـالات المسئولة عنها، السياسية والثقافية والاقتصادية والعسكرية وما إلى ذلك. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٥)

نسبة القائلين بعدم وجود هذه الرؤية يشكل تحدياً يواجه الملحقيات

العينة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
الاستجابة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٦	٦٠	٦	٦٦,٦٧	١٢	٦٣,١٦
لا	٤	٤٠	٣	٣٣,٣٣	٧	٣٦,٨٤
المجموع	١٠	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	١٩	٪١٠٠

أشـار ١٢ ملحقـاً وبنسبة بلغـت ٦٣،١٦٪ بأن عدم وجود رؤيـة ومهام محددة تجعـل الملحقية مستقلة عن عمل السفارة، أن ذلك يشكل تحدياً يواجه الملحقيات الثقافيـة السعوديـة في الخارج، فيما ذكر ٧ ملحقـين وبنسبة بلغت ٣٦,٨٤٪ بأن ذلك لا يشكل تحدياً.

أما عن مستقبل هذا التحدي فيوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٦)

مستقبل عدم استقلالية عمل الملحقيات عن السفارات

العينة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
مستقبل التحدي	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر	١	١٠	١	١١,١١	٢	١٠,٥٦
سيختفي مع مرور الوقت	٧	٧٠	٦	٦٦,٦٦	١١	٦٨,٣٢
سيزيد من قوته	١	١٠	١	١١,١١	٢	١٠,٥٦
لا أعرف	١	١٠	١	١١,١١	٢	١٠,٥٦
المجموع	١٠	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	١٩	٪١٠٠

ومـن البيانات السابقة يتضح أن النسبة العالية من أفراد العينة، الذين سبق لهـم تأكيـد تحول عـدم استقلال الملحقيـات في عملها عن السفـارات إلى تحد، يؤكدون أن هذا التحدي سوف يختفي مع مرور الزمن، إذ بلغ عددهم ١١ ملحقاً، وبنسبـة بلغـت ٦٨،٣٢٪، ويتوقع معظم أفراد العينة مع ارتبـاط الملحق بالسفارة أن الملحقيـات بدأت تأخذ مساحة أوسع من الحرية في عملها، وذلك بحكم توسع أعمالها، مما حدا بالسفـارات إعطاءها مثل هذه الاستقلالية سواء بمقر العمل أو بالمسؤوليـات، في حين بلغت نسبة الذين أشـاروا إلى استمرار هذا التحدي في المستقبـل ملحقان وبنسبـة بلغت ١٠,٥٦٪ ، وأشار العدد نفسـه، والنسبة نفسها إلى أن هـذا التحـدي سوف يزيد مـن قوته في المستقبل، وأشـار ملحقان وبنسبة بلغت ١٠،٥٦٪ إلى أنهما لا يعرفان مستقبل هذا التحدي .

٣-أعداد الطلاب وعمل الملحقيات الثقافية

لعـل واحداً من أهـم الأدوار التي تؤديها الملحقيـات الثقافية توجيه الطلاب السعوديـين الدارسين في الخارج، إذ يأتي هذا الدور في مقدمة الأدوار التي تُعني بهـا الملحقيـات. ومن هنـا كان اهتمام الباحـث بالتعرف إلى رؤيـة عينة البحث فيمـا إذا كانت زيادة عدد الطلاب السعوديـين الدارسين في الخارج يمثل تحدياً يواجـه عمل هـذه الملحقيـات. والجدول الآتـي يوضح نتائـج الدراسـة الميدانية في هذا الشأن:

الجدول (٧)

موقف عينة البحث من كون زيادة عدد الطلاب الدارسين

يشكل تحدياً يواجه عمل الملحقيات

العينة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
الاستجابة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٨	٦١,٥٣	٨	٦٦,٦٦	١٦	٦٤
لا	٥	٣٩,٤٧	٤	٣٣,٣٣	٩	٣٦
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

تظهـر بيانات الجدول(٧) أن ١٦ ملحقاً مـن عينة الدراسة يؤكدون أن زيادة عدد الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج بات يشكل تحديا يواجه الملحقيات في عملهـا، إذ بلغت نسبتهم ٦٤٪، وذلك لصعوبة السيطرة على سلوك الطلبة في الخارج، ولوجود ثقافة جديدة تواجههم، وحاجتهم لمتابعة لحل مشاكلهم، ولعدم وجـود تعاون من بعض الدول المضيفة مع الملحقيات الثقافية، ولتوسع بعض مهام الملحقيـات جغرافياً في بعض الدول. ونفى ٩ ملحقين أن تكون هذه الزيادة تشكل تحديا وبنسبة بلغت ٣٦٪.

أما عن تداعيات هذا التحدي فيوضحها الجدول الآتي:

الجدول (٨)

تداعيات زيادة أعداد الطلاب

العينة / التداعيات	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
عدم الاهتمام بالبرامج الثقافية والأنشطة الطلابية التي تسد وقت الفراغ	١	١٢,٥	٤	٥٠	٥	٣١,٢٥
عدم القدرة على تأمين كافة حاجات الدارسين خاصة السكن	٣	٣٧,٥	١	١٢,٥	٤	٢٥
عدم فاعلية الإشراف	٢	٢٥	١	١٢,٥	٣	١٨,٧٥
كل ما سبق	٢	٢٥	٢	٢٥	٤	٢٥
المجموع	٨	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	١٦	١٠٠٪

تظهر بيانـات الجدول(٨) أهم التداعيات التـي سيتركها تحدي زيادة عدد الطـلاب السعوديين الدارسين في الخـارج، ويأتي في مقدمة هذه التحديات عدم الاهتمـام بالبرامـج الثقافية والأنشطـة الطلابية التي تسد وقـت الفراغ بنسبة ٣١،٢٥٪، كمـا ذكرهـا ٥ من الملحقـين، يليها عـدم القدرة علـى تأمين حاجات الدارسين كافة، وبخاصة السكن وبنسبة٢٥٪، كما ذكرها ٤ من الملحقين. وأشار ٣ ملحقـين وبنسبـة بلغت ١٨،٧٥٪إلى أن من أهم هـذه التداعيات يتمثل في عدم فاعليـة الإشراف، وأشـار ٤ من الملحقين وبنسبة بلغـت ٢٥٪ إلى هذه التحديات

مجتمعة هي بسبب زيادة عدد الطلبة. وقد يعود ذلك لعدم إدراك الملحقين لأهمية مثل هذه الأنشطة.

أما عن مستقبل هذا التحدي فيوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٩)

مستقبل التحدي الخاص بزيادة عدد الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج

العينة / مستقبل التحدي	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر لعدم تغير الظروف	١	١٢,٥	٢	٢٥	٣	١٨,٧٥
سيختفي في المستقبل	٥	٦٢,٥	٤	٥٠	٩	٥٦,٢٥
سيزيد من قوته لزيادة حدة المسببات	٢	٢٥	٢	٢٥	٤	٢٥
المجموع	٨	٪١٠٠	٨	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠

توضح بيانات الجدول (٩) أن شعور ٩ ملحقين، وبنسبة بلغت ٥٦,٢٥٪ بأن تحدي زيادة أعداد الطلبة، والاهتمام بحاجاتهم سوف يختفي، قد يعود إلى وعي هؤلاء الملحقين بأهمية متابعة الطلبة على الأصعدة كافة، لأن تقييمهم مرتبط بتقييم الطلبة لأدائهم، وتولد الخبرة في ظل أن أغلب الملحقيات حديثة النشأة.

٤- المشكلات الأكاديمية في البلدان المضيفة

وجه الباحث إلى أفراد عينة البحث سؤالاً عما إذا كانت هناك مشكلات أكاديمية مع جامعات البلد المضيف. والجدول الآتي يوضح النتائج الميدانية الخاصة بهذا الشأن:

الجدول(١٠)

رؤية أفراد العينة لوجود مشكلات أكاديمية مع جامعات البلدان المضيفة

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٨	٦١,٥٤	٧	٣،٥٨	١٥	٦٠
لا	٣	٢٣,٠٨	٣	٢٥	٦	٢٤
لا اعرف	٢	١٥,٣٨	٢	١٦,٧	٤	١٦
المجموع	١٣	٪١٠٠	١٢	٪١٠٠	٢٥	٪١٠٠

تظهر بيانات الجدول (١٠) أن ١٥ ملحقا وبنسبة بلغت ٦٠٪ من أفراد عينة البحث أشاروا إلى وجود مشكلات أكاديمية مع جامعات البلدان المضيفة، قد يعزى إلى قوانين هذه الجامعات وتقاليدها، مما يوقع على المبتعث شروطاً صعبة، أو أن الملحقين يخفقون في التواصل مع مثل هذه الجامعات لأسباب متعددة منها: كثرة الأعباء الواقعة على كاهل الملحق في الإشراف على أكثر من دولة، أو لبعد الجامعات في البلدان المضيفة عن مقر الملحقية، أو لعدم تعاون مثل تلك الجامعات مع الملحقيات الثقافية، في حين أن ٦ ملحقين وبنسبة بلغت ٢٤٪ أشاروا إلى العكس، فضلا عن ذلك هناك ٤ ملحقين وبنسبة بلغت ١٦٪ أشاروا إلى أنهم لا يعرفون عما إذا كان هناك مشكلات أكاديمية أم لا.

ونظرا لأن النسبة الأعلى من أفراد العينة ٦٠٪ أكدت على وجود هذه المشكلات، فقد اهتم الباحث بالتعرف إلى نوعية تلك المشكلات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول(١١)

أهم المشكلات الأكاديمية مع جامعات البلدان المضيفة

العينة / المشكلات	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
مشكلات تتعلق بنظام الدراسة والقبول فيها	١	١٢,٥	٢	٢٨,٥٧	٣	٢٠
مشكلات تتعلق باللغة	٥	٦٢,٥	٢	٢٨,٥٧	٧	٤٦,٦٧
مشكلات تتعلق باعتماد هذه الجامعات	٢	٢٥	٣	٤٢,٨٦	٥	٣٣,٣٣
المجموع	٨	١٠٠٪	٧	١٠٠٪	١٥	١٠٠٪

من بيانات الجدول(١١) يتضح أن المشكلات التي تتعلق باللغة، تأتي في مقدمة المشكلات الأكاديمية التي تواجه الملحقيات الثقافية في البلدان المضيفة، إذ حازت على تقدير ٤٦،٦٧٪، وذكرها ٧ ملحقين، وذلك لسوء اختيار المبتعث أصلاً، إذ يفترض أن يُختار ممن لديهم مهارة في تعلم لغة البلد المضيف، أو أن الجامعات لا تهتم بأعداد الطالب من الناحية اللغوية، فيظل يعاني من هذه

المشكلة، يليها المشكلات التي تتعلق باعتماد هذه الجامعات بنسبة ٣٣،٣٣٪، والتي ذكرها ٥ ملحقين، ثم تأتي المشكلات التي تتعلق بنظام الدراسة والقبول في هذه الجامعات بنسبة ٢٠٪كما ذكرها ٣ ملحقين.

وعن تحول هذه المشكلات إلى تحد يواجه الملحقيات، فإن الجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول(١٢)

مدى تحول المشكلات الأكاديمية إلي تحديات تواجه الملحقيات الثقافية

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٦	٧٥	٥	٧١,٤٣	١١	٧٣,٣٣
لا	٢	٢٥	٢	٢٨,٥٧	٤	٢٦,٦٧
المجموع	٨	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٥	٪١٠٠

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن ١١ ملحقاً، وبنسبة بلغت ٧٣,٣٣٪ من الذين سبق لهم تأكيد وجود مشكلات، يرون أن هذه المشكلات تمثل بالفعل تحديا يواجه الملحقيات، في حين أن ٤ ملحقين وبنسبة بلغت ٢٦,٦٧٪ يرون العكس تماما.

أما عن مستقبل هذه التحديات فيوضحها الجدول الآتي:

الجدول(١٣)

مستقبل التحديات الأكاديمية للملحقيات الثقافية

العينة / مستقبل التحدي	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر لعدم تغير الظروف	١	١٢,٥	٢	٢٨,٥٧	٣	٢٠
سيختفي مع مرور الوقت	٦	٧٥	٤	٥٧,١٤	١٠	٦٦,٦٧
سيزيد من قوته لزيادة حدة المسببات	١	١٢,٥	١	١٤,٢٧	٢	١٣,٣٣
المجموع	٨	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٥	٪١٠٠

توضح البيانات في الجدول (١٣) أن ١٠ ملحقين وبنسبة ٦٦,٦٧٪ يرون أن التحديات الأكاديمية التي تواجهها الملحقيات الثقافية مع جامعات البلدان المضيفة سوف تختفي مع مرور الوقت، وقد يعود ذلك لوعيهم بأهمية هذه التحديات، وشروعهم بالعمل على تذليل صعوباتها، أو أنهم يقولون ذلك لبيان أهليتهم في التغلب عليها، ولاكتسابهم خبرات جديدة، ولمد جسور أطول مع المؤسسات التعليمية في البلدان المضيفة، في حين أن ٣ ملحقين وبنسبة ٢٠٪ يرون أن هذه التحديات سوف تستمر لعدم تغير الظروف، وأخيرا أشار ملحقان وبنسبة ١٣،٣٣٪ إلى أن هذه التحديات سوف تزيد في المستقبل لزيادة حدة المسببات.

ثانيا: التحديات الإدارية

بلغ متوسط نسبة التحديات الإدارية ٦٧،٧٤٪، والذي اعتنى الباحث برصده في دراسته التي تبحث في موضوع مستقبل التحديات التي ستواجه الملحقيات الثقافية السعودية حتى عام ٢٠٢٠. ويعرض الباحث فيما يأتي أهم النتائج الميدانية التي خلص إليها في هذا الجانب من الدارسة:

١- كيفية انتقاء الموظفين العاملين بالملحقيات الثقافية

الجدول (١٤)

رؤية العينة للآلية التي يجري بها انتقاء موظفي الملحقيات

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
انتقاء جيد بناء على الخبرة	١١	٨٤,٦٢	١١	٦٦،٩١	٢٢	٨٨
انتقاء غير جيد خاضع للأهواء	-	-	-	-	-	-
لا أعرف	٢	١٥,٣٨	١	٨,٣٤	٣	١٢
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول (١٤) أن ٢٢ملحقا من أفراد عينة البحث وبنسبة ٨٨٪ أشاروا إلى أن عملية اختيار وانتقاء العاملين بالملحقيات يجري بناء على الخبرة،

حيث إن من يقع عليه الاختيار يخضع لدورات تأهلية، ودبلوماسية قبل الانخراط بهـذا العمـل، في حين أن ١٢٪ أشاروا إلى أنهم لا يعرفون الأسس التي تجري بناء عليها عملية الاختيار.

٢- خلافات وصراعات العمل داخل الملحقيات

تعـد الخلافـات والصراعات التـي تحدث داخـل العمل من أهـم المشكلات التـي تواجه العمل المؤسسي، بغضـ النظر عن نوع أو طبيعة هذا العمل، وذلك لما يترتـب على تلك الصراعات والخلافات من نتائج تكون لها آثار سلبية في الكثير مـن الأحيان. ومن هنا فقـد اهتم الباحث بتعرف مـا إذا كانت هناك صراعات وخلافـات في العمل داخل الملحقيات محل البحث. والجـدول الآتي يوضح نتيجة الدراسة الميدانية في هذا الشأن:

الجدول (١٥)

رؤية أفراد العينة لوجود خلافات وصراعات في العمل داخل الملحقيات

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٢	١٥,٣٨	٢	١٦,٦٦	٤	١٦
لا	١١	٨٤,٦٢	١٠	٨٣,٣٤	٢١	٨٤
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول(١٥) أن ٢١ ملحقا من أفراد عينة البحث وبنسبة بلغت ٨٤٪ أكدوا عدم وجـود صراعات أو خلافات في العمل داخل الملحقيات الثقافية، في حـين أشـار ٤ ملحقين وبنسبة بلغـت ١٦٪، لوجود خلافـات وصراعات داخل الملحقيات، عليه لا يمكن اعتبار أن الصراعات داخل الملحقيات تمثل تحدياً يؤثر سلبيا في عمل الملحقيات.

٣- برامج تطوير أداء العاملين بالملحقيات الثقافية

تحرصـ جميـع المؤسسات علـى تطويـر مستـوى أداء العاملين فيهـا، وذلك بإشراكهـم في الدورات التدريبيـة، وورش العمل التي تنمـي مهاراتهم في مجال

العمل، وحرص الباحث على معرفة ما إذا كانت الملحقيات الثقافية تطبق برامج، من شأنها تطوير أداء العاملين فيها. والجدول الآتي يوضح نتائج الدراسة الميدانية في هذا الشأن:

الجدول(١٦)

مدى وجود برامج لتطوير أداء العاملين بالملحقيات الثقافية

العينة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
الاستجابة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	١٠	٧٦,٩٢	٨	٦٦,٦٧	١٨	٧٢
لا	٣	٢٣,٠٨	٤	٣٣,٣٣	٧	٢٨
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

تظهر بيانات الجدول(١٦) أن ١٨ ملحقا، وبنسبة بلغت ٧٢٪من أفراد عينة البحث يؤكدون وجود برامج لتطوير أداء العاملين بالملحقيات، في حين أن ٧ ملحقين وبنسبة بلغت ٢٨٪ أشاروا إلى العكس من ذلك.

وكشفت النتائج الميدانية عن أن ٦٦,٦٧٪ من الذين أشاروا إلى وجود مثل هذه البرامج، يؤكدون أن ذلك يشكل تحدياً أمام العاملين بالملحقيات الثقافية، في حين أن ٣٣,٣٣٪ من أفراد العينة يرون أنه لا يشكل تحديا. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١٧)

مدى تحول عدم وجود برامج لتطوير أداء العاملين إلى تحدٍ يواجه الملحقيات

العينة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
الاستجابة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٦	٦٠	٦	٧٥	١٢	٦٦,٦٧
لا	٤	٤٠	٢	٢٥	٦	٣٣,٣٣
المجموع	١٠	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪

أمـا عن مستقبل هذا التحدي، فقد أوضحـت النتائج الميدانية أن ١٢ ملحقا، ممـن سبق لهم الإشارة بوجود هـذا التحدي، وبنسبة بلغـت ٦٦،٦٧٪، يرون أنه سوف يختفي باتجاه الملحقيات نحو تدريب وتطوير أداء العاملين فيه، في حين أن ٤ ملحقين، وبنسبة بلغت ٢٢ , ٢٢٪ يرون أنه سيستمر لعدم تغير الأوضاع، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (١٨)

مستقبل هذا التحدي

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر لعدم تغير الأوضاع	٣	٣٠	١	١٢,٥	٤	٢٢,٢٢
سيختفي مع التغلب عليه من خلال برامج التدريب والتطوير	٦	٦٠	٦	٧٥	١٢	٦٦,٦٧
لا أعرف	١	١٠	١	١٢,٥	٢	١١,١١
المجموع	١٠	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪

٤- التواصل بين الملحقيات الثقافية في الخارج

وجـه الباحث لأفـراد العينة سـؤالاً مفاده: هـل هناك تواصل مـع الملحقيات الثقافيـة في البلدان الأخرى؟ وفيما يأتي نتائج الدراسة الميدانية التي تجيب عن هذا السؤال:

الجدول(١٩)

مدى وجود تواصل بين الملحقيات الثقافية

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٣	٢٣،١	٥	٤١،٧	٨	٣٢
لا	١٠	٧٦،٩	٧	٥٨،٣	١٧	٦٨
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول(١٩) أن ١٧ ملحقا من أفراد عينة البحث، وبنسبة بلغت ٦٨٪ يرون أنه لا يوجد تواصل بين الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج، في حين أن ٨ ملحقين وبنسبة بلغت ٣٢٪ يرون وجود تواصل. وقد يعزى عدم وجود تواصل إلى البعد المكاني والزماني بين هذه الملحقيات التي تنتشر في قارات العالم كافة.

وكشفت نتائج الدراسة الميدانية أيضاً أن ٧٦،٥٪ ممن سبق لهم القول بعدم وجود تواصل بين الملحقيات الثقافية العاملة بالخارج، يرون أن عدم التواصل هذا يشكل تحدياً يؤثر في عمل الملحقيات، وأن ٢٣،٥ من أفراد العينة يرون أنه لا يشكل تحدياً. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٢٠)

مدى تحول عدم التواصل بين الملحقيات إلى تحدي يواجهها في العمل

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٨	٨٠	٥	٧١،٤	١٣	٧٦،٥
لا	٢	٢٠	٢	٢٨،٦	٤	٢٣،٥
المجموع	١٠	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٧	٪١٠٠

أما عن رؤية هذا الجزء من العينة لمستقبل هذا التحدي فيوضحه الجدول الآتي:

الجدول(٢١)

مستقبل تحدي عدم التواصل بين الملحقيات الثقافية

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر لعدم تغير الأوضاع	٣	٣٠	٢	٢٨،٦	٥	٢٩،٤
سيختفي في ظل ثورة الاتصالات الحديثة	٧	٧٠	٥	٧١،٤	١٢	٧٠،٦
لا أعرف	–	–	–	–	–	–
المجموع	١٠	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٧	١٠٠

ومن بيانات الجدول(٢١) يتضح أن ٧٠،٦٪ ممن سبق لهم القول بوجود تحد يتمثل في عدم التواصل بين الملحقيات، يرون أن هذا التحدي سوف يختفي في المستقبل، في ظل ثورة الاتصالات الحديثة، في حين أن ٢٩،٤٪ يؤكدون استمرار هذا التحدي في المستقبل .

٥- مهام ومسؤوليات الملحقيات

كان من المهم أن يتعرف الباحث إلى مدى ملاءمة حجم المهام والأعمال التي تؤديها الملحقيات الثقافية والإمكانات والصلاحيات المخولة لها. والجدول الآتي يوضح نتائج الدراسة الميدانية في هذا الشأن:

الجدول(٢٢)

ملائمة مهام الملحقيات والصلاحيات والإمكانيات المخولة لها

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٧	٥٣,٨٥	٧	٥٨,٣٣	١٥	٦٠
لا	٦	٤٦,١٥	٥	٤١,٦٧	١٠	٤٠
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول (٢٢) أن ١٥ملحقا، وبنسبة بلغت٦٠٪، من أفراد عينة البحث يرون أن حجم المهام والمسؤوليات الواقع على عاتق الملحقيات الثقافية، يتلاءم والصلاحيات والإمكانات المتاحة لها، في حين ذهب ٤٠٪ إلى العكس من ذلك. وعلى الرغم من أن النسبة العالية هي التي أشارت إلى تلاؤم بين المسؤوليات والمهام من جهة، وبين الصلاحيات والإمكانات المتاحة للملحقيات، وهو ما دفع بالباحث إلى تعرف وجهة نظرها، فيما إذا كان ذلك الوضع يشكل تحدياً بالنسبة لعمل الملحقيات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٢٣)

مدى تحول عدم التلاؤم بين الصلاحيات والمهام التي تقوم بها الملحقيات إلى تحدٍ يواجه عملها

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٧	٨٧,٥	٥	٧١,٤٣	١٢	٨٠
لا	١	١٢,٥	٢	٢٨,٥٧	٣	٢٠
المجموع	٨	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٥	٪١٠٠

تظهر بيانات الجدول (٢٣) أن ١٢ ملحقا, وبنسبة بلغت ٨٠٪ ممن سبق لهم القول بعدم وجود تلاؤم بين مهام ومسؤوليات الملحقيات من جهة والإمكانات والصلاحيات المخولة لها, يرون أن هذا الوضع يشكل تحدياً يؤثر في عمل الملحقيات. أما عن مستقبل هذا التحدي, فيوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢٤)

رؤية أفراد العينة لمستقبل هذا التحدي

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر لعدم تغير الأوضاع	١	١٢,٥	١	١٤,٢٩	٢	١٤,٣
سيختفي	٦	٧٥	٤	٥٧,١٤	١٠	٦٦,٧
لا أعرف	١	١٢,٥	٢	٢٨,٥٧	٣	٢٠
المجموع	٨	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٥	٪١٠٠

تظهر بيانات الجدول (٢٤) أن ١٠ ملحقين، وبنسبة بلغت ٦٦،٧٪، من الذين سبق لهم تأكيد وجود تحدٍ متمثل في عدم التلاؤم بين مسؤوليات ومهام الملحقيات، وبين الصلاحيات المخولة لها، يؤكدون أن هذا التحدي سوف يختفي في المستقبل، في حين أن ١٤،٣٪ يرون أنه سوف يستمر، لعدم تغير الأوضاع، وأشار ٢٠٪ إلى أنهم لا يعرفون مستقبل هذا التحدي.

ثالثاً: التحديات المجتمعية

تعد العوامل المجتمعية من أكثر العوامل تأثيرا في أنشطة المؤسسات على اختلاف أنواعها، فإن الظروف المجتمعية المحيطة بتلك المؤسسات من العوامل ذات التأثير

العميق في أنشطتها، والملحقيات الثقافية السعودية العاملة في الخارج، لا تخرج عن هذا النطاق، فهي فضلا عن كونها ذات صلة مباشرة مع جمهور متمثل في الطلاب السعوديين، وغيرهم من المترددين على تلك الملحقيات، وتمارس هذه الملحقيات أيضاً الكثير من الأنشطة التي تتداخل بها مع مؤسسات الدول المضيفة، وهو الأمر الذي جعل الباحث يهتم برصد التحديات الاجتماعية التي يمكن أن تواجه هذه الملحقيات في عملها. وفيما يأتي يعرض الباحث نتائج الدراسة الميدانية حول التحديات المجتمعية والتي بلغ متوسط نسبتها ٥٧،٦٢٪ وهي:

١- تحديات عدم التكيف مع المجتمعات المضيفة

وجه الباحث سؤالاً لأفراد عينة البحث وهو: هل تواجهون مشكلات تتعلق بالتكيف في هذا المجتمع؟ والجدول الآتي يوضح نتائج الدراسة الميدانية التي تجيب عن هذا السؤال:

الجدول (٢٥)

رؤية أفراد عينة البحث لوجود مشكلات تتعلق بالتكيف في مجتمعات البلدانالمضيفة

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٩	٦٩,٢٣	١٠	٨٣,٣٣	١٩	٧٦
لا	٤	٣٠,٧٧	٢	١٦,٦٧	٦	٢٤
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول (٢٥) أن ١٩ ملحقا من أفراد عينة البحث، وبنسبة بلغت ٧٦٪ يؤكدون أن ثمة مشكلات مجتمعية تواجه الملحقيات الثقافية، تتعلق بالتكيف مع الحياة في مجتمعات البلدان المضيفة، في حين بلغت نسبة الذين أشاروا إلى العكس من ذلك ٢٤٪.

ونظرا لارتفاع نسبة الذين أشاروا إلى وجود مشكلات مجتمعية تتعلق بالتكيف مع الحياة في مجتمعات البلدان المضيفة، فقد اهتم الباحث بالتعرف إلى رؤية هؤلاء لتأثير تلك المشكلات في أداء العاملين بالملحقيات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٢٦)

رؤية بعض أفراد العينة لمدى تأثير مشكلة عدم التكيف على أداء العاملين بالملحقيات

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٦	٦٦,٦٧	٤	٤٠	١٠	٥٢,٦
لا	٣	٣٣,٣٣	٦	٦٠	٩	٤٧,٤
المجموع	٩	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٩	٪١٠٠

توضح بيانات الجدول (٢٦) أن ١٠ ملحقين، وبنسبة بلغت ٥٢،٦،ممن سبق لهم تأكيد وجود مشكلات تتعلق بعدم التكيف في البلدان المضيفة، يؤكدون مرة أخرى أن هذه المشكلة تمثل تحدياً يؤثر في أداء العاملين بالملحقيات، فيما يؤكد ٩ ملحقين، وبنسبة بلغت ٤٧,٤٪ أنها لا تشكل تحدياً.

أما عن مستقبل هذا التحدي فتوضحه بيانات الجدول الآتي:

الجدول (٢٧)

رؤية بعض أفراد العينة لمستقبل تحدي عدم التكيف في المجتمعات المضيفة

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر	١	١١,١١	٢	٢٠	٣	١٥,٧٩
سيختفي مع مرور الوقت	٦	٦٦,٦٧	٦	٦٠	١٢	٦٣,١٥
سيزيد من قوته	١	١١,١١	١	١٠	٢	١٠,٥٣
لا أعرف	١	١١,١١	١	١٠	٢	١٠,٥٣
المجموع	٩	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٩	٪١٠٠

تظهر بيانات الجدول (٢٧) رؤية أفراد العينة الذين سبق لهم الإشارة إلى وجود مشكلات مجتمعية تتعلق بالتكيف في مجتمع البلدان المضيفة، ومن هذه البيانات يتضح أن ١٢ ملحقا، وبنسبة بلغت ٦٣،١٥٪، يشيرون إلى أن هذا التحدي سوف يختفي مع مرور الزمن، في حين بلغت نسبة الذين أشاروا إلى أنه سوف يستمر مستقبلا ١٥،٧٨٪، في حين أشار ١٠،٥٣٪ إلى أن هذا التحدي سوف يزيد في قوته مستقبلا. وأشار ١٠،٥٣٪ إلى أنهم لا يعرفون مستقبل هذا التحدي.

٢- استغلال الطلاب السعوديين في البلدان المضيفة

لعل من أكثر المشكلات التي يواجهها الطلاب السعوديون الدارسون في الخارج، هو تعرض البعض منهم لبعض صور الاستغلال في هذه البلدان، كجلب قبولات جامعية للطلبة المستجدين بمبالغ طائلة، وتوقيع الطلبة على عقود سكنية باهظة الثمن، وهو الأمر الذي عبر عنه الكثيرون عبر مختلف وسائل الإعلام، ومن ثم كان المهم أن يوجه الباحث سؤالاً لأفراد العينة، عما إذا كان الطلاب السعوديون يتعرضون للاستغلال من بعض الجهات في البلدان المضيفة، والجدول الآتي يوضح النتيجة الميدانية الخاصة بذلك:

الجدول (٢٨)

يوضح رؤية أفراد العينة لمدى تعرض

الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج لبعض صور الاستغلال

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٩	٦٩,٢٣	٧	٥٨,٣٣	١٦	٦٤
لا	٤	٣٠,٧٧	٥	٤١,٦٧	٩	٣٦
المجموع	١٣	٪١٠٠	١٢	٪١٠٠	٢٥	٪١٠٠

توضح بيانات الجدول (٢٨) أن ١٦ ملحقا من أفراد عينة البحث، وبنسبة بلغت ٦٤٪، ترى أن الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج يتعرضون بالفعل لبعض صور الاستغلال في البلدان المضيفة، في حين نفى ٣٦٪ ذلك. وقد وجه الباحث سؤالا لأفراد العينة فيما إذا كان هذا الوضع يمثل تحدياً بالنسبة لعمل الملحقيات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٢٩)

مدى تحول استغلال الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج إلى تحدٍ يواجه عمل الملحقيات

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٤	٤٤,٤٤	٤	٥٧,١٤	٨	٥٠
لا	٥	٥٥,٥٦	٣	٤٢,٨٦	٨	٥٠
المجموع	٩	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠

توضح بيانات الجدول (٢٩) أن أفراد عينة البحث ممن سبق لهم الإشارة إلى استغلال الطلاب السعوديين من بعض الجهات في البلدان المضيفة، قد انقسموا من حيث تحول هذا الوضع إلى تحدٍ يواجه الملحقيات في عملها، إلى فريقين بالتساوي، إذ أشار ٥٠٪ إلى أن هذا الوضع يشكل تحدياً، والنصف الباقي أشار إلى العكس من ذلك تماما.

وكان من المهم أن يتعرف الباحث رؤية هؤلاء لمستقبل هذا التحدي. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣٠)

رؤية العينة لمستقبل تحدي تعرض الطلاب السعوديين الدارسين للاستغلال من بعض الجهات في البلدان المضيفة

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر	١	١١,١١	١	١٤,٢٩	٢	١٢,٥
سيختفي مع مرور الوقت	٦	٦٦,٦٧	٤	٥٧,١٣	١٠	٦٢,٥
سيزيد من قوته	١	١١,١١	١	١٤,٢٩	٢	١٢,٥
لا أعرف	١	١١,١١	١	١٤,٢٩	٢	١٢,٥
المجموع	٩	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠

من هذه البيانات يتضح أن ١٠ ملحقين من أفراد العينة، وبنسبة بلغت ٦٢,٥٪، ممن أشاروا إلى وجود هذا التحدي، يرون أنه سوف يختفي مع مرور الوقت، وتساوت جميع تقديرات الاختيارات الأخرى، بواقع ١٢،٥٪ لكل اختيار على انفراد.

٣- مشكلات الوثائق المزورة

توضح بيانات الجدول الآتي موقف أفراد العينة فيما يتعلق بتعرضهم لمشكلات تتعلق بالوثائق المزورة:

الجدول (٣١)

موقف أفراد العينة من تعرضهم لمشكلات الوثائق المزورة

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	١١	٨٤,٦٢	٩	٧٥	٢٠	٨٠
لا	٢	١٥,٣٨	٣	٢٥	٥	٢٠
المجموع	١٣	٪١٠٠	١٢	٪١٠٠	٢٥	٪١٠٠

توضح بيانات الجدول (٣١) أن ٢٠ ملحقا، وبنسبة بلغت ٨٠٪ من إجمالي حجم العينة ذهبت إلى أنهم بالفعل يتعرضون لمشكلة الوثائق المزورة، التي تقدم لهم في الملحقيات الثقافية، من مواطني الدول المضيفة الذين يحصلون على عقود عمل في السعودية، فعند طلب تصديقها من الملحقية تقوم بمراسلة المؤسسة العلمية التي صدرت منها هذه الوثيقة، فيتم اكتشاف أنه لا أصل لها. أو من بعض الشهادات الصادرة لطلبة يحاولون الحصول على مثل هذه الوثائق بطرق غير رسمية.

وكشفت النتائج الميدانية أيضاً أن نسبة كبيرة من هؤلاء الذين أشاروا إلى تعرضهم لمشكلة الوثائق المزورة، يرون أن هذه المشكلة بالفعل تمثل تحدياً يواجه عمل الملحقيات الثقافية، إذ بلغت نسبتهم ٨٥٪، في حين بلغت نسبة الذين أشاروا إلى أن ذلك الوضع لا يمثل أي تحدٍ للملحقيات ١٥٪ فقط. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣٢)

تحول مشكلة الوثائق المزورة إلى تحد يواجه عمل الملحقيات الثقافية

	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٩	٨١,٨٢	٨	٨٨,٨٩	١٧	٨٥
لا	٢	١٨,١٨	١	١١,١١	٣	١٥
المجموع	١١	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	٢٠	٪١٠٠

أما عن مستقبل هذا التحدي، فقد أوضحت النتائج الميدانية أن النسبة العالية ٦٠٪ ترى أنه سوف يختفي مع مرور الزمن، في حين أن ٢٠٪ أشاروا إلى أنه سوف يستمر، في حين أشار ١٠٪ إلى أنه سوف يزيد مستقبلاً. وأشار ١٠٪ إلى أنهم لا يعرفون. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣٣)

رؤية العينة لمستقبل تحدي الوثائق المزورة الذي تتعرض له الملحقيات الثقافية

	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر	٢	١٨,١٩	٢	٢٢,٢٢	٤	٢٠
سيختفي مع مرور الوقت	٧	٦٣,٦٣	٥	٥٥,٥٦	١٢	٦٠
سيزيد من قوته	١	٩,٠٩	١	١١,١١	٢	١٠
لا أعرف	١	٩,٠٩	١	١١,١١	٢	١٠
المجموع	١١	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	٢٠	٪١٠٠

ربعاً: التحديات الاقتصادية

تعد العوامل الاقتصادية من العوامل ذات التأثير المهم في عمل الملحقيات الثقافية حيث بلغ متوسط نسبتها ٥٣،٧٦٪، فتلك الملحقيات تعمل في بلدان مختلفة، وتحتاج إلى الكثير من الاعتمادات المالية، كي تؤدي المهام المنوطة بها بكفاءة واقتدار، وقد اهتم الباحث برصد أهم التحديات الاقتصادية التي يمكن أن تواجه الملحقيات الثقافية، ومستقبل تلك التحديات، وخصوصاً في ظل هذه التغيرات والتحولات التي يمر بها العالم.

١-الأزمة الاقتصادية العالمية وتأثيرها في عمل الملحقيات الثقافية

وجه الباحث سؤالاً تمهيدياً لأفراد عينة البحث فيما إذا كانت الأزمة الاقتصادية التي مر بها العالم مع بداية عام ٢٠١٠، قد أثرت في أداء الملحقيات الثقافية في عملها. والجدول الآتي يوضح نتائج الدراسة الميدانية في هذا الشأن:

الجدول (٣٤)

رؤية أفراد العينة لتأثير الأزمة الاقتصادية العالمية على عمل الملحقيات

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	١٠	٧٦,٩٢	١٠	٨٣,٣٣	٢٠	٨٠
لا	٣	٢٣,٠٨	٢	١٦,٦٧	٥	٢٠
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول (٣٤) أن ٢٠ ملحقا، وبنسبة بلغت ٨٠٪ من إجمالي حجم العينة يرون أن الأزمة الاقتصادية العالمية قد أثرت في الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج، كتغيير سعر صرف العملات الأجنبية في البلدان المضيفة مقارنة مع الريال السعودي، وغلاء المعيشة المتفاوت من بلد لآخر، والخدمات التي تقدمها الملحقيات للطلبة المبتعثين من رسوم جامعية، وتأمينات صحية، ومواصلات، وغيرها، في حين أن ٢٠٪ أشاروا إلى العكس من ذلك. وفيما إذا كان هذا التأثير يشكل تحدياً بالنسبة للملحقيات، أوضحت الدراسة الميدانية أن ٥٥٪ ممن سبق لهم القول بوجود تأثير، أشاروا إلى أن ذلك يمثل تحدياً بالنسبة لعمل الملحقيات، في حين أشار ٤٥٪ إلى أن ذلك لا يشكل أي تحد. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣٥)

رؤية أفراد العينة لمدى تحول تأثير الأزمة الاقتصادية في عمل الملحقيات إلى تحد

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٧	٧٠	٤	٤٠	١١	٥٥
لا	٣	٣٠	٦	٦٠	٩	٤٥
المجموع	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	٢٠	١٠٠٪

أمـا عـن مستقبل هذا التأثير فقد كشفت النتائـج الميدانية عن أن ٥٠٪ ممن سبـق لهم تأكيد وجـوده يرون أنه سـوف يختفي مع مرور الزمـن، في حين أشار ٢٠٪ إلى أنـه سـوف يستمر مستقبـلا، وأشار ١٥٪ إلى أنه سـوف يزيد من قوته لتفاقم أسباب الأزمة الاقتصادية العالمية ، وأشار ١٥٪ أيضاً إلى أنهم لا يعرفون .والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣٦)

مستقبل تأثير الأزمة الاقتصادية في عمل الملحقيات الثقافية

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر لعدم تغير الظروف	٣	٣٠	١	١٠	٤	٢٠
سيختفي مع مرور الوقت	٤	٤٠	٦	٦٠	١٠	٥٠
سيزيد من قوته لتفاقم مسببات الأزمة	١	١٠	٢	٢٠	٣	١٥
لا أعرف	٢	٢٠	١	١٠	٣	١٥
المجموع	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	٢٠	١٠٠٪

٢- الاعتمادات المالية لأنشطة الملحقيات الثقافية

لعـل أحد أهم النتائـج التي ترتبت على الأزمة الاقتصاديـة الأخيرة، هو اتجاه الكثير من البلدان إلى اتخاذ عدد من الإجراءات الاقتصادية لمواجهة هذه الأزمة، منها تقليص نفقات الهيئات الخارجية التابعة لهذه الدول والعاملة في مجال السلك الدبلوماسي، لـذا يرى الباحث ضرورة استطـلاع آراء عينة البحث بمستقبل هذه الإجراءات. والجدول الآتي يوضح النتائج الميدانية الخاصة بهذا الشأن:

الجدول (٣٧)

توقع أفراد العينة لخفض الاعتمادات المالية الموجهة لأنشطة الملحقيات الثقافية في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٨	٦١,٥٤	٨	٦٦,٦٧	١٦	٦٤
لا	٥	٣٨,٤٦	٤	٣٣,٣٣	٩	٣٦
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

تظهر بيانات الجدول (٣٧) أن ١٦ ملحقا، وبنسبة بلغت ٦٤٪، من إجمالي حجم العينة يرون أنه يجري تخفيض الاعتمادات المالية الموجهة لأنشطة الملحقيات الثقافية، وذلك في ضوء تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية، في حين ذهب ٩ ملحقين، وبنسبة بلغت ٣٦٪ إلى العكس من ذلك .

وكشفت النتائج الميدانية عن أن ٦٨،٧٥٪ من إجمالي العينة يؤكدون أن ذلك سيشكل تحدياً يواجه عمل الملحقيات، في حين أشار ٣١،٢٥٪ إلى العكس من ذلك. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣٨)

تصور أفراد العينة لتحول الاتجاه نحو خفض الاعتمادات المالية الموجهة لأنشطة الملحقيات الثقافية إلى تحدٍ في المستقبل

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٦	٧٥	٥	٦٢,٥	١١	٦٨,٧٥
لا	٢	٢٥	٣	٣٧,٥	٥	٣١,٢٥
المجموع	٨	٪١٠٠	٨	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠

٣- الملحقيات الثقافية وتلبية احتياجات الدارسين على نفقتهم الخاصة

تؤدي الملحقيات الثقافية الكثير من الأنشطة والمهام، ومن أهمها متابعة الطلاب السعوديين الدارسين في البلدان المضيفة، وتقديم يد العون لهم في الميادين كافة التي يحتاجونها. ومن هنا وجه الباحث سؤالاً إلى أفراد العينة فيما إذا كانت الملحقيات تلبي احتياجات الطلاب السعوديين الدارسين عموما، والدارسين على حسابهم الخاص، على وجه الخصوص. والجدول الآتي يوضح النتائج الميدانية الخاصة بذلك :

الجدول (٣٩)

رؤية أفراد العينة لقيام الملحقيات الثقافية بتلبية احتياجات الطلاب السعوديين الدارسين بالخارج

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	١٠	٧٦,٩	٧	٥٨,٣	١٧	٦٨
لا	٣	٢٣,١	٥	٤١,٧	٨	٣٢
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

توضح بيانات الجدول (٣٩) أن ١٧ ملحقا، وبنسبة بلغت ٦٨٪ من إجمالي حجم العينة يرون أن الملحقيات الثقافية تلبي احتياجات الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج، في حين ذهب ٨ ملحقين،وبنسبة بلغت ٣٢٪ إلى العكس من ذلك.

وكشفت النتائج الميدانية أن الذين سبق لهم الإشارة إلي عدمٍ قيام الملحقيات بتلبية احتياجات الطلاب الدارسين، يرون أن هذا يمثل تحدياً يواجه عمل هذه الملحقيات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٤٠)

تحول عدم القدرة على تلبية احتياجات الطلاب الدارسين إلى تحدٍ يواجه الملحقيات الثقافية في عملها

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٣	١٠٠	٥	١٠٠	٨	١٠٠
المجموع	٣	١٠٠٪	٥	١٠٠٪	٨	١٠٠٪

وأوضحت النتائج الميدانية، فيما يتعلق بمستقبل هذا التحدي، أن ٧٥٪ ممن سبق لهم القول بوجود هذا التحدي، يرون أنه سوف يزيد من قوته في المستقبل لتفاقم مسبباته، في حين أن ٢٥٪ أشاروا إلى أنه سوف يختفي مع مرور الزمن، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٤١)

مستقبل التحدي الخاص بعدم قدرة الملحقيات الثقافية على تلبية احتياجات الطلاب الدارسين في الخارج

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيختفي مع مرور الوقت	١	٣٣,٣	١	٢٠	٢	٢٥
سيزيد من قوته لتفاقم مسببات الأزمة	٢	٦٦,٧	٤	٨٠	٦	٧٥
المجموع	٣	١٠٠٪	٥	١٠٠٪	٨	١٠٠٪

٤-رواتب العاملين بالملحقيات الثقافية

هل ما يتقاضاه الموظفون بالملحقية يتناسب والجهد والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم؟ وجه الباحث هذا السؤال إلى أفراد عينة البحث، والجدول الآتي يوضح النتائج الميدانية الخاصة باستجابة أفراد العينة عن هذا السؤال:

الجدول (٤٢)

رؤية أفراد العينة لمدى تناسب رواتبهم لما يبذلونه من جهد ومسؤولية ملقاة علي عاتقهم

العينة / الاستجابة	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٥	٣٨,٤٦	٣	٢٥	٨	٣٢
لا	٨	٦١,٥٤	٩	٧٥	١٧	٦٨
المجموع	١٣	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

تظهر بيانات الجدول (٤٢) أن ١٧ ملحقا، وبنسبة بلغت ٦٨٪ من إجمالي حجم العينة يرون أن ما يتقاضاه العاملون بالملحقية من رواتب لا يتناسب وما يبذلونه من جهد في عملهم، وما هو ملقي على عاتقهم من مسؤوليات في هذا العمل، وهذا يختلف من ملحقية لأخرى، حسب غلاء المعيشة في البلد المضيف، في حين أن ٣٢٪ أشاروا إلى العكس من ذلك.

وكشفت النتائج الميدانية عن أن ٨٢,٣٥٪ ممن أكدوا عدم التناسب بين الرواتب والجهد المبذول في العمل، يرون أن هذا الوضع يشكل تحدياً يواجه الملحقيات الثقافية في عملها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٤٣)

موقف العينة من تحول عدم ملاءمة الرواتب إلى تحدٍ يواجه عمل الملحقيات الثقافية

العينة / الاستجابات	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	٨	١٠٠	٦	٦٦,٦٦	١٤	٨٢,٣٥
لا	–	–	٣	٣٣,٣٣	٣	١٧,٦٥
المجموع	٨	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	١٧	٪١٠٠

وأظهـرت النتائج الميدانية أيضا أن ٥٨ , ٧٠٪ من أفراد العينة ممن سبق لهم الإشـارة إلى هـذا التحدي، يرون أنه سوف يختفي بمـرور الزمن، في حين أشار ٧٦ , ١١٪ إلى أنه سوف يستمر لعدم تغير الظروف، وأشارت النسبة ذاتها إلى أن هذا لتحدي سوف يزيد من قوته، وأشار ٨٨ , ٥٪ إلى أنهم لا يعرفون.

الجدول (٤٤)

رؤية أفراد العينة لمستقبل التحدي الخاص بعدم ملاءمة الرواتب للعاملين بالملحقيات الثقافية

العينة / الاستجابات	الدول الأجنبية		الدول العربية		العينة الكلية	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
سيستمر لعدم تغير الظروف	١	١٢,٥	١	١١,١١	٢	١١,٧٦
سيختفي مع مرور الوقت	٦	٧٥	٦	٦٦,٦٦	١٢	٧٠,٥٨
سيزيد من قوته	١	١٢,٥	١	١١,١١	٢	١١,٧٦
لا أعرف	–	–	١	١١,١١	١	٥,٨٨
المجموع	٨	٪١٠٠	٩	٪١٠٠	١٧	٪١٠٠

نتائج الدراسة الميدانية

بحثـت هذه الدراسة في أهـم التحديات التي ستواجـه الملحقيات الثقافية في الخـارج، من خلال استخـراج متوسط نسـب مؤشرات كل تحدٍ مـن التحديات الرئيسية على الشكل الآتي: التحديات الثقافية والأكاديمية وبلغ متوسط نسبتها ٦٩،٥٧٪، التحديـات الإداريـة حيـث وبلغ متوسط نسبتهـا ٦٧،٧٤٪، التحديات المجتمعيـة وبلغ متوسط نسبتهـا ٦٢،٥٧٪، والتحديات الاقتصادية وبلغ متوسط

نسبتها ٧٦،٥٣٪، وفيما يأتي عرض لأهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة الميدانية في هذا الشأن :

أولا: التحديات الثقافية والأكاديمية التي ستواجه الملحقيات الثقافية

كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن :

١. تؤكد نسبة ٧٢٪ من أفراد العينة عدم وضوح مخططات وزارة التعليم العالي، فيما يتعلق بالنشاط الثقافي للملحقيات التي يعملون بها، وأن ٧٧,٧٨٪ منهم يؤكدون أن هذه الحالة تحولت إلى تحدٍّ فعلي يواجه عمل الملحقيات، وأفاد ٦،٦٦٪، أن هذا التحدي سوف يختفي في المستقبل بتنشيط قنوات الاتصال بين الملحقيات ووزارة التعليم العالي.

٢. أن ٧٦٪ من إجمالي حجم العينة يرون أنه لا توجد مهام محددة تجعل الملحقيات مستقلة عن عمل السفارات، وأوضحت النتائج أن ذلك يمثل تحدياً بنسبة ٦٨،٣٢٪ أمام عمل هذه الملحقيات. وبالنسبة لمستقبل هذا التحدي أوضحت النتائج أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة ٦٨,٣٣٪ تؤكد أن هذا التحدي سوف يختفي مع مرور الزمن.

٣. أن النسبة العالية من أفراد عينة الدراسة تؤكد أن زيادة عدد الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج بات يشكل تحدياً يواجه الملحقيات في عملها، إذ بلغت نسبتهم ٦٤٪، وأوضحت النتائج أن هناك تداعيات سيتركها تحدي زيادة عدد الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج، ويأتي في مقدمة هذه التحديات عدم الاهتمام بالبرامج الثقافية والأنشطة الطلابية التي تسد وقت الفراغ، بنسبة ٣١،٢٥٪، يليها عدم القدرة على تأمين حاجات الدارسين كافة وبخاصة السكن، بنسبة٢٥٪، وأشار ١٨،٧٥٪إلى أن من أهم هذه التداعيات يتمثل في عدم فاعلية الإشراف، وأشار ٢٥٪ إلى هذه التحديات مجتمعة. وفي الإطار ذاته أكدت النتائج الميدانية أن النسبة الغالبة ممن سبق لهم تأكيد تحول زيادة عدد الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج إلى تحد يواجه الملحقيات في عملها، وتؤكد أن هذا التحدي سوف يختفي في المستقبل.

٤. أن ٦٠٪ من أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى وجود مشكلات أكاديمية مع جامعات البلدان المضيفة. وأوضحت النتائج أيضاً أن المشكلات التي تتعلق باللغة، تأتي في مقدمة المشكلات الأكاديمية التي تواجه الملحقيات الثقافية في البلدان المضيفة الأجنبية، إذ حازت على تقدير ٤٦،٦٧٪، تليها المشكلات التي تتعلق باعتماد هذه الجامعات بنسبة ٣٣،٣٣٪، وتأتي المشكلات التي تتعلق بنظام الدراسة في هذه الجامعات، بنسبة ٢٠٪.

وأكدت النتائج الميدانية أن ٣٣ , ٧٣ ٪ ممن سبق لهم تأكيد وجود مشكلات، يرون أن هذه المشكلات تمثل بالفعل تحدياً يواجه الملحقيات. وفيما يتعلق بمستقبل هذا التحدي كشفت النتائج عن أن نسبة ٦٧ , ٦٦ ٪ يرون أن التحديات الأكاديمية التي تواجهها الملحقيات الثقافية مع جامعات البلدان المضيفة سوف تختفي مع مرور الزمن.

ثانياً: التحديات الإدارية التي ستواجه الملحقيات الثقافية

كشفت نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بالتحديات الإدارية التي ستواجه الملحقيات الثقافية في عملها عن الآتي:

١. أشار ٨٨٪ من أفراد عينة البحث إلى أن عملية اختيار وانتقاء العاملين بالملحقيات تجري بناء على الخبرة.
٢. أن نسبة ٨٤٪ من أفراد عينة البحث أكدت عدم وجود صراعات أو خلافات في العمل داخل الملحقيات الثقافية. وأكد ١٦٪ من عينة البحث بأن ثمة صراعات في العمل داخل الملحقيات الثقافية، على أن هذه الصراعات تشكل بالفعل تحدياً يؤثر بالسلب في عمل الملحقيات الثقافية. أما عن مستقبل هذه التحدي فقد كشفت النتائج الميدانية عن أن ٧٥٪ من الذين سبق لهم تأكيد وجود هذه التحدي، يرون أنه سوف يختفي مع مرور الزمن.
٣. أن ٧٢٪ من أفراد عينة البحث يؤكدون وجود برامج لتطوير أداء العاملين بالملحقيات، في حين أن ٢٨٪ أشاروا إلى العكس من ذلك. وكشفت النتائج الميدانية عن أن ٦٧ , ٦٦٪ من الذين أشاروا إلى وجود مثل هذه البرامج،

يؤكـدون أن ذلـك يشكل تحدياً أمـام العاملين بالملحقيـات الثقافية. أما عن مستقبـل هـذا التحدي، فقد أوضحـت النتائج الميدانيـة أن نسبة ٦٧ , ٦٦٪، يـرون أنه سـوف يختفي باتجاه الملحقيات نحو تدريـب وتطوير أداء العاملين فيه.

٤. أن نسبـة٦٨٪ من أفراد عينـة البحث يرون أن لا يوجد تواصل بين الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج. وكشفت نتائج الدراسة الميدانية أن ٧٦،٥٪ ممن سبـق لهم القول بعدم وجود تواصل بين الملحقيات الثقافية العاملة بالخارج، يرون أن عدم التواصل هذا يشكل تحدياً يؤثر في عمل الملحقيات. وفي الإطار ذاته كشفت النتائج عن أن ٧٠،٦٪ ممن سبق لهم القول بوجود تحد يتمثل في عدم التواصل بين الملحقيات، يرون أن هذا التحدي سوف يختفي في المستقبل في ظـل ثورة الاتصـالات الحديثة، في حين أن ٢٩،٤٪ يؤكـدون استمرار هذا التحدي في المستقبل .

٥. أن ٦٠٪ مـن أفراد عينة البحث يرون أن حجم المهام والمسئوليات الواقع على عاتـق الملحقيات الثقافية، يتلاءم والصلاحيـات والإمكانات المتاحة لها، في حين ذهب ٤٠٪ إلى العكس من ذلك.

وأكدت النتائج أن ٨٠٪ ممن سبق لهم القول بعدم وجود تلاؤم بين مسؤوليات الملحقيـات من جهة والإمكانات والصلاحيات المخولة لهـا، يرون أن هذا الوضع يشـكل تحدياً يؤثر في عمـل الملحقيات. وكشفت النتائج عن أن ٦٦،٧٪ من الذين سبق لهم تأكيد وجود تحد متمثل في عدم التلاؤم بين مسئوليات ومهام الملحقيات وبين الصلاحيات المخولة لها، يؤكدون أن هذا التحدي سوف يختفي في المستقبل، في حين يرى ١٤،٣٪ أنه سوف يستمر لعدم تغير الأوضاع، وأشار ٢٠٪ إلى أنهم لا يعرفون مستقبل هذا التحدي .

ثالثاً: التحديات المجتمعية التي ستواجه الملحقيات الثقافية في المستقبل

أمـا التحديات المجتمعية التـي تواجه الملحقيات الثقافيـة، فقد كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن الآتي:

١. أن نسبة ٧٦٪ من أفراد عينة البحث يؤكدون أن ثمة مشكلات مجتمعية تواجه الملحقيات الثقافية تتعلق بالتكيف مع الحياة في مجتمعات البلدان المضيفة. وأكدت النتائج أن ٥٢،٦٪ ممن سبق لهم تأكيد وجود مشكلات تتعلق بعدم التكيف في البلدان المضيفة، يؤكدون أن هذه المشكلة تمثل تحدياً يؤثر في أداء العاملين بالملحقيات. فضلا عن ذلك أكدت النتائج الميدانية أن ٦٣،١٥ ٪ يشيرون إلى أن هذا التحدي سوف يختفي مع مرور الزمن.

٢. أن نسبة ٦٤٪ من أفراد عينة البحث ترى أن الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج يتعرضون لبعض صور الاستغلال في البلدان المضيفة. وفي الإطار ذاته كشفت النتائج عن أن أفراد عينة البحث ممن سبق لهم الإشارة إلى استغلال الطلاب السعوديين من بعض الجهات في البلدان المضيفة، قد انقسموا من حيث تحول هذا الوضع إلى تحد يواجه الملحقيات في عملها، إلى فريقين بالتساوي، إذ إن ٥٠٪ أشاروا إلى أن هذا الوضع يشكل تحدياً ، والنصف الباقي أشار إلى العكس من ذلك تماما. وكشفت النتائج الميدانية عن أن النسبة الغالبة من أفراد العينة ممن أشاروا إلى وجود هذا التحدي، يرون أنه سوف يختفي بمرور الزمن، إذ أكد ذلك ٦٢،٥٪ وتساوت جميع تقديرات الاختيارات الثانية، بواقع ١٢،٥٪ لكل اختيار على انفراد.

٣. أن نسبة ٨٠٪ من إجمالي حجم العينة ذهبت إلى أنهم يتعرضون لمشكلة تزوير الوثائق التي تقدم لهم في الملحقيات الثقافية. وأكدت النسبة ذاتها على أن هذه المشكلة بالفعل تمثل تحدياً يواجه عمل الملحقيات الثقافية، إذ بلغت نسبتهم ٨٥٪، وعن مستقبل هذا التحدي كشفت النتائج الميدانية عن أن النسبة الغالبة ٦٠٪ ترى أن هذا التحدي سوف يختفي مع مرور الزمن، في حين أن ٢٠٪ أشاروا إلى أنه سوف يستمر، في حين أشار ١٠٪ إلى أنه سوف يزيد مستقبلا، وأشار ١٠٪ إلى أنهم لا يعرفون.

رابعاً: التحديات الاقتصادية التي ستواجه الملحقيات الثقافية في المستقبل

كشفت نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بالتحديات الاقتصادية التي ستواجه الملحقيات الثقافية في الخارج عن الآتي :

١. أن ٨٠٪ من إجمالي حجم العينة ترى أن الأزمة الاقتصادية العالمية أثرت في الملحقيات الثقافية العاملة في الخارج. وأوضحت النتائج الميدانية أن ٥٥٪ ممن سبق لهم القول بوجود تأثير، أشاروا إلى أن ذلك يمثل تحدياً بالنسبة لعمل الملحقيات، في حين أشار ٤٥٪ إلى أن ذلك لا يشكل أي تحد، وكشفت النتائج الميدانية أن ٥٠٪ ممن سبق لهم تأكيد على وجود هذا التحدي يرون أنه سوف يختفي مع مرور الزمن، في حين أشار ٢٠٪ إلى أنه سوف يستمر مستقبلاً، وأشار أيضا ١٥٪ إلى أنه سوف يزيد من قوته لتفاقم أسباب الأزمة الاقتصادية العالمية، وأشار ١٥٪ إلي أنهم لا يعرفون .

٢. أن ٦٤٪ من إجمالي حجم العينة يرون أنه من المتوقع أن يجري تخفيض الاعتمادات المالية الموجهة لأنشطة الملحقيات الثقافية، وذلك في ضوء تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية. وأن ذلك سيشكل تحدياً يواجه عمل الملحقيات في المستقبل.

٣. أن ٦٨٪ من إجمالي حجم العينة يرون أن الملحقيات الثقافية تلبي احتياجات الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج، في حين ذهب ٣٢٪ إلى العكس من ذلك. وأكدت النتائج الميدانية أيضا أن ٧٥٪ ممن سبق لهم بالقول بوجود هذا التحدي، يرون أنه سوف يزيد من قوته في المستقبل لتفاقم مسبباته، في حين أن ٢٥٪ أشاروا إلى أنه سوف يختفي مع مرور الزمن.

٤. أن ٦٨٪ من إجمالي حجم العينة يرون أن ما يتقاضونه من رواتب لا يتناسب مطلقا مع ما يبذلونه من جهد في عملهم، وما هو ملقى على عاتقهم من مسؤوليات في هذا العمل، في حين أن ٣٢٪ أشاروا إلى العكس من ذلك، وكشفت النتائج الميدانية عن أن ٨٢,٣٥٪ ممن أكدوا عدم التناسب بين الرواتب والجهد المبذول في العمل، يرون أن هذا الوضع يشكل تحدياً يواجه الملحقيات الثقافية في عملها.

وأظهرت النتائج الميدانية أيضا أن ٧٠,٥٨٪ من أفراد العينة ممن سبق لهم الإشارة إلى هذا التحدي، يرون أنه سوف يختفي مع مرور الزمن، في حين أشار ١١,٧٦٪ إلى أنه سوف يستمر لعدم تغير الظروف، وأشارت النسبة ذاتها إلى أن هذا التحدي سوف يزيد من قوته، وأشار ٥,٨٨٪ إلى أنهم لا يعرفون .

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي

١. إيجاد آلية فاعلة بين وزارة التعليم العالي وبين الملحقيات الثقافية للتعريف بمخططات المؤسستين المتعلقة بالنشاط الثقافي للملحقيات في الخارج.
٢. وضع لوائح وقوانين مفصلة تحدد عمل الملحقيات الثقافية لتعزز استقلاليتها في العمل، بما يمنحها مرونة في التعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجهها.
٣. دعم الملحقيات الثقافية بخبرات متخصصة من الموظفين بشكل يتناسب وحجم الطلبة في كل ملحقية .
٤. إيجاد آلية للتواصل المستمر بين الملحقيات العاملة في الخارج، لتحقيق التعاون الفعال والاستفادة من الخبرات المشتركة.
٥. إيجاد آلية لحل المشكلات الاجتماعية التي تواجه الملحقيات في الخارج، بشكل يخفف مثل هذه المشكلات.
٦. توفير آلية لمتابعة الطلاب الدارسين في الخارج وحمايتهم من الوقوع تحت أي شكل من أشكال الاستغلال في البلدان المضيفة.
٧. إعادة النظر في رواتب العاملين بالملحقيات بما يتلاءم والمهام الملقاة على عاتقهم وبما يناسب تكلفة المعيشة في البلدان المضيفة.

المراجع :

- القعيد، إبراهيم بن حمد (١٤٠٩)، الابتعاث للخارج وقضايا الانتماء والاغتراب الحضاري، مكتبة دار السلام ، الرياض.
- (١٤١٥)، الطلبة المسلمون في الغرب بين المخاطر والآمال، مكتبة دار السلام ، الرياض، ١٤١٥هـ
- بدر، أحمد (١٩٩٢)، مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٩٢
- آل الشيخ، عبد العزيز بن عبد الله بن حسين(١٤١٢)، لمحات عن التعليم وبداياته في المملكة العربية السعودية ، الرياض، مكتبة العبيكان للطباعة والنشر.
- دليل وزارة التعليم العالي(بدون تاريخ)، الابتعاث.
- طالب، عبد العزيز بن عبد الله (١٤٢٨)، الدراسة في الخارج، (د ن)، الرياض، ط٢.
- غيوه، فريدة(٢٠٠١).موقف الإنسان العربي من ثقافة العولمة. مجلة دراسات مستقبلية، العدد(٢).
- العماري، فهد بن يحي(١٤٣٠)، الابتعاث، آمال وآلام وأحكام، دار الخراز، الرياض، الطبعة الثانية .
- الوزرة، مبارك بن محمد الحماد(١٤٢٢)، الابتعاث ودوره في تنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- مجلة المبتعث ، العدد ١٨١، ١٤١٩هـ.
- وزارة التعليم العالي(١٤٣١)،الدارسون في الخارج:مؤشرات وتحليلات إحصائية،مكتبة الملك فهد الوطنية،الرياض،ط٢.
- مواقع الكترونية :
- http://in.mohe.gov.sa/ar/about/missionsections/Pages/DutiesResponsibilities.aspx

أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود

د. محمد بن عبدالله النذير
أستاذ مناهج وتعليم الرياضيات المشارك
جامعة الملك سعود-كلية التربية

د. خالد بن حلمي خشان
أستاذ مناهج وتعليم الرياضيات المساعد
جامعة الملك سعود- عمادة السنة التحضيرية

ملخص الدراسة

ينظر إلى الاتصال الرياضي على أنه قدرة الفرد على استعمال مفردات ورموز وبنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية بصورة لفظية أو غير لفظية. وأولت المعايير العالمية في تعليم الرياضيات أهمية بمعايير الاتصال الرياضي المتمثل بتنمية الجوانب الكتابية والقرائية والشفهية لمحتوى الاتصال. وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود الدارسين لمقرر (١٥٠ ريض- التفاضل) "Calculus".

وقام الباحثان ببناء برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي حسب ما أشارت إليه أدبيات الدراسة يتضمن مهمات رياضية اتصالية لفظية وغير لفظية، وطبق البرنامج على عينة الدراسة تكونت من (٦٨) طالبا من طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود للفصل الصيفي من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ ولمدة (٦) أسابيع، وكان تصميم الدراسة شبه تجريبي،

وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت على العينة أداتان هما: الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات بعد التأكد من صدقهما وثباتهما عبر تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج العينة الرئيسة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) في كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ثم توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات كان من أهمها ضرورة مراعاة معيار الاتصال الرياضي في تدريس طلاب المرحلة الجامعية لمقررات الرياضيات، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير والتواصل أثناء التدريس.

المقدمة

يعني الاتصال الرياضي Mathematical Communication قدرة الفرد على استعمال مفردات ورموز وبنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية بصورة لفظية أو غير لفظية. ويشير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM، ١٩٨٩)) إلى أن ما يكتسبه المتعلم في الرياضيات يسهم في إثراء رصيده اللغوي وإكسابه قدرة أكبر على الاتصال الرياضي باستعمال الأرقام والأشكال ، ولهذا يعد الاتصال الرياضي من بين أهم معايير تعلم الرياضيات في الوقت الحاضر، ويؤكد ذلك ما جاء ضمن عدد من الأدبيات التربوية الخاصة بتعليم الرياضيات.

ويرى كاي وجاكبكسن (Cai & Jakabcsin، 1996) أن الاتصال في الرياضيات يعني أن يكون المتعلم قادراً على استعمال المصطلحات والرموز والتراكيب للتعبير عن الأفكار الرياضية وفهمها. ويمكن التعبير عنه بأنه المعنى الذي يمكن من خلاله للمعلم والمتعلم أن يتشاركا معا في عمليات التعلم والفهم والممارسة، وأن يعبر المتعلمون عن تفكيرهم وحلولهم للمسائل الرياضية بصورة واضحة وتامة وبدرجة كافية تمكن الآخرين من فهمه والحكم عليه.

ولهذا أصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية

(NCTM، 1989) عشرة معايير أساسية تصف ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب ويتمكنوا من القيام به من خلال تعلمهم للرياضيات. وتصنف المعايير التي أعدها المجلس إلى الآتي:

- معايير المحتوى، وتشمل: العدد والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمالات.
- معايير العمليات، وتشمل: حل المسألة، التفكير المنطقي والبرهان، الاتصال، العلاقات، التمثيل.

وأكد معيار الاتصال الرياضي على ضرورة الاتصال الكتابي واللفظي في غرف الصف من خلال تنظيم ودعم ونقل الطلاب لأفكارهم ومشاركتهم لأقرانهم بتلك الأفكار مستخدمين لغة رياضية رصينة. وكذلك من خلال تحليلهم وتقييمهم لأفكار أقرانهم بهدف تحسين فهمهم. ونادت هذه المعايير بضرورة تنمية قدرات الطلاب على استعمال لغة الرياضيات وتعلم الإشارات والرموز والمصطلحات الرياضية، وتوفير الفرص للطلاب لقراءة وكتابة ومناقشة أفكار تتطلب استعمال اللغة الرياضية. كما نوه معيار الاتصال الرياضي إلى أهمية إشغال الطلاب بمهمات رياضية تتحدى تفكيرهم، وتفعل دورهم في عملية التعلم وتزودهم بالقوة الرياضية التي تتضمن القدرة على الاتصال الرياضي الدقيق والربط بين الأفكار ، وربط الرياضيات بالعلوم الأخرى، وإعطاء أمثلة صحيحة على المفاهيم والأفكار الرياضية والتبرير الرياضي للحلول والاستنتاجات الرياضية واستخدام لغة الرياضيات لوصف أشكال هندسية وتمثيلات بيانية. (NCTM، 2000).

وقد تضمن معيار الاتصال المعايير الفرعية الآتية (NCTM، 2000):

- تنظيم التفكير الرياضي وتعزيزه من خلال الاتصال.
- نقل وإيصال التفكير الرياضي إلى الآخرين بوضوح ودقة.
- تحليل أساليب التفكير الرياضي واستراتيجياته لدى الآخرين ونقدها.
- استعمال لغة الرياضيات في التعبير عن الأفكار الرياضية بدقة.

ويذهب عصر (٢٠٠٣) إلى أن القدرة على الاتصال الرياضي تعني إمكانية تعبير الطالب عن التصورات الذهنية بالرسوم والنماذج والجداول واستخدام المفردات الرياضية في توضيحها، والقدرة في بناء نسق لغوي من مفردات الرياضيات واستخدامه في التعبير الكتابي أو التواصل الشفهي والمناقشات والعروض الرياضية، سواء كان ذلك في مستوى إدراك المفاهيم واستنتاج خصائصها والتعميمات المرتبطة بها، وكذلك القدرة على التعبير عن مسارات التفكير وتوظيف المعرفة التي تم بناء تصورات ذهنية عنها مسبقاً، واستخدام ذلك عند مناقشة بعض المشكلات المألوفة وغير المألوفة. ويشير روبنستن ودينسز (Rubenstain & Denisse، 2002) إلى أن عملية الاتصال تتضمن مهارات أساسية هي: التعبير الكتابي، والتعبير اللفظي، والقراءة، وتقييم الأفكار، ويجب أن تظهر هذه المهارات كأجزاء متكاملة في غرفة الصف من خلال تشجيع المعلم للطلاب وحثهم على التعبير عن تفكيرهم لفظياً وكتابياً بشكل طبيعي وتلقائي. والتعبير الكتابي هو وسيلة اتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، وتسمح الكتابة للطلاب بالتعبير عن أفكارهم للآخرين باستعمال أدوات الاتصال القوية غير المتوفرة شفهياً كالصور والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والرموز والمخططات (Johanning، 2000). ويمكن أن تصبح الكتابة مفيدة للطلاب؛ فبعد أن يحلّ الطلاب المسألة يطلب إليهم أن يكتبوا إجاباتهم على شكل جمل تساعدهم في إظهار معرفتهم وتوضيح تفكيرهم في حل المسألة الرياضية (Pugalee، 2001).

وتعد الكتابة الرياضية أداة مهمة في عملية تعلم الرياضيات لأنها تجبر الطلاب على التريث الذي يعمل على تحسين عملية التفكير والفهم، كما أنها تعطي الطلاب القدرة على التعبير عن الأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية وتوصيل ذلك للآخرين، ويستعملها الطلاب في تسجيل أفكارهم واستجاباتهم للمواقف التعليمية (Miller، 1991).

أما التعبير اللفظي فيمكن اعتباره أداة اتصال سريعة بين الفرد وغيره من خلال المحادثة، وللتعبير اللفظي صور كثيرة منها: التعبير الحر، والتعبير عن

الرسومات والصور التي يجمعها الطلاب أو يعرضها المعلم أو الكتاب، بالإضافة إلى المناقشة والتعليق والتلخيص والإجابة عن الأسئلة المطروحة (حشاش، ٢٠٠٤).

ومن خلال عرض الطلاب لأفكارهم بصورة كتابية أو لفظية تتشكل بيئة يستطيع الطلاب من خلالها تحسين القدرة على الاتصال عن طريق طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار وتقييمها وتعديلها، وتعلم الاستماع للآخرين. ويرى موير (Moyer، 2000) أن الطلاب الذين يتلقون دعماً في الحديث والكتابة في صفوف الرياضيات يجنون فوائد مضاعفة حين يكون الاتصال هدفا في حد ذاته ووسيلة للتعلم، ومن هنا ينبغي أن يكون الاتصال الرياضي عنصراً أساسياً في إحداث التوازن والفعالية في أي برنامج رياضي. ولهذا يعد الاتصال بيئة تشجع الطلاب على تأمل أفكارهم والوصول إلى فهم عندما تصبح الفكرة واضحة من خلال الكتابة واللفظ. ويربط علماء النفس التربويون بين عملية الاتصال وفاعلية التعلم، ويفترضون أن الصفوف التي يسودها اتصال فاعل بين المعلم والطلاب يمكن أن تحقق أهدافها، وأن إعطاء الطلاب فرصة التحدث من خلال القراءة والمناقشة يعمل على تعزيز مهارات اللغة اللفظية والقدرة على التفكير. ويؤكد أبو زينة وعبابنة (٢٠٠٧) أن التحديث في مناهج الرياضيات يجب أن يركز على استعمال اللغة الرياضية في الاتصال مع الآخرين من خلال تعلم الرموز والإشارات والمصطلحات الرياضية.

يظهر الاتصال الرياضي في مختلف أصناف المعرفة الرياضية سواء كانت معرفة مفاهيمية أو إجرائية أو حل مشكلات. فيظهر في المعرفة المفاهيمية من خلال إنتاج الأمثلة وغير الأمثلة للمفاهيم واستعمال الأشكال والرسومات للتعبير عن المفاهيم، بالإضافة إلى استخدام المعالجات الرياضية واليدوية والتكنولوجية والذهنية، ونمذجة المفاهيم وترجمتها إلى دلالات وأفكار تفسر النظام الرياضي باستعمال الرموز والجمل والعلاقات للتواصل المفاهيمي. بينما يظهر في المعرفة الإجرائية من خلال استعمال الخوارزميات للتعبير عن الأفكار والمفاهيم الرياضية، وإدراك العلاقة بين الأداء الكتابي والذهني للخوارزميات، بالإضافة إلى استعمال الرياضيات وتوظيفها في كتابة أبحاث ومقالات ترتبط

بالخبرات المتنوعة، واستعمال الأداء الكتابي والذهني والتقني والتقدير للتعبير عن الإجراءات في الرياضيات. ويظهر في حل المشكلات من خلال استعمال المعرفة الرياضية في حل المشكلات، والقدرة على جمع البيانات والمعلومات مع إدراك البيانات المهمة والمرتبطة، بالإضافة إلى صياغة مشكلات رياضية في ضوء مجموعة من المعطيات مع عرض ومناقشة طرائق حلها في مجموعات عمل، وكتابة تقارير عمل عن الإجراءات ونتائج المناقشات الرياضية وكذلك نتائج العمل (عصر، ٢٠٠٣).

وتشكل المسائل الرياضية بيئة غنية للمعلم لتنمية الاتصال الرياضي لدى طلابه، فقبل البدء بحل المسألة يمكن للمعلم أن يطرح على الطلاب كثيراً من الأسئلة التي تشجعهم على الاتصال اللفظي والكتابي مثل: عم تدور هذه المسألة؟ وما الذي تعرفه عن هذه المسألة؟ وهل سبق لك أن رأيت مسألة مشابهة لهذه المسألة؟ وما الذي يتطلب لحل هذه المسألة؟ وما المعلومات المهمة التي تضمنتها المسألة؟ وأعد صياغة المسألة بكلماتك الخاصة؟ وارسم شكلا يساعدك على حل هذه المسألة؟ وهل تقترح استراتيجية معينة لحل هذه المسألة؟

أما أثناء حل المسالة فيمكن للمعلم طرح أسئلة على الطلاب تشجعهم على تأمل الأفكار الرياضية التي تتضمنها المسألة والتي تقودهم إلى توضيح ما يعملون. وبعد حل المسألة يمكن للمعلم أن يتيح الفرصة للطلاب للتحدث عن حلولهم للمسائل، ومدى فاعلية الاستراتيجية التي استعملوها، واقتراح طرق أخرى للحل.فكل تلك التساؤلات والاستراتيجيات مدعاة لاستثارة عقل الطالب أن يبوح باللغة التي يفكر بها، ويمكنه أن يصف بها أساليب تفكيره الرياضي وطرائق حله للمسائل، وهذا الجانب بالذات لا يلقى العناية الكافية من معلمي الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية لتنميته لدى الطلاب، حيث إن فلسفة التدريس السائدة هي التي تتمركز حول المعلم بدرجة كبيرة بينما غالبا ما يكون دور المتعلم هو التلقي والاستماع، ومن هنا تفتقر العملية التعليمية إلى عنصر مهم يتمثل في الاتصال والتواصل بين قطبيها الرئيسين: المعلم والمتعلم.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان من خلال عملهما في قسم مهارات الرياضيات في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وإشرافهما على مدربي الرياضيات عدم قدرة كثير من الطلاب على توضيح أو شرح فكرة معينة أو التعبير عنها بشكل دقيق وصحيح باستعمال اللغة الرياضية. فمثلاً عندما أعطى الطلاب سؤالا كتطبيق على نظرية «رول» Rolle's theorem قام معظم الطلاب بحله بشكل صحيح، ولكن عندما طلب منهم الخروج إلى مقدمة الصف وبيان نص النظرية والتحدث عن شروطها وظروف استعمالها والإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بها أخفق معظمهم في ذلك؛ حيث ظهر على الطلاب التعثر في استعمال اللغة المنطوقة لوصف النظرية وشروطها. أيضا فإن تحليل نتائج الطلاب في الاختبارات التي أجراها قسم مهارات الرياضيات أظهرت ضعف نتائج الطلاب في الأسئلة التي تطلب منهم الكتابة عن مفهوم معين أو التعبير عنه بطريقة واضحة.

وبناء على ما سبق فإن هذه الدراسة تحاول علاج ضعف استعمال لغة الاتصال الرياضي لدى طلاب الجامعة؛ فتقدم مجموعة من الأنشطة المستندة إلى معيار الاتصال الرياضي بهدف تنمية قدرة الطلاب على الاتصال اللفظي والكتابي، ودراسة أثر هذه الأنشطة على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات.

وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين الآتيين:

١. ما أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود؟
٢. ما أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. دراسة أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

٢. دراسة أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة

مما سبق تتضح أهمية توظيف مهارات الاتصال الرياضي اللفظي والكتابي في كافة المقررات الدراسية، وخاصة في الرياضيات، حيث يؤدي الاتصال الرياضي دوراً مهماً في المناهج المطورة (السلاسل المترجمة حاليا)؛ لأن فهم الطلاب يعمق عندما يتحدثون ويكتبون عن المفاهيم الرياضية بكلماتهم الخاصة. أيضا فالكتابة تعطي للطلاب طريقة للتواصل والتأمل فيما تعلموه، وتطور وتعمق تفكيرهم حول فكرة ما. وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة لتوفر فرصا للطلاب لاختبار أفكارهم على أساس المجتمع الرياضي الموجود في غرفة الصف وتبادل أفكارهم مع الآخرين بطرق واضحة يفهمها الآخرون، وتحميلهم مسؤولية أكبر في المشاركة في النقاش الجماعي والاستجابة المباشرة لبعضهم البعض، ومساعدتهم على تقديم وكتابة حجج واضحة وكاملة والعمل على توضيحها وإتمامها عندما تكون ناقصة؛ ولهذا أثره الواضح –خاصة- في المرحلة الجامعية التي تعتمد على قوة الحجة والبرهنة.

كما تكمن أهمية الدراسة في أنها من أوائل الدراسات العربية بحدود علم الباحثين التي تدرس أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات بعامة وفي المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية بخاصة. ولعلها تكون فاتحة لدراسات وأبحاث أخرى.

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α ≤ ٠،٠٥) في متوسط تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة أثناء دراستهم لمقرر (١٥٠ ريض) تعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α ≤ ٠،٠٥) في اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة أثناء دراستهم لمقرر (١٥٠ ريض) تعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على محتوى مقرر (١٥٠ ريض) Calculus، المقرر على طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود (الكتاب من إصدار شركة ماجروهيل الأمريكية بالاتفاق مع الجامعة) ، والمتكون من وحدات دراسية هي: النهايات والاتصال والتفاضل وتطبيقاته، والبرنامج التدريبي في مهارات الاتصال الرياضي؛ ولذا فإن نتائج هذه الدراسة قابلة للتعميم على مواضيع مشابهة.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على عينة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ.

مصطلحات الدراسة

تعرف المصطلحات الرئيسة الواردة في هذا البحث كالآتي:

الاتصال الرياضي Mathematical Communication:

عرفه رجائي (٢٠٠١) بأنه استخدام لغة الرياضيات المقروءة والمكتوبة، مما قد يساعد الطلاب على فهم الرياضيات وقدرتهم على توظيفها في المواقف الرياضية والحياتية . وعرفه ماهر (٢٠٠٤) بأنه قدرة الطالب على فهم التعبيرات الرياضية والتعبير عن الأفكار الرياضية المتضمنة داخلها وحل المشكلات الرياضية والتحاور مع الآخرين من خلال جمل مكتوبة بلغة رياضية سليمة.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه إحدى مكونات القدرة الرياضية التي تمكن المتعلم من استخدام الرياضيات عند مواجهة المناقشات الرياضية الشفهية أو المكتوبة بينه وبين الآخرين، وتمكنه -أيضا- من استخدام مفردات ورموز وبنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها بوضوح .

البرنامج التدريبي Training program:

البرنامج هو خطة تعليمية تدريبية محددة الأهداف والمحتوى والأنشطة والاستراتيجيات وأساليب التقويم تسهم في تطوير أداء المعلمين (النذير، ١٤٢٥هـ).

ويعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه البرنامج المعد من الباحثين والذي يتضمن الأهداف والمحتوى وأسلوب التقويم والأنشطة القائمة على معيار الاتصال الرياضي، وتتضمن مهمات كتابية ولفظية أعدها الباحثان بهدف تدريب الطلاب على نقل وإيصال تفكيرهم الرياضي إلى الآخرين بوضوح وفهم، والكتابة بلغة الرياضيات للتعبير عن أفكارهم الرياضية بدقة.

التحصيل الدراسي في الرياضيات Academic Achievement:

عرفه اللقاني والجمل(٢٠٠٣م،٨٤) بأنه " مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

ويقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة: المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة مروره بخبرات تربوية محددة. والمعرفة هي مجموعة المعلومات المكتسبة، والفهم يعبر عن القدرة على التعبير عن هذه المعرفة بطرق مختلفة، أما المهارة فهي القدرة على القيام بعمل ما بدقة وإتقان. ويقاس التحصيل بعلامة الطالب في الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده لأغراض الدراسة.

الاتجاهات نحو الرياضيات Attitudes:

الاتجاه هو حالة داخلية تؤثر على اختيار الفرد لفعل معين تجاه موضوع ما أو شخص ما أو حدث ما (أبو علام، ١٤٠٧هـ).

ويقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها النزعات التي تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو الأمور التي يحبها أو التي لا يحبها في الرياضيات. وتقاس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات بالعلامة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة.

أدبيات الدراسة

عرف المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM،١٩٨٩) الاتصال الرياضي بأنه قدرة الفرد على استخدام مفردات ورموز وبنية الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها. وعرفه بدوي (٢٠٠٣ ، ص٢٧٢) بأنه " أحد مكونات المقدرة الرياضيةMathematical Power والتي تمكن الطالب من استخدام لغة الرياضيات عند مواجهة موقف مكتوب أو مرسوم أو مقروء أو ملموس، وتفسيره وفهمه من خلال المناقشات الرياضية الشفهية أو المكتوبة بينه وبين الآخرين ".

وصنف المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM،1989) التواصل الرياضي إلى أربعة مستويات هي:١- تنظيم التفكير الرياضي وتمثيل المواقف والعلاقات الرياضية بصور مختلفة.٢- نقل العبارات الرياضية بشكل مترابط وواضح للآخرين.٣-تحليل وتقويم الحلول والمناقشات الرياضية المقدمة من قبل الآخرين.٤-استعمال اللغة الرياضية للوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية بوضوح.

كما أضاف بدوي (٢٠٠٣) بأن الاتصال الرياضي داخل الصف يأخذ صورا مختلفة من اللغة فقد يكون شفهياً أو كتابياً، كما قد يكون رسمياً أو غير رسمي، ويحدث بين الطلاب والمعلم أو بين طالب وآخر ، ويتضمن التواصل الرياضي جانبين مهمين هما : ١-الاتصال بلغة الرياضيات حول الرياضيات ذاتها ، وتتضمن التعبير عن المواقف الرياضية بلغة الرياضيات . ٢- الاتصال بلغة الرياضيات حول المواد التعليمية الأخرى وحول المواقف الحياتية ، وتتضمن توظيف مفردات اللغة الرياضية في التعاملات اليومية.

أما مهارات الاتصال الرياضي فيعرفها الرفاعي (٢٠٠١) بأنها قدرة المتعلم على شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات والمفاهيم والاستنتاجات الرياضية للآخرين بفهم ووضوح ، والقدرة على التبرير الرياضي، واستعمال لغة الرياضيات لوصف وتمثيل المواقف والعلاقات الرياضية بصور متنوعة وذلك بمستوى عال من الإتقان.

ويرى بدوي(٢٠٠٧) أنه ينبغي العمل على تحسين مهارات الاتصال الشفهي والكتابي لدى الطلاب بأساليب منها: تجنب التعليقات السلبية حول أفكار الطالب، وإظهار الاحترام لكل مساهمات الطلاب في المناقشات التي تتم في قاعة الدرس، وتعزيز المساهمات الفعالة من الطلاب ، وإتاحة الفرصة للطلاب أن يعبروا عن أفكارهم بطرق مختلفة مثل: الصور والرسوم التوضيحية والعناوين والجداول والمخططات والرسوم البيانية والكلمات.

ويمكن تحديد أبرز أشكال ومهارات الاتصال الرياضي(تمثيل، قراءة، كتابة،حديث، استماع) في الآتي: تأمل الطالب لما يدور في ذهنه من أفكار رياضية وتوضيحها للآخرين، والتعبير عن الأفكار الرياضية شفاهة وكتابة، وقراءة النص الرياضي المكتوب مع الفهم ، وصياغة التعريف الرياضي والتعبير عن التعميمات التي تم اكتشافها، وتقدير جمال لغة الرياضيات ودقة رموزها في التعبير عن الأفكار ، واستعمال لغة وصفية مناسبة لتوضيح العلاقات الرياضية والتلخيص ، وتحليل ووصف عمليات حل المشكلة الرياضية بدقة مع التبريرات ، وإكمال أو إعادة صياغة النصوص الرياضية ، وإعادة تقديم الفكرة الرياضية أو المشكلة في صورة أخري أو شكل أخر جديد مما قد يساعد على فهم الفكرة الرياضية أو التوصل لاستراتيجية مناسبة لحل المشكلة ، والترجمة من إحدى الصور إلى صورة أخرى (بهوت وعبد القادر ، ٢٠٠٥) ، (الرفاعي ، ٢٠٠١) ، (سلام ، ٢٠٠٤).

وفي إطار الدراسات السابقة التي أعدت حول الاتصال الرياضي أجرى وادلنقتون (Wadlington، 1992) دراسة هدفت إلى تنمية التواصل الرياضي وذلك من خلال تدريب الطلاب على استعمال الكتابة في التعبير عن أفكارهم الرياضية عن طريق كتابة مقال حول الرياضيات، وكذلك عن طريق تكليف الطلاب بكتابة حلولهم واستراتيجيات الحل التي استخدموها وكيف فكر في الحل عقب حل المشكلة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الكتابة في تحسين قدرة الطلاب على التفكير الرياضي.

أما دراسة كارول (Carole، 1992) فقد اهتمت بإعداد مشكلات لتحفيز الطلاب على الاتصال الرياضي، حيث طلب منهم وصف ملحوظاتهم وتبرير حلولهم وتوثيق تفكيرهم، وإكمال نصوص المشكلات بحيث تعطى الفرصة للمنافسة والمناظرة بين مجموعتين من الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن للمناقشة أثرا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة(٠،٠١) في تنمية الاتصال الرياضي بين الطلاب.

وأجرى إيرفن (Irven، 1993) دراسة وصفية هدفت من خلالها إلى تحديد ومقارنة التقديرات الكتابية (المسائل المعدة في كتب الرياضيات لتقييم قدرة الطالب على الكتابية الرياضية) الواردة في أربع من كتب الرياضيات في الصف السادس إلى الصف الثامن والمقررة في مدارس تكساس لعام ١٩٩٠، حيث اتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى للتمارين والمسائل المعدة في كتب الرياضيات لتقييم الطلاب من ناحية عدد الواجبات الكتابية ونوعها، ثم قارن الباحث بين الواجبات المتوفرة في الكتب والتوصيات الصادرة عن NCTM في ضوء معيار الاتصال. وتوصل الباحث إلى أن ٨٠٪ إلى ٩٨٪ من الواجبات الكتابية في كتاب الطالب تحقق الهدف المرجو منها، وأن نسبة تحقيق التوصيات الصادرة عن المعايير تتراوح بين ١٤٪ إلى ٩٦٪.

كما أجرى باي وريغان (Bay & Regan، 2000) دراسة نوعية (كيفية) هدفت إلى تطوير الاتصال الرياضي لدى طلاب الصف السابع باستعمال لعبة الهاتف التقليدية، ويقوم الباحث في هذه اللعبة بتقسيم الصف إلى مجموعتين، تعطي كل مجموعة معادلة تقوم بتمثيلها بمسألة كلامية، تنتقل هذه المسألة إلى المجموعة التالية لتقوم بترجمتها إلى معادلات، وتستمر اللعبة بالتحرك عبر الترجمة من الكلام إلى رموز والعكس، إلى أن تنتهي الجولات، كل جولة في المجموعة التي بدأت منها. وتقوم كل مجموعة بالمطابقة بين المعادلة التي استقبلتها في نهاية الجولة، والمعادلة التي بدأت بها في بداية الجولة، إذا تبين أن هناك عدم تطابق بين المعادلة الأصلية والمعادلة المنقولة تجري عملية تحليل لمسار المعادلة لمعرفة مصدر الخطأ. واحتاج الطلاب (١٠) دقائق تقريباً لبناء المسألة الكلامية، وظهرت القصص الأولى للطلاب قصيرة جداً، بينما احتاج الطلاب حوالي (٥) دقائق للترجمة من الكلام إلى معادلات، وواجه الطلاب صعوبة في كتابة المعادلة في رموز. وقد تحسنت اللغة الرياضية بهذه اللعبة، وأصبح التعبير الكتابي أكثر دقة، وتضمَّن هذا النشاط مهارات وقدرات عديدة منها الكتابة، والمقارنة، والتفسير القصصي، وتكوين المعادلات، وتوضيح العلاقة بين الكلمات والرموز، وتعلم الطلاب أن تغيراً صغيراً في القصة يؤدي إلى تغيرٍ كلّي في المعادلات.

وأجرى جوهاننـق (Johaning، 2000) دراسة نوعية حاولت فهم الدور الذي تؤديه الكتابة في تطوير التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة أثناء حلهم للمسألـة الرياضيـة، وكتابتهم توصيفـاً يتضمن الإجابة عن أسئلـة لماذا، وكيف توصلـوا إلى الإجابة؟ وهدفـت هذه الدراسة بصفة خاصـة إلى بحث مخرجات الكتابة قبل وبعد المشاركة في مجموعات تعاونية لطلاب المرحلة المتوسطة في مساقٍ تمهيـدي. شـارك في الدراسة (٤٨) طالبا اختيروا مـن مدرسة متوسطة، منهم (١٤) طالبـاً من الصف السابع و (٣٤) طالباً من الصف الثامن، وجرى اختيار طـلاب الصف السابع مـن الطلبة المتفوقين، بينما اختير طـلاب الصف الثامن من الجيدين، ودون مستـوى التفوق. وتضمَّن برنامج الدراسة مقرراً تمهيدياً في الجـبر، إذ قام الطلاب من خلاله بالإجابة علـى الأسئلة المفاهيمية، وأسئلة حل المسألـة. وقام المعلم بتوضيح الشكل المطلـوب للكتابة والذي يشتمل على توصيف الطـلاب لحلولهـم لتتضمّن ما الـذي فعلوه؟ ولمـاذا فعلوا ذلـك؟ وشملت عملية التحليـل حـل المسائل غير الروتينية فقـط، وقد بلغـت (١٧) مسألة خلال العام الدراسي. ففي كل مسألة يقوم الطلاب بكتابة الحل في اليوم الأول بشكل فردي، وفي اليـوم الثـاني يناقش الطلاب بعضهـم بعضا في مجموعـات تعاونية الحلول المكتوبـة في اليوم الأول، ويشـارك المعلم كل مجموعة خلال فترة المناقشة لتقديم الاقتراحات ومراجعـة كتابات الطلاب. وجمعت البيانات من أربعة مصادر هي: الملاحظـة المشاركة، والمقابلات، والأشرطة المسجلة، والحلول المكتوبة، واعتمدت أسئلـة المقابلة علـى الملاحظات والمناقشات بين الطـلاب خلال المجموعات، كما قـام الباحث بمقابلة (٧) طلاب مرتـين في كل مسألة، وكانت المقابلة تجري قبل حـل المسألة بعدها. وجرى تفريغ الأوراق والمقابلات والأشرطة أولاً فأولاً، وتحليل البيانـات بطريقة نوعيـة، والحصول على أنماط تصنيفيـة للبيانات في مجالات رئيسة، وأظهرت النتائج ما يلي:

- فَهْـمَ الطـلاب لخبرة الكتابة كطريقـة لحل المسألة، وإظهـار معقولية ما يفعلونه، ولماذا يفعلون ذلك؟ بالإضافة إلى إدراكهم لفوائد الكتابة المتمثلة في مساعدتهم في إيجاد أخطائهم وتذكر المسألة بشكل أفضل.

- فهم الطلاب لخبرة المجموعات التعاونية من خلال مناقشة الحلول المكتوبة وتبادلها وتقييمها والتعلم من الآخرين، كبيئة للمناقشة. واستنتج الباحث أن استعمال الكتابة في هذه الدراسة تُقدم طريقة جديدة لتطوير التفكير الرياضي وتساعد الطلاب ليصبحوا أكثر فعالية في حل المسألة.

وهدفت دراسة الإبياري (٢٠٠٢) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام مدخل كتابة المشكلة Problem Writing Approach في تحسين أداء طلاب الصف الثالث الابتدائي في حل المسألة الحسابية اللفظية ، حيث يقوم المعلم بتهيئة موقف يدور حول بيانات مرتبطة بحياة الطلاب ويطلب من كل طالب أن يكتب مسألة لفظية ترتبط بهذا الموقف، وقد تم إعداد مجموعة من الأنشطة لبناء فهم لغوي باستخدام الرياضيات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى زيادة مستوى الفهم لدى الطلاب، واستعمال المفردات الرياضية في أدائهم وزيادة مهارات التواصل الرياضي.

وركزت دراسة العرابي (٢٠٠٤) على قياس فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تحسين تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي وتحسين قدرتهم على التواصل الرياضي وخفض قلق الرياضيات، ومعرفة نوع العلاقة بين كل متغيرين من متغيرات الدراسة. وأظهرت النتائج فاعلية التقويم البديل في زيادة التواصل الرياضي التحريري ككل وفي مهاراته الفرعية، كما وجدت علاقة سالبة بين التواصل في الرياضيات وقلق الاختبار.

وأجرى حشاش (٢٠٠٤) دراسة هدف من خلالها إلى معرفة كيفية تحقق معياري التمثيل والاتصال الرياضيّين لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، في ضوء مبادئ ومعايير مناهج الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) في الولايات المتحدة عام ٢٠٠٠م. حيث قام الباحث باختيار قصدي لموقعين مختلفين في منطقتين ريفيّتين، ثم اختيرت شعبتان في كل منهما للمشاركة في الدراسة، واحدة من الصف الثامن والأخرى من الصف التاسع، وبعد ذلك اختير خمسة طلاب في كل شعبة مشاركة

كأفراد مشاركين، طالب من المستوى المتفوق وطالب من المستوى الجيد، وطالبان من المستوى المتوسط، والخامس من المستوى دون المتوسط وفق استراتيجية العينة صاحبة أكبر تباين. حللت البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق الملاحظات الصفية والوثائق بطريقة نوعية من خلال تصنيفها في بعدين رئيسين هما بعد المحتوى (مفهوم، تعميم، مهارة، مسألة) وبعد المهارة، حيث صنّفت مهارة الاتصال إلى أربع مهارات أساسية هي: التعبير اللفظي، التعبير غير اللفظي، التعبير الكتابي، القراءة والتقييم. جرى تحليل للبيانات المصنّفة وفق معايير اشتقها الباحث بالاعتماد على معايير (NCTM) لعام ٢٠٠٠م في مجالي الاتصال والتمثيل ، وتوصلت نتائج التحليل في مجال الاتصال إلى اكتشاف الأنماط الآتية:

- عدم الدّقة في التعبير الشفوي اللفظي عن المفاهيم والتعميمات الجبرية والهندسية والخلط بينهما.
- كان رفع اليد للأعلى بغرض المشاركة، وحركة الرأس للأسفل للتعبير عن الفهم هما النمطان الشائعان في مجال التعبير غير اللفظي.
- قراءة المقادير الجبرية والجذور والمتباينات والزوايا والأشكال على نحو غير سليم، ومحاولات تقييم غير دقيقة للأفكار الرياضية، وسيطرة نمط تدريس الإجراءات في حصة الجبر، ونمط تدريس المسألة في الهندسة.
- عدم الدقة في التعبير بالإشارات والرموز الجبرية والهندسية وحل المسألة الرياضية بطريقة غير مترابطة.

بينما هدفت دراسة متولي(٢٠٠٦) إلى التعرف على فعالية استخدام مداخل البرهان غير المباشر في تنمية مهارات البرهان الرياضي واختزال قلق البرهان وتحسين مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب معلمي الرياضيات. تمثلت عينة الدراسة في كل طلاب السنة الثالثة شعبة رياضيات في كلية التربية بصور في سلطنة عمان في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وعددهم (٥٧) طالبا موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (٣٠) طالبا، ومجموعة ضابطة عددها (٢٧) طالبا. وقام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة الآتية: اختبار مهارات البرهان الرياضي، مقياس قلق البرهان الرياضي، اختبار التواصل

الرياضي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لمداخل البرهان غير المباشر على تنمية مهارات التواصل الرياضي، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية موجبة بين تحسين مهارات التواصل الرياضي وكل من انخفاض مستوى قلق الطلاب من البرهان الرياضي وتنمية مهارات البرهان الرياضي.

تعليق على أدبيات الدراسة

يتضح من الأدبيات السابقة أن الاتصال الرياضي كمهارة يعد أمرا مهما وضروريا لبناء التفكير الرياضي، ويتطلب ذلك تقديم أساليب واستراتيجيات وبرامج تدريبية تجعل الطالب في مواقف فاعلة ونشطة ومستمرة يعبر فيها عن مدى فهمه للأفكار الرياضية من خلال مهارات الاتصال الرياضي: القرائية والشفهية والكتابية. ومجمل الدراسات السابقة أكدت على أهمية الأخذ بمعيار الاتصال الرياضي الموصى به من جمعية (NCTM) بما يتضمنه من مؤشرات ومهارات فرعية تعنى بتطوير قدرات الطلاب على الاتصال والتواصل. والدراسة الحالية أفادت من الأدبيات السابقة في تطوير البرنامج التدريبي لمهارات الاتصال الرياضي الذي قدم لعينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة وتصميمها:

يتبع منهج هذه الدراسة التصاميم شبه التجريبية إذ اختيرت العينة فيها بطريقة قصدية، وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر استعمال برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال في التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

لذا فالمتغير المستقل فيها هو أسلوب التدريس وله مستويان:

- أسلوب التدريس باستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي.
- أسلوب التدريس بالطريقة التقليدية (المعتادة).

وقد اعتبرت المجموعة التي درست باستعمال البرنامج التدريبي مجموعة تجريبية، بينما اعتبرت المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية مجموعة ضابطة.

أما المتغيرات التابعة فهي: التحصيل، والاتجاهات نحو الرياضيات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود للعام الدراسي ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ. وقد تم اختيار عينة عنقودية قصدية من مجتمع الدراسة لتمثل عينة الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

- تم اختيار (٤) شعب من الشعب المسجلة في مقرر (١٥٠ ريض) Calculus في الفصل الصيفي من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ بواقع (٦٨) طالبا.
- بالطريقة العشوائية حدد شعبتان لتمثل كل منهما المجموعة التجريبية، وشعبتان لتمثل كل منهما المجموعة الضابطة.
- تكونت المجموعة التجريبية التي درست مقرر (١٥٠ ريض) Calculus من خلال البرنامج التدريبي(٣٥) طالباً، وتكونت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (أي بدون استعمال البرنامج) من (٣٣) طالباً.

وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال الاعتماد على علامات الطلاب في مقرر (١٤٠ ريض) Precalculus في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ واستخدم الباحثان اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، ولم تكن للفروق بين هذه المتوسطات أية دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠،٠٥).

ويبين جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة لعلامات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في مقرر (١٤٠ ريض) Precalculus في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ علما بأن العلامة الكاملة هي (١٠٠).

جدول(١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة لعلامات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مقرر (١٤٠ ريض) Precalculus في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	٩٤،٧٤	٩,٩٦	٣٥	٠,٤٩٦٢
الضابطة	٧٣,٧١	١٠,٤٨	٣٣	

المعالجة الإحصائية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، كما تم استعمال اختبار "ت» (t-test) لدراسة أثر أسلوب التدريس كمتغير مستقل على التحصيل الدراسي كمتغير تابع والاتجاهات نحو الرياضيات كمتغير تابع آخر.

خطوات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- مسح ودراسة الأدب التربوي المتعلق بالاتصال الرياضي ومهاراته وأنواعه وفاعليته؛ وذلك للتعرف على ما توصلت إليه الدراسات في هذا المجال.
- تحليل محتوى الكتاب المقرر (١٥٠ريض) Calculus والمكتوب باللغة الإنجليزية ويدرس أيضا باللغة الإنجليزية.
- تحديد مهمات رياضية كتابية ولفظية ثرية متنوعة تتناول المفاهيم والتعميمات والمهارات والمسائل الواردة في الكتاب تساعد على تنمية مهارات الاتصال.
- تصميم استراتيجية البرنامج التدريبي لمهارات الاتصال الرياضي وعرضها على عدد من الخبراء والإفادة من مرئياتهم.
- عقد ورشة تدريبية لمدة (٣) ساعات للمدرس الذي سينفذ التجربة بهدف تدريبه على استعمال الاستراتيجية بشكل فعال داخل غرفة الصف.
- إعداد اختبار تحصيلي بهدف قياس تحصيل الطلاب في مقرر (١٥٠ ريض).

- اختيار مقياس لقياس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات (العبسي، ٢٠٠٥).
- تحكيم الاختبار التحصيلي بعرضه على مجموعة من الخبراء والإفادة من مرئياتهم.
- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة بتطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.
- تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات على عينة الدراسة كاختبار قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، ولم تظهر النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بينهما فيما يخص الاتجاهات نحو الرياضيات.
- تم البدء بتنفيذ الدراسة خلال شهر رجب من الفصل الصيفي للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ، واستغرقت التجربة (٦) أسابيع بواقع (٨) ساعات في كل أسبوع، حيث درست المجموعة التجريبية باستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وبعدد الساعات نفسه والموضوعات الدراسية نفسها.
- تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات واستخراج النتائج وتحليلها باستعمال التحليل الإحصائي المناسب.
- التوصل إلى النتائج والتوصيات.

أدوات الدراسة

١. **اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات**: وهدف إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب في المواضيع التي تم تدريسها أثناء فترة التجربة، وتكون الاختبار من (٢٥) فقرة، وتم الاستناد في بناء الاختبار على المفاهيم والمهارات الواردة في الوحدات الآتية:

- Limits and Continuity (النهايات والاتصال)
- Differentiation (التفاضل)
- Applications of Differentiation (تطبيقات التفاضل)

وتم بناء الاختبار وفق جدول المواصفات، حيث اعتمد الباحثان في تصنيف المعرفة الرياضية على الدراسة الدولية في الرياضيات عام ١٩٩١ (أبو زينة، ٢٠٠١)، حيث صنفت المعرفة إلى: معرفة إجرائية (٧ فقرات)، ومعرفة مفاهيمية (١١ فقرة)، وحل المشكلة «المسألة» (٧ فقرات).

ويتفق التصنيف المستخدم مع تصنيف فان وجون (Van & John، 1994) حيث تم تصنيف المعرفة في الرياضيات إلى نوعين:

١. معرفة مفاهيمية (Conceptual Knowledge): وهي معرفة تتكون من عدة علاقات أنشئت داخلياً وربطت لبقاء الأفكار، وهو نوع من المعرفة يرجع إلى المنطق الرياضي.

٢. معرفة إجرائية (Procedural Knowledge): وهي معرفة الرموز التي تستخدم لتمثيل الرياضيات ومعرفة القواعد والإجراءات التي يستعملها المتعلم لتنفيذ الأعمال الرياضية الروتينية، وهو نوع من المعرفة يرجع إلى المعرفة الاصطلاحية.

وفيما يلي جدول(٢) يبين المواصفات للاختبار التحصيلي:

جدول(٢)

مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدات مقرر ١٥٠ ريض

Chapter الوحدة الدراسية	Procedural Knowledge المعرفة الإجرائية	Conceptual Knowledge المعرفة المفاهيمية	Problem Solving حل المشكلات	Total المجموع
Limits and Continuity النهايات والاتصال	٢	٤	٢	٨
Differentiation التفاضل	٢	٤	٢	٨
Applications of Differentiation تطبيقات التفاضل	٣	٣	٣	٩
Total (المجموع)	٧	١١	٧	٢٥

وللتحقق من صدق الاختبار التحصيلي قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين من الحاصلين على درجة الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات وفي الرياضيات البحتة وفي القياس والتقويم، حيث طلب منهم تحكيم فقرات الاختبار من حيث تصنيف المعرفة والسلامة اللغوية والإخراج، وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة.

وللتحقق من ثبات اختبار التحصيل تم تطبيقه على مجموعة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة عددهم (٤٠) طالباً، حيث استعملت معادلة كودر ريتشاردسون KR(٢٠) لحساب معامل الثبات، وبلغ معامل الثبات لاختبار التحصيل (٠,٨٢) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل وكانت النتائج كالتالي: معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي تتراوح قيمتها بين (٠,٢١ – ٠,٨٦). ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي تتراوح قيمتها بين (٠,٢٦ – ٠,٨٥).

٢. **مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات:** تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات الذي طوره (العبسي، ٢٠٠٥)، ويتكون الاختبار من (٣٠) فقرة، وتم تطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة عددها (٤٠) طالباً، وحساب معامل الارتباط بين درجة الطالب على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي(صدق الاتساق الداخلي)، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي.

وقد تم حساب معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية باستعمال التجزئة النصفية، من خلال حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وتصحيحه بمعادلة سبيرمان / براون ، وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

البرنامج التدريبي المستند على معيار الاتصال الرياضي

هدف البرنامج:

إن فهم الرياضيات واستعمالها بنجاح يتطلب تنمية قدرات الطلاب على استقبال الأفكار الرياضية والتعبير عنها بطرق مختلفة، كما يحتاجون إلى طرح أسئلة بين بعضهم البعض، وبناء الحدس، ومشاركة الأفكار وتوضيحها، واقتراح استراتيجيات مختلفة لشرح وتفسير وتوضيح وتبرير أفكارهم.

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية قدرات الطلاب على الاتصال الرياضي اللفظي والكتابي من خلال توفير عدد من المهمات الرياضية الثرية التي تحفز الطلاب للتعبير عن وجهات نظرهم لفظياً وكتابياً بالأفكار الرياضية التي يطرحها المدرس (المدرب) وتدريبهم على تقديم أدلة وبراهين تدعم صحة ما يقولون وما يكتبون من خلال موضوعات مقرر ١٥٠ ريض (التفاضل) Calculus.

علماً بأن المقرر ١٥٠ ريض- حسب نظام الجامعة- يدرسه الطالب باللغة الإنجليزية وكذلك الكتاب المقرر، وقد يقبل من الطالب في بعض الأحيان الشرح باللغة العربية في حالة تعذر التعبير باللغة الإنجليزية.

أسلوب تنفيذ البرنامج التدريبي في غرفة الصف في كل درس:

يقدم المدرس للطلاب مهمة رياضية معينة تتعلق بموضوع الدرس ويطلب من أحد الطلاب تحضيرها جيداً للحديث عنها في بداية المحاضرة القادمة كتمهيد للدرس (مع تغيير الطالب كل مرة ليشمل هذا الإجراء جميع الطلاب). كما يطلب المدرس من الطالب أن يكون مستعداً للإجابة عن استفسارات الطلاب فيما يتعلق بالمهمة التي كلف بها من خلال دعم حديثه بالصور والرسومات والأمثلة. ويوضح جدول (٢) قائمة تقييم الأداء في الاتصال الرياضي اللفظي.

جدول(٢)

تقييم أداء الطالب في الاتصال الرياضي اللفظي

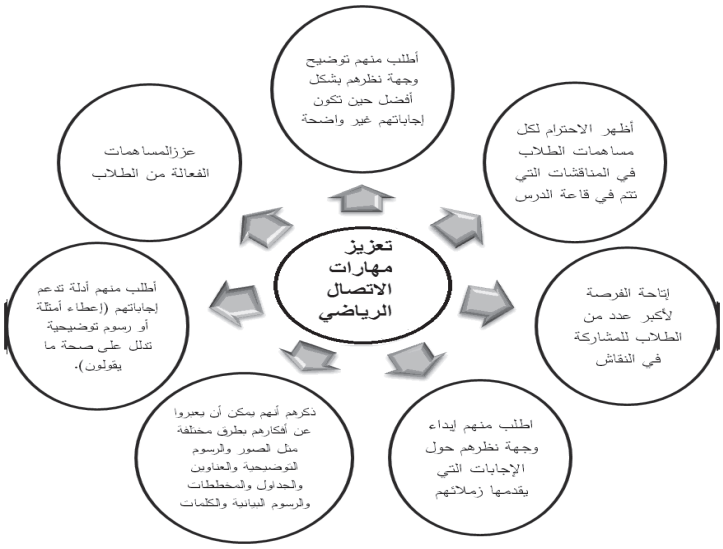
الرقم	الأداء المطلوب	نعم	لا
١.	يعبر عن الأفكار بشكل منطقي ومتسلسل		
٢.	يقدم تفسيرات كاملة ومختصرة للأفكار الرياضية		
٣.	يستعمل المصطلح الرياضي الصحيح		
٤.	يستعمل الأمثلة لدعم الأفكار الرئيسة عندما يكون ذلك ملائما		
٥.	يثبت اهتمامه بتوضيح الأفكار الرياضية لزملائه		

هـذه المعايير تكون معلنة للطـلاب وموضحة لهم مسبقا ويتم تثبيتها في مكان بارز في غرفة الصف.

بعـد أن يتحدث الطالب (خلال خمس دقائق) عـن المهمة التي كُلف بها، يفتح المعلم باب النقاش مع الطلاب للاستماع إلى وجهات نظرهم وتعليقاتهم على تعبير زميلهم؛ على أن يراعي المعلم (المدرب) المبادئ الآتية الموضحة في شكل (١).

شكل(١)

مبادئ تعزيز الاتصال اللفظي



يعطـي المعلم الطلاب (بعد تقسيمهم لمجموعات تعاونية)مهمة أخرى متعلقة بالمهمـة الأولى وتـدور حولها ويطلـب منهم تقـديم إجابات مكتوبة لهـذه المهمة وتسليمها له في المحاضرة القادمة.

يقوم المدرس بتقييم الأعمال الكتابية للطلاب باستعمال قائمة الأداء الموضحة في جدول(٣) الآتي:

جدول(٣)

تقييم أداء المجموعات التعاونية في الاتصال الرياضي الكتابي

الرقم	الأداء المطلوب	نعم	لا
١.	بينت كل عملي المطلوب		
٢.	وضعت أفكاري بالترتيب		
٣.	نظمت عملي بطريقة واضحة ومنطقية		
٤.	استخدمت الكلمات والأعداد والأشكال التوضيحية لعرض أفكاري		
٥.	استخدمت المصطلح الرياضي الصحيح		
	استخدمت الرموز الرياضية الصحيحة		
٦.	استخدمت الكلمات والرموز الرياضية بشكل صحيح		
٧.	عملي أصبح مفهوماً		

هـذه المعايير أيضاً تكون معلنة للطلاب ويتـم تثبيتها في مكان بارز في غرفة الصف.

- يقدم المدرس تغذية راجعة فردية لطلابه تبين نقـاط القوة والضعف في حديثهم وكتاباتهم، ثم يتم مناقشة أفضل الإجابات علنيا.
- تضمن البرنامج مهمات لفظيـة وكتابية لكل درس وتوزع على الطلاب في حينهـا وتتناسب كل منها مع محتوى الكتـاب المقرر، واستفيد من الكتاب الذي تضمن كثيرا من المهام الاتصالية.

مثال على إحدى المهمات اللفظية والكتابية التي كُلف بها الطلاب:

مهمة لفظية
as actually meaning (getting very small) and a limit of ∞ as meaning . Think of a limit of (getting very large). Discuss whether the following limits forms are indeterminate or not and explain your answer:
• $\infty - \infty$ $\infty - \infty$
• $0.\infty$ $0.\infty$
• $\frac{1}{0}\frac{1}{0}$

مهمة كتابية
Discuss whether the following limits forms are indeterminate or not and explain your answer:
• $\infty.\infty$ $\infty.\infty$
• ∞^0 ∞^0
• 0^∞ 0^∞
• 0^0 0^0

أمثلة أخرى على بعض المهمات الرياضية الكتابية واللفظية التي تضمنها البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي:

- Let $p(x)$ be any polynomial defined on $(-\infty,\infty)$. . If someone tells you that $\frac{1}{p(x)}$ is continuous at any $x \in (-\infty,\infty)$. ، must $p(x)$ be constant? Justify your answer.

- If $f(x)$ is continuous on $(-\infty,\infty)$، what can you say about the graph of it.

- If $f(x)$ is a function defined on $(-\infty,\infty)$. and $f(x)$ is continuous at $x=2$، is it true that for any natural $n \geq 2$، $(f(x))^n$ is continuous at 2? Justify your answer.

Discussion

A. Is it true that if $y = \ln\left(x^2\right)$ then $\frac{dy}{dx} = \frac{2}{x}$? Justify your answer.

B. Is it true that $\frac{d}{dx}\left(e^{\ln x}\right) = 1$ for any $x > 0$? Justify your answer.

C. Is it true that $\frac{d}{dx}\left(\ln e^x\right) = 1$ for any $x \in (-\infty, \infty)$? Justify your answer.

Writing

A. Write the formula for $\frac{dy}{dx}$ if $y = \ln(f(x))$، where f is a differentiable function، and describe the x-values for which the formula is true.

B. Write the formula for $\frac{dy}{dx}$ if $y = e^{f(x)}$، where f is a differentiable function.

C. Write the general formula of $f^{(n)}(x)$ for $f(x) = \ln x$ ، where n is a positive integer.

نتائج الدراسة ومناقشتها

القسم الأول: النتائج المتعلقة بنتائج الطلاب على الاختبار التحصيلي في الرياضيات:

كانت أدنى علامة حصل عليها الطلاب (٤)، وأعلى علامة كانت (٢٥)، وبلغ الوسط الحسابي لعلامات الطلاب (١٤,٠٩)، والانحراف المعياري (٥,٥٤).

ويبين جدول(٤) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" (t) لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الرياضيات.

جدول(٤)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة
على الاختبار التحصيلي في الرياضيات

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٥	١٥,٤٣	٥,٥٩	٢,١٠٦	٠,٠٣٩
الضابطة	٣٣	١٢,٦٧	٥,٢١		

ويتضح من جدول (٤) أن الوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية كان (١٥,٤٣) والوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة كان (١٢,٦٧) ، وذلك على الاختبار التحصيلي علماً بأن العلامة القصوى للاختبار هي (٢٥).

اختبار الفرضية الأولى للدراسة:

نصت الفرضية الأولى المتعلقة بأداء الطلاب على اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α ≤ ٠،٠٥) في تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة أثناء دراستهم لمقرر (١٥٠ ريض) تعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي.

ويتضح من جدول(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α ≤ ٠،٠٥) بين الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات، حيث كانت قيمة «ت» t (٢,١٠٦) والدلالة الإحصائية (٠,٠٣٩) وهي أقل من (٠,٠٥). وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست مقرر (١٥٠ ريض) من خلال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي، وهذا يعني أنه يوجد أثر لاستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي في تحصيل طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود في مقرر (١٥٠ ريض).

القسم الثاني: النتائج المتعلقة بنتائج الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات:

كانت أدنى علامة حصل عليها الطلاب (٧٦)، وأعلى علامة كانت (١٤٥)، وبلغ الوسط الحسابي لعلامات الطلاب (١١٢,٦٨)، والانحراف المعياري (١٤,٧٠).

ويبين جدول(٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" (t) لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات.

جدول(٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٥	١١٦,٩٤	١٤,٢٦	٢,٦٥٦	٠,٠١٣
الضابطة	٣٣	١٠٨,١٥	١٣,٩٩		

ويتضح من جدول (٥) أن الوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية كان (١١٦,٩٤) والوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة كان (١٠٨,١٥)، وذلك على مقياس الاتجاهات علماً بأن العلامة القصوى للمقياس هي (١٥٠).

اختبار الفرضية الثانية للدراسة:

نصت الفرضية الثانية المتعلقة بأداء الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α ≤ ٠،٠٥) في اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة أثناء دراستهم لمقرر (١٥٠ ريض) تعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي.

ويتضح من جدول(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α ≤ ٠،٠٥) بين الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية والوسط

الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات حيث كانت قيمة "ت" t (٢,٦٥٦) والدلالة الإحصائية (٠,٠١٣) وهي أقل من (٠,٠٥). ولقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست مقرر (١٥٠ ريض) من خلال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي، وهذا يعني أنه يوجد أثر لاستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي في اتجاه طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود في مقرر (١٥٠ ريض).

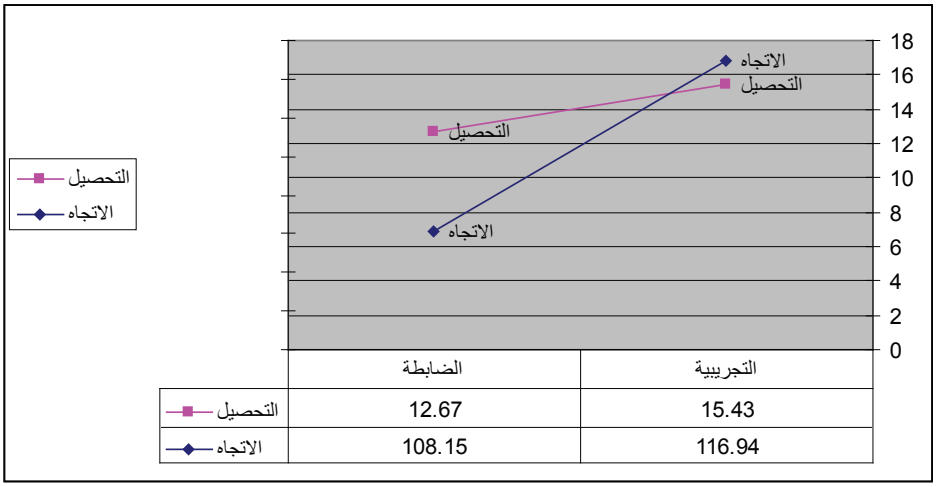
القسم الثالث : مناقشة نتائج الدراسة :

يتضح من شكل(٢) الفروقات ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط التحصيل الدراسي ومتوسط الاتجاه نحو الرياضيات.

شكل(٢)

الفروقات بين المجموعتين التجريبية والضابطة

في متوسط التحصيل الدراسي ومتوسط الاتجاه



مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج تحليل اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في الرياضيات. وجاءت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، التي درست باستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي.

ويرى الباحثان أن تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درس طلابها باستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي على طلاب المجموعة الضابطة التي درس طلابها بالطريقة التقليدية، في الاختبار التحصيلي يعزى إلى استعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي، الذي أعطى طلاب المجموعة التجريبية فرصاً كثيرة ومتكررة للتواصل الشفهي والكتابي(عبر كثير من دروس المقرر) مما ساعدهم على تعميق فهمهم للمفاهيم والأفكار الرياضية من خلال الكتابة والحديث عن هذه المفاهيم بكلماتهم الخاصة، ومن خلال الاستماع إلى ما يقوله زملاؤهم حول هذه الأفكار، ومن ثم أعطى ذلك رسوخا للأفكار والمفاهيم الرياضية يما يعني تحقق الفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة التي لم تتعرض إلى مثل تلك المهام الاتصالية، وهذه القيمة الاتصالية كما أشارت كثير من الدراسات السابقة والأدبيات هي مما يؤثر بشكل مباشر وإيجابي في التحصيل الدراسي للمعرفة الرياضية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات. وجاءت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة

التجريبية، التي درست باستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي.

ويرى الباحثان أن تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درس طلابها باستعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي على طلاب المجموعة الضابطة التي درس طلابها بالطريقة التقليدية في مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات ،يعزى إلى استعمال البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال؛ ذلك أن طبيعة الاتصال تتيح للطالب بمفرده أو من خلال المجموعة فرصا متتالية للمشاركة في عملية التعلم وبناء معرفته بنفسه، وهذا أدى بدوره إلى شعور واتجاه إيجابي لدى الطالب نحو البرنامج التدريبي المستند إلى معيار الاتصال الرياضي، إضافة لتعزيز الثقة في نفس الطالب وهو يتعلم ويعبر عن مدى معرفته وفهمه، وهي نتيجة طبيعة انعكست في التحصيل والاتجاه معا، وهو ما أكدت عليه دراسة متولي(٢٠٠٦).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة خلصت إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات:

- أهمية توظيف مهمات رياضية قائمة على الاتصال اللفظي والكتابي في حصص الرياضيات في التعليم العام والجامعي.
- الإفادة من البرنامج التدريبي وأثره الفاعل في تدريس الرياضيات في المرحلة الجامعية لتنمية مهارات الاتصال الرياضي.
- توجيه نظر مدرس الرياضيات في المرحلة الجامعية لتوظيف المهام الرياضية في تنمية مهارات الاتصال الرياضي.
- ضرورة إتاحة الفرصة للطالب الجامعي لاستعمال أفكاره في التعبير اللفظي وغير اللفظي أثناء دراسة مقررات الرياضيات وعدم إغفال هذا الجانب بحجة ضغط وكثافة المقررات ومحدودية الزمن؛ إذ العبرة

بالفهم والرسوخ في التعلم.

- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول أثر استعمال برامج تدريبية قائمة على الاتصال الرياضي في تعليم الرياضيات ولمختلف المراحل الدراسية.

المراجع

أولا- المراجع العربية :

- أبـو زينـة، فريد وعبابنة، عبـد الله (٢٠٠٧). مناهـج تدريس الرياضيـات للصفوف الأولى. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو زينة ، فريد (٢٠٠١). «تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات». مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ١٩: ٧٩ – ١٠٧.
- أبـو زينـة ، فريـد و الكيلاني ، عبد الله زيـد (١٩٨٠).» أثر التخصص والمستوى التعليمي علـى الاتجاهات نحـو الرياضيات عند فئات من المعلمين والطلبـة في الأردن». مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد السابع، العدد: ٢: ١٠٩ – ١٤٤.
- أبو علام، رجاء(١٤٠٧هـ).علم النفس التربوي،ط٤، الكويت: دار القلم.
- – بدوي، رمضان (٢٠٠٣). استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.
- بـدوي، رمضـان (٢٠٠٧). تدريـس الرياضيـات الفعال مـن رياض الأطفال حتـى السادس الابتدائي. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.
- بهوت، عبدالجواد وعبدالقادر، محمد(٢٠٠٥). «تأثير استخدام مدخل التمثيلات الرياضية علـى بعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي». المؤتمر العلمي الخامس، جمعية تربويات الرياضيات، ٢١-٢٢ يوليو/٢٠٠٥، القاهرة.
- الإبيـاري، محمود (٢٠٠٢). «فاعلية مدخل كتابة المشكلة في تحسين أداء حل المسألة اللفظية الحسابيـة والاتجاه نحو حل المسألة اللفظية الحسابيـة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي». الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، بنها، المجلد (٥).
- حشاش، قاسـم (٢٠٠٤). «الاتصال والتمثيل الرياضيان لدى طلبـة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضـوء معايـير NCTM لعام «٢٠٠٠. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- رجائـي، أحمـد (٢٠٠١). « استراتيجيـة مقترحـة لتنميـة التواصـل الرياضـي والتحصيل والاتجـاه نحـو الرياضيات لـدى تلاميذ الصف الخامـس الابتدائى « ، رسالـة ماجستير غير منشورة،مصر، جامعة طنطا، كلية التربية.
- رضـا، عصـر (٢٠٠٣). القـوة الرياضية: مدخـل حديث لتطوير تقويم تعلـم الرياضيات في مراحـل التعليـم العام. جمعيـة تربويـات الرياضيـات، المؤتمر العلمـي الثالث: تعليـم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع، ص:٦٥-٧٩.
- الرفاعـي ، أحمـد (٢٠٠١) .» استراتيجيـة مقترحـة لتنميـة التواصل الرياضـي والتحصيل والاتجـاه نحـو الرياضيات لـدى تلاميذ الصف الخامـس الابتدائي « ، رسالـة ماجستير غير منشورة ،مصر، جامعة طنطا ، كلية التربية.
- سـلام ، وائـل (٢٠٠٤) .» دراسة فعالية استخدام استراتيجية قائمة على التواصل الرياضي في عـلاج بعض أخطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيـات وأثر ذلك على نمو تفكيرهم الرياضي واستمتاعهم بالمادة « ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طنطا ، كلية التربية.

- العرابي، محمد (٢٠٠٤). «فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية»، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة.
- اللقاني،الجمل، أحمد وعلي(٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- ماهر، أحمد (٢٠٠٤). «أثر التعلم التعاوني على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». رسالة ماجستير غير منشورة،مصر،جامعة المنوفية.
- متولي، علاء الدين (٢٠٠٦). «فعالية استخدام مداخل البرهنة غير المباشرة في تنمية مهارات البرهان الرياضي واختزال قلق البرهان وتحسين مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب معلمي الرياضيات». مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها.
- النذير، محمد(١٤٢٥هـ). «برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة». رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

- Cai, J., & Jakabscin, M.(1996) Assessing Students Mathematical Communication. School Science of Mathematics, 96(5): 238.
- Carole, G (1992). Stimulating Communication in Mathematics. Arithmetic Teacher, October.
- Irvin,. B. (1993). A Content Analysis of the Writing Assignments contained in the four Basal Text Book Series Adopted by the State of Texas. University of North Texas.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. Reston, Va: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Evaluation Standard Standards for School Mathematics. Reston, Va: NCTM.
- Pugalee, K. (2001) Using Communication to Develop Students Mathematical literacy. Mathematics Teachers in the Middle School, 6(5): 296.
- Johaning, I. (2000). An Analysis of Writing and Post Writing Group Collaboration in Middle School Pre-Algebra. School Science and Mathematics, 100(3): 151157-.
- Moyer, ,P. S. (2000). Communicating Mathematical: Children's literature as Natural Connection. Reading Teacher, 54 (3): 246.
- Van, W. & John, A. (1994). Elementary School Mathematics: Teaching Developmentally. Longman , 2nd Ed. , pp (21 – 37).
- Wadlington, E (1992). Have a Problem make the Righting Mathematics Connections. Arithmetic Teacher, December.

ملحق الدراسة :

الاختبار التحصيلي في مقرر ١٥٠ ريض « Calculus“:

١. Evaluate: $\lim_{x\to 3}\frac{x^2+3x}{2x}$ $\lim_{x\to 3}\frac{x^2+3x}{2x}$ Answer

a. 2 2 b. 9 9 c. 6 6 d. 3 3

---

٢. Evaluate: $\lim_{x\to 4}\frac{3x-12}{x^2-4x}$ $\lim_{x\to 4}\frac{3x-12}{x^2-4x}$ -------

a. $\frac{-3}{4}\ \frac{-3}{4}$ b. $\frac{-5}{4}\ \frac{-5}{4}$ c. $\frac{3}{4}\ \frac{3}{4}$ d. $\frac{5}{4}\ \frac{5}{4}$

---

٣. Evaluate $\lim_{x\to 0}\frac{2\sin(6x)}{3x}$ $\lim_{x\to 0}\frac{2\sin(6x)}{3x}$ -----

a. 2 2 b. 4 4 c. 9 9 d. 6 6

---

٤. Given $f(x)=\begin{cases}2x+1 & if\ x\le 3\\ x^2-2 & if\ x>3\end{cases}$ $f(x)=\begin{cases}2x+1 & if\ x\le 3\\ x^2-2 & if\ x>3\end{cases}$ $g(x)=2x^2-10$ $g(x)=2x^2-10$. Find $\lim_{x\to 3}[f(x)+g(x)]$ $\lim_{x\to 3}[f(x)+g(x)]$

a. 15 15 b. 14 14 c. 1 1 d. −1 −1

---

٥. Evaluate: $\lim_{x\to 7^-}\frac{x-1}{x^2-49}$ $\lim_{x\to 7^-}\frac{x-1}{x^2-49}$ ------

a. ∞ ∞ b. −∞ −∞ c. −1 −1 d. 0 0

---

٦. Find: $\lim_{x\to\infty}\frac{5x+3}{\sqrt{x^2+4}}\lim_{x\to\infty}\frac{5x+3}{\sqrt{x^2+4}}$ ----

a. $\frac{1}{5}\frac{1}{5}$ b. $\frac{5}{4}\frac{5}{4}$ c. $5\ 5$ d. $\sqrt{5}\sqrt{5}$

---

٧. Find all discontinuities of: $f(x)=\frac{x-1}{x^2+4}f(x)=\frac{x-1}{x^2+4}$ ----------

a. $\{2,-2\}$ $\{2,-2\}$ b. $\{1\}\{1\}$ c. $\{-2\}\{-2\}$ d. **Continuous for all** $x\ x$

٨. $f(x)=\begin{cases}7x+2 & if\ x<1\\ kx^2 & if\ x\geq 1\end{cases}f(x)=\begin{cases}7x+2 & if\ x<1\\ kx^2 & if\ x\geq 1\end{cases}$ is continuous for all values of $x\ x$.

a. $-4\ -4$ b. $4\ 4$ c. $9\ 9$ d. $5\ 5$

---

٩. Find: $\lim_{x\to 0}\frac{3xe^x}{4x^2+3x}\ \lim_{x\to 0}\frac{3xe^x}{4x^2+3x}$ -

a. $\frac{3}{4}\frac{3}{4}$ b. $\frac{1}{4}\frac{1}{4}$ c. $4\ 4$ d. $1\ 1$

---

١٠. Evaluate: $\lim_{x\to 0}\frac{1-\cos x}{x^2}\lim_{x\to 0}\frac{1-\cos x}{x^2}$ ------

a. $\frac{1}{2}\frac{1}{2}$ b. $\frac{-1}{2}\frac{-1}{2}$ c. $\frac{1}{4}\frac{1}{4}$ d. $\frac{-1}{4}\frac{-1}{4}$

---

١١. $\lim_{x\to 5}(3x-12)=3\lim_{x\to 5}(3x-12)=3$ ---------- Find $\delta\ \delta$ in terms of $\varepsilon\ \varepsilon$ for

a. $\frac{\varepsilon}{3}\frac{\varepsilon}{3}$ b. $\frac{\varepsilon}{5}\frac{\varepsilon}{5}$ c. $\frac{\varepsilon}{2}\frac{\varepsilon}{2}$ d. $\varepsilon\ \varepsilon$

---

١٢. Find $f(x) = \frac{3}{x+2}$ $f(x) = \frac{3}{x+2}$ Given that: $f\ f$ ¢$(0)(0)$

a. $\frac{-2}{9}\frac{-2}{9}$ b. $\frac{-3}{4}\frac{-3}{4}$ c. $\frac{-4}{9}\frac{-4}{9}$ d. $\frac{-1}{4}\frac{-1}{4}$

---

١٣. Find $\frac{dy}{dx}\frac{dy}{dx}$: $y = sin^2(x) + cos^2(x)$ $y = sin^2(x) + cos^2(x)$

a. $-4\sin x\cos x - 4\sin x\cos x$ b. $4\sin x\cos x\, 4\sin x\cos x$

c. $0\ 0$ d. $1\ 1$

---

١٤. Given that: $f(x) = x^2 - 2x$ $f(x) = x^2 - 2x$ $g(x) = 4x^2 - 6x$ $g(x) = 4x^2 - 6x$ and. Find ¢$(f \circ g)(f \circ g)$ $(1)(1)$

a. $-4\ -4$ b. $4\ 4$ c. $-12\ -12$ d. $12\ 12$

١٥. Find $\frac{dy}{dx}\frac{dy}{dx}$ Given that: $y = \sin(\cos x)$ $y = \sin(\cos x)$.

a. $-\sin x\sin(\cos x)$ $-\sin x\sin(\cos x)$ b. $\cos(\cos x)\cos(\cos x)$

c. $-\sin x\cos(\cos x)$ $-\sin x\cos(\cos x)$ d. $-\sin x - \sin x$

---

١٦. Find all value(s) of c that satisfy the conclusion of the Roll's theorem for $f(x) = x^2 - 6x + 8$ $f(x) = x^2 - 6x + 8$ on the interval $[2, 4]$ $[2, 4]$.

a. $2\ 2$ b. $3\ 3$ c. $\frac{5}{2}\frac{5}{2}$ d. $\frac{10}{3}\frac{10}{3}$

Find the slope of the tangent line to the graph of $x^3 + y^3 = 9$ ١٧.
$(1,2)(1,2)$ $x^3 + y^3 = 9$ at

a. $\frac{-1}{2}\frac{-1}{2}$ b. $\frac{-3}{4}\frac{-3}{4}$ c. -4 -4 d. $\frac{-1}{4}\frac{-1}{4}$

$\frac{dy}{dx}\frac{dy}{dx}$ Given $y = 2^{\sin x}$ $y = 2^{\sin x}$. Find ١٨.

a. $\ln(2)\,2^{\sin x}\cos x$ $\ln(2)\,2^{\sin x}\cos x$ b. $2^{\sin x}\cos x\,2^{\sin x}\cos x$

c. $-\ln(2)\,2^{\cos x}\sin x$ $-\ln(2)\,2^{\cos x}\sin x$ d. $2^{\cos x}\sin x\,2^{\cos x}\sin x$

Find the interval on which $f(x) = 1 + (x+2)^2$ $f(x) = 1 + (x+2)^2$ ١٩.
is increasing

a. $(-\infty,-2)$ $(-\infty,-2)$ b. $(1,\infty)$ $(1,\infty)$ c. $(-\infty,1)$ $(-\infty,1)$ d. $(-2,\infty)$ $(-2,\infty)$

Find tl $f(x) = \frac{1}{3}x^3 - \frac{1}{2}x^2 - 6x + 8$ $\frac{1}{2}x^3 - \frac{1}{2}x^2 - 6x + 8$ ٢٠.
is concave down

a. $(-\infty,2)$ $(-\infty,2)$ b. $(2,\infty)(2,\infty)$ c. $\left(\frac{1}{2},\infty\right)$ $\left(\frac{1}{2},\infty\right)$ d. $\left(-\infty,\frac{1}{2}\right)$ $\left(-\infty,\frac{1}{2}\right)$

---

٢١. Find the x x -coordinate of the inflection point of $f(x) = 12x^2 - x^3$ $f(x) = 12x^2 - x^3$

a. 0 0 b. ٦ c. ٢ d. ٤

٢٢. $f(x) = x^4 - 8x^3$ $f(x) = x^4 - 8x^3$ has a:

a. A local maximum at $x = 0$ $x = 0$ ، no local minimum
b. No local maximum ، a local minimum at $x = 6$ $x = 6$
c. A local maximum at $x = 0$ $x = 0$ ، a local minimum at $x = 6$ $x = 6$
d. A local maximum at $x = -6$ $x = -6$ ، a local minimum at $x = 0$ $x = 0$

---

٢٣. Given that $f(x) = Ax^3 - 3x^2$ $f(x) = Ax^3 - 3x^2$ has local minimum at $x = 2$ $x = 2$. Find the value of A A

a. -1 -1 b. ١ c. ٢ d. 3 3

---

٢٤. $f(x) = -3x^2 + 4x - 2$ $f(x) = -3x^2 + 4x - 2$ has an absolute minimum on $[-2, 2]$ $[-2, 2]$ of:

a. -27 -27 b. -6 -6 c. -22 -22 d. -4 -4

---

٢٥. $f(x) = x^2 - 3x + 2$ $f(x) = x^2 - 3x + 2$ has:

a. Only an absolute maximum
b. Only an absolute minimum
c. Both an absolute maximum and an absolute minimum
d. Neither an absolute maximum nor an absolute minimum

قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود

الباحث : د. محمد بن عبدالله الزامل

كلية التربية / جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة :

كشفت هـذه الدراسة عن قدرة معايير القبول بجامعة الملك سعود على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لعـدد (٥٩٦٥) طالباً و (٢٩٧٨) طالبة في السنة التحضيرية باستخـدام معامـل الارتباط لبيرسـون وتحليل الانحـدار المتعدد، وقـد أسفرت النتائـج عـن وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائيـة ٠,٠١ بين كل من درجات الاختبـار التحصيلي ودرجات الثانوية العامة ودرجـات اختبار القدرات كل على حـدة، وبين المعدل التراكمي لطـلاب وطالبات السنة التحضيريـة، كما أسفرت النتائـج عن قدرة معايير القبـول على التنبؤ بمعدل الطـلاب والطالبات بالسنة التحضيرية، حيث برزت قدرة الاختبار التحصيلي على التنبؤ بنسبة (٣٤,٤٪) للطـلاب وبنسبـة (٢٥,٨٪) للطالبات، وقـدرة الاختبـار التحصيلي ودرجات الثانويـة العامة معا، علـى التنبؤ بنسبـة (٣٩,٨٪) للطـلاب ونسبة (٣٤,٨٪) للطالبـات، وقـدرة درجـات اختبـارات التحصيلـي والثانوية العامـة والقدرات مجتمعة، على التنبؤ بنسة (٤١,٥٪) للطلاب ونسبة (٣٨,٢٪) للطالبات، ولم يستبعـد أسلـوب تحليل الانحدار المتعـدد أياً من معايير القبـول في التنبؤ بمعدل الطـلاب والطالبـات في السنة التحضيريـة، مما يدل على قـدرة معايير القبول بجامعـة الملـك سعـود على التنبـؤ بالتقـدم الأكاديمي لكل من طـلاب وطالبات السنة التحضيرية.

المقدمة

شهدت المملكة العربيـة السعودية نهضة تنموية شاملة في كل المجالات، ومنها مجـال التعليـم العالي والذي يعـد الداعم الرئيسـ والمؤثر في المسـيرة التنموية للمملكة، ولهذا حظي التعليم العالي بالمملكة بدعم غير محدود، مكنه من القيام برسالته بالشكل الذي يحقق الأهداف والتطلعات بمشيئة الله.

وشملـت التعليـم العـالي نهضة نوعية وكميـة، تمثلـت في التوسع الكمي المتمثـل في: زيادة أعداد الجامعات والكليـات، حيث زاد عدد الجامعات من سبع جامعـات فقط عـام ١٣٩٥هـ عنـد إنشـاء وزارة التعليم العـالي، ليصل في عام ١٤٣٠هـ إلى (٢٤) جامعة حكومية و (٨) جامعات أهلية و (٢٠) كلية أهلية، وقد راعـت الوزارة الانتشار الجغـرافي لمؤسسات التعليم العـالي والنوعي الذي تمثل في: التركيـز علـى التخصصات والبرامج التـي يتطلبها سوق العمـل ومتطلبات التنمية في المملكة بشكل عام، ومناطقها بشكل خاص مثل (التخصصات الطبية والهندسيـة وتقنية المعلومات والاتصـالات والعلوم الأساسيـة)، (وزارة التعليم العـالي، ٢٠٠٨، ٧٦) واهتمت الوزارة كذلـك بتوفير فرص القبول لأكبر شريحة ممكنـة من خريجـي وخريجات الثانويـة العامـة، وتضم الجامعـات الحكومية حاليـاً مايصل الى (٦٣٠٠٠٠) طالـب وطالبة. (إحصاءات وزارة التعليم العالي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ)

ويتفـق العديد من خبراء التعليم على أن النصف الثاني من القرن العشرين، هـو عصر التوسع والتحول في التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ، وقد اتسمت الاتجاهـات العالمية نحو التعليـم العالي بمفاهيم ترتبـط بالديمقراطية والعولمة والتأقلـم والاستقطاب، كما تنظر الاتجاهات الجديـدة لمؤسسات التعليم العالي على أنها أسواق عالميـة للدارسين، ويؤيد ذلك الحراك الدولي للطلاب والكليات والاعـتراف بالشهادات وإنشـاء تحالفات إستراتيجية بـين المؤسسات بحسبانها وسائل لتوفير التعليم على نطاق عالمي. (اليونسكو، ١٩٩٨، ٣٦٩- ٣٧٨).

وأصبح الاستثمار الحقيقي الآن قائماً على التسابق في استثمار العقول البشرية والمعرفة، والذي بفضله تقدمت الصين واليابان رغم ضعف المصادر الطبيعية والمواد الخام لديهما وأصبحا من المنافسين الأساسيين في سوق الاستثمار العالمي ، وبفضله أيضاً أصبحت ماليزيا من النمور الآسيوية ، والذي يملك المعرفة الآن، هو الذي يملك القوة والسيطرة وتولي زمام الأمور، والجامعات أحد المصادر الرئيسة للمعرفة ومن متطلبات نهضة الجامعات والقيام بدورها الرائد في توليد المعرفة، المدخلات البشرية الجيدة التي تتمثل في الطلاب ، ولذلك فمن المهم اختيار الطلاب ذوي الكفاءات والمهارات والقدرات العالية .

ولذا ظهرت العديد من الاتجاهات التي تؤكد ضرورة استيعاب وقبول الطلاب بمؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير تقيس القدرات الفردية من أجل أن ينتفع بالتعليم العالي من يملكون القدرة والجدارة. (المادة (٤) من ميثاق اليونسكو حول الحق في التعليم للجميع (٢٠٠٥) (اليونسكو، ١٩٩٨، ٢٢) .

ولكون القبول والاستيعاب من التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي نتيجة الإقبال المتزايد على التعليم العالي، فإن التحدي الأهم هو طبيعة المهارات التعليمية والتأهيلية للطلبة التي تتطلبها المرحلة الجامعية بما يضمن مؤشرات عالية لمستوى الأداء داخل المؤسسة، لذا تبنت وزارة التعليم العالي برامج واستحدثت مؤسسات تصب معظم أنشطتها في مواجهة التحديات، ومنها إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم بهدف تقديم عدد من الاختبارات لطلبة وخريجي الثانوية العامة، تكون مقياساً مرادفاً لنتيجة الثانوية العامة في تحديد مدى قدرة الطالب على مواصلة تعليمه العالي في كليات وتخصصات محددة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨ ، ٦٩، ٧٠).

وفي السياق نفسه يؤكد البيان التعليمي لمؤتمر اليونسكو العالمي بشأن التعليم العالي لعام (٢٠٠٩) أهمية الربط بين الاستيعاب وتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فالجودة كما يشير البيان، هي السمة المميزة لمؤسسة التعليم العالي، وتوفير تعليم عالٍ يفتقد للجودة هو تعليم لا قيمة له ولا مردود، ويخلص

البيـان إلى القـول بـأن توفير التعليـم العالي مع الجـودة وجهان لعملـة واحدة. (Philip G. Altbach.2009.p99).

إذن يمكننا أن نلخص ما تواجهه مؤسسات التعليم العالي في تحديين: أولهما كيفيـة اختيار العناصر المناسبـة من الطلاب المتقدمين القادريـن على مواصلة التعليـم العالي، لما لهذا التعليم من متطلبات وقدرات محددة، وثانيهما استيعاب الطلـب المتزايد من الطلبة الذين سيتقدمون للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في ضوء تلك المتطلبات والقدرات.

وهـذه الدراسـة تساعدنا في تقويم معايير القبـول الحالي في قدرتها على اختيار الطلاب الأكفاء الذين لديهم استعدادات جيدة للتقدم الأكاديمي بجامعة الملك سعود بما يضمن جودة مكون رئيس من مدخلات العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تشـير الاتجاهات العالميـة إلى أهمية توفـير التعليم العـالي للجميع في ضوء معايـير تهدف إلى تبني معايير للقبول والاستيعـاب في مؤسسات التعليم العالي، تحقق مبدأ الجدارة والاستحقاق، وهذا الاتجاه تبنته وزارة التعليم العالي بإنشاء المركـز الوطني للقياس والتقويم من أجل تصميم اختبارات تعد مقاييس مرادفة لنتائـج الثانويـة العامة وتساعـد في اختيار الأجـدر بمؤسسـات التعليم العالي، ولحاجـة مثـل هذه المعايـير إلى التقـويم المستمـر للتعرف على مـدى ملاءمتها وانسجامهـا مـع الأهداف التي صممت من أجلها ومـدى مناسبتها لواقع القبول في مؤسسـات التعليـم العـالي لضمان حـد أدنى مـن تكافؤ الفرص بـين الطلبة وضمـان استمرارية الطالب في المرحلـة الجامعية وإنهائـه متطلبات التخرج في المدة النظامية.

لذا تطرح مشكلة البحث التساؤل الأتي:

هل يمكن التنبؤ بمعدل تقدم الطلاب والطالبات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من خلال معايير القبول؟

أهداف الدراسة :

الهدف الرئيس للدراسة هو: الكشف عن قدرة معايير القبول الحالية في التنبؤ بمعدل التقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية :-

١. تحليل معايير القبول في بعض الجامعات العالمية ومقارنتها بمعايير القبول في جامعة الملك سعود.
٢. الكشف عن قدرة معايير القبول للتنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب وطالبات السنة التحضيرية.
٣. ترتيب تأثير معايير القبول في التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب وطالبات السنة التحضيرية.

أسئلة الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما واقع معايير القبول في الجامعات السعودية، مقارنة ببعض الجامعات العالمية المتقدمة في التصنيف العالمي للجامعات ؟
٢. ما العلاقة بين معايير القبول بجامعة بجامعة الملك سعود ومعدل تقدم الطلاب في السنة التحضيرية؟
٣. ما ترتيب معايير القبول في قوة تنبؤها بتقدم الطلاب في السنة التحضيرية؟

مصطلحات الدراسة :

القبول :

هي العملية التي يتم بها اختيار الطلاب لبرنامج، أو مؤسسة تعليمية (Kenneth R.2002 ، P10)

ويقصد الباحث بالقبول، مجموعة الأنظمة والإجراءات التي تحكم عملية المفاضلة بين الطلبة لشغل المقاعد المتاحة بالجامعة.

معايير القبول:

ويقصد الباحث بها، مجموعة من المقاييس التي تحددها الجامعة، وتشكل في مجموعها درجة كلية تكون عاملاً رئيساً في تنافس الطلبة على المقاعد المتاحة.

اختبار القدرات العامة:

هو اختبار يقدم في جزأين: أحدهما لفظي (لغوي) والآخر كمي (رياضي) وهو يقيس القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معيّن.

الاختبار التحصيلي:

هو اختبار يغطي المفاهيم العامة في مواد: الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والرياضيات،واللغة الإنجليزية، في مقررات الصفوف الثانوية الثلاثة. وتتفاوت الأسئلة من حيث طبيعة تركيزها على المستويات المعرفية، فهناك عدد من الأسئلة يتطلب الفهم، وآخر يتطلب التطبيق، وثالث يتطلب الاستنتاج ... وهكذا. وتوزع نسبة الأسئلة على المواد على النحو الآتي: الأحياء ٢٠٪ ، الكيمياء ٢٠٪ ، الفيزياء ٢٠٪ ، الرياضيات ٢٠٪ ، اللغة الإنجليزية ٢٠٪.

معدل السنة التحضيرية:

حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب، على مجموع الوحدات المقررة لجميع المقررات التي درسها في برنامج السنة التحضيرية.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على معايير القبول ومدى قدرتها على التنبؤ بمعدل الطالب بالسنة التحضيرية بالجامعة.

الحدود المكانية : طبقت الدراسة على طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.

الحـدود الزمانيـة : طبقت الدراسة على الطلاب الذيـن أتموا برنامج السنة التحضيرية للعامين الدراسيين ١٤٢٩/ ١٤٣٠ – و ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

بنية الدراسة :

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

الفصل الثاني : أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

١. سياسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

٢. توجهات وأهداف خطة التنمية الثامنة من التعليم العالي.

٣. واقع القبول بالجامعات داخل المملكة العربية السعودية.

٤. معايير القبول بالجامعات السعودية .

٥. السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.

٦. بعض التجارب العالمية في معايير القبول.

٧. الدراسات السابقة .

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة.

الفصل الرابع : تحليل نتائج الدراسة والتوصيات

الفصل الثاني : أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

هذا الفصل يجيب عن سؤال الدراسة الأول :

ما واقـع معايير القبـول في الجامعـات السعودية، مقارنة ببعض الجامعات العالمية المتقدمة في التصنيف العالمي؟

أولاً : سياسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية :

سياسة التعليم العالي كما وردت في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية :

ينص الباب الثالث المتعلق بأهداف مراحل التعليم في فصله الخامس، على التعليم العالي وأهدافه في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث تشير المادة (١٠٨) إلى أن التعليم العالي هو مرحلة التخصص العملي في كافة أنواعه ومستوياته، ورعاية لذوي الكفاية والنبوغ، وتنمية لمواهبهم، وسدًّا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله، بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغاياتها النبيلة.

أبرز أهداف التعليم العالي المتعلقة بموضوع البحث كما نصت عليها سياسة التعليم بالمملكة:

المادة (١١٠) إعداد مواطنين أكفاء، مؤهلين علمياً وفكريًّا تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، والنهوض بأمتهم، في ضوء العقيدة السليمة، ومبادئ الإسلام السديدة.

المادة (١١١) إتاحة الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة.

وفي الباب الرابع والمتعلق بالتخطيط لمراحل التعليم، نص في فصله الخامس على التخطيط للتعليم العالي، وشملت مواده ما يأتي:

المادة (١٣٠) يبدأ التعليم العالي بعد الثانوية العامة، أو ما يعادلها.

المادة (١٣١) يخضع التعليم العالي- حكومياً كان، أو أهليًّا- بمختلف فروعه للمجلس الأعلى للتعليم.

المادة (١٣٤) ينسق التعليم العالي بين الكليات المختلفة بشكل يحقق التوازن في احتياجات البلاد في مختلف مرافقها.

المـادة (١٣٥) تفتـح أقسام للدراسـات العليا في التخصصـات المختلفة كلما توافرت الأسباب والإمكانات لذلك.

المادة (١٣٦) تمنـح الجامعات الدرجات الجامعيـة للخريجين على اختلاف مستوياتهم.

سياسات القبول في مؤسسات التعليم العالي، كما حددها نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. (١٤٢٧/ ٢٠٠٦).

يحـدد هذا النظـام وفقاً للمـواد (٢،٣،٤) كما يلـي: (نظـام التعليم العالي ولوائحه ط٢، ١٤٢٧/٢٠٠٦: ٦٠ ـ ٦١)

مادة (٢) يحدد مجلس الجامعة، بناء على اقتراح مجالس الكليات والجهات ذات العلاقـة في الجامعة، عدد الطلاب الذين يمكـن قبولهم في العام الدراسي الجديد.

مادة (٣) يشترط لقبول الطالب في الجامعة الآتي :

أ ـ أن يكـون حاصلاً على شهادة الثانويـة العامة، أو ما يعادلها من داخل المملكة، أو من خارجها.

ب ـ ألا يكـون قد مضى على حصوله على الثانوية العامة، أو ما يعادلها مدة تزيد على خمس سنوات.

جـ أن يكون حسن السيرة والسلوك.

د ـ أن يجتاز أي اختبار أو مقابلة شخصية يراها مجلس الجامعة بنجاح.

هـ ـ أن يكون لائقاً طبياً.

و ـ أن يحصل على موافقة على الدراسة من مرجعه إذا كان يعمل في جهة حكومية، أو خاصة.

ز ـ أن يستوفي أي شروط يحددها مجلس الجامعة وتعلن وقت التقديم.

مـادة (٤) : تكون المفاضلة بين المتقدمين ممن تنطبق عليهم جميع الشروط، وفقـاً لدرجاتهم في اختبار الثانوية العامة والمقابلة الشخصية واختبار القبول إن وجدت.

ثانياً : توجهات وأهداف خطة التنمية الثامنة في التعليم العالي:

تتنبـأ خطة التنمية الثامنة بأن التعليم العالي بالمملكة سوف يواجه نوعين من التحديـات : نوعاً ينشـأ عن زيادة الطلب الاجتماعي علـى التعليم العالي، ونوعاً ينشأ عن زيادة الطلب في سوق العمل على الكفاءات المهنية عالية الجودة. (خطة التنمية الثامنة ١٤٢٥ : ٤٤٤).

فالتحدي الذي سيواجه التعليم العالي يتضمن البعدين (الكمي) و (النوعي) وهو ما يجب وضعه في الحسبان عند التخطيط لسياسات القبول للمستقبل.

وتستنـد إستراتيجيـة التنميـة للتعليـم العـالي في الخطة علـى مجموعة من الأهـداف العامة، والسياسات، والأهـداف التفصيلية التي تكون بمثابة موجهات لأي تخطيـط مستقبلـي في مجـال التعليم العـالي،ولا سيما في مجـال سياسات القبول، من أهمها ما يأتي :

١/٣ : الأهداف العامة :

- تأمين فرص التعليم العالي للمواطن ذي الكفاءة والقدرة والرغبة في مواصلة دراساته الجامعية.
- توسيـع قاعـدة التعليم العالي بمـا يتماشى ومتطلبـات التنميـة الاقتصادية والاجتماعية.
- تحقيق درجة عالية من النوعية والفعالية، ورفع كفاءة الأداء العلمي والإداري لنظام التعليم العالي ومؤسساته.

أمـا السياسات، فمتعـددة ومتنوعة، نختار منها ما يتصـل بسياسات القبول لمواجهة التحديين السابقين كما يلي :

٢/٣:السياسات (خطة التنمية الثامنة ١٤٢٥ : ٤٤٥):

- زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، بما يتماشى ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحاجات مناطق المملكة.
- تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم العالي.
- زيادة إسهام القطاع الخاص في تحقيق الأهداف الوطنية لقطاع التعليم العالي.
- تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في جميع برامج مؤسسات التعليم العالي.
- تطوير أطر التعاون والتفاعل بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الأهلي.

ولتنفيذ السياسات السابقة وترجمتها في عالم الواقع، عنيت الخطة بتبني المزيد من الأهداف المحددة (التفصيلية) نختار منها كذلك ما له علاقة أكثر بسياسات الاستيعاب والقبول بمؤسسات التعليم العالي،كما يلي :

٣/٣ : الأهداف المحددة : (خطة التنمية الثامنة ١٤٢٥ : ٤٤٥.٤٤٧).

- إعداد الدراسات الخاصة بإنشاء جامعات في عدد من مناطق المملكة بناء على الموافقة السامية رقم (٢٢٠٤٢/٢/٧) وتاريخ ١٤٢٤/٥/١٠هـ وعلى قرار مجلس التعليم العالي رقم (١٤٢٤/٢٩/١هـ) وتاريخ ١٤٢٤/٣/١٧هـ واعتماد النتائج.
- إنشاء العديد من الكليات خلال خطة التنمية الثامنة موزعة على جميع مناطق المملكة.
- متابعة مسيرة الجامعات والكليات الأهلية المرخصة.
- إعداد إستراتيجية التعليم العالي واعتمادها.
- الوصول بعدد الطلبة المستجدين بالجامعات وكليات البنات والجامعات والكليات الأهلية للعام الأخير من خطة التنمية إلى نحو (١٦٤) ألف طالب وطالبة.
- الوصول بعدد الطلبة الخريجين من الجامعات وكليات البنات والجامعات

الأهليـة في العام الأخير من خطة التنمية الثامنة إلى نحو (١٣٠) ألف طالب وطالبة.

- إعداد نمـوذج مرجعي للجامعات وتطبيقه، يعمل على توافق البرامج المتوفرة بمؤسسات التعليم العالي حالياً مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجات سوق العمل.
- تحقيـق معـدلات أستاذ / طالـب المستهدفة بخطة التنميـة وهي (١: ٢٢) في الكليات النظرية، و (١:١٧) في الكليات العملية، (١: ٥) لكليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة.
- تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي.
- العمـل علـى اعتماد مختلـف برامج مؤسسـات التعليم العـالي في المملكة من خلال هيئات عالمية معتمدة.
- تعزيز درجات التنسيق من التعليم العام، والتعليم العالي في جميع المجالات.
- دراسة جدوى الاستثمار الأجنبي في قطاع التعليم العالي.
- إعداد برامج توعية لتحفيز إسهامات القطاع الخاص في مجال التعليم العالي.
- تكثيف اللقاءات التوعوية بين الجامعات والقطاع الخاص.
- إعـداد خطة ووضع برنامج زمني للتوسـع في خدمات التعليم العالي عن بعد، والانتظـام الجزئـي، والتعليـم المسائـي، والانتساب، والتعليم المـوازي في كل جامعات المملكة واعتماد ذلك.

ثالثاً : واقع القبول بالجامعات داخل المملكة العربية السعودية

شهد التعليم الجامعي توسعاً كبيراً خلال العقد الماضي تمثل في إنشاء العديد مـن الجامعات والكليات العلميـة والتطبيقية، الحكومية منهـا والأهلية. وقد بلغ عدد الجامعات في المملكة عشريـن جامعة حكومية وأربع جامعات أهلية، احتوت علـى تخصصات علمية وتطبيقية في مختلف المجالات، وقد أنشئت سبع جامعات جديـدة في المناطـق التـي لم يكن بهـا جامعات، وبلغ عـدد الكليـات المعتمدة في الجامعات الجديدة (١٩٠) كلية يدرس في الكليات القائمة منها ما يقارب (١٧٠

ألـف طالب وطالبة)، ويتوقع أن يصل إجمالي عـدد الطلبة المقيدين بالجامعات الجديـدة بنهاية عـام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ مـا مجموعه (٢٣٧) ألـف طالب وطالبة بزيادة سنوية تعادل (٨٪). (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٨، ٥١ – ٥٢ – ٦٦)

وتشـير إحصـاءات وزارة التعليم العـالي إلى أن جملة المقيديـن بالجامعات الحكوميـة والأهلية على النحـو الآتي: (مركز إحصـاءات وزارة التعليم العالي، الانترنت، ٢٠١٠م)

الجـدول رقم (١) إحصاءات المقيديـن في الجامعات الحكومية حسب الكلية والجنس للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ

الجامعة	ذكور	إناث	المجموع
جامعة أم القرى	٢٧١٧١	٣٤١٣٨	٦١٣٠٩
الجامعة الإسلامية	٤٨٢٢	٠	٤٨٢٢
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢١٠٢٣	١٦٧٥٠	٣٧٧٧٣
جامعة الملك سعود	٤٢١٦٥	٢٩٧٩٣	٧١٩٥٨
جامعة الملك عبدالعزيز	٤٣٤٩٥	٤٢٦٦٥	٨٦١٦٠
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٦٤٥٢	٠	٦٤٥٢
جامعة الملك فيصل	١٠٠٩٤	٥٢٧٩٩	٦٢٨٩٣
جامعة الملك خالد	١٣٨٤٨	٣٥٥٣٦	٤٩٣٨٤
جامعة القصيم	١٦٥٣٢	١٥٣٩٧	٣١٩٢٩
جامعة طيبة	١٠٦٣٨	٢٧٤٦٠	٣٨٠٩٨
جامعة الطائف	٩٩٥٥	١٦٣٩٧	٢٦٣٥٢
جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية	٢٩٦	٥٠٤	٨٠٠
جامعة جازان	٥٤٧١	١٨٩٠٤	٢٤٣٧٥
جامعة تبوك	٣٧٧٤	٧١٠١	١٠٨٧٥
جامعة الباحة	٤٩١٧	٩٥١٠	١٤٤٢٧
جامعة نجران	١٩٤٠	٧٤٠٤	٩٣٤٤
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن	٠	٥١٨٤٤	٥١٨٤٤
جامعة الحدود الشمالية × إحصاء ٢٨/١٤٢٩ هـ	٢١٩٤	٧٠٥٠	٩٢٤٤
الجامعات والكليات الأهلية	١٣٤٠١	١٢٩٣٢	٢٦٣٣٣
المجموع	٢٣٨١٨٨	٣٨٦١٨٤	٦٢٤٣٧٢

تشـير إحصاءات وزارة التعليم العـالي إلى أن عدد المقبولين كمستجدين من الجنسين للعام ١٤٢٩-١٤٣٠هـ بلغ (١٩٣٥٦٥) طالباً وطالبة، وكانت نسبة الذكور تمثـل (٤٠٪)، بينما نسبة الإناث مثلـت (٦٠٪) (إدارة المعلومات بوزارة التربية والتعليـم ،الانترنت) ، وفي الاتجاه ذاتـه تشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم إلى أن المقيديـن بالصف الثالث ثانوي مـن الجنسين يقدر بـ (١٧٦٦٩٦) طالباً، و(١٦٠٧١٦) طالبة (مركز إحصاءات وزارة التعليم العالي ، الانترنت،٢٠١٠م) ويستنتـج من ذلـك أن نسبة من يقبـل بالجامعات من خريجـي المرحلة الثانوية يتجـاوز (٤٣,٥٪) للطـلاب و (٧٢,٦٪) للطالبات، وللجنسـين تتجاوز النسبة (٥٧,٤٪) من مجموع الخريجين والخريجات.

رابعاً: معايير القبول بالجامعات داخل المملكة العربية السعودية:

تعددت وتنوعت معايير القبول تبعا للمرحلة الزمنية التي تعيشها، ففي الوقت الذي أظهـرت مؤسسات التعليم العالي قدرتها على استيعاب كافة المتقدمين من خريجـي وخريجات الثانوية العامة، كانت أغلب مؤسسـات التعليم العالي تعتمد علـى معيـار نسبة الثانويـة العامة كمؤشـر للتنافس بين المتقدمـين والمتقدمات، ولكـن مع زيادة حجم الطلـب على التعليم العالي مع نهايـة القرن الماضي برزت قضية القبول والاستيعاب وأفرزت مفاهيم جديدة كالجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرصـ والجودة وغيرها مـا فرض التعامل مع معطيـات جديدة تضمن تحقيق الحد المناسب من أهداف وتطلعات المؤسسة التعليمية.

وقد أشار المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي والذي عقد بالقاهرة في يونيـو ٢٠٠٩ والمتعلق بإنجـازات التعليم العالي في البلـدان العربية وتحدياته (١٩٩٨ – ٢٠٠٩) إلى اعتمـاد بعضـ الدول العربية علـى معاير متعددة للقبول ومنها دولة الإمارات العربية المتحدة التي طورت اختباراً وطنياً للقدرات اللغوية في اللغة الإنجليزية والرياضيات لقياس قدرات الطلاب من خريجي المرحلة الثانوية واستخـدام نتائجه كأحد محـددات قبولهم بالجامعات الحكوميـة، وفي الكويت يقوم مركز القياس وتطوير التدريس بإعداد اختبارات القدرات الأكاديمية، كما

يجري في سوريا العمل على تأسيس المركز الوطني للتقويم والقياس في التعليم العالي ليكون مركز تميز لكل ما يحتاجه التعليم العالي في مجال القياس والتقويم وسياسات القبول. (اليونسكو، ٢٠٠٩، ٢٧).

وفي المملكة العربية السعودية واجه التعليم العالي تحديات كثيرة من أبرزها: (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٨، ٦٧-٦٩)

- المنافسة العالمية على جودة الخريجين: فتأهيل القوى البشرية لم يعد متطلباً وطنياً تفرضه المتطلبات المحلية، إنما تجاوز حدود المحلية إلى العالمية، مما يعني أن كل جامعة معنية بتأهيل خريجيها بالمهارات العالمية والمتطلبات الكونية.
- اقتصاد المعرفة: لم يعد للثروات الطبيعية تأثير إذا ما قورنت بحجم اقتصاد المعرفة، هذا الاقتصاد الذي يعتمد أساساً على إنتاج المعرفة وتسويقها، حتى أصبحت الجامعات مجال عمل للشركات خلصت إلى عقد شراكات بين الجامعات والقطاع الإنتاجي والخدمي، ولعل إسهامات دول مثل الهند وماليزيا وكوريا الجنوبية وسنغافورة تمثل نماذج لاقتصاد المعرفة.
- التحديات الداخلية: وهي كثيرة ومنها الطلب المتزايد على التعليم العالي، والمواءمة بين برامج مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية واحتياجات سوق العمل، ومهارات الطلبة التعليمية والتأهيلية المتغيرة والتي تفرضها متغيرات محلية وعالمية، ومؤشرات الأداء وضبط الجودة.

وبالتالي، يمكن القول إن هذه التحديات، والتي ترتكز على العناية بمخرجات مؤسسات التعليم العالي تلزمنا بأن نفكر جيدا بنوعية المدخلات التي تستوعبها المؤسسة، ويأتي الطلبة كأحد العناصر المهمة في مدخلات العملية التعليمية.

ولذا، فقد أولت وزارة التعليم العالي هذا الجانب أهمية كبرى كان من ثمراته إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم ويهدف المركز إلى تقديم عدد من الاختبارات، من أبرزها: اختبار القدرات العامة لطلبة وخريجي الثانوية العامة،

وهـذا الاختبار يعد رافداً مهماً لنتيجة الثانويـة العامة بقسميها العلمي والأدبي، ويعتمد هذا الاختبار كأحد معايير القبول بكافة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربيـة السعوديـة، وتعتمده وزارة التعليـم العالي كمؤشر جيـد لترشيح الطلبة للابتعاث الخارجي. (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٨، ٧٠).

وقـد بـدأ المركز أعماله في عـام ١٤٢٢ هـ للقيـام بمختلف عمليـات القياس التربوي في التعليم العالي على المستوى الوطني؛ بهدف تحقيق الإنصاف وتساوي فرص القبول في الجامعات وما يماثلها، والمساهمة في تحقيق كفاءة عُليا في هذا المستوى من التعليم؛ وذلك كله عن طريق عقد اختبارات مبنية على أسس علمية صحيحـة تعـزّز من دقة التنبؤ باستعـداد الطالب للدراسـة الجامعية. ومن هذه الاختبارات: (قياس، ١٤٣٠، ٢).

- اختبارات قياس قدرات الطلاب العامة، ومهاراتهم، واتجاهاتهم.
- اختبارات قياس التحصيل الدراسي.

اختبـار القدرات العامـة : هو اختبار يقدم باللغة العربيـة، وذلك في جزأين: أحدهمـا لفظـي)لغـوي(والآخر كمي)رياضـي(وهو يقيس القـدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معيّن؛ وذلك من خلال قياس:

١. القدرة على فهم المقروء.
٢. القدرة على إدراك العلاقات المنطقية.
٣. القدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية.
٤. القدرة على الاستنتاج.
٥. القدرة على القياس.

كمـا يقدم المركز اختبارات قياس التحصيل الدراسي للكليات العلمية ويغطي الاختبار المفاهيم العامة في مواد الإحياء والكيمياء والفيزياء والرياضيات واللغة الإنجليزيـة في مقـررات الصفوف الثانويـة الثلاثة، وتتفـاوت الأسئلة من حيث طبيعة تركيزها علـى المستويات المعرفية، بين الفهم والتطبيق والاستنتاج، وتوزع

نسبة الأسئلة على المواد بشكل متساوٍ (٢٠٪) لكل مادة. (قياس، ١٤٣١، ٧) ويعد هذا الاختبار أحد معايير القبول بالعديد من الكليات الصحية والعلمية بمؤسسات التعليم العالي، وكذلك بعض الكليات العسكرية والكليات الصناعية، ويعد مؤشراً في ترشيح المبتعثين في التخصصات الصحية ببرنامج خادم الحرمين الشريفين. (قياس ، ١٤٣١، ٣).

معايير القبول بجامعة الملك سعود:

كما سبقت الإشارة إلى لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية تنص في مادتها الثالثة على أنه يشترط لقبول الطالب المستجد في الجامعة توفر الشروط التي يحددها مجلس الجامعة فيه والتي تعلن في وقت التقديم، وفي مادتها الرابعة نصت على آلية القبول التي تعتمد على المفاضلة بين المتقدمين ممن تنطبق عليهم جميع الشروط وفقا لدرجاتهم في اختبار الثانوية العامة والمقابلة الشخصية واختبارات القبول إن وجدت.

وحسب ما أقره مجلس جامعة الملك سعود فمتطلبات معايير القبول تشمل ما يلي:

١. النسبة التراكمية للثانوية العامة.
٢. اختبار القدرات العامة.
٣. الاختبار التحصيلي.
٤. المقابلة الشخصية.

وقد صنفت المعايير إلى فئتين هما:

أولاً: النسبة المكافئة للطلاب وتشمل (النسبة التراكمية للثانوية العامة + درجة اختبار القدرات العامة) وزن النسبة التراكمية للثانوية العامة ٦٠٪ ووزن درجة اختبار القدرات العامة ٤٠٪ . وتعد هذه النسبة معياراً للقبول في كليات الجامعة ماعدا كليتي الهندسة وعلوم الحاسب والمعلومات والكليات الصحية (الطب، الصيدلة، طب الأسنان، و العلوم الطبية التطبيقية).

ثانياً: النسبة المركبة للطلاب وتشمل (المعدل التراكمي العام للثانوية العامة + درجة اختبار القدرات العامة + درجة الاختبار التحصيلي) وتعد هذه النسبة معياراً للقبول في الكليات الصحية (الطب، الصيدلة، طب الأسنان، والعلوم الطبية التطبيقية) وكليتي الهندسة وعلوم الحاسب والمعلومات ويكون فيها وزن النسبة التراكمية للثانوية العامة ٣٠٪ ووزن درجة اختبار القدرات العامة ٣٠٪ ووزن درجة الاختبار التحصيلي ٤٠٪. (عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود ، الانترنت ، ٢٠١٠م).

خامساً: السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود:

السنة التحضيرية هي سنة تأهيلية تهدف إلى إعداد الطلبة للمرحلة الجامعية بعد إتقان مهارات متعددة في مجالات اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم وعلوم الحاسب الآلي والتفكير والاتصال.

أقسام السنة التحضيرية: يحتوي برنامج السنة التحضيرية على أربعة أقسام هي:

١. مهارات اللغة الانجليزية: ويهدف القسم إلى اكتساب الطلبة مهارات التواصل الفعال والمهارات الأكاديمية التي يتطلبها تخصصه، كما يقدم البرنامج التدريب العملي للطلبة على مهارات اللغة الانجليزية، ويساعدهم البرنامج على التحضير للامتحانات المعيارية العالمية مثل اختبار جامعة كامبردج العالمي IELTS.
٢. مهارات الحاسب الآلي: ويهدف القسم إلى اكتساب الطلبة المهارات التقنية التي تتطلبها حياتهم المستقبلية، ويقدم البرنامج للطلبة تدريباً عملياً على مهارات استخدام الحاسب الآلي، ويمنح الطلبة بعد اجتياز البرنامج شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي ICDL.
٣. مهارات الرياضيات: يهدف القسم إلى إعداد الطلبة في مجال الرياضيات ليتمكن من مواصلة دراسته المستقبلية، والإسهام في تكوين تفكير رياضي ومنطقي سليم يساعد في حل المشكلات، كما يسهم القسم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضيات والاستمتاع بها من خلال أساليب وطرق تدريسية تدفع نحو التميز والإبداع.

٤. مهـارات تطوير الذات: ويهدف القسم إلى تأهيل الطلبة في مجالات التفكير والتعلـم والبحث، والاتصال والتواصل، والصحـة واللياقة، وفي مجال ريادة الأعمال.

كما يشتمل برنامج السنة التحضيرية على وحدات تقوم بأدوار متميزة، ومنها:

١. وحدة رعاية الموهوبين: وتهدف إلى تأهيل الطاقات المتميزة من الطلبة وتقدم برامـج علمية تناسب مواهبهم وقدراتهم، كما تقدم لهم الرعاية في جوانبها كافـة، ومن برامج الوحـدة (برنامج الاختراع، برنامج نشـر ثقافة الإبداع، برنامج المسابقات العلمية)

٢. وحـدة التعلم الذاتي : وتهدف إلى تنمية التعلم الذاتي لدى الطلبة واكتساب مهارات تنمـي استقلال شخصيته والاعتماد على ذاتـه والقدرة على اتخاذ القـرار وتحمل المسؤوليـة، ولتفعيل هذه الأنشطـة تم تخصيص (١٠٪) من درجات كل مقرر للتعلم الذاتي.

الخطة الدراسيـة للسنة التحضيرية : تتوزع وحـدات السنة التحضيرية على أقسامها على النحو الآتي:

الجدول رقم (٢)

الوزن النسبي لموضوعات الخطة الدراسية للسنة التحضيرية

القسم	وزن الوحدات الدراسية
مهارات اللغة الانجليزية	٥١٪
مهارات الرياضيات	١٦٪
مهارات الحاسب الآلي	١٠٪
مهارات تطوير الذات	٢٣٪
المجموع	١٠٠٪

(إدارة الإحصاء والمعلومات، ١٤٣١،٣٥-٣٧)، (برنامج السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ، الانترنت ، ٢٠١٠م)

سادساً: التجارب العالمية في معايير القبول:

التجربة السويدية:

يحدد القبول بمؤسسات ومعاهد التعليم العالي للدرجة الجامعية الأولى بعدد من المقاعد سنوياً بقرارات معلنة من وزارة التعليم العالي.

أمّا متطلبات الالتحاق بمؤسسات ومعاهد التعليم العالي، فهناك متطلبات عامة (لمختلف البرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس) علاوة على المتطلبات الخاصة التي تختلف من مجال دراسي لآخر.

فمن المتطلبات العامة التي يجب توفرها في الطالب حتى يلتحق بالبرامج العالية والعامة كفاءته في اللغة السويدية والتي يثبتها اجتيازه لاختبار خاص في اللغة (Test in Swedish For University Study) TISUS وفضلاً عن المتطلبات العامة. معدلات الشهادة الثانوية العليا، والتمكن من اللغة السويدية. فهناك عدد من الاختبارات المتنوعة التي تعقد للطلاب وكذلك بعض المقابلات التي تجرى للتحقق من تمكن الطالب من مهارات يتطلبها البرنامج الدراسي مثل المتبع في مجال دراسة الطب.

- أما الطلاب المتقدمون من بلدان أخرى خارج السويد، فيطلب منهم دراسة مقرر تحضيري مكثف في اللغة السويدية، علاوة على قدرتهم على القراءة والتحدث باللغة الإنجليزية.

- وإذا ما زاد عدد الطلاب المتقدمون عن المقاعد الشاغرة بمعاهد ومؤسسات التعليم العالي، فتتم المفاضلة في الاختيار على أساس معدلات الثانوية العليا، واجتياز اختبارات القدرات التي تعقدها الجامعة الوطنية.

- وقد أسهمت الإصلاحات التعليمية التي شهدتها السويد في منتصف تسعينيات القرن الماضي في توسيع الخيارات أمام الطلاب من مخرجات التعليم الثانوي، حيث أعطت هذه الإصلاحات لهؤلاء المتقدمين للتعليم العالي مرونة أكثر وانسيابية في اختيار مجالات الدراسة التي تعكس

اهتماماتهم المهنية والثقافية والشخصية. ومما يدل على أهمية هذه الإصلاحات، أنها أدت إلى زيادة بمقدار (٢٥٪) في عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي في أقل من عقد.

Higher Education in Sweden، Entry Requirements at undergraduate،) (Internet:2010

التجربة الأمريكية :

تختلف متطلبات القبول بمؤسسات ومعاهد التعليم العالي في أمريكا من جامعة لأخرى، حيث تقوم كل جامعة بوضع الشروط الخاصة للقبول بها. ما يوفر بيئة تنافسية بين مؤسسات التعليم العالي من جامعات ومعاهد ، ويلتحق الطالب بالجامعة بعد أن يكمل اثني عشر عاماً بالتعليم قبل الجامعي، ومن أبرز معايير القبول بالجامعات الأمريكية ما يأتي: (البهنساوي،٢٠٠٦، ٢٧)

- متوسط درجات المرحلة الثانوية

التقدير، أو الدرجة في اختبارات القبول مثل(American College Test (ACT أو Scholastic Aptitude Test (SAT)

- القدرة على الكتابة، إذ يطلب من المتقدم نموذج من بعض الكتابات، أو التعبير الذي يشهد بقدرته على الفكر الخلاق والتعبير السليم.
- اختبار إضافي GED Test إذا كانت درجاته في التعليم الثانوي منخفضة.
- القبول متاح لجميع خريجي الثانوية العامة في كليات ومعاهد تسمى Open-door College وتكون غالباً كليات الخبرة العملية، أو الحرفية Occupational Experience
- التحويل متاح من كلية لأخرى وفي جميع الحالات وخاصة عند التحويل من كليات المجتمع الى الكليات الأربع سنوات.
- المفاضلة بين الطلبة المتنافسين يتم في ضوء نتائج معايير القبول.

ومن أبرز الهيئات التي تعقد هذه الاختبارات:

مؤسسة الاختبار التربوية (ETS) (Educational Testing Service):

وهي مؤسسة غير ربحية تعمل لصالح رابطة الكليات الأمريكية (College Board)، تشرف على اختبارات عدة، منها اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) (Scholastic Assessment Test). كما تعد هذه المؤسسة اختبارات تحصيلية لمواد محددة، مثل الرياضيات، والعلوم، وغيرها. مثل اختبار (SAT–II – Subject test).

(Educational Testing Service at USA، Internet ،2009)

- اختبار الكليات الأمريكية (ACT) (American College Testing:
- نتيجة لزيادة الطلب على التعليم العالي، ظهرت الحاجة الماسة الى اختبارات مبنية على أساس يعتمد، يحقق العدل والمساواة ليتم قبول الطلبة وفق مبدأ يقوم على الجدارة والاستحقاق، وبالتالي قدمت الهيئة اختبارات من أشهرها:
- اختبار الكليات الأمريكية (ACT).
- اختبار التقويم الجامعي للكفاءة الأكاديمية (Collegiate Assessment of Academic Proficiency–CAAP).
- برنامج اختبار تقييم قدرة الطالب على النجاح (The ASSET Student Success System).
- مجلس امتحان القبول بالكليات (CEEB) College Entrance Examination Board.
- برنامج الاختبار للكليات الأمريكية (ACTP) College Testing Program.

وهذه الاختبارات موضوعية ومقننة وتقيس القدرات اللفظية والعددية والكتابية، وتكتفي بعض الجامعات باختبار الاستعدادات دون اختبار التحصيل

ولكن معظم الجامعات تستخدم كلا النوعين من الاختبارات.

تجربة جامعة كلورادو :

تحـدد جامعة كلورادو متطلبات القبول وفقـاً لمحددات زمنية ومتطلبات قبول واضحة. ويعلن الجـدول الزمني لمراحل القبول لكل فئة من الطلاب بحيث يكون على الطلاب المرشحين للقبول التقدم قبل تاريخ التسجيل بالجامعة بفترة زمنية تتراوح من ٩-١٢ شهراً . وإذا انقضى التاريخ المحدد للتقدم للقبول دون أن يتقدم الطالـب المرشـح، فعليه أن يتابع فتح باب القبول مـرة أخرى حيث يمكنه التقدم من جديد.

أما أهم متطلبات القبول المعتمدة (Required Credential):

- السجـلات الأكاديمية للطالب(بيان الدرجـات) (Official Transcript). حيـث يقدم السجـل الأكاديمي للطالب باللغة الوطنيـة، وإذا كان السجل صـادراً بلغـة غـير الإنجليزية ، فيجـب أن يترجـم (رسميـاً) إلى اللغة الإنجليزية (بالنسبة للطلاب غير الأمريكيين).
- الاختبـارات المقننـة(:Standardized Test)يجب أن يحصل الخريجون المتقدمـون للقبـول على معـدلات مناسبة من اختبـار (SAT I)، أو معدل (ACT) للقبـول، وهنـا تتولى وكالـة الاختبارات اعتماد المعـدل مباشرة لمكتـب القبـول. ويقدم الاختبـاران (SAT) و(ACT) عـدة مرات بمركز الاختبـارات المعتمدة حول العالم. وتتطلب بعضـ التخصصات والبرامج الجامعيـة الحصول علـى معدلات مرتفعـة في بعض أجـزاء الاختبارات السابقة، مثل كليتي الهندسة وإدارة الأعمال التي تتطلب درجات مرتفعة في «الرياضيات» .
- متطلبـات اللغـة الإنجليزيـة (التوفـل) (English Language Requirement/TOEFL).ومتطلبـات اللغـة الإنجليزيـة ليست مطلوبة للمتقـدم إذا كانت لغتـه الأصلية هي الإنجليزية، أو إذا أنهى- على الأقل- سنـة دراسية كاملة في دراسته بـدوام كامل بأحد المعاهد العليا بالولايات

المتحـدة، أو أي بلد تكون الإنجليزية لغتـه الأصلية.أما معدلات اختبارات التوفـل المطلوبة فهـي (٥٦٠)، أو المكافئ لها في اختبـار اللغة الإنجليزية المدار بواسطة الحاسب وهو (٢٢٠) أو (٨٣) في اختبارات التوفل الدولية، هذا بالنسبة للطلاب الذين سيكون تخصصهم الرئيس هو الهندسة. أما بقيـة التخصصـات الأخرى، فالمعدل المطلوب هـو (٥٠٠) درجة (١٧٣) المكافئ لها باختبار الحاسب، أو (٦١) في الاختبارات الدولية.

- رسـوم التقدم للقبول ويسددها الطالب المرشح في أحد البنوك الأمريكية المعتمدة.

(Undergraduate Admission at Colorado University، Internet، 2009)

التجربة الألمانية:

بعض الجامعـات الألمانيـة وفي الفـروع الدراسية التـي تخضع لقبـول مقيد فيـدرالي تجـري لـ ٢٤٪ مـن طلبتها مقابلـة شخصية. والغرض منهـا هو إتاحة الفرصـة للمرشحين في لقـاءات شخصية مع أساتذة الجامعـات من أجل تعليل مـا يدفعهم لدراسة الموضوع الذي يسعون إليه وإثبات قدرات معينة لهم، لا تبدو واضحة بذلك القدر في شهادة الثانوية العامة وهذا ينطبق على فروع دراسية في الجامعات وفي المعاهد العليا التخصصية على حد سواء.

ويحسـم متوسط الدرجات حيثيات القبول نتيجة زيادة عدد طلبات المتقدمين للدراسـة عن عدد الأماكـن الدراسية في بعض التخصصـات الدراسية المعينة، لـذا يضطر الطلبة الألمان ومواطنـو الإتحاد الأوروبي إلى اختيـار أكثر من فرع، أمـا المتقدمون للدراسة من دول أخرى فهم ليسوا مضطرين لذلك، ولكن هذا لا يعني بالضـرورة أن الأماكن الدراسية متاحة بلا حدود، بل بالعكس فهناك مثلا تخصصـات مثل الطب، أو علم النفس تخصصـ نسبة للدارسين من خارج دول الإتحاد الأوروبي في كل فصل دراسي، وتوزع هذه النسبة وفقا لمتوسط الدرجات.

وهنـاك "مكتب خدمـات لقبول الطلبـة الأجانب" وظيفتـه تقليص الجهود الإداريـة للجامعـات، وذلـك بـأن يتحقق مـن "القدرة علـى القبـول" للطلبات

الأجنبيــة أما "المكتب المركــزي لمنح المقاعد الدراسيــة» (ZVS) فيهتم بالشئون الإداريــة للمقاعد الدراسية في فروع دراسية معينــة، كالطب مثلا، ويقوم بتوزيع الطلبــة على المواقــع الدراسية الممكنة. أما المعنيــون بالدراسة من بلدان الاتحاد الأوروبــي فيسجلــون أنفسهم لهــذه الفــروع الدراسية لدى المكتــب المركزي لمنح المقاعــد الدراسيــة مباشرة، أما باقــي الطلبة جميعهم فيقدمــون طلباتهم لدى المكتب الأكاديمي للطلبة الأجانب.

(Study in Germany، Internet،2009)

الشروط الأساس للالتحاق بالجامعات الألمانية :

١. الشــرط الأساس هــو شهادة إتمام الدراسة الثانويــة، وتعتمد جميع الهيئات الأكاديميــة التي تخضــع لنظام الجامعــة الألمانية نتائج اختبــار AP كمعيار أساس تستند عليــه في عملية قبول الطلاب، كما أن الطلاب الحاصلين على AP فرصتهم في القبول للجامعات الألمانية أكثر من غيرهم، كما أن الهيئات الأكاديمية الألمانية تعطي أولوية القبول لخريجي الثانوية العامة الذين قدموا ٤ إلى ٥ اختبــارات AP في مــواد محــددة، شــرط أن لاتقــل درجاتهم في كل اختبــار عن ٣ درجــات. ويجب أن يشمــل السجل الأكاديمــي لطالب المرحلة الثانويــة على ١٦ مادة دراسية تشمل اللغــة الإنجليزية ودراسات لغات ثانية والدراسات الاجتماعيــة، والرياضيات والعلوم، وبناء على المواد التي درسها الطالب، يتم تحديد نوع اختبار AP الذي يجب أن يقدم عليه.
٢. شهــادة إثبــات دراسة اللغة الألمانيــة المرحلة المتوسطــة ١ (٧٠٠ ساعة) أو المرحلة العليا (١٢٠٠ ساعة).
٣. لا توجد أساساً امتحانات قبول تقوم بها الجامعات إلا في بعض فروع الفنون والموسيقى و الرياضة.
٤. يجــب على الطالب الأجنبي في بعض الحالات بالإضافة إلى الشهادة الثانوية تقــديم الدليــل على نجاحــه في امتحــان القبــول الجامعي في بلــده إذا كان ذلك متاحاً.

(College Board Tests، Internet، 2009) (الملحقية الثقافية السعودية في ألمانيا ، إجراءات القبول في الجامعات الألمانية، الانترنت ، ٢٠٠٩)

في حالة معادلة هذه الشهادة الثانوية بالشهادة الثانوية الألمانية (Abitur) يستطيع الطالب الحصول على الموافقة للدراسة الجامعية مباشرة بعد النجاح في امتحان إثبات الإلمام باللغة الألمانية (PNDS).

إذا لم تكن الشهادة الثانوية الأجنبية تعادل الشهادة الثانوية الألمانية (Abitur) فلدى الطلبة إمكانية للحصول على أماكن دراسية، حيث يمكنهم الالتحاق بإحدى الدورات التي تنظمها الجامعة لمعادلة الشهادات والتأهيل للدراسة الجامعية. ومدتها عامٌ كامل. ويعد الإلمام التام باللغة الألمانية شرطا أساساً للقبول بهذه الدورات. نظرا لأن التدريس بها يتم باللغة الألمانية فقط. وتنتهي دورة التأهيل للدراسة الجامعية باختبار إثبات مستوى. وهو اختبار فى تخصصات وفروع، أو مواد معينة يختارها الطلبة قبل بداية الدورة. يستطيع كل من يجتاز هذا الاختبار أن يتقدم إلى مكتب شؤون الطلبة الأجانب بالجامعة للحصول على خطاب القبول بالجامعة. (Study in Germany، Internet، ٢٠٠٩) ويجرى هذا الاختبار عادة بعد دراسة فصلين دراسيين في دورات تحضيرية تسمى السنة التحضيرية (Studienkolleg) وفي هذه الحالة يلتحق الطالب بالسنة التحضيرية حسب تخصصه، السنة التحضيرية حسب التخصصات الدراسية:

١. سنة تحضيرية لجميع فروع الدراسة الهندسية والرياضية والعلوم الطبيعية باستثناء علم الأحياء وتسمى (T– Kurse) وتدرس بها المواد: الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، و/ أوالرسم الهندسي، اللغة الألمانية.
٢. سنة تحضيرية للطب والصيدلة وعلم الأحياء وما شابه ذلك وتسمى (M – Kurse) وتدرس بها المواد:علم الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات، اللغة الألمانية.
٣. سنة تحضيرية لجميع الفروع الاقتصادية والاجتماعية وتسمى (W – Kurse) وتدرس بها المواد (الرياضيات، علم الاقتصاد، التاريخ/ الجغرافيا، علم الاجتماع، اللغة الألمانية)

٤. سنة تحضيرية لجميع فروع علم اللغة الألمانية والفروع التاريخية والأدبية والفلسفية وتسمى (G – Kurse) وتدرس بها المواد (اللغة الألمانية، التاريخ، الأدب الألماني/ اللغة الإنجليزية، علم الاجتماع/ الجغرافيا)

٥. سنة تحضيرية لجميع فروع اللغات (ما عدا اللغة الألمانية) وتسمى (S – Kurse) وتدرس بها المواد (اللغة الألمانية، لغة أجنبية ثانية، لغة أجنبية ثالثة، أو علم الاجتماع/ الجغرافيا أو الأدب الألماني)

قبول الطلبة الأجانب:

- يجب على الطالب الأجنبي قبل الالتحاق بالسنة التحضيرية، أو الدراسة بالجامعة تقديم ما يدل على إلمامه باللغة الألمانية (٧٠٠ – ١٢٠٠ ساعة) ويتم هذا عن طريق أداء امتحان إثبات الإلمام باللغة الألمانية (PNDS).
- يمكن إعفاء الطالب من إجراء هذا الامتحان إذا حصل على الشهادة الثانوية في ألمانيا (Abitur) أو من مدرسة ألمانية في الخارج.
- في حالة عدم الإلمام باللغة الألمانية يجب على الطالب الالتحاق بمعاهد، أو مراكز اللغة في ألمانية.
- ويضاف إليها بعض الشروط ومنها :
- بالنسبة لبعض الدورات الإدارية، GMAT النتيجة هي إلزامية.
- امتحان التوفل هو اختبار المعيار المطلوب للبرامج الدراسية التي تعتمد الانجليزية لغة للتدريس.

(College Admission Procedures in Germany، Internet، 2009)

ما تستفيده الدراسة من تجارب الجامعات حول معايير القبول :

قدمت هذه التجارب العديد من المعايير التي تلخص بعض الرؤى والتوجهات العالمية نحو القبول بمؤسسات التعليم العالي، ويمكن أن نميز بين نوعين من المعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند صياغة معايير للقبول بجامعاتنا السعودية، وهي :

النـوع الأول : كمـي ويعتمد على نتائج الاختبارات. وهـو يتفق مع جامعة الملك سعود في وجود اختبارات وطنية مثل الاختبار التحصيلي واختبار القدرات ومعدل الثانوية العامة.

النـوع الثـاني : كيفـي أو نوعـي بالإضافـة إلى المعايير الكميـة: ويشتمل على ما يأتي:

١. دراسـة عدد معين مـن مقررات المـواد الدراسية الأساسـ للقبول بالجامعة فنجـد على سبيـل المثال أن جامعـة ستانفورد تضع من ضمـن شروط قبول الطالـب، حصـول الطالـب علـى معدل تراكمـي عـالٍ في القـراءة النقدية والرياضيـات والكتابـة واللغة الإنجليزية. وتشترط جامعـة واشنطن دراسة أربـع سنـوات للغـة الإنجليزية وثـلاث سنـوات للرياضيات وثـلاث سنوات للدراسـات الاجتماعيـة وسنتين للعلـوم وسنتين للغة الأجنبيـة ونصف سنة لفنون الأداء والفنون البصرية ونصف سنة لمواد اختيارية أكاديمية. وتشترط جامعة أيوا متطلبات دراسية معينة للقبول في الجامعة : أربع سنوات في فنون اللغـة الإنجليزية تركز على الكتابـة والتحدث والقراءة والفهم وتذوق الأدب ، وثـلاث سنـوات في الرياضيـات كل سنة تتضمن الجـبر والهندسة والجبر المتقـدم، وثلاث سنـوات علوم طبيعيـة، تتضمن كل سنة دراسـة اثنين من: البيولوجي والكيمياء والفيزياء.

٢. دراسة عـدد معين من المقررات للقبـول بالجامعة، أو بكليـات معينة فمثلاً: تشترط جامعة أيوا دراسة سنتين للعلوم الاجتماعية للقبول في كليات الزراعة الأعمـال والتصاميـم والعلوم الإنسانية والهندسة وثـلاث سنوات للقبول في كليـات الآداب والعلوم.كما يتطلب القبول في كليات الآداب والعلوم والهندسة دراسـة سنتين للغة أجنبية واحدة. وتشترط جامعـة هارفارد الحصول على درجة متقدمة في اللغة الأصلية والرياضيات كما تشترط الحصول على درجة متقدمـة في اختبـار التوفـل (TOEFL) للتأكد من إتقان اللغـة الإنجليزية. وتشـترط جامعـة كامـبردج أربعة أنـواع من المقـررات: النـوع الأول أساس للقبول بجميع كليات الجامعة، والثاني مرغوب جدا وهي مواد للقبول بمعظم كليات الجامعة، والثالث مـواد مطلوبة للتقدم لبعض الكليات، ومواد تساعد

في التهيئة للدراسة في بعض الكليات ولكنها ليست من المتطلبات الأساس للتقدم إلى تلك الكلية، وفي جامعة أكسفورد يتطلب كل برنامج دراسة مواد معينة في المرحلة الثانوية لعدد سنوات محددة.

٣. رتبة المدرسة الثانوية: يتم حساب رتبة المدرسة بين المدارس الأخرى كما في جامعة أيوا.

٤. تقرير عن الطالب في المدرسة الإعدادية (المتوسطة) والمدرسة الثانوية وتقرير مكتوب من قبل اثنين من معلمي الطالب في المرحلة الثانوية كما في جامعة هارفارد وجامعة استانفورد .

٥. تقرير الطالب عن نفسه: ويمكن أن يكون التقرير صوتياً أو مكتوباً كما في جامعة ستانفورد وجامعة كامبردج وفيها يقدم الطالب معلومات شخصية مفصلة، ومواهبه والمقررات التي تميز فيها وأهدافه من الالتحاق الجامعة.

٦. إجراء مقابلة شخصية مع الطالب:وذلك بعد كتابة تقرير الطالب عن نفسه كما في جامعة كامبردج، وبعد حساب معدل القبول الكلي للطالب، كما في جامعة استانفورد وهارفارد وأيوا.

٧. اعتماد بعض الجامعات على معادلة القبول والتي تمثل: درجة مؤشر القبول =٢× درجة اختبار القبول في الجامعة+١× ترتيب المدرسة الثانوية التي تخرج منها الطالب+٢٠×متوسط درجة المرحلة الثانوية+٥× عدد المقررات الأساس المتطلبة للقبول في الجامعة والكلية التي يرغب الدراسة فيها. وهي تفيد كثيرا في القبول التنافسي لاختيار الأكفأ من الطلاب.

(Office of Admissions at Iowa university، internet، 2010)

وعند مقارنة تلك المعايير بمعايير جامعة الملك سعود، نجد أن الجامعة تعتمد على بعض هذه المعايير، كالمعايير الكمية التي تعتمد على اختبارات الثانوية العامة واختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي، إلى جانب اعتمادها على بعض المعايير النوعية كدراسة مقررات معينة قبل الالتحاق بالكلية كما الحال بالنسبة للبرامج التحضيرية بالجامعة، إلى جانب اعتماد المقابلات الشخصية كشرط للقبول ببعض البرامج الأكاديمية.

ولكـن يظل التطوير في معايير قبول الأجدر هاجساً لدى المعنيين بالجامعات، ولعلنا مع توفر المعايير التي تمثل الحد الأدنى للتوجهات العالمية أن نعيد النظر في وزن كل معيار بما يحقق الهدف الإستراتيجي الثالث لجامعة الملك سعود: الكيف وليس الكم .

سابعاً: الدراسات السابقة:

١. دراسة : (Donald G. Meagher،2005)

عنوان الدراسة: اختبار صلاحية اختبار القبول في كلية الصيدلة.

الهـدف من الدراسة: لاختبار صلاحية اختبار القبول في كلية الصيدلة للتنبؤ بمعدل الطلاب التراكمي في السنوات الجامعية الأربع الأولى

معايـير القبـول: اختبـار القبـول بكليـة الصيدلـة Pharmacy College Admission Test (PCAT)

أهـم النتائج: وجود علاقة طرديـة بين نتيجة اختبار القبول في كلية الصيدلة PCAT وبين معدل الطالب التراكمي في الجامعة.

٢. دراسة : (أمل السيف ، ١٤٢٥)

عنـوان الدراسة : القيمـة التنبؤية لمعايير القبول بجامعـة الملك فهد للبترول والمعادن.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعـة الملك فهد للبترول والمعادن، والتعرف على الأهمية النسبية لمعايير القبول للتنبؤ بالمعـدل التراكمي للسنة التحضيرية. والمقارنة بين كليات الجامعة للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي.

عينـة الدراسـة: تم اختيار العينة من خلال العينـة القصدية ومثلت (٦١٩) طالباً تم قبولهم بالجامعة لكل من العام الدراسي (١٤١٨/١٤١٩/١٤٢٠هـ)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

١. المتغيرات المستقلة تفسر (٣٨٪) تقريباً من تباين المتغير التابع.
٢. أظهر معدل السنة التحضيرية ارتباطاً أعلى بالمعدل التراكمي ويفسر نحو (٣٥٪) من التباين، تليه نسبة الثانوية العامة، ثم رام-١ واستبعد رام-٢.
٣. عند استبعاد متغير السنة التحضيرية أظهرت النتائج ما يأتي:
٤. بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (٤٢٪) وتفسر (١٧٪) من تباين المتغير التابع.
٥. باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتدرج، كانت قيمة معامل الارتباط عند إدخال متغير الثانوية (٣٨٪) ويفسر نحو (١٥٪) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة المتغير رام-٢ إلى المعادلة ارتفعت قيمة معامل الارتباط إلى (٤٢٪) مفسرة نحو (١٧٪) من تباين المتغير التابع، بينما استبعد رام-١ من المعادلة.
٦. يوجد اختلاف بين كليات الجامعة في القيمة التنبؤية للمتغيرات المستقلة.
٧. درجات السنة التحضيرية تملك القيمة التنبؤية الأعلى بمعدل الطالب في نهاية السنة الجامعية الأولى، تليها نسبة الثانوية العامة، وأن اختباري القبول اللذين تستخدمها الجامعة كانت قيمتها التنبؤية منخفضة.
٨. مع انخفاض القيمة التنبؤية لاختبارات (رام-١ ، رام-٢) إلا أن رام-١ يتفوق على رام-٢ ، وعند استبعاد متغير السنة التحضيرية من المعادلة لم تتغير النتائج كثيرا، وإن ارتفعت القيمة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة ارتفاعاً بسيطاً وتفوق رام-٢ على رام-١.

٣. دراسة: (Peskun، Allan etsky،2007)

عنوان الدراسة: فاعلية معايير القبول في كليات الطب في التنبؤ بتحديد تصنيف مستوى برامج الامتياز ل ٤ سنوات لاحقة.

الهدف من الدراسة: هذه الدراسة بنيت على نتيجة دراسة سابقة تفيد بأن معدل التحصيل الأكاديمي في (MCAT)-GPA يرتبط بشكل وثيق بأداء

الطالب الأكاديمي في كلية الطب، وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة معايير أخرى غير معرفية.

معايير القبول: معدل الثانوية العامة GPA ويجب ألا يقل عن ٣,٦٠ من ٤ MCAT .

مقاييس غير أكاديمية مثل: (الجنس، كتابة مقالة، مقابلة، ٣توصيات من (عضو هيئة تدريس- طالب طب- عضو مجتمع، السيرة الذاتية) وتعطى المقاييس غير الأكاديمية ٦٠ درجة .

أهم النتائج: وجدت الدراسة وجود علاقة طردية وثيقة بين معدل الطالب التراكمي وبين نتائج تحصيله الأكاديمي في الكلية وأكثر علاقة هي بين (GPA-MCAT) وبين التحصيل الأكاديمي الجامعي إضافة إلى أن العوامل غير المعرفية لها تأثير على التحصيل الأكاديمي أيضاً.

٤. دراسة: (Erik Mattson ، 2007)

عنوان الدراسة: ما وراء التسجيل: العلاقة بين معايير القبول بالجامعة وبين نجاح الطلاب الذين يتوقع عدم إكمال دراستهم الجامعية.

الهدف من الدراسة: التعرف على المتغيرات التي يمكن التنبؤ بها في النجاح الأكاديمي.

معايير القبول: معايير القبول هو معدل تراكمي- اختبارات مقننة- SAT- - الجنس- مهارات قيادية .

أهم النتائج:

ثلاثة عوامل من العوامل التي خضعت لها الدراسة لها دور كبير في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي وهي: الجنس- المهارات القيادية- والمعدل التراكمي في المرحلة الثانوية وخصوصا في الفصل الدراسي الجامعي الأول والسنة الأولى إجمالاً .

٥. دراسة: (Davia Taylor،2007)

عنوان الدراسة: هل العوامل الأخرى غير معدل GPA-GRE لها دور في التنبؤ بنجاح الطالب الجامعي؟

Do Other Factors Associate To Graduate School Success

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على عوامل أخرى غير (GPA-GRE) لمعرفة أثرها في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطالب الجامعي، وهذه العوامل هي: العمر- الجنس- الاستقرار العاطفي- التحفيز

معايير القبول: (GPA-GRE) العمر- الجنس- الاستقرار العاطفي- التحفيز

أهم النتائج: تساؤلات الدراسة والنتائج:

- ماهي الملامح الديموغرافية للطلاب المتوقع تخرجهم؟
- عينة الدراسة ٦٤٪نساء و٣٦٪ رجال، والأعمار بين٢٢ إلى ٤٥ ومتوسط نتائج GPA بين ٢,٨٠ إلى٣,٩٤
- هل هناك علاقة بين العمر ومعدل GRE؟
- بينت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين العمر ومعدل GRE
- هل هناك علاقة واضحة بين النساء والرجال في معدل GRE؟
- بينت الدراسة أن الرجال يحققون نتائج أعلى في اختبار GRE
- هل هناك علاقة بين معدل GPA وبين استقرار الطلاب العاطفي ومستوى التحفيز لديه؟

لا توجد علاقة، لكن الدراسة أشارت في البحث إلى عوامل أخرى أوصت بها عند قبول أو رفض الطالب وعدم الاعتماد فقط على GPA-GRE .

٦. (دراسة: Truell، Allen .Woosley، Sherry (2008

عنوان الدراسة : استخدام معايير القبول وغيرها من معايير القبول كمؤشر لتخرج طلاب كلية إدارة الأعمال.

الهدف من الدراسة : الغرض من هذه الدراسة تحديد ما إذا كانت معايير القبول في الكلية تساعد على التنبؤ بقدرة الطلاب الجامعيين على التخرج.

معايير القبول : المتغيرات المحددة تشمل الجنس والعرق / الإثنية ، والتحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، والمعدل التراكمي في مادة المحاسبة، والمعدل التراكمي في الكفاءة في استخدام الكمبيوتر، والمعدل التراكمي في الإحصاء، واللغة الإنجليزية والرياضيات.

أهم النتائج : أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى وجود علاقة إيجابية، فكلما ارتفعت المتغيرات الإحصائية الخاصة بالإدارة، زادت احتمالية التخرج. حوالي ٨٧ ٪ من طلاب الكلية الذين استوفوا معايير القبول في الإدارة ممن بدأوا دراستهم في خريف عام ٢٠٠٠ تخرجوا بحلول تموز / يوليو من عام ٢٠٠٥.

٧. دراسة: (American College Test،2008)

عنوان الدراسة : الالتحاق بالكلية ونجاح الطالب من خلال مؤشرات التحصيل باختبار القبول في الكليات الأمريكية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

١. الطلاب الذين يجتازون الاختبار تكون نسبة التحاقهم بالكلية أعلى من نظرائهم الذي لم يجتازوه.
٢. الطلاب الذين سنحت لهم الفرصة للالتحاق ببرامج (التهيئة للجامعة) مثل برنامج Plan في الصف العاشر واختبار Act في الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر تكون فرصة التحاقهم بالكلية أكثر من نظرائهم الذين التحقوا فقط باختبار Act (بنسبة ٧ :١).

٣. الطلاب الذين ينخرطون في برامج التهيئة مثل برنامج Act، Plan، من غير المرجح أن يحتاجوا إلى علاج أو تطوير في الإنجليزية أو الرياضيات من أولئك الذين يشاركون فقط في Act (من ٣ إلى ١٢ نقطة مئوية).
٤. الطلاب الذين حققوا درجة عالية في ACT فرصتهم في تحقيق معدل تراكمي من ٢,٠ أو أعلى أو ٣,٠ أو أعلى من الطلاب الذين حققوا درجات منخفضة في ACT بغض النظر عن الجنس أو العنصر أو العرق ، أو دخل الأسرة.
٥. الطلاب الذين يحصلون على أعلى مستوى المقررات في المدارس الثانوية أكثر عرضة لتحقيق معدل ٢,٠ أو أعلى أو ٣,٠ أو أعلى في السنة الجامعية الأولى من الطلاب الذين لا يتناولون هذه الدورات (بنسبة تصل إلى ٢٧ نقطة مئوية).
٦. الطلاب الذين درجة التحفيز لديهم عالية (طبقاً لمقياس ACT) فرصتهم أعلى في الحصول على معدل تراكمي عال في السنة الجامعية الأولى.
٧. الطلاب الذين يدرسون مناهج أساسية في المرحلة الثانوية يحصلون في الأغلب على معدل تراكمي ٢,٥ أو أعلى (بنسبة ١١ نقطة مئوية)، مقارنة بنظرائهم الذين لم يدرسوا المنهاج الأساس.
٨. الطلاب الذين يلتحقون بدورات متقدمة في الرياضيات هم أكثر احتمالا للتوصل إلى معدل تراكمي ٢,٥ أو أعلى، من أولئك الذين لا يأخذون هذه الدورات.
٩. كلما كانت اهتمامات الطالب (والذي يقاس باستخدام ACT Interest Inventory) تناسب تخصصه الجامعي، كلما قلت احتمالية تغييره لتخصصه.
١٠. الطلاب الذين لديهم استعداد يبدون كفاءة أكاديمية عالية في السنة الثانية (كما يوضح مقياس ACT أو مقياس Collegiate Assessment of Academic Proficiency، or CAAP) من أولئك الذين ليسوا على استعداد.
١١. الطلاب الذين يحصلون على أعلى الدرجات في ACT يكون إنجازهم الأكاديمي أعلى.

٨. دراسة : (Ibrahim A. Alwan، 2009)

عنوان الدراسة : الارتباط بين درجات اختبارات المدرسة الثانوية والقدرات والتحصيلي، والتقدم الأكاديمي في السنوات الأولى في كلية العلوم الصحية.

الهدف من الدراسة : اكتشاف الارتباط بين معايير القبول في الجامعة والتقدم الأكاديمي في السنتين الأوليين (البرنامج التمهيدي) في كلية العلوم الصحية في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود.

نتائج الدراسة : يوجد معامل ارتباط قوي بين التقدم الأكاديمي في السنوات الأولى في كلية العلوم الصحية وكل من درجات الاختبار التحصيلي الوطني السعودي واختبار القدرات والاختبار النهائي للثانوية العامة بالترتيب كما يلي : ٠,٩٦ – ٠,٩٣ – ٠,٨٧ مما يدل على وجود ارتباط قوي بين معايير القبول في الجامعات وبين التقدم الأكاديمي.

٩. دراسة: (Aboma Olani،2009)

عنوان الدراسة : التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لطلاب السنة الأولى بالجامعة.

الهدف من الدراسة: الكشف عن قدرة معايير القبول (درجات اختبار الثانوية العامة ، اختبار القدرات واختبار القبول بالجامعة) في جامعة جرونينجين بهولندا في التنبؤ بنجاح طلاب السنة الأولى بالجامعة.

نتائج الدراسة: يمكن الاعتماد فقط على درجات اختبار الثانوية العامة في التنبؤ بنجاح الطلاب في السنة الأولى بالجامعة.

تعليق على الدراسات السابقة :

تشير العديد من الدراسات إلى أهمية التنوع في معايير القبول والتي تتيح فرصة للتنبؤ بمعدل تقدم الطالب بالجامعة، إذ توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة ثرية من النتائج، من أبرزها:

١. التنوع في معايير القبول بين المعايير الكمية والنوعية.
٢. وجود علاقة إيجابية بين معايير القبول في الجامعة والتقدم الأكاديمي في الجامعات بصفة عامة.
٣. لمعايير القبول في بعض الجامعات القدرة على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي في السنة التحضيرية.
٤. يمكن استخدام معايير نوعية (غير معرفية كالمهارات القيادية والتحفيز والتهيئة للجامعة) في التنبؤ بالتقدم الأكاديمي في الجامعة.
٥. اختبارات القبول الوطنية المقننة لها قدرة أعلى في التنبؤ بالتقدم الأكاديمي.

وتدعم مثل هذه النتائج هذه الدراسة لإعادة قراءة معايير القبول بجامعة الملك سعود واقتراح رؤية تطويرية - في ضوء ما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج – لتكون بإذن الله قادرة على قبول الأجدر بالجامعة مما يساعد في تحقيق رؤيتها ورسالتها المستقبلية بإذن الله.

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة

يجيب الفصلان الثالث والرابع على أسئلة البحث التالية :-

١. ما العلاقة بين معايير القبول بجامعة الملك سعود ومعدل تقدم الطلاب في السنة التحضيرية؟
٢. ما ترتيب معايير القبول في قوة تنبؤها بتقدم الطلاب في السنة التحضيرية؟

عينة الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة جميع الطلبة الذين أنهوا السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بنجاح منذ تطبيقها في العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ ، ولحداثة التجربة في السنة الأولى، اقتصر الباحث على عينة تمثل من أنهوا السنة التحضيرية خلال العامين التاليين (١٤٢٩/١٤٣٠ – ١٤٣٠/١٤٣١هـ) على أن تتوفر لديهم بيانات القبول التحصيلية والمتمثلة في نسبة الثانوية العامة ودرجة

القـدرات العامة ودرجة الاختبار التحصيلي، وقد بلـغ مجموع عددهم (٨٩٤٣) طالباً وطالبة، مثل الطلاب (٦٦،٧٪) والطالبات (٣٣،٣٪). وقد اعتمد الباحث في اختيـار العينة علـى أسلوب العينـة القصدية، أو العمديـة لاختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.

منهج الدراسة :

لتحقيـق أهداف الدراسة، سيتـم اتباع مناهج البحث التالية وما تتضمنه من أدوات وأساليب مناسبة لجمع معلوماتها وبياناتها:

المنهـج الوثائقي: بهدف الحصـول على سجلات ووثائـق لبعض المعلومات المسجلـة والموثقـة والتـي توضح نشـاط الفرد، ومن ثـم ربطهـا ببعضها بغرض الوصـول إلى استخلاص وتفسـيرات منطقية تساعد على فهـم الماضي للوصول إلى قواعـد تمكننا من التنبـؤ بالمستقبل. (قنديلجـي، ٢٠٠٨، ٩٢ ، ٩٤). وسيتم مـن خلال هذا المنهج الحصول علـى البيانات والمعلومات التـي توضح مؤشرات الطلاب والطالبـات التحصيلية قبل دخول الجامعة وبعدها. عن طريق التقارير الدورية الصادرة عن عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود.

المنهـج المسحي: بهدف الحصول على معلومات وحقائق تصف حالة الأشياء أو الأمـور كما هي موجودة في الوقت الحاضـر. (عوض، ٢٠٠٨، ١٨) وسيتم من خـلال هـذا المنهج مسح لواقـع القبـول في مؤسسات التعليم العـالي ، من خلال استعراض بعض الأدبيات التي تناولـت موضوع الدراسـة، والنماذج والتجارب والاتجاهات العالمية في هذا المجال.

المنهـج الارتباطـي: بهـدف تحديد العلاقة بـين متغيرات البحـث الكمية، وتحديـد درجة العلاقـة بينهم، ومـع أن العلاقـات الارتباطية ليسـت من النوع الـذي يظهر السبب والأثر إلا أن وجود علاقـة قوية بين متغيرين، أو أكثر يساعد علـى استخدام تلـك العلاقة لأغراض تنبؤية. (النعيمـي، ٢٠٠٩، ٢٥٢، ٢٥٣).

وسيتم من خلال هذا المنهج تحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الكمية والمتمثلة في نسبة الثانوية العامة ودرجة القدرات العامة ودرجة الاختبار التحصيلي والمعدل التراكمي للسنة التحضيرية، وتحديد العلاقة الأقوى بين المتغيرات مما يساعد في التنبؤ بنجاح الطالب في السنة التحضيرية.

أدوات الدراسة وإعدادها:

في إطار استخدام الدراسة للمنهج الوصفي الوثائقي والمسحي ، اعتمد الباحث على المصادر الوثائقية الأولية وهي المصادر التي دونت وسجلت بياناتها ومعلوماتها بشكل مباشر بواسطة الجهة المعنية بجمع المعلومات ونشرها، وتكون معلوماتها أقرب إلى الصحة والدقة، ومن الأقسام التي اعتمد عليها الباحث ما يأتي:

١. التقارير الدورية الصادرة عن عمادة شؤون القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود. وقد تم تزويد الباحث ببيانات من قواعد المعلومات بالجامعة تشمل معدل الثانوية العامة ودرجة القدرات العامة ودرجة الاختبار التحصيلي والمعدل التراكمي بنهاية السنة التحضيرية للطلاب والطالبات، مما يزيد من الثقة بمثل هذه البيانات.
٢. نتائج البحوث والدراسات والتجارب العلمية المنشورة، سواء كانت على مستوى الرسائل العلمية أو بحوث المؤتمرات والمجلات العلمية.
٣. الوثائق الرسمية التي تشمل البيانات والمعلومات التي تعكس نشاط المؤسسة وعلاقاتها الإدارية والمهنية.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

استخدم الباحث في عرض وتلخيص البيانات التي توفرت لديه، وفي إجراء المقارنات بين البدائل المختلفة حول موضوعات الدراسة، الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرار، والنسب المئوية، لوصف بعض البيانات بشكل كمي.
٢. معامل ارتباط بيرسون : وهو مؤشر ارتباط يستخدم حين يكون المقياس فترياً أو نسبياً، وينص على أن العلاقة بين المتغيرين علاقة خطية، أي أن هناك خطاً مستقيماً أو منحنياً لتشتت البيانات، يعطي تعبيراً مقبولاً لعلاقة

متغـير بآخـر. إلى جانـب أن العلاقـة، أو الارتبـاط بين المتغـيرات لا يمكن تفسيره بالضرورة سببيـاً، (آري، ٢٠٠٤، ١٦٨، ١٦٩)، ويعتمد الباحث على هذا الأسلوب لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة.

٣. الانحـدار المتعدد : تستخدم أساليب الانحدار المتعدد لاستقصاء العلاقة بين متغـير تابـع واحد، وعدة متغـيرات مستقلة، ويعتمد الانحـدار بين متغيرات الدراسـة على الارتباط بينهما. مع أن الارتباط يتناول العلاقة المتزامنة بين متغيريـن، أو أكـثر دون تحديـد أي المتغيرات هو التابع، وأيهمـا المستقل، إلا أن الانحـدار يفترض-إجرائيا على الأقل- متغـيراً تابعاً واحداً يتم التنبؤ به ومتغيراً مستقلاً أو أكثر يعمل به كمتنبئ، ويفترض أن هناك علاقة ارتباطية متفاوتـة في قوتها بين متغيرات التنبؤ (المستقلـة) وكذلك بينها وبين المتغير المتنبـأ بـه (التابـع). (الكيـلاني، ٢٠٠٧، ٤٣٦) ويعتمد الباحـث على هذا الأسلـوب للتنبؤ بمعدل الطالب من خلال تحديد المتغيرات (المنبئة) بالمعدل التراكمي للسنة التحضيرية.

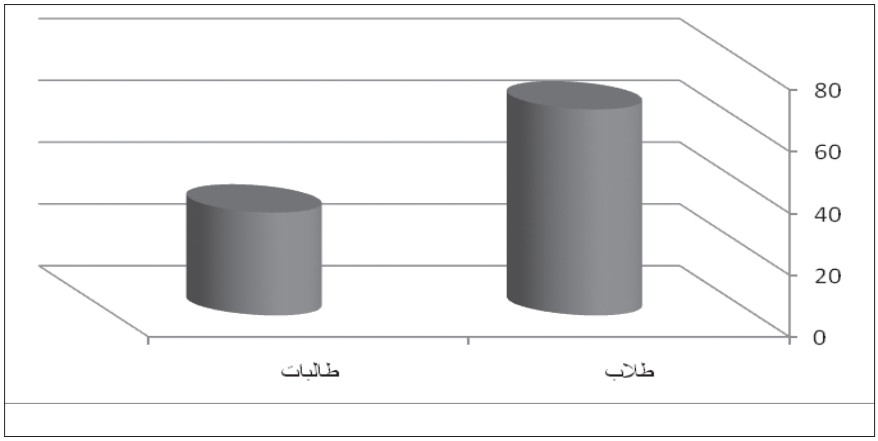
٤. اختبار (ت) : يستخدم هذا المؤشر لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتـين. (آري، ٢٠٠٤، ٢١٠)، ويعتمد الباحث على هذا الأسلوب لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة حسب اختلاف الجنس.

خصائص عينة الدراسة :

تمثل عينة الدراسة الطلبة الذين أنهوا السنة التحضيرية بنجاح خلال العامين الدراسيين ١٤٢٩/١٤٣٠هـ و ١٤٣٠/١٤٣١هـ بجامعة الملك سعود، ويبين الجدول التـالي توزيعهم حسـب الجنس، إذ تمثل عينة الدراسة مـا نسبته (٦٦،٧٪) من الطلاب ، وما نسبته (٣٣،٣٪) من الطالبات.

جدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد	نسبة
طلاب	٥٩٦٥	٦٦,٧٪
طالبات	٢٩٧٨	٣٣,٣٪
المجموع	٨٩٤٣	١٠٠,٠٠٪



الشكل (١) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الفصل الرابع : تحليل نتائج الدراسة والتوصيات

الارتباط بين متغيرات الدراسة :

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين معايير القبول ومعدل السنة التحضيرية (طلاب)

العينة	المتغيرات		درجة القدرات	درجة التحصيلي	معدل السنة التحضيرية
طلاب	نسبة الثانوية العامة	العدد	٥٩٢١	٥٦٣٠	٥٤٨٧
		معامل الارتباط	**٠,٣٤٨	**٠,٤١٥	**٠,٤٦١
	درجة القدرات	العدد		٥٦٢٥	٥٤٥١
		معامل الارتباط		**٠,٦٣٤	**٠,٤٩٨
	درجة التحصيلي	العدد			٥١٩٢
		معامل الارتباط			**٠,٥٨٧

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين معايير القبول ومعدل السنة التحضيرية (طالبات)

العينة	المتغيرات		درجة القدرات	درجة التحصيلي	معدل السنة التحضيرية
طالبات	نسبة الثانوية العامة	العدد	٢٨٤٠	٢٨٢٣	٢٨٩٤
		معامل الارتباط	**٠,٣٤٣	**٠,٣١٢	**٠,٤٥٦
	درجة القدرات	العدد		٢٨١٨	٢٧٦٠
		معامل الارتباط		**٠,٦٣١	**٠,٥٠٩
	درجة التحصيلي	العدد			٢٧٤٤
		معامل الارتباط			**٠,٥٠٧

** دالة عند مستوى ٠,٠١

الارتباط بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة:

إن الارتباط بين متغيرات الدراسة لا يفسر بالضرورة وجود علاقة سببية بينهما، إنما يشير إلى علاقة بينية بينهما، أي أن التغيرات في أحد المتغيرين تقترن بتغيرات متناسبة معها في المتغير الثاني، ويمكن تحديد نسبة التباين بين متغيرين من خلال حساب مربع معامل الارتباط بينهما. (الكيلاني، ٢٠٠٧، ٤٣١، ٤٣٢). وبعبارة أخرى، يمكن القول إن معامل الارتباط يشير إلى أن الشخص الذي يحصل على درجة فوق المتوسط في اختبار واحد يحتمل له أن يحصل على درجة فوق المتوسط في الاختبار الآخر، وتحدد نسبة الاحتمالية من خلال (حساب مربع معامل الارتباط)، أو ما يسمى معامل التحديد الذي يعطي النسبة المئوية للتباين في المتغير الأول التي ترتبط مع التباين في المتغير الثاني. (آري، ٢٠٠٤، ١٦٩، ١٧٠)

ويبين الجدولان (٤، ٥) الارتباط بين متغيرات الدراسة (نسبة الثانوية العامة، درجة القدرات العامة، درجة الاختبار التحصيلي، معدل السنة التحضيرية) ويلاحظ منه أن الاختبار التحصيلي لدى الطلاب يظهر ارتباطاً أعلى بمعدل السنة التحضيرية دون غيره من المتغيرات الأخرى إذ بلغ ما نسبته

(٥٩٪) بمعنى أن (٣٥٪) من التباين في درجة الاختبار التحصيلي يرتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية، فمتغير درجة القدرات العامة بنسبة بلغت (٥٠٪) أي أن (٢٥٪) من التباين في درجة اختبار القدرات ترتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية، وأخيراً متغير نسبة الثانوية العامة بارتباط بلغت نسبته (٤٦٪) بمعنى أن (٢١٪) من التباين في نسبة الثانوية العامة ترتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية.

ولكن لم تبتعد مؤشرات الارتباط لدى الطالبات عن ذات التوجه إلا في ارتباط متغير درجة القدرات بمعدل السنة التحضيرية بنسبة تفوق بقية المتغيرات إذ بلغت (٥٠،٩٪) بمعنى أن (٢٦٪) من التباين في درجة اختبار القدرات ترتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية، يليه في الترتيب درجة الاختبار التحصيلي بنسبة ارتباط بلغت (٥٠،٧٪) بمعنى أن (٢٦٪) من التباين في درجة الاختبار التحصيلي يرتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية، فمتغير نسبة الثانوية العامة بارتباط بلغت نسبته (٤٦٪) بمعنى أن (٢١٪) من التباين في نسبة الثانوية العامة ترتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية.

كما أظهرت النتائج لدى الجنسين وجود علاقة بينية جيدة بين درجة القدرات ودرجة الاختبار التحصيلي إذ بلغت نسبة الارتباط بينهما (٦٣٪) بمعنى أن (٤٠٪) من التباين في درجة اختبار القدرات ترتبط مع التباين في درجة الاختبار التحصيلي، ولكن لم تظهر العلاقة البينية بذات القوة بين متغير نسبة الثانوية العامة ومتغيري درجة القدرات العامة والاختبار التحصيلي، إذ بلغت نسبة الارتباط بين نسبة الثانوية العامة ودرجة الاختبار التحصيلي للطلاب (٤١,٥٪) بتباين بلغت نسبته (١٧٪) بين المتغيرين، وللطالبات بنسبة ارتباط بلغت (٣١,٢٪) بتباين بلغ (٩,٧٪)، أما الارتباط بين نسبة الثانوية العامة ودرجة القدرات العامة فبلغ لدى الجنسين ما نسبته (٣٤٪) تقريبا بتباين بلغت نسبته (١٢٪) تقريبا.

النتائج التي استخلصها الباحث:

من خلال تحليل علاقـات الارتباط بين متغيرات الدراسة يستنتج الباحث ما يأتي:

١. درجـة الاختبـار التحصيلـي متغير يعبر عـن علاقة اقترانية بمعـدل السنة التحضيرية لدى الطلاب والطالبات وتفسر الدرجة ما نسبته (٣٥٪ للطلاب و ٢٦٪ للطالبات) من التباين في معدل السنة التحضيرية.
٢. درجـة اختبـار القدرات العامـة متغير آخـر مؤثر يعبر عن علاقـة اقترانية بمعـدل السنـة التحضيرية إذ تفسـر (٢٦٪ للطالبـات و ٢٥٪ للطلاب) من التباين في معدل السنة التحضيرية.
٣. تظهر متغيرات الدراسة لدى الطلاب والطالبات ارتباطاً متبايناً فيما بينها، حيث تظهر علاقة بينية جيدة بين درجة الاختبار التحصيلي ودرجة القدرات العامة، بينما تظهر علاقة بينية متدنية مع نسبة الثانوية العامة.

ويرجـع الباحـث حصـول درجة الاختبـار التحصيلـي لدى الطـلاب ودرجة القـدرات لـدى الطالبات على ارتباط بمعدل السنـة التحضيرية أعلى من متغير نسبة الثانوية العامة، إلى بعض العوامل ومنها:

أ - معـدل السنـة التحضيرية يقيس القدرة التحصيليـة والمهارية لدى الطلاب والطالبـات، ويبين الجدول رقم (٢) الوزن النسبي للمهارات التي يهدف برنامج السنـة التحضيريـة إلى اكتسابهـا للطلبة، وهـذا يفسر -حسـب رأي الباحث- الارتبـاط الجيد نسبيـاً بين درجة القـدرات العامة ودرجة الاختبـار التحصيلي ومعدل السنة التحضيرية.

ب -تشتـت درجات معايير القبـول كما في الأشـكال (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) يشير إلى وجود علاقة موجبة معتدلة لمتغيرات درجات الاختبار التحصيلي ودرجات القدرات مـع معدل السنـة التحضيرية، بينمـا تظهر نسبـة الثانوية العامة تشتتـاً متطرفاً يفسـره المتوسط الحسابي المرتفع لها إذ بلغ للطالبـات (٩٧٪) وللطلاب (٩٥٪). وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إلية دراسة كل من(Truell 2008) و Act(٢٠٠٨) و (Peskun 2007) و(Davia 2007) و(Donald 2005) ودراسة السيف (١٤٢٥).

٤. تدعم قيمة (F) الدالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) العلاقات البينية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع (انظر الجدولين ٩-١٣) مما يعني أنها لا تشترك في تفسير جزء واحد من التابع، مما يدعم الثقة والمصداقية في النتائج التي توصلت لها الدراسة.

تحليل الانحدار للتنبؤ بمعدل السنة التحضيرية:

٢-١- تحليل الانحدار للتنبؤ بمعدل السنة التحضيرية (لعينة الطلاب):

للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بالمعدل التراكمي لطلاب وطالبات الجامعة تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis للتعرف على أقوى المتغيرات المستقلة (نسبة الثانوية العامة، درجة القدرات العامة، درجة الاختبار التحصيلي) التي تساعد على التنبؤ بمعدل الطالب بالسنة التحضيرية.

ويعتمد هذا الأسلوب على إدراج أقوى المتغيرات المستقلة التي تتنبأ بمعدل السنة التحضيرية في الخطوة الأولى، وفي الخطوة الثانية يتم إدراج المتغير الثاني من حيث القوة في التنبؤ بالمعدل، لنصل بالنهاية إلى معادلة انحدار تشمل المتغيرات، أو بعض المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب وطالبات الجامعة. (آري، ٢٠٠٤، ٤٤٧)

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج ثلاثة متغيرات في معادلة الانحدار المتعدد التي تسهم بالتنبؤ بمعدل السنة التحضيرية، حيث تم إدراج (درجة الاختبار التحصيلي) في الخطوة الأولى بحسبانه أقوى العوامل المستقلة إسهاماً بالتنبؤ بالمتغير التابع (معدل السنة التحضيرية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج (نسبة الثانوية العامة) بحسبانه ثاني أقوى المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بمعدل السنة التحضيرية، وفي الخطوة الثالثة تم إدراج (درجة القدرات العامة) بحسبانه ثالث المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بمعدل السنة التحضيرية.

جدول رقم (٦)

يوضح استبعاد معايير القبول التي ليس لها قدرة على التنبؤ، وترتيب تأثيرها على المعدل التراكمي للطلاب

المعايير التي تم إدخالها	المعايير التي تم حذفها	الطريقة المستخدمة
درجات الاختبار التحصيلي	لم يتم حذفه	المتدرج
درجات اختبار الثانوية العامة	لم يتم حذفه	المتدرج
درجات اختبار القدرات	لم يتم حذفه	المتدرج

من الجدول السابق، يتضح أن جميع معايير القبول لها القدرة على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب السنة التحضيرية حيث إنه لم يتم حذف أي منها من قبل البرنامج ، كما أن قوة تأثير تلك المعايير في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب السنة التحضيرية ترتب من الأكثر قوة إلى الأقل قوة إلى: درجات الاختبار التحصيلي، درجات الثانوية العامة، درجات اختبار القدرات).

جدول رقم (٧)

يوضح مقدار تأثير معايير القبول في نسبة التباين للمعدل التراكمي لطلاب السنة التحضيرية من خلال:

معامل التحديد (مربع معامل الارتباط)

المعايير	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط (معامل التحديد)	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتنبؤ
الاختبار التحصيلي	٠,٥٨٧	٠,٣٤٤	٠,٣٤٤	٠,٦٩٣
التحصيلي ومعدل الثانوية العامة	٠,٦٣١	٠,٣٩٨	٠,٣٩٨	٠,٦٦٤
التحصيلي ومعدل الثانوية العامة واختبار القدرات	٠,٦٤٤	٠,٤١٥	٠,٤١٤	٠,٦٥٥

من الجدول رقم (٧) يوضح مربع معامل الارتباط (معامل التحديد) نسبة التباين (التأثير) التي تحدثها معايير القبول على المعدل التراكمي لطلاب السنة التحضيرية ، ومنه يتضح أن نسبة تأثير الاختبار التحصيلي على المعدل التراكمي لطلاب السنة التحضيرية بمقدار ٣٤,٤٪ ونسبة تأثير الاختبار التحصيلي واختبارات الثانوية العامة بمقدار ٣٩,٨ ٪ ونسبة تأثير الاختبار التحصيلي

واختبـارات الثانوية العامة واختبار القدرات بمقـدار ٤١,٤٪ .وهذا يؤكد أهمية استخدام معدلات الاختبارات الثلاثة في التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية مع إعطاء نسبة أكبر للاختبار التحصيلي، تليها نسبة أقل لاختبارات الثانوية العامة ، ثم نسبة أقل لاختبار القدرات.

جدول (٨)

يوضح معاملات بيتا (معاملات الانحدار الجزئية) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة.

المتغيرات المستقلة	قيمة ثابت التنبؤ	الخطأ المعياري	قيمة بيتا β	قيمة ت
الاختبار التحصيلي	٠،٠٣٧	٠،٠٠١	٠،٣٧٥	**٢٦,٠٥٩
نسبة الثانوية العامة	٠،٠٥٦	٠،٠٠٣	٠،٢٤٣	**٢٠,٦٠٤
درجة القدرات العامة	٠،٠٢١	٠،٠٠٢	٠،١٦٨	**١٢,١٨٤
ثابت الانحدار	٥،٩١٠-	٠،٢٤٠		**٢٤,٦٦١-

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تفيد قيم (بيتا) بتأثـير المتغيرات المستقله وهي : درجة الاختبار التحصيلي، ونسبـة الثانويـة العامـة ودرجة القـدرات العامة علـى المتغير التابـع وهو المعدل التراكمـي في السنـة التحضيريـة بمعنـى أن تغـير كل درجة معياريـة للاختبار التحصيلـي يسهم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية بمقدار ٠,٣٧٥ وتغير كل درجـة معيارية لاختبار الثانوية العامة، يسهم في تغيير الدرجـة المعيارية للمعدل التراكمي للسنـة التحضيرية بمقدار ٠,٢٤٣ وتغير كل درجـة معيارية لاختبار القدرات العامة يسهـم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمـي للسنة التحضيرية بمقدار١٦٨, ٠ كما أن تأثيرات كل هذه المعايير دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ولذلك لا يمكن استبعاد أي منها في التنبؤ بالمعدل التراكمي للسنة التحضيرية.

ولدعم الثقة في هذه النتيجة يستخدم الباحث الاختبار الفائي (F) لدلالة ما إذا كانـت المتغـيرات المستقلة تساهم فعلا بصورة دالـة في التنبؤ بالمتغير التابع،

ويبين الجدول رقم (٩) قيمة (ف) والتي يتضح أنها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة (الاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية العامة ودرجة القدرات العامة) على التنبؤ بمعدل الطالب في السنة التحضيرية.

جدول رقم (٩)

قيمة (F) في تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) للتعرف على المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الانحدار	١٥٧٥,٨٩٠	٣	٥٢٥,٢٩٧	**١٢٢٢,٩٧٢
البواقي	٢٢٢٥,٣٦٦	٥١٨١		

** دال عند مستوى (٠,٠١)

٢-٢- تحليل الانحدار للتنبؤ بمعدل السنة التحضيرية (لعينة الطالبات):

أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج ثلاثة متغيرات في معادلة الانحدار المتعدد التي تسهم بالتنبؤ بمعدل السنة التحضيرية، حيث تم إدراج (درجة الاختبار التحصيلي) في الخطوة الأولى بحسبانه أقوى العوامل المستقلة إسهاماً بالتنبؤ بالمتغير التابع (معدل السنة التحضيرية)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج (نسبة الثانوية العامة) بحسبانه ثاني أقوى المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بمعدل السنة التحضيرية ، وفي الخطوة الثالثة تم إدراج (درجة القدرات العامة) بحسبانه ثالث المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بمعدل السنة التحضيرية.

والجدولان التاليان يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بمعدل السنة التحضيرية لدى الطالبات.

جدول رقم (١٠)

يوضح استبعاد معايير القبول التي ليس لها قدرة على التنبؤ وترتيب تأثيرها على المعدل التراكمي للطلاب

المعايير التي تم إدخالها	المعايير التي تم حذفها	الطريقة المستخدمة
درجات الاختبار التحصيلي	لم يتم حذفه	المتدرج
درجات اختبار الثانوية العامة	لم يتم حذفه	المتدرج
درجات اختبار القدرات	لم يتم حذفه	المتدرج

من الجدول السابق يتضح أن جميع معايير القبول لها القدرة على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطالبات السنة التحضيرية حيث إنه لم يتم حذف أي منها من قبل البرنامج ، كما أن قوة تأثير تلك المعايير في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطالبات السنة التحضيرية ترتب من الأكثر قوة إلى الأقل قوة إلى: درجات الاختبار التحصيلي، درجات الثانوية العامة، درجات اختبار القدرات)

جدول رقم (١١)

يوضح مقدار تأثير معايير القبول في نسبة التباين للمعدل التراكمي لطالبات السنة التحضيرية.

المعايير	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط (معامل التحديد)	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتنبؤ
الاختبار التحصيلي	٠,٥٠٨	٠,٢٥٨	٠,٢٥٨	٠,٥١٢
التحصيلي ومعدل الثانوية العامة	٠,٥٩٠	٠,٣٤٩	٠,٣٤٨	٠,٤٨
التحصيلي ومعدل الثانوية العامة واختبار القدرات	٠,٦١٨	٠,٣٨٢	٠,٣٨١	٠,٤٧

يوضح الجدول رقم (١١) مربع معامل الارتباط (معامل التحديد) نسبة التباين (التأثير) التي تحدثها معايير القبول على المعدل التراكمي لطالبات السنة التحضيرية ، ومنه يتضح أن نسبة تأثير الاختبار التحصيلي على المعدل التراكمي لطالبات السنة التحضيرية بمقدار ٢٥,٨٪ ونسبة تأثير الاختبار التحصيلي واختبارات الثانوية العامة معا، بمقدار ٣٤,٨ ٪ ونسبة تأثير الاختبار التحصيلي واختبارات الثانوية العامة واختبار القدرات معا، بمقدار ٣٨,١ .وهذا يؤكد أهمية استخدام معدلات الاختبارات الثلاثة في التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطالبات السنة التحضيرية مع إعطاء نسبة أكبر للاختبار التحصيلي، تليها نسبة أقل لاختبارات الثانوية العامة، تليها نسبة أقل لاختبار القدرات، ويشبه

ترتيب قـدرة المعايير في التأثير على المعدل التراكمي لدى الطالبات ترتيب قدرة المعايـير في التأثير على المعادل التراكمي للطلاب مما يدل على أن عامل الجنس لايؤثر على قدرة المعايير على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي في السنة التحضيرية.

جدول (١٢)

يوضح معاملات الانحدار الجزئي المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية.

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا β	قيمة ت
درجة الاختبار التحصيلي	٠،٠٢١	٠،٠٠٢	٠،٢٧٢	**١٣,٩٢٧
نسبة الثانوية العامة	٠،٠٦٢	٠،٠٠٤	٠،٢٧٩	**١٧,٣٣١
اختبار القدرات العامة	٠،٠١٧	٠،٠٠١	٠،٢٣٩	**١٢,١٥٢
ثابت الانحدار	٤،٧٢٤-	٠،٣٢٨		**١٤,٤١٩-

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تفيد قيم (بيتا) في التعرف على قيم التنبؤ للمتغيرات المستقلة، كل على حدة وهـي: درجة الاختبـار التحصيلي ونسبة الثانوية العامـة ودرجة القدرات العامة علـى المتغير التابع وهـو المعدل التراكمـي في السنة التحضيريـة بمعنى أن تغير كل درجـة معيارية للاختبار التحصيلـي يسهم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمـي للسنة التحضيريـة للطالبات بمقدار ٢٧٢ , ٠وتغـير كل درجة معيارية لاختبـار الثانويـة العامـة يسهـم في تغيـير الدرجـة المعيارية للمعـدل التراكمي للسنـة التحضيريـة بمقـدار ٢٧٩ , ٠ وتغـير كل درجة معيارية لاختبـار القدرات العامـة، يسهـم في تغيير الدرجة المعياريـة للمعدل التراكمـي للسنة التحضيرية بمقـدار٢٣٩ , ٠ كما أن تأثيرات كل هذه المعايير دالة عند مستوى ٠٠١ , ٠ ولذلك لا يمكن استبعاد أي منها في التنبؤ بالمعدل التراكمي للسنة التحضيرية.

ولدعم الثقة في النتيجة السابقة يستخدم الباحث الاختبار الفائي (F) لدلالة ما إذا كانت المتغيرات المستقلة تساهم فعلا بصورة دالة في التنبؤ بالمتغير التابع، ويبين الجدول رقم (١٠) قيمة (ف) والتي يتضح أنها دالة عند مستوى (٠,٠١) ممـا يشير إلى وجود تأثـير ذي دلالة إحصائيـة للمتغيرات المستقلـة (الاختبار التحصيلـي ومعـدل الثانويـة العامة ودرجة القـدرات العامـة) في التنبؤ بمعدل الطالبة في السنة التحضيرية.

جدول رقم (١٣)

قيمة (F) في تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) للتعرف على المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالبات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الانحدار	٣٦٩,٠٦٩	٣	١٢٣,٠٢٣	**٥٦٣,٧١٤
البواقي	٥٩٧,٠٩٦	٢٧٣٦	٠,٢١٨	

** دال عند مستوى (٠,٠١)

نتائج الدراسة :

أولا : نتائج الارتباط بين متغيرات الدراسة :

١. الاختبار التحصيلي لدى الطلاب يظهر ارتباطاً أعلى بمعدل السنة التحضيرية من بقية المتغيرات بما نسبته (٥٩٪) بمعنى أن (٣٥٪) من التباين في درجة الاختبار التحصيلي ترتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية، ثم تأتي درجة القدرات العامة بنسبة ارتباط تبلغ (٥٠٪) وبتباين بلغت نسبته (٢٥٪) بين المتغيرين.

٢. تظهر درجة القدرات العامة ودرجة الاختبار التحصيلي لدى الطالبات ارتباطاً أعلى بمعدل السنة التحضيرية من نسبة الثانوية العامة مع فارق بسيط جداً لصالح اختبار القدرات بما نسبته (٥٠,٩٪) ولدرجة الاختبار التحصيلي بنسبة (٥٠,٧٪) بمعنى أن (٢٦٪) من التباين في متغيري درجة اختبار القدرات العامة ودرجة الاختبار التحصيلي ترتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية.

٣. أظهرت نسبة الثانوية العامة ارتباطاً متجانساً بمعدل السنة التحضيرية لدى الجنسين بنسبة بلغت (٤٦٪) بمعنى أن (٢١٪) من التباين في نسبة الثانوية العامة ترتبط مع التباين في معدل السنة التحضيرية.

٤. توجد علاقة بينية جيدة بين درجة الاختبار التحصيلي ودرجة القدرات العامة لدى الجنسين، إذ بلغت نسبة الارتباط بين المتغيرين (٦٣٪) بمعنى أن (٤٠٪) من التباين في درجة الاختبار التحصيلي يرتبط مع التباين في درجة

القدرات العامة، بينما لم تظهر نسبة الثانوية العامة علاقة بينية بذات القوة مع المتغيرين، إذ بلغت نسبة ارتباطها بدرجة الاختبار التحصيلي للطلاب (٣١,٢٪) بتباين بلغ ٠٩,٧٪) وللطالبات بنسبة (٤١,٥٪) بتباين بلغ (١٧٪)، أما مع اختبار القدرات العامة فبلغت نسبة الارتباط لدى الجنسين (٣٤,٥٪) تقريباً بنسبة تباين بلغت (١٢٪) تقريباً.

٥. تدعم قيمة (F) الدالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) العلاقات البينية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع مما يعني أنها لا تشترك في تفسير جزء واحد من التابع، مما يدعم الثقة في النتائج التي توصلت لها الدراسة.

ثانياً: نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمعدل السنة التحضيرية، يستنتج الباحث ما يأتي:

١. أظهر تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بمعدل بالسنة التحضيرية للطلاب والطالبات في خطوتها الأولى، أن متغير درجة الاختبار التحصيلي أبرز متغير يمكن أن يسهم بالتنبؤ بمعدل الطالب، أو الطالبة بالسنة التحضيرية، ثم أدرجت المعادلة في خطوتها الثانية متغير نسبة الثانوية العامة، ومتغير درجة القدرات العامة في خطوتها الثالثة، وهذه النتيجة أبرزت دور متغير نسبة الثانوية العامة في التنبؤ بمعدل الطالب، أو الطالبة في السنة التحضيرية عندما تم قياس علاقته بشكل كلي مع المعيارين الآخرين.

٢. تفسر هذه النتيجة أهمية متغيرات الدراسة المستقلة (درجات الاختبار التحصيلي، درجة القدرات العامة، نسبة الثانوية العامة) في التنبؤ بمعدل السنة التحضيرية ولم يرفض أسلوب تحليل الانحدار المتعدد أي متغير منها، مما يعزز أهمية وجودها كمعيار للقبول بالسنة التحضيرية.

٣. تبين قيمة معامل التحديد R٢ للطلاب أن المتغيرات (درجة الاختبار التحصيلي، نسبة الثانوية العامة ، درجة الاختبار التحصيلي) تفسر (٤٢٪) تقريباً من التباين الكلي لمعدل السنة التحضيرية للطلاب.

٤. تبين قيمة معامل التحديد R٢ للطالبات، أن المتغيرات (درجة الاختبار التحصيلي، نسبة الثانوية العامة، درجة القدرات العامة) تفسر (٣٨،٢٪) من التباين الكلي لمعدل السنة التحضيرية للطالبات.

٥. تبين النتائج أن استخدام معايير القبول مجتمعة، أفضل من استخدام معيار واحد للتنبؤ بالتقدم الأكاديمي في السنة التحضيرية.

وفي المجمل تبين نتائج الدراسة أن معايير القبول (درجة الاختبار التحصيلي، درجة الثانوية العامة، درجة اختبار القدرات) كل على حدة، أو مجتمعة تفيد في التنبؤ بمعدل السنة التحضيرية، مما يعني أن معايير القبول (نسبة الثانوية العامة، درجة القدرات، درجة الاختبار التحصيلي)، يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بمعدل السنة التحضيرية للطالب والطالبة.

ويدعم الاختبار الفائي (F) الثقة بهذه النتيجة إذ تبين قيمة (ف) أنها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة (الاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية العامة ودرجة القدرات العامة) على التنبؤ بمعدل الطلاب والطالبات في السنة التحضيرية.

التوصيات

١. تعزيز الاعتماد على معايير القبول الحالية لقدرتها على التنبؤ بمعدل الطالب ببرنامج السنة التحضيرية.
٢. زيادة الوزن النسبي لدرجة الاختبار التحصيلي في معيار القبول التنافسي لتقدمها في التنبؤ بمعدل الطالب والطالبة ببرنامج السنة التحضيرية على بقية المعايير.
٣. اعتماد النسبة المركبة في قبول الطلاب والطالبات للكليات التي تشترط الاختبار التحصيلي كأحد معايير القبول بها على النحو الآتي (٥٠٪ للاختبار التحصيلي، ٢٥٪ لنسبة الثانوية العامة، ٢٥٪ لدرجة اختبار القدرات)
٤. الاهتمام ببرامج مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والابداع والمركز الوطني للقياس والتقويم في اقتراح معايير نوعية جنبا إلى جنب مع المعايير الكمية لتحسين أحد مدخلات العملية التعليمية.
٥. بحث الاستفادة من رتب المدارس الذي يصدره المركز الوطني للقياس والتقويم بناء على نتائج الاختبارات التي يقدمها.

بحوث ودراسات مقترحة :

١. مقارنة بين معايير القبول في جامعة الملك سعود وجامعات عالمية متقدمة في التصنيف العالمي ومدى قدرة كل منها على التنبؤ بمعدل تخرج الطلاب.
٢. مقارنة بين السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود وجامعات عالمية متقدمة في التصنيف العالمي ومدى تأثير كل منها على التقدم الأكاديمي لطلاب مرحلة البكالوريوس.
٣. الاتجاهات العالمية الحديثة في معايير القبول للسنة التحضيرية ومعايير القبول للبرامج المتخصصة والاستفادة منها في تطوير معايير القبول بجامعة الملك سعود.
٤. ربط برامج السنة التحضيرية بالبرامج الأكاديمية بالكليات المتجانسة (مثل كليات هندسية، صحية، علوم طبيعية، إدارية، تعليمية، لغات..)

المراجع:

أولا : المراجع العربية

- المملكة العربية السعودية (١٣٩٤/١٩٧٤)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ط٢، الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الثامنة (١٤٢٥ ـ ١٤٣٠هـ)، الرياض.
- http://www.mohe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx. (accessed in 8-8-2010)
- إدارة الإحصاء والمعلومات، دليل جامعة الملك سعود للدراسات الجامعية، وكالة الجامعة للتطوير والجودة، جامعة الملك سعود، الجزء الأول، ١٤٣١هـ.
- آري، دونالد، مقدمة للبحث في التربية، ترجمة سعد الحسيني، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤.
- برنامج السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود(٢٠١٠م)، الانترنت: http://ksu.edu.sa/sites/py/ar/about/Pages /pystudyplans.aspx.
- البهنساوي، فردوس عبدالحميد، منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦
- عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود (٢٠١٠)، الانترنت: http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/ Deanships/dar/Pages/rolls.aspx
- عوض، عدنان، مناهج البحث العلمي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ٢٠٠٨.
- فليه، فاروق عبده و الزاكي، أحمد عبدالفتاح، الدراسات المستقبلية منظور تربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن ، ٢٠٠٣.
- قنديلجي، عامر، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٨.
- قياس ، اختبار القدرات العامة، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ١٤٣٠.
- قياس ، الاختبار التحصيلي للكليات العلمية، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ١٤٣١.
- الكيلاني، عبدالله زيد، نضال كمال الشريفين، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، ٢٠٠٧.
- مركز إحصاءات التعليم العالي، إحصاءات التعليم العالي من عام ١٤١٦ إلى ١٤٣٠هـ – إحصاءات التعليم العالي للعام ١٤٢٩–١٤٣٠هـ، وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

- الملحقيــة الثقافية السعودية بألمانيا ، إجراءات القبــول بالجامعات الألمانية(٢٠٠٩) ، الانترنت : http://de.mohe.gov.sa/ar/studyaboard/educationsystem/admission/Pages/process.aspx.
- النعيمــي، محمد عبدالعال، عبدالجبــار البياتي، طرق ومناهج البحــث العلمي، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٩.
- وزارة التربية والتعليم، التقرير الوطني حول تطور التعليم في المملكة العربية السعودية، تقرير مقدم بالدورة (٤٨) للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف ٢٥-٢٨ نوفمبر ٢٠٠٨.
- اليونسكو، التعليم العالي في القرن ٢١ ، مستقبليات، العدد١٠٧ نشره دورية لليونسكو، ١٩٩٨
- اليونسكــو، التقرير الإقليمي للمؤتمر الإقليمي العربي حــول التعليم العالي - انجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته (١٩٩٨ – ٢٠٠٩) ، القاهرة ٣١ مايو الى ٢ يونيو ٢٠٠٩.
- اليونسكــو، محور الإنصــاف في إتاحة فرص الالتحاق– التعليم العــالي في القرن ٢١ ، المؤتمر العالمي للتعليم العالي ،باريس، ١٩٩٨.

ثانيا : المراجع الأجنبية

- Aboma Olani (2009). Predicting First Year University Students› Academic Success. Electronic Journal of Research in Educational Psychology . 7(3). PP 1053- 1072.ISSN: 16962095-.
- American Journal of Pharmaceutical Education (2006); 70 (3) Article 53.
- Christopher Erik Mattson (2007). Beyond Admission: Understanding Pre-College Variables and the Success of At-Risk Students. Journal of College Admission. summer 2007.
- Christopher Peskun. Allan etsky(2007) Effectiveness of medical school admissions criteria in predicting residency ranking four years later.Medical Education . No.41.pp 57–64
- College Admission Procedures in Germany(2009). Internet: www.indobase. com/studyabroad/countries/
- germany/admission-procedures-of-germany.html.
- College board tests(2009). Internet: www.collegeboard .com/student/testing/ ap/intad/intad__germany.html.
- Davia Taylor(2007). Do Other Factors Associate To Graduate School Success. Arkansas State University.
- Donald G. Meagher and others(2005). Predictive Validity Study of the Pharmacy College Admission Test . RESEARCH ARTICLES. San Antonio. Texas. Submitted August 19. 2005; accepted October 28. 2005; published June 15.

- Educational Testing Service at USA(2009). Internet: http://www.ets.org/.
- Higher Education in Sweden. Entry Requirements at undergraduate. (2010). Internet: https://www.studera.nu/studera/1636.html
- Ibrahim A. Alwan (2009). Associatian between Scores in high school. aptitude and achievement exams and early performance in health science college. SAUDI JOURNAL OF KIDNEY DISEASES AND TRANSPLANTATION. Vol.20. Issue 3. pp 448453-.
- Kenneth R.. Garwood (2002). Admissions Criteria and academic performance in the AFIT graduate cost analysis program. THESIS .AIR FORCE INSTITUTE OF TECHNOLOGY: Ohio.
- Office of Admission at Harvard university (2010). internet: www.admissions.college.harvard.edu/apply /application__process/requirements.html.
- 1Office of Admission at Stanford University (2010). Internet:http://admission.stanford.edu/pdf/1011__Applying__Guide.pdf.
- Office of Admission at University of Cambridge(2010). Internet: www.cam.ac.uk/admissions/undergraduate /apply/requirements.html.
- Office of Admission at University of Oxford (2010). Internet: http://www.ox.ac.uk/admissions/index.html.
- Office of Admissions at University of Iowa (2010) . Internet: http://www.uiowa.edu/admissions/
- Philip G. Altbach .Liz Reisberg. Laura E. Rumbley(2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. the United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization. Paris.
- Study in Germany(2009). internet: http://www.study-in-germany.de/arabic/1.543.498.1.html.
- Truell. Allen D.; Woosley. Sherry(2008). . College Student Journal. Jun. Part A. Vol. 42 Issue 2. pp348356-.
- Undergraduate Admission at Colorado University(2009). Internet: http://admissions.colorado.edu/undergraduate/admissions/freshman/admissioncriteria.
- Office of Admissions at University of Iowa (2010) . Internet:

واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

د. سعيد محمد الشمراني

د. عبد الولي حسين الدهمش

د. باسل محمد القضاة

د. جواهر سعود الرشود

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات

جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التطور المهني لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم خلال ثلاث السنوات الأخيرة، وذلك من خلال التعرف على أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها، ومصادرها، ومجالاتها العلمية والتربوية، والمعيقات التي تحد من ممارسة تلك الأنشطة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع الدراسة عشر إدارات تربية وتعليم في المملكة العربية السعودية، فيما شملت عينة الدراسة (٥٤١) معلماً ومعلمة من أربع إدارات تربية وتعليم، هي: الخرج، والمخواة، والزلفي، وجدة. ولجمع بيانات الدراسة تم تصميم استفتاء يحوي ٨٥ فقرة ضمن خمسة محاور، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن أنشطة التطور المهني الأكثر ممارسة من قبل المعلمين والمعلمات هي: الاستفادة من تقارير المشرف التربوي، و المتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالعلوم أو تعليمها عبر وسائل الإعلام المختلفة، والقراءة المتخصصة في العلوم وتعليمها، والتواصل مع أولياء الأمور، في حين توصلت الدراسة إلى أن الأنشطة الأقل ممارسة هي الأنشطة المتعلقة بالممارسات التأملية مثل كتابة

التقارير النقدية وممارسة البحوث الإجرائية، وكذلك الأنشطة البحثية والعلمية والتربوية المرتبطة بمؤسسات علمية أو أكاديمية رسمية. كما توصلت الدراسة إلى أن المصادر الذاتية، وزملاء المهنة، والمشرف التربوي تعد المصادر الأعلى لتطور المعلمين والمعلمات مهنياً، كما تعد الجامعات والجمعيات العلمية والتربوية والمؤسسات الأهلية هي المصادر الأقل إسهاما في تطور المعلمين والمعلمات مهنياً. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن أنشطة التطور المهني ساهمت في تعزيز الجوانب التربوية بشكل أكبر من إسهامها في تعزيز الجوانب العلمية لدى المعلمين والمعلمات، حيث رأى معلمو ومعلمات العلوم أن أنشطة التطور المهني ساهمت بشكل متوسط في تعزيز الجوانب العلمية، في حين ساهمت بشكل عالٍ في تعزيز الجوانب التربوية. أما المعيقات التي حدت من ممارسة المعلمين لأنشطة التطور المهني، فقد حصلت المعيقات ذات الطابع التنظيمي لبرامج التطور المهني على مستويات أعلى من حيث إعاقتها للتطور المهني للمعلمين والمعلمات.

مقدمة

يشهد العالم حاليا تطوراً مذهلاً في جميع المجالات، وهذا يتطلب تغييراً في غايات وأهداف ووسائل التربية والتعليم، بحيث يتم إعداد جيل قادر ليس على مواكبة هذا التطور والتعامل معه بمهارة ووعي كاملين فحسب، بل على الإسهام الإيجابي في مسيرة هذا التطور. وللتمكن من إحداث التغيير المنشود في العملية التعليمية ينبغي التركيز أولاً على المعلم، حيث إنه يمارس عملاً، فنياً، اجتماعياً، أخلاقياً معقداً، يتغير بتغير الظروف، ونوعية المتعلمين، ويتطور باستمرار، وله دورٌ كبير في تحسين تحصيل التلاميذ وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، كما أنه يعد محور أساساً في تطوير العملية التعليمية، فبدون وجود معلم كفء يمتلك القدرة والكفاءة اللازمتين للقيام بواجباته ومواجهة كافة التطورات والتغيرات، ستبقى عملية التعليم والتعلم جامدة وغير فعالة؛ لذا يتوجب على المسئولين عن التربية والتعليم بذل كافة الجهود الممكنة لتطوير أداء المعلمين ومهاراتهم التربوية؛ لتتواكب مع التطورات الحادثة والمستجدة في التربية والتعليم (البيطار، 2009؛ Carey،2004؛ السليطي والصيداوي، 1998؛ Haycock، 1998).

وينظر بعض التربويين إلى منظومة تطور المعلم على أنها عملية تنموية مستدامة (Continuous Professional Development) تشمل: إعداده وتدريبه قبل الخدمة، وتطويره وتدريبه مهنياً أثناءها بشكل مستمر مع ظهور نظريات وتطبيقات تربوية جديدة (Faudel،2002)، ولذلك يؤكد كل من حسين (٢٠٠٥) وحمادة (٢٠٠٤) أن تطور المعلمين يأخذ بعدين: الأول مرتبط بالإعداد قبل الخدمة، والثاني مرتبط بالتطور المهني أثناءها، والبعدان متكاملان، فالإعداد قبل الخدمة ما هو إلا بداية طريق النمو والتطور المهني للمعلم. ويشير فافيرو (Favero،2003) إلى أن تطور المعلم مهنياً يتطلب تحديد الفروق المهمة والرئيسة بين التوقعات المستقبلية للأداء والخبرة الحالية؛ لتحقيق الجودة في أداء المعلمين من خلال إيجاد تطبيقات وتصميمات جديدة في التدريس، واكتساب معارف ومهارات جديدة، وتكوين علاقات وتفاعل جديد مع الطلاب.

كما يلاحظ أن هناك اهتماماً عالمياً بعملية التطور المهني للمعلمين على وجه العموم ولمعلمي العلوم على وجه الخصوص، ولعل من أبرز أسباب هذا الاهتمام عصر العولمة الذي نعيش فيه، إذ تفرض متطلباته على المتخصصين إعادة النظر في مكونات المنظومة التربوية، وبخاصة دور المعلم. كما أسهم في ذلك التحديات الحالية التي تواجه التربية العلمية بصفة عامة، وبرامج التطور المهني لمعلمي العلوم بصفة خاصة في القرن الحادي والعشرين والمتمثلة بالتقدم العلمي والتكنولوجي، والثورة المعلوماتية، والقضايا والمشكلات العالمية التي منها: المشكلات البيئية، ومشكلة الزيادة السكانية، والمشكلات الصحية، وأزمة الطاقة، ومشكلة الموارد المائية (الطناوي ، ١٩٩٩).

وبما أن المملكة العربية السعودية جزء مهم من عالم اليوم الذي يعيش في عصر العولمة، ويواجه تحديات القرن الجديد، فإنها تسعى إلى تحقيق التطور والتقدم في شتى المجالات، وإعداد جيل مؤهل قادرٍ على مواجهة المشكلات، وحلها بشكل علمي سليم، واتخاذ القرارات الصائبة حيالها. وهذا الأمر يتطلب إحداث تطور نوعي في عمليتي التعلم والتعليم؛ لذا فإن المملكة تعمل باستمرار على تطوير نظمها وبرامجها التربوية بما يتوافق والتوجهات العالمية الحديثة، وذلك بتنفيذ العديد من المشروعات والبرامج التطويرية التي تضمن نجاح عملية تطوير المعلمين على وجهة العموم ومعلمي العلوم على وجه الخصوص. ومن أبرز هذه المشروعات: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، والذي يهدف إلى تطوير المناهج التعليمية بمفهومها الشامل، وإعادة تأهيل المعلمين والمعلمات وتهيئتهم لأداء مهامهم التربوية والتعليمية بما يتوافق مع هذا التطوير المنشود. ومشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، والذي يتمثل في ترجمة ومواءمة سلاسل عالمية متميزة لمناهج الرياضيات والعلوم، كما يسعى هذا المشروع إلى تطوير معلمي العلوم والرياضيات ومشرفيها من خلال التدريب والدعم المستمرين؛ لضمان التطبيق الفاعل لتلك المناهج المتطورة. ومنها أيضاً مشروع تفعيل المختبرات المدرسية، والذي يتمثل في استهداف إدراج المهارات العملية والتجارب العلمية في عملية تدريس وتقويم التلاميذ لمواد العلوم في

المرحلة الثانوية. وقد أكد الشدوخي وشاهين (٢٠٠٧) أن من أهم محاور هذا المشروع تدريب معلمي ومعلمات العلوم لتحقيق ذلك الهدف.

كما أولت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تدريب المعلم أهمية بالغة باعتباره وسيلة التطوير التربوي المهني المستمر لمواكبة المستحدثات في مجال التربية، وقد نصت المادة (١٩٦) من سياسة التعليم على أن تولي الجهات المختصة عناية كافية للدورات التدريبية والتجديدية؛ لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة. كما جاءت المادة (٣٤) من نظام الخدمة المدنية مؤكدة هذا التوجه في السياسة العامة للتعليم؛ من خلال إلزام المعلم بالالتحاق بالبرامج التدريبية التي تلبي احتياجاته الفعلية الضرورية ضمن البرامج التدريبية المتوافرة والعمل على تضمين استمارة تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية بنداً يخص البرامج، والدورات التدريبية، بحيث لا تقل نسبته عن ١٠٪ من إجمالي النقاط . إلا أن عملية تطوير معلم العلوم بشكل خاص، كما يؤكده عطوي (٢٠٠١)، لن تكون مجدية ما لم يكن ذلك التطوير شاملاً لجميع المجالات العلمية والتربوية، وذلك من خلال مصادر متنوعة تثري عملية بناء المعلم. إلا أن الملاحظ أن برامج التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية تتسم بأنها غير محددة الأهداف والمعالم، وترتبط بدرجة ضعيفة بأهداف تدريس العلوم وموضوعات مقررات العلوم، ولا تقود إلى ممارسة المعلمين الفاعلة للمهارات المستهدف تطويرهم فيها، بالإضافة إلى أن الأساليب التدريبية المقدمة تتسم بالتقليدية التي يغلب عليها أسلوب المحاضرة مع عدم الاهتمام بالطرح العملي التطبيقي، وضعف تنظيم إجراءات الالتحاق بتلك الدورات، كما أن أغلب من يقدم تلك البرامج هم مشرفون تربويون غير مؤهلين للتدريب، وعدم وجود تأثير جوهري على ممارسات المعلمين المهنية (القرشي، ١٤٣١هـ؛ معمار، ١٤٢٨هـ؛ الحربي، ١٤٢٨هـ؛ الهاجري، ١٤٢٥هـ؛ بركات، ٢٠٠٥؛ رواس، ١٤٢١هـ).

وهذا الاهتمام بتطوير المعلم يؤكد أن مسؤولياته لا تقف عند حدودها التقليدية المتمثلة بنقل المعرفة للتلاميذ، بل إنها تمتد لتشمل تشجيع قدرات

الابتكار والإبداع لدى المتعلمين، والإسهام بفاعلية في صنع أجيال قادرة على مواكبة التقدم العلمي والتقني، من هنا فإنه أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية وضع البرامج الخاصة لتطوير المعلم مهنياً؛ ليستطيع القيام بالمسؤوليات المنوطة به ، كما أن على المعلم أيضاً أن يتحمل مسؤوليته في إحداث هذا التطور المهني اللازم.

مشكلة الدراسة :

إن جودة تعليم وتعلم العلوم تعتمد في الأساس على جودة وكفاءة معلم العلوم (الحصين، ٢٠٠٢)؛ لذا فإن الاهتمام بمعلم العلوم وتطويره مهنياً أثناء الخدمة يعد أساس النجاح لأي عملية تطوير لتعليم وتعلم العلوم (Garet et al.، 2001 ؛ عمار، ١٩٩٩). ويؤكد ذلك توصيات العديد من المؤتمرات، مثل : الندوة التربوية الأولى "تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم" المقامة في الدوحة عام ٢٠٠٢، ومؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة بجامعة الإمارات العربية المتحدة عام ٢٠٠٣م، وندوة العولمة وأولويات التربية في جامعة الملك سعود ٢٠٠٤، والتي ترى ضرورة الاهتمام بتطوير وتنويع برامج وأساليب إعداد المعلمين قبل الخدمة وتطويرهم مهنياً أثناءها. كما أن (إدارة التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم) أوصت بضرورة توفير بطاقة نمو مهني لكل معلم وبناء عليها تصمم خطة للكفايات اللازم توافرها في كل معلم ومدى قربها أو بعدها من العمل الذي يقوم به أو المهام المستقبلية التي يمكن أن تسند إليه (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ)، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (كامل، ٢٠٠٧) من ضرورة توافر مهارات وكفايات معينة لدى المعلم تؤهله للقيام بالأدوار المتوقعة له في العقد القادم التي صنفها إلى أدوار مجتمعية ومهنية وأكاديمية وتعليمية .

ومما يدعو أيضاً للاهتمام بدراسة واقع تطور معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية البدء في تطبيق مناهج العلوم المطورة، إذ تتسم المناهج المطبقة بالتجديد في المحتوى العلمي، والنظريات التربوية التي يعتمد عليها بناء مقرراتها، والاستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم المقترحة؛ وبالتالي

فمن المهم تصميم برامج تطور مهني تلبي احتياج تطبيق المناهج المطورة، ولا يمكن ذلك إلا من خلال التعرف على الواقع الحالي لتطور المعلمين. وقد أظهرت نتائج دراسة القرشي (١٤٣١هـ) ضعفاً في مدى استفادة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم المطورة، كما أشارت إلى وجود صعوبات تعيق الاستفادة من تلك البرامج، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات تقويمية حول واقع تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة على مجالات سلسلة ماجروهيل العالمية في تدريس العلوم ودورها في تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية .

ومما يعزز الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة ما كشفت عنه نتائج دراسة الشمراني (١٤٣٢هـ) من أن إعداد المعلم قبل الخدمة وتطوره المهني أثناءها يعد المجال البحثي الأهم في مجال التربية العلمية في الوقت الراهن من وجهة نظر المتخصصين في المملكة العربية السعودية. وعليه يعد التعرف على الواقع الحالي لتطور معلمي العلوم الخطوة الأولى التي ينبغي أن ينطلق منها البحث في هذا المجال من خلال التعرف على أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها، ومصادرها ومجالاتها العلمية والتربوية ومعوقات المشاركة الفاعلة لمعلمي العلوم في تلك الأنشطة. وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في التعرف على واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية، من حيث الأنشطة الخاصة بالتطور المهني، ومصادرها، ومجالاتها العلمية والتربوية، والمعوقات التي تقف حائلا أمام مشاركة معلمي العلوم في أنشطة التطور المهني.

هدف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، من حيث الأنشطة الخاصة بالتطور المهني، ومصادر تلك الأنشطة، ومجالاتها العلمية والتربوية، والمعوقات التي تحد من ممارستها.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية خلال السنوات الثلاث الأخيرة من وجهة نظرهم ؟ وتنبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى ممارسة معلمي العلوم لأنشطة التطور المهني خلال السنوات الثلاث الأخيرة ؟
٢. ما مستوى إسهام مصادر التطور المهني في تطور معلمي العلوم مهنياً خلال السنوات الثلاث الأخيرة؟
٣. ما مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز المجالات العلمية لدى معلمي العلوم خلال السنوات الثلاث الأخيرة؟
٤. ما مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز المجالات التربوية لدى معلمي العلوم خلال السنوات الثلاث الأخيرة؟
٥. ما المعوقات التي حدّت من ممارسة معلمي العلوم لأنشطة التطور المهني خلال السنوات الثلاث الأخيرة؟

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تقدم بيانات ومعلومات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم حول واقع التطور المهني لمعلمي العلوم من حيث الأنشطة الخاصة بالتطور المهني، ومصادرها، ومجالاتها العلمية والتربوية، والمعوقات التي تحد من ممارسة تلك الأنشطة، الأمر الذي يمكن أن يساعدهم على وضع الخطط المستقبلية، وإعداد البرامج اللازمة لتطور معلمي العلوم مهنياً، والحد من معوقات التطور المهني التي تواجههم والعمل على تذليلها.

- تقدم بيانات ومعلومات للمؤسسات الحكومية والأهلية تتعلق بمستوى إسهام تلك المؤسسات في تقديم برامج تطور مهني لمعلمي العلوم في المملكة، مما قد يساعد تلك المؤسسات في تطوير خططها المستقبلية لإعداد أو تمويل برامج تطويرية لمعلمي العلوم.
- تقدم بيانات ومعلومات لمعلمي العلوم كتغذية راجعة حول ممارساتهم الذاتية لنشاطات التطور المهني خلال السنوات الثلاث الأخيرة، مما قد يساعدهم على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتطوير تلك الممارسات.
- تقدم معلومات ثرية للباحثين حول التطور المهني لمعلمي العلوم، مما قد يسهم في التمهيد لإجراء دراسات مستقبلية منبثقة من نتائج الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة :

التطور المهني (Professional Development):

يعرف التطور المهني إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: "مجموعة متنوعة من الأنشطة – الرسمية وغير الرسمية – التي مارسها معلم العلوم أثناء الخدمة خلال السنوات الثلاث الأخيرة، والتي استهدفت رفع مستوى كفاءته التربوية والعلمية، وتمكنه من التطور الذاتي، ومواجهة التحديات، والتكيف مع المستجدات، وتبادل الخبرة مع الآخرين، والاهتمام بالبحث".

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- عينة من معلمي ومعلمات العلوم التابعين لإدارات التعليم في أربع محافظات من محافظات المملكة العربية السعودية، وهي: جدة، والزلفي، والخرج، والمخواة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠-١٤٣١هـ.
- دراسة تطور معلمي ومعلمات العلوم من خلال خمسة محاور، هي:

١. أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها.
٢. مصادر (جهات) التطور المهني التي أسهمت في تطور المعلمين والمعلمات.
٣. المجالات العلمية التخصصية التي تم تعزيزها أثناء ممارسة أنشطة التطور المهني.
٤. المجالات التربوية التي تم تعزيزها أثناء ممارسة أنشطة التطور المهني.
٥. معوقات ممارسة التطور المهني.

- استفتاء معلمي ومعلمات العلوم عن واقع تطورهم المهني خلال السنوات الثلاث الأخيرة، والتي تتمثل في الأعوام الدراسية التالية: (١٤٢٨-١٤٢٩هـ و ١٤٢٩-١٤٣٠هـ و ١٤٣٠-١٤٣١هـ)، والهدف من هذا التحديد هو وضع معيار زمني مشترك يحكم استجابات المعلمين والمعلمات نحو فقرات الأداة المستخدمة.

الخلفية النظرية للدراسة:

تمثل عملية التطور المهني للمعلمين والعاملين في المجال التربوي مدخلا مهما وأساسياً من مدخلات تطوير العملية التعليمية، حيث تعنى بتحسين أداء المعلمين، وهيئات التوجيه والإشراف والقيادات التعليمية، بما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التعليمية، ومتطلبات عملهم بكفاءة وفعالية (زغلول وعبدالعزيز، ٢٠٠٧). كما أن مستوى جودة تعليم التلاميذ يعتمد بشكل مباشر على قدرات وإمكانات معلميهم؛ ولذلك يؤكد سايكس (Sykes، 1996) أن التطور المهني للمعلمين يعد أمراً ملحاً، لارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات العمل التعليمي الذي يمارسه المعلم مع تلاميذه.

وقد تعددت مفاهيم التطور المهني للمعلمين في الأدب التربوي، حيث أشار روسنر (Rossner،1992) إلى أنه مفهومٌ جديدٌ يهتم بالحاجات الفردية للمعلم، ويركز على إعداده نفسياً لبناء ثقته بنفسه وتطوير شخصيته، ويتم فيه تقديم خبرات أكاديمية ومهارات إرشادية له. في حين أن هويل (Howell،1996) يرى أن له بعداً آخر يتجاوز حدود المبادرات الرسمية التي يمكن أن تسهم في

تطور المعلمين مهنياً، حيث يعرفه بأنه: مجموعة متنوعة من الأنشطة – الرسمية وغير الرسمية– المصممة لدعم الكفايات المهنية والأكاديمية للمعلمين واللازمة لمواجهة التحديات التي يواجهها التدريس والتعليم. ولذلك يؤكد بيرجيسون (Bergeson، et al.،2003) على المسؤولية الشخصية للمعلم في تطوره المهني على نهج أكثر صراحة، حيث يعرف التطور المهني للمعلمين بأنه: أنشطة تنظمها السلطات التربوية أو تتم بمبادرات موجهة ذاتياً من المعلمين أنفسهم، تستهدف تزويدهم بمعرفة علمية متطورة من المقررات الدراسية، وتحسين مهاراتهم في تبني استراتيجيات تدريسية فعالة، تعتمد على البحث العلمي، وتحسين قدرتهم على إدارة حجرة الدراسة، وتقويم تعلم التلاميذ، وكفاياتهم في استخدام التكنولوجيا للقيام بهذه المهام. وعلى نحو متسق مع المفاهيم سالفة الذكر، يؤكد بوشرباك (١٩٩٩) في تعريفه أن مهمة الجهات الرسمية لا تقتصر على تقديم برامج تطور مهني فحسب، بل لابد أن تستهدف هذه البرامج إكساب المعلمين مهارات أساسيةً تمكنهم من التطور الذاتي، حيث أشار إلى أن التطور المهني يعد عملية تتم وفق برامج تهدف إلى تكوين أشخاص ذوي خلفية ثقافية ومعرفية وعملية، تمكنهم من التعلم والتطور الذاتي، والتكيف مع المستجدات، وتبادل الخبرة مع غيرهم، والاهتمام بالبحث، والرضا عن النفس والمهنة، على أن تنفذ هذه البرامج وفق أساليب وطرائق متنوعة تتماشى مع أهداف البرنامج المعد، واحتياجات المعلمين. ويتفق هذا التوجه في برامج التطور المهني مع رؤية المعايير الوطنية الأمريكية (National Research Council (NRC)، 1996) التي تؤكد ضرورة أن تتحول برامج التطور المهني لمعلمي العلوم من كونها برامج تدريبية على مهارات محدودة، إلى كونها تتيح فرصاً للنمو المهني المستمر للمعلمين، وذلك من خلال تركيز تلك البرامج على إكساب المعلمين القدرات والمهارات اللازمة للتعلم المستمر.

وبالتالي فإن أساس التطور المهني للمعلم هو تزويده بالخبرات الثقافية والمهنية اللازمة لتحسين طاقاته، وتطوير عملية التعليم، وتجويد نواتج التعلم، وتعزيز مهارات التطور الذاتي. ويتم ذلك في إطار خطة محددة الأهداف

والطريقة، فالتطور المهني للمعلم عملية هادفة مقصودة. وعلى الرغم من أن المعلمين يتعرضون يومياً لمواقف تعليمية عديدة تؤثر إيجاباً في خبراتهم المهنية، إلا أنه ينبغي التأكيد على أهمية اتسام عملية تطور المعلم بالتخطيط والابتعاد عن التلقائية والعشوائية، ورغم أن العديد من الدراسات العربية في هذا المجال استخدمت مصطلح "النمو المهني" للتعبير عن البرامج التي تستهدف تطوير المعلمين، إلا أن الدراسة الحالية ترى أن مصطلح "النمو المهني" يقتضي تلقائية التطور، في حين أن مصطلح "التطور المهني" يقتضي الاستهداف والتخطيط. كما أن العديد من الدراسات والبرامج الرسمية استخدمت مصطلح "التطوير المهني"، كمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، إلا أن الدراسة الحالية ترى استخدام "التطور المهني"، كونه يؤكد بعد المسؤولية الشخصية للمعلمين في تطورهم المهني.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد ببرامج التطور المهني للمعلمين، فإن معظم هذه البرامج لا تغطي معظم المجالات المهنية اللازمة للمعلمين (الهاجري، ١٤٢٥هـ)؛ ولذلك تشير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (١٩٩٦) إلى وجود فجوة كبيرة بين برامج التطور المهني للمعلمين، وبين المتطلبات التي يجب أن تتوافر في أدائهم المهني، وخاصة فيما يتعلق بإتقان المحتوى العلمي للمقررات التي يدرسونها، واستيعابهم لإستراتيجيات التدريس التي ترتبط بالأدوار المطلوبة منهم من جهة، وبتنوع ظروف التعليم من جهة أخرى، واهتمامهم بالتعلم المستمر مدى الحياة، وقدرتهم على التجديد في العمل الجماعي مع زملائهم، ومراعاتهم للأخلاقيات المهنية. وعلى المستوى العربي أشار عزت (١٩٩٧) إلى أن برامج التطور المهني للمعلمين في غالبية الدول العربية لا تضمن سدّ الفجوة بين النظرية والتطبيق، كما لا تضمن تحول المعلومات والنظريات التربوية والنفسية إلى مهارات أدائية فعلية. وعزا ذلك إلى عدم استفادة الدول العربية في هذا المجال من تجارب الدول المتقدمة عن طريق استخدام المداخل والاتجاهات التدريسية، والمفاهيم التي تقوم على تحقيق هذه الأهداف: كمفهوم تحليل التدريس والتدريس المصغر، والإعداد القائم على الكفايات. ويشير ساسي (١٩٩٨) إلى أن المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم أكدت ضرورة السعي إلى توحيد أنظمة إعداد المعلم وتدريبه المستمر بين أقطار الوطن العربي، تيسيراً للتبادل الضروري على جميع الصعد، والاستفادة المثلى مما ينجز هنا وهناك من تجارب وتجديدات، وتحسين مكانة المعلم بما ينعكس إيجاباً على الممارسات التربوية.

ويؤكد لي شلمان (Lee Shulman) أن جوانب المعرفة العلمية اللازمة للمعلم في عملية التدريس الواجب التركيز عليها في برامج التطور المهني، تتمثل في: المعرفة بالمحتوى العلمي للتخصص، والمعرفة التدريسية، بما في ذلك مبادئ وإستراتيجيات تنظيم وإدارة الفصل، والمعرفة بالمنهج، بما في ذلك المواد والبرامج، والمعرفة بالمتعلمين وخصائصهم، والمعرفة بالسياقات التعليمية، بما في ذلك خصائص الفصول والمدارس والجماعات والمجتمعات والثقافات، والمعرفة بالغايات والأهداف والقيم التعليمية وأصولها الفلسفية والتاريخية (Abell، ٢٠٠٧). كما يؤكد كل من اللقاني (١٩٩٥)، وعبدالحميد وآخرين (١٩٩٤)، وعبدالرحيم (١٩٩٣) ضرورة تزويد المعلمين بمجموعة من الكفايات التدريسية العامة والخاصة التي تؤهلهم للقيام بدورهم في عملية التدريس المتضمنة ثلاث عمليات رئيسة، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، بالإضافة إلى الكفايات اللازمة لعملية إكساب المهارات والعادات الإيجابية، وتنميتها، وتنمية الميول، والاتجاهات. كما يشير هندي (٢٠٠٦) وجلوف (Glogoff، 1994)؛ وثوماس (Thomass، 2002) إلى ضرورة تطوير المعلمين مهنياً في جوانب تتعلق باستخدام الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت في عملية التدريس، وتنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحوها. وقد أشارت دراسة الهنائي والعموري (٢٠٠٧) إلى ضرورة التركيز في برامج التطور المهني للمعلمين على إدارة التغيير بما يتطلبه من معارف، ومهارات في المجالات الأكاديمية، واللغوية، والإحصائية لتساعدهم على فهم دلالات الأرقام، والتعامل مع العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الطلاب، أو البحوث التطبيقية، والإجرائية، والتربوية. كما يجب التركيز على امتلاك المعلم كفايات ومهارات تربوية واسعة تمكنه من إدارة الموقف التعليمي بصورة جيدة، وتطبيق إستراتيجيات التعلم المتمحورة حول المتعلم، وذلك عن

طريـق المواءمة الفعالة لأساليب التدريس؛ لتلائم أنماط التعلم المختلفة للطلاب من حيث تطوير كفاءاتهم في التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والبحث والاستقلالية، والتحصيل، والتطبيقات العلمية .

وعلى الرغم من أهمية تحديد موضوعات ومجالات التطور المهني، فإن جويس وشاورز (Joyce & Showers، 1980) ركزا على المعايير، وليس على الموضوعات التـي تتطـرق لها تلـك البرامج، حيث أشـارا من خـلال استعراضهما لأكثر من ٢٠٠ دراسـة علمية تتعلق بتطويـر المعلمين مهنياً، إلى عدة مكونات أساسية يجب مراعاتها عند تصميم محتوى برامـج التطور المهني، هي: استعراض النظريات المهمـة في المجـال، وشرح نظري مسبق للمهـارات أو الأساليـب، والشرح العملي لكل مهارة مطلوبـة، والمشاركة التطبيقية للإستراتيجيـات أو المهارات المطلوبة، وتنظيـم تغذية راجعة منتظمة للأداء، والتدريب علـى مواقف تطبيقية ميدانية. في حـين يؤكد الهنائـي والعموري (٢٠٠٧) ضرورة اعتمـاد برامج التطور المهني علـى مقومات أساسية متكاملة، مثل: تنوع صيـغ الفرص المتاحة ، واستمراريتها ، واختلاف مجـالات التركيز ، ومعالجتها لمناحي التنمية المهنية. كما أن المجلس الوطنـي في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة للبحـث (NRC، 1996) حـدد معايير لبرامـج التطور المهني لمعلمي العلوم، ولم يحـدد موضوعات بعينها، وشملت هذه المعايـير: ضرورة تماسك وترابـط البرامج التي يتم تقديمهـا للمعلم ، وضرورة أن يتعلـم المعلمون محتـوى العلوم العلمي من خلال الاستقصـاء، وأن يتم تقديم المعرفـة العلمية والتربويـة بصورة متكاملة ومتسقة مع الواقـع الفعلي للتعليم في الفصل الدراسي، كما ينبغـي أن تؤكد هذه البرامج أهمية التعلم المستمر وتقدم المهـارات اللازمة لـه. وحددت تلك المعايـير مجموعة من الافتراضـات المتعلقة بطبيعة برامج التطور المهني التي تقدم لمعلمي العلوم، وهي:

(أ) أن التطور المهني عملية مستمرة، وليست محدودةً زمنياً.

(ب) لا يفترض أن يتم التفريق بين المعلمين من حيث كون بعضهم يعد هدفاً لبرامج التطور المهني في حين أن بعضهم الآخر يعد خبيراً غير مستهدف من تلك البرامج.

(ج) لا بد أن تتغير النظرة التقليدية من كون برامج التطور المهني تنحصر في البرامج التدريبية التي تركز على تنمية مهارات محددة إلى كونها تعد فرصة لنموٍ أرحب في كافة الاتجاهات مستفيدةً من جميع الإمكانات المتاحة.

(د) تفترض تلك المعايير أن ترتبط تلك البرامج بشكل وثيق بالواقع الفعلي لعلمية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي.

ومع تنوع الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تطور المعلم مهنياً، إلا أن التدريب أثناء الخدمة يعد من أهم تلك الأنشطة، نظراً لكونه عملية مقصودة، ومخططاً لها، يفترض أن تتسق مع الحاجات الفعلية للمعلم. كما يعد التدريب أثناء الخدمة من أهم الأنشطة التي يمكن أن تستخدمها المؤسسات الرسمية بشكل موجه نحو أفرادها بما يتوافق مع الاتجاهات العلمية والتربوية الحديثة. ويعتمد نجاح هذه البرامج أثناء الخدمة على مدى تحديد أهداف التدريب بشكل إجرائي قابل للتحقيق، وارتباط هذه الأهداف بحاجات المعلمين المهنية، وتقويم الناتج في ضوئها. ويشير زغلول وعبدالعزيز (٢٠٠٧)، وهندي (٢٠٠٠)، وأبو حسين (٢٠٠٤)، ومارفين ومايكل (Marvin & Michael، 2004)، وحسين (٢٠٠٥) إلى أن من أبرز أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة ما يلي:

١. زيادة إلمام المعلمين بالأساليب الحديثة في التدريس.
٢. تنمية المهارات العملية والنظرية التي بها قصور لدى المعلمين، ورفع كفاءتهم الفنية، وصقل مهاراتهم التدريسية.
٣. تحسين التعلم الذي يعد ناتجاً لتحسين التدريس.
٤. إكساب المعلمين أساليب التقويم المتطورة.
٥. تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها، وتوعيتهم بدورهم ومسؤولياتهم تجاه ذلك.
٦. تحقيق الوظيفة التوجيهية للتدريس، وهي: مساعدة المعلمين الجدد بصفة خاصة على التأقلم مع نظام العمل المدرسي، والاطلاع على قواعده وقوانينه.
٧. تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للتطور المهني، والتعلم المستمر.

ومع أن وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف سابقاً) في المملكة العربية

السعودية شجعت تطور المعلمين من خلال الحصول على درجات علمية عليا، وذلك في مراحل مبكرة من تاريخ التعليم في المملكة، إلا أن التدريب التربوي لم يتم وضعه في هيكلة الوزارة إلا في عام ١٤١٨هـ، وعلى الرغم من هذا التأخر في تأسيس إدارة تختص بالتدريب في الوزارة، فإنه تم في غضون سنوات معدودة تأسيس إدارة تدريب تربوي في كل إدارة تربية وتعليم في المملكة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ). وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الدورات التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب التربوي في إدارات التربية والتعليم أسهمت بشكل إيجابي في تطور المعلمين مهنياً. حيث أشار السحيباني (١٤٢٧هـ) إلى أن معلمي المواد العلمية ومديري المدارس يرون أن التدريب التربوي أسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات معلمي العلوم ومعارفهم التربوية المتعددة، كما توصلت دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ) إلى أن معلمي التربية الفنية يرون أنهم استفادوا من برامج التدريب التربوي التي تقدمها تلك المراكز بدرجة كبيرة. وتوصلت دراسة البشر (١٤٢٧هـ) إلى أن البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات العلوم الاجتماعية تتميز بجودة أهدافها، ومحتواها التعليمي، ومناسبة إستراتيجياتها التدريبية للمعلمات، وواقعية التقويم، وفاعليته في تلك البرامج.

لكن دراسة الأنصاري (٢٠٠٤) تشير إلى تدني مستوى التطوير المهني الذي يتلقاه المعلم، وإلى وجود بعض السلبيات في برامج التطور المهني في المملكة العربية السعودية، ومن بينها: تركيزها على أسلوب المحاضرة أو التلقين، وعدم إشراك المعلم في تحديد احتياجاته التدريبية، وغياب التعاون بين المعلمين ومدراء المدارس والمشرفين التربويين. كما أن دراسة الترجمي (١٤٣١هـ) أظهرت ضعف اتساق البرامج المقدمة لمعلمي اللغة العربية مع حاجاتهم في محورين، هما: الجانب العلمي التخصصي، وجانب طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمشرفين التربويين يرون أن البرامج المقدمة أسهمت في تحقيق الحاجات العلمية التخصصية بنسبة بلغت (٢٧,٩٪) فقط، كما يرون أنها أسهمت في تلبية حاجات المعلمين في طرق التدريس الخاصة باللغة العربية، مثل: تعليم الاستماع، والكتابة، والقراءة بنسب متفاوتة تراوحت ما بين (١٣,٣٪)

و (٥٠٪). في حين أن نتائج الدراسة أظهرت أن البرامج المقدمة للمتدربين تتوافق مع احتياجاتهم التربوية بنسبة عالية بلغت (٨٩,٦٪). وعلى الرغم من أن هذه الدراسة تبدو في ظاهرها متعارضة مع نتائج دراسة كل من: السحيباني (١٤٢٧هـ)، والزهراني (١٤٣١هـ)، والبشر (١٤٢٧هـ)، إلا أنها متوافقة بشكل تام معها، حيث تميزت دراسة الترجمي بتناولها الجوانب العلمية التخصصية، وطرق التدريس الخاصة، في حين تناولت تلك الدراسات الجوانب التربوية العامة التي اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة الترجمي فيما يتعلق بتلك الجوانب.

أما الدراسات خارج المملكة العربية السعودية، ومنها دراسة العجمي (٢٠٠٩) التي أجريت في دولة الكويت فأظهرت أن معلمي العلوم الاجتماعية يمارسون أنشطة التطوير المهني بدرجة متوسطة سواء تلك التي ترتبط بتخصصهم أو بمهنة التدريس بشكل عام، كما أشارت الدراسة إلى وجود قصور لدى المعلمين في ممارسة بعض أنشطة التطور المهني مثل قراءة البحوث والكتب وزيارة المكتبات، كما أكدت على أن الموجه الفني لا يسهم بدرجة كبيرة في تطور المعلم مهنياً. أما دراسة تشيفال وآخرون (Chval، K. et al. 2008) التي تناولت خبرات وتوقعات وحاجات التطور المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بالمدارس المتوسطة والعالية في إحدى الولايات الأمريكية، حيث توصلت الدراسة إلى أن مشاركة معلمي العلوم والرياضيات في برامج التطور المهني كانت متدنية وتأثرت بعدد من العوامل، كما وجدوا أن بيئة تعلم خبرات التطور المهني كانت غير فعالة، وأن هناك تناقضاً بين حاجات التطور المهني لديهم وبين الخبرات التي مروا بها أو تدربوا عليها.

وفي دراسة أجراها المركز الوطني للإحصاءات الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية (National Center for Educational Statistics (NCES)، 2005) للتعرف على أنشطة التطور المهني الممارسة من قبل المعلمين في عام ١٩٩٩/٢٠٠٠، أظهرت النتائج أن ٤٧,٤٪ من العينة المشاركة من معلمي العلوم تلقوا برامج تطور مهني في المحتوى العلمي للمقررات التي يدرسونها، في حين أن ٦٨,٥٪ تلقوا برامج تطوير مهني ركزت على طرق التدريس. كما أظهرت النتائج أن ٦٠٪ تقريباً من البرامج المقدمة لهم في كلا المجالين تراوح زمن تقديمها بين ثمان

ساعـات أو أقل، في حين أن بقية البرامـج استغرقت مدة وصلت إلى أكثر من ٣٣ ساعـة. كما توصلت الدراسة كذلك إلى أن ٩٢,٨٪ من أولئك المعلمين شاركوا في برامج تدريبية أو مجموعات عمل، في حين ٤١,٢٪ منهم شاركوا في برامج توجيه أو زيـارات صفية مـع زملاء آخريـن، و٦٩,١٪ منهم شاركـوا في برامج تعاونية مجدولـة. كما أجـرى المجلس العام للتدريـس في بريطانيـا (General Teaching Council for England (GIC). 2008) تنـاول تصـورات المعلمين عن مستقبل تطورهم وحاجاتهـم في التطـور المهنـي، وأظهـرت النتائـج أن ٣٠٪ من المعلمـين حققوا حاجاتهـم المخطـط لها في الاثني عشـر شهراً السابقة لتطبيـق الدراسة، و٥٣٪ حققوا حاجاتهم إلى حد ما، في حين أن ١٧٪ يشعرون أنهم لم يحققوا حاجاتهم.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهـج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على رصد ووصف وتحليل البيانات المتعلقة بآراء العينة المستهدفة.

مجتمع الدراسة وعينته:

شمـل مجتمع الدراسـة جميع معلمي ومعلمات العلـوم في إدارات التعليم التي تم توقيـع اتفاقيات تعـاون معها من مركز التميز البحثـي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في جامعة الملك سعود، وذلك ضمن برنامج إدارات التعليم الصديقة في مرحلته الأولى (١٤٣١هـ)، والمكون من عشر إدارات تعليم على مستوى المملكة العربيـة السعودية، وهي إدارات التربية والتعليم في: الرياضً، وجدة، والشرقية، وجازان، وحائل، والخرج، والمخواة، والزلفي، والليث، وحفر الباطن. ويعد برنامج إدارات التعليـم الصديقـة برنامجاً للتعـاون البحثي والعلمي بـين تلك الإدارات ومركـز التميز، حيث يسعى للتوسع بشكل تدريجـي ليشمل جميع إدارات التعليم في المملكـة العربيـة السعوديـة. وشمل مجتمـع الدراسة جميـع المتخصصين في مجال تدريس العلوم في المراحل الدراسية الثلاث: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في تلـك الإدارات، أما عينـة الدراسة فقد تم اختيار أربـع إدارات تعليم من تلك

الإدارات العشر بطريقة عشوائية لصعوبة تطبيق الدراسة على جميع الإدارات العشر، وهذه الادارات هي: إدارة التربية والتعليم في مدينة جدة، وإدارة التربية والتعليم في محافظة الخرج، وإدارة التربية والتعليم في محافظة الزلفي، وإدارة التربية والتعليم في محافظة المخواة، وقد بلغ عدد المعلمين في تلك الإدارات حسب البيانات المقدمة من كل إدارة (٢٧٠١معلم ومعلمة)، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة التي يدرسون فيها.

الجدول(١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة التي يدرسون فيها.

الجنس / المرحلة	ذكور	إناث	المجموع
ابتدائي	٢٣٣	٥٦٩	٨٠٢
متوسط	١٧٧	٦٢٨	٨٠٥
ثانوي	٢٣٥	٨٥٩	١٠٩٤
المجموع	٦٤٥	٢٠٥٦	٢٧٠١

وتم مخاطبة إدارات التربية والتعليم المشاركة في الدراسة لتوزيع الأداة على جميع أفراد المجتمع فيها، إلا أن العائد من الأدوات التي تم استكمالها بلغ ٥٤١ معلماً ومعلمة، وبنسبة استجابة بلغت (٢٠,٠٢٪) من العدد الكلي لأفراد العينة، ويبين الجدول (٢) توزيع العينة التي تم الحصول على استجاباتها حسب الجنس والمرحلة التي يدرسون فيها.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة التي تم الحصول على استجاباتهم حسب الجنس والمرحلة التي يدرسون فيها

الجنس / المرحلة	ذكور	إناث	المجموع
ابتدائي	١١٠	٩٥	٢٠٥
متوسط	٧٨	٥٩	١٣٧
ثانوي	١٢٤	٧٥	١٩٩
المجموع	٣١٢	٢٢٩	٥٤١

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة فقد تم إعداد استفتاء من قبل فريق الدراسة تضمن خمسة محاور، هي:

١. محور أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها: ويهدف إلى التعرف على الأنشطة المختلفة التي تمت ممارستها من المعلمين والمعلمات في تطورهم المهني خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وتضمن إحدى وعشرين نشاطاً للتطور المهني.
٢. محور المصادر التي أسهمت في تطور المعلمين: ويهدف إلى التعرف على مصادر المعلمين والمعلمات التي تمت ممارسة أنشطة التطور المهني من خلالها في السنوات الثلاث الأخيرة، وتضمن عشرة مصادر للتطور المهني.
٣. محور المجالات العلمية التخصصية: ويهدف إلى التعرف على المجالات العلمية التي تم تطويرها من المعلمين والمعلمات خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وتضمن تسعة عشر مجالاً علمياً.
٤. محور المجالات التربوية: ويهدف إلى التعرف على المجالات التربوية التي تم تطويرها من المعلمين خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وتضمن واحداً وعشرين مجالاً تربوياً.
٥. محور معوقات ممارسة التطور المهني: ويهدف إلى التعرف على المعوقات التي حدت من ممارسة التطور المهني للمعلمين، وتضمن أربعة عشر معوقاً.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً – عالية – متوسطة – منخفضة – منخفضة جداً)؛ لتحديد استجابات العينة لكل فقرة من فقرات الأداة، حيث تراوح مستوى استجابات أفراد العينة ما بين مستوى (عالية جداً)، وتم تمثيلها عددياً بالرقم (٥)، وبين مستوى (منخفضة جداً)، وتم تمثيلها عددياً بالرقم (١). ولتفسير النتائج تم تقسيم مدى استجابات العينة لفقرات الأداة إلى فئات متساوية باستخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = المدى/عدد مستويات الاستجابة = (٥-١) / ٥ = ٤ / ٥ = ٠،٨

وبالتـالي فإنه تم تقسيم الفئات بالاعتماد على طـور الفئة، وذلك على النحو التالي:

- ممارسة منخفضة جداً: عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين (١ – ١،٨)
- ممارسة منخفضة: عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين (١،٨١ – ٢،٦٠)
- ممارسة متوسطة: عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين (٢،٦١ – ٣،٤٠)
- ممارسة عالية: عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين (٣،٤١ – ٤،٢٠)
- ممارسة عالية جداً: عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين (٤،٢١ – ٥،٠٠)

صدق الأداة وثباتها:

١- الصدق:

تم بنـاء أداة الدراسـة مـن فريـق البحـث، ومن ثـم تم التأكد مـن الصدق الظاهـري لـلأداة (Face Validity) مـن خـلال عرضها بصورتهـا الأولية على مجموعـة مـن المتخصصين في التربية العلمية؛ وذلك للتعـرف على آرائهم حول مـدى مناسبة المحـاور المقترحة، ومدى مناسبة كل عبـارة للمحور الذي تتبع له، ومـدى وضوح صياغـة العبارات، كما تم طلب إضافة العبـارات والمقترحات التي يراهـا المحكمون، وتم إجراء التعديلات وفقاً لـلآراء المقدمة، وشملت مقترحات المحكمـين إضافة فقرتـين للأداة وحـذف فقرتين وتعديل صياغـة مجموعة من الفقرات، ومن ثم خرجت الأداة في صورتها النهائية التي تم وصفها تحت عنوان أداة البحث.

٢- الثبات:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Chrobach›s Alpha) للأداة ككل، ولكل محور من محاورها، ويوضح الجدول (٣) معامل الثبات للأداة ككل ولكل محور من محاورها.

جدول (٣)

معامل ثبات الأداة ومحاورها

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: أنشطة التطور المهني	٢١	٠,٩١
المحور الثاني: مصادر التطور المهني	١٠	٠,٨٦
المحور الثالث: المجالات العلمية	١٩	٠,٩٦
المحور الرابع: المجالات التربوية	٢١	٠,٩٦
المحور الخامس: معوقات التطور المهني	١٤	٠,٨٦
الثبات الكلي للأداة	٨٥	٠,٩٧

ويتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات لمحاور الأداة تراوحت ما بين (٠,٨٦-٠,٩٦)، كما أن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ ٠,٩٧، مما يشير إلى إمكانية التعامل مع الأداة بدرجة عالية من الثقة.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

- تم تحديد محاور الدراسة للإجابة عن أسئلتها بما يتناسب مع واقع التطور المهني وظروفه في المملكة العربية السعودية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة.
- عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية العلمية، وتم إجراء التعديلات المناسبة حسب توصياتهم.
- تم تطبيق أداة الدراسة على العينة عن طريق اختيار منسق من كل إدارة تعليم مشاركة، ومن ثم تم جمع الأدوات المستكملة من المعلمين والمعلمات.
- تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا من خلال استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الأداة ولكل محور من محاورها.
- كتابة النتائج ومناقشتها، وكتابة التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في إدارات التربية والتعليم المشاركة في الدراسة، وحوت أداتها خمسة محاور، كما حدد أفراد العينة استجابتهم لكل فقرة من فقرات الأداة من خلال مقياس ليكرت Likert الخماسي. وتمت الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن أسئلتها الفرعية على النحو التالي:

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى ممارسة معلمي العلوم لأنشطة التطور المهني خلال السنوات الثلاث الأخيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول في أداة الدراسة، ولكل نشاط من أنشطة التطور المهني المضمنة في هذا المحور، وتم ترتيب الأنشطة حسب المتوسط الحسابي لها من أعلاها إلى أقلها ممارسة، كما تم وصف المتوسطات الحسابية بناءً على التقسيم الفئوي الذي تم اقتراحه في وصف أداة الدراسة. ويوضح الجدول (٤): الأنشطة المضمنة تحت هذا المحور، ومتوسطاتها الحسابية، وانحرافاتها المعيارية، ووصف ممارستها، وترتيب متوسط كل نشاط.

ويتضح من الجدول (٤) أن ممارسة المعلمين والمعلمات لأنشطة التطور المهني تراوحت ما بين ممارسة عالية وممارسة ضعيفة، ولم يقع أي منها ضمن الممارسة العالية جداً أو المنخفضة جداً، كما تراوحت متوسطات الممارسة لتلك الأنشطة ما بين (٣,٧٤-١,٩٨). ورأى أفراد العينة أنهم مارسوا بشكل عالٍ أربعة أنشطة للتطور المهني، في حين مارسوا تسعة منها بشكل متوسط، وبقية الأنشطة وعددها ثمانية تمت ممارستها بشكل ضعيف، في حين أن ممارسة أفراد العينة لأنشطة التطور المهني المدرجة ضمن هذا المحور بشكل عام حصلت على ممارسة متوسطة (٢,٧٣). كما أن الانحراف المعياري للفقرات تراوح بين (٠,٨٧) و (١,٣٢)، إلا أن الانحراف المعياري العام للمحور بلغ (٠,٦٤)،

ويعـود كون قيمة الانحـراف المعياري للمحور أقل من قيمـة الانحرافات المعيارية للفقرات إلى أنه يمثل تباين متوسطات تلك الفقرات عن متوسطها العام، وبشكل مؤكد فإن تشتت المتوسطات عن بعضها البعض سيكون أقل تشتتاً من استجابات العينية لكل فقرة من فقراتها.

من خلال تلك النتائج يمكن أن نلحظ أن أفراد العينة يرون أنهم مارسوا بشكل عـالٍ عملية الاستفادة من تقاريـر وتوجيهات المشرف التربوي، كما أنهم يتابعون بشكلٍ هادف المستجدات ذات العلاقة بالعلوم وتعليمها عبر وسائل الإعلام، ولهم قراءات متخصصة ذات علاقة بالعلوم وتعليمها، كما لهم تواصل مع أولياء أمور التلاميـذ بهدف رفع مستوى الأداء التدريسي. ويمكن عزو الممارسة العالية لهذه الأنشطـة إلى كونها تمثل أنشطـةً إلزاميةً للمعلم، كمـا في الاستفادة من تقارير المشرف التربوي والتعاون مع أولياء الأمور، في حين يقع النشاطان الآخران ضمن الأنشطـة التي يمكـن أن يمارسها أي فرد بغض النظر عـن تخصصه، كما ظهر ذلـك في الأنشطة المتعلقة بمتابعـة وسائل الإعلام، والقـراءات للكتب والمراجع. وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق باستفادة المعلم من تقارير المشرف التربوي مع دراسة الغامدي (١٤٢٩هـ)، حيث يرى معلمو اللغة العربية في مدينة خميس مشيـط أن الكفايـات التعليميـة تم تطويرهـا بالاستفـادة من المشـرف التربوي بمستويـات تراوحـت مـا بـين العاليـة والمتوسطة. وعلـى الرغم مـن التباين في التخصـص بين عينة الدراسة الحالية، وعينة دراسة الغامدي، إلا أن الممارسات الإشرافية، وطبيعة العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم سواءً في تخصص العلوم أو اللغة العربية لا تتباين بشكل كبير؛ نظراً لخضوعها لنفس النظم والإجراءات. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمستوى ممارسة القراءة المتخصصة والمتابعـة الهادفة لوسائل الإعلام مع دراسة فلمبان (٢٠٠١)، حيث توصلت هذه الدراسـة إلى أن تنميـة الثقافـة المهنية من أهـم الأدوار الثقافيـة التي يقوم بها المعلم، وتعـد الكتب ووسائل الإعلام من أهم المصادر التي يعتمد عليها المعلم في زيادة تلك الثقافة.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور أنشطة التطور المهني.

الرتبة	النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام
١	الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي.	٣،٧٤	١،٠٥	عالٍ
٢	المتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالعلوم أو تعليمها عبر وسائل الإعلام المختلفة.	٣،٥٣	١،٠٢	عالٍ
٣	القراءات المتخصصة (ذات العلاقة بالعلوم أو تعليمها).	٣،٤٧	٠،٨٧	عالٍ
٤	التواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي.	٣،٣٧	١،١٣	عالٍ
٥	حضور برامج تدريبية ذات علاقة بتعليم العلوم..	٣،٢١	١،٠٧	متوسط
٦	المشاركة الهادفة في المنتديات الإلكترونية التربوية والعلمية (كزائر، أو خبير).	٣،١٦	١،١٣	متوسط
٧	حضور دروس لزملاء في التخصص في المدرسة نفسها أو في مدارس أخرى.	٣،٠١	١،١٣	متوسط
٨	تبادل الزيارات الصفية مع معلمين آخرين.	٢،٩٠	١،١٢	متوسط
٩	المشاركة في ورش العمل في مجالات العلوم.	٢،٩٠	١،١٢	متوسط
١٠	المشاركة في ورش العمل التربوية.	٢،٨٨	١،١٠	متوسط
١١	حضور المؤتمرات أو الندوات أو المحاضرات التربوية.	٢،٨٢	١،٠٨	متوسط
١٢	حضور المؤتمرات أو الندوات أو المحاضرات في مجالات العلوم.	٢،٨١	١،١١	متوسط
١٣	التواصل مع خبراء في مجال التعليم أو مجال التخصص العلمي.	٢،٧٣	١،١٥	متوسط
١٤	المشاركة في لجان علمية أو تربوية ذات علاقة بتعليم العلوم.	٢،٥٣	١،١٠	ضعيف
١٥	كتابة تقارير نقدية ذاتية عن ممارساتك التدريسية.	٢،٤٩	١،٠٦	ضعيف
١٦	تدريب معلمين في الميدان في مجالات تعليم العلوم.	٢،٤١	١،١٤	ضعيف
١٧	إجراء البحوث في الممارسات التدريسية الشخصية (تهدف إلى رفع مستوى الأداء، وليست متطلباً لنيل مستوى علمي).	٢،٣٥	١،١٤	ضعيف
١٨	المشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية.	٢،٣١	١،٣٢	ضعيف
١٩	مواصلة الدراسة في تخصص تربوي أو علمي.	٢،٢٤	١،٢٦	ضعيف
٢٠	التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية (مشاركات يكون لك فيها دور بحثي محدد)	٢،١٧	١،٠٨	ضعيف
٢١	التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء بحوث في التخصص العلمي الدقيق (فيزياء، كيمياء، حيوان، نبات، ...) بحيث يكون لك فيها دور بحثي محدد.	١،٩٨	١،٠٤	ضعيف
	المحور	٢،٧٣	٠،٦٤	متوسط

في حين ضعفت ممارسة أفراد العينة للأنشطة المرتبطة بجهات رسمية: كالمشاركة في اللجان العلمية والتربوية، وتدريب المعلمين في الميدان، والإشراف على طلاب التربية الميدانية، ومواصلة الدراسة في تخصص علمي أو تربوي؛ ويمكن أن يعزى هذا الضعف إلى أن تلك الأنشطة تتطلب مبادرات من جهات رسمية أخرى، وليست متعلقة بقرار منفرد من معلم أو معلمة العلوم ، بالإضافة إلى عدم وجود حوافز مادية أو معنوية تدعو المعلم للمشاركة في تلك الأنشطة. كما ضعفت ممارسة أفراد العينة للأنشطة التأملية في الممارسات التدريسية المتمثلة في: كتابة التقارير النقدية، وإجراء البحوث في الممارسات التدريسية؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف ثقافة كتابة تقارير المراجعة التأملية في الممارسات التدريسية، وإلى ضعف ثقافة ممارسة البحوث الإجرائية (Action Research) لدى المعلمين والمعلمات، وعدم حصولهم على أي دورات تأهيلية أو تثقيفية في هذا المجال ،حيث لاحظ الباحثون ندرة الدراسات العربية في هذين المجالين، مما قد يكون مؤشراً إلى ضعف تناول هذين النشاطين على المستوى البحثي في الوطن العربي، ومن ثم ضعف ممارسة المعلمين لهذين النشاطين.

أما بقية أنشطة التطور المهني الواردة في أداة الدراسة وعددها تسعة، فقد حصلت على مستوىً متوسط من حيث الممارسة من معلمي ومعلمات العلوم. ومن خلال استعراض هذه الأنشطة نلحظ أن بعضها يتسم بكونها أنشطة اختيارية لا تتطلب المشاركة فيها موافقة جهات رسمية محددة، كحضور اللقاءات العلمية والتربوية. في حين أن بعضها يتسم بكونها تتطلب موافقة جهات أخرى، مثل: المشاركة في الدورات التدريبية، أو المواقع الإلكترونية الهادفة، أو تبادل الزيارات مع المعلمين الآخرين. وبما أن هذه الجهات متاحة بشكل أكبر للمعلمين خلافاً لبعض الأنشطة التي حصلت على مستويات ضعيفة: كمواصلة الدراسة في التخصصات العلمية والتربوية، أو المشاركة في اللجان العلمية والتربوية، فإن حصولها على مستوى ممارسة متوسطة قد يعزى إلى كونها متاحة للمعلمين، وبالتالي يمكن أن تتباين ممارستهم لتلك الأنشطة ما بين ممارسة عالية ومتوسطة ومنخفضة، مما جعل المتوسط الحسابي لمستوى ممارستها بشكل عام يقع عند المستوى المتوسط.

وبمقارنة هذه النتائج مع نتائج دراسة العجمي (٢٠٠٨) نجد تبايناً كبيراً بين الأنشطة الأعلى ممارسة بين معلمي الاجتماعيات في الكويت ومعلمي العلوم في المملكة، حيث توصلت دراسة العجمي إلى أن الأنشطة الأعلى ممارسة هي تبادل الزيارات بين المعلمين في نفس المدرسة وفي مدارس أخرى بغرض حضور درس نموذجي أو حلقة نقاش أو محاضرة، النقاشات المتبادلة بين المعلمين، والزيارات الصفية المتبادلة مع معلمين آخرين. وقد يعود هذا الاختلاف إلى تباين أنظمة التعليم في كلا البلدين وإلى تباين التخصص في الدراستين وكذلك إلى تباين تقسيمات أنشطة التطور المهني المدرجة في الأداتين المستخدمتين في الدراستين مما أدى إلى بروز بعض الأنشطة وعدم بروز بعض الأنشطة الأخرى.

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى إسهام مصادر التطور المهني في تطور معلمي العلوم مهنياً خلال السنوات الثلاث الأخيرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني في أداة الدراسة، ولكل مصدر من مصادر التطور المهني المضمنة في هذا المحور، وتم ترتيب المصادر حسب المتوسط الحسابي لها من أعلاها إلى أقلها ممارسة، كمال تم وصف المتوسطات الحسابية بناء على التقسيم الفئوي الذي تم اقتراحه في وصف أداة الدراسة. ويوضح الجدول (٥): المصادر المضمنة تحت هذا المحور، ومتوسطاتها الحسابية، وانحرافاتها المعيارية، ووصف إسهام كل مصدر، وترتيب متوسطه.

يتبين من خلال الجدول (٥) أن معلمي ومعلمات العلوم يرون أن مستوى إسهام المصادر الواردة تحت هذا المحور في تطورهم مهنياً تراوحت ما بين مستويات عالية وضعيفة جداً، في حين لم يحصل أي منها على مستوى عال جداً. أما متوسطاتها الحسابية فتراوحت ما بين (٣,٩٠-١,٦٨). كما رأى أفراد العينة أن ثلاثة مصادر أسهمت في تطورهم المهني بشكل عال، وثلاثة أخرى أسهمت بشكل متوسط، في حين أسهمت ثلاثة أخرى بشكل ضعيف، وأسهم مصدر واحد بشكل ضعيف جداً. كما يوضح المتوسط الحسابي العام لهذا المحور أن عينة الدراسة ترى أن هذه المصادر أسهمت بشكل عام بمستوى متوسط في تطورهم المهني وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٧).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور مصادر أنشطة التطور المهني.

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام
١	المصادر الذاتية (الكتب – المجلات – الدوريات – المكتبات – المواقع الإلكترونية...إلخ).	٣،٩٠	٠،٩٢٧	عالٍ
٢	زملاء المهنة:التواصل المباشر مع معلمي العلوم داخل المدرسة أو خارجها (فيما يختص بتعليم العلوم).	٣،٦٤	١،٠٨٨	عالٍ
٣	المشرف التربوي.	٣،٤٥	١،٠٩٧	عالٍ
٤	المدرسة (برامج تنظمها المدرسة).	٣،٠١	١،١٣١	متوسط
٥	وسائل الإعلام المختلفة.	٢،٩٩	١،١٦٠	متوسط
٦	إدارة التعليم (برامج ولقاءات تنظمها إدارة التعليم).	٢،٩٧	١،١٣٢	متوسط
٧	الخبراء والمختصون في العلوم أو التربية.	٢،٣٣	١،١٤٥	ضعيف
٨	الجامعات (من خلال المؤتمرات، واللقاءات، وورش العمل، وبرامج التدريب، ودراسة مقررات في الجامعات).	١،٩٩	١،٠٢٦	ضعيف
٩	المؤسسات والجمعيات العلمية والتربوية «ورش العمل، واللقاءات، والتدريب، وغيرها، والتي تنطلق من المؤسسات، والجمعيات العلمية المتخصصة»	١،٨٨	١،٠٢٢	ضعيف
١٠	المؤسسات الأهلية«برامج تقدمها، أو تشرف عليها، أو تمولها بنوك، أو شركات»	١،٦٨	٠،٩٢٧	ضعيف جداً
	المحور	٢،٧٤	٠٦٩٧	متوسط

واتضح من خلال النتائج السابقة أن المصادر الذاتية، وزملاء المهنة، والمشرف التربوي تعد المصادر ذات المستوى الأعلى في إسهامها في التطور المهني لعينة الدراسة حسب وجهة نظرهم؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى كون تلك المصادر أكثر قرباً وإتاحة للمعملين والمعلمات، فالمعلمون لديهم مصادرهم الذاتية للتطور المهني، مثل: قراءة الكتب، والمجلات، والدوريات، وزيارة المكتبات، والمواقع الإلكترونية. كما أن الاحتكاك المتواصل والمباشر مع الزملاء يتيح فرصة كبيرة لتبادل الخبرات التي تسهم في تطور المعلمين مهنيا، كما أن العلاقة الإلزامية بين المعلم والمشرف التربوي تجعل من المشرف التربوي مصدراً أساسياً لتطور المعلم مهنياً. وهذه النتيجة تختلف مع النتيجة التي توصل لها العجمي (٢٠٠٨) من ضعف كون الموجه الفني "المشرف التربوي" مصدراً من مصادر التطور المهني لدى معلمي الاجتماعيات في الكويت، إلا أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة العجمي في كون التواصل مع المعلمين الآخرين داخل وخارج المدرسة يعتبر مصدراً ممارساً بشكل مرتفع من قبل المعلمين في تطورهم المهني. وتتفق النتيجة المتعلقة بأهمية التواصل مع المعلمين الآخرين مع دراسة (GIC، ٢٠٠٨) ودراسة (NCES، ٢٠٠٥) واللتين أظهرتا أهمية هذا المصدر في تطور المعلمين مهنياً.

كما تبين من الجدول (٥) أن ثلاثة مصادر أسهمت بشكل متوسط في تطور المعلمين مهنياً، وهي: المدرسة، ووسائل الإعلام، وإدارة التعليم؛ وقد يعزى حصول المدرسة وإدارة التعليم على هذا المستوى من الإسهام إلى محدودية البرامج المقدمة من قبلها، مثل: الدورات التدريبية، والمحاضرات واللقاءات العلمية والتربوية المنظمة، وعلى الرغم من أن المدارس عادة لا تقدم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، إلا أنه قد يكون لها إسهامات في أنشطة للتطور المهني، مثل: تنظيم ورش العمل، واللقاءات العلمية والتربوية، واللجان المتخصصة. أما إدارات التعليم، فعلى الرغم من كونها تقدم دورات تدريبية، وورش عمل،

ولقاءات علمية وتربوية متعددة، إلا أن مشاركة المعلمين في الأنشطة قد تكون محدودة نظراً لكثرة المعلمين في تلك الإدارات ومحدودية الأنشطة المقدمة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة الهاجري (١٤٢٥هـ) من محدودية الدورات التدريبية المقدمة من إدارة التربية والتعليم في الدمام، وخصوصاً المتميزة منها. كما أشارت تلك الدراسة إلى ندرة الدورات التدريبية التي تركز على المعلمين الجدد. وعلى الرغم من أن عينة الدراسة رأت أن وسائل الإعلام تمثل نشاطاً ذا ممارسة عالية، فإن حصولها على مستوى متوسط من حيث كونها مصدراً للتطور المهني يمكن أن يعزى إلى أن الإعلام لا يستهدف بدرجة مركزة تطور المعلمين والمعلمات مهنياً، ولكن يمكن إستثمار بعض ما يطرحه في زيادة التأهيل التربوي والعلمي للمعلمين والمعلمات.

أما المصادر التي حصلت على مستوى ضعيف فشملت: الخبراء والمختصين، والجامعات، والجمعيات العلمية والتربوية؛ وبالتالي ترى عينة الدراسة محدودية إسهام هذه المصادر في تطورهم المهني. ويمكن أن يعزى حصول تلك المصادر على هذا المستوى إلى محدودية التواصل بينها وبين معلمي العلوم، وانحصارها على المستوى الرسمي داخل أروقة الجامعات والجمعيات العلمية، وعدم وجود إسهامات كبيرة من تلك الجهات في تقديم برامج متاحة بشكل ميسر للمعلمين والمعلمات. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إلى أن دور الجامعات السعودية ببرامجها الأكاديمية، وخبرائها، وجمعياتها العلمية تسهم بشكل ضعيف في تطور معلمي ومعلمات العلوم مهنياً، وهذه النتيجة قد يفسرها رأي عينة الدراسة حول ضعف مواصلتهم الدراسة في التخصصات العلمية أو التربوية، وضعف قيامهم بالأبحاث العلمية والتربوية التي غالباً ما تكون مرتبطة بالمصادر النابعة من الاحتكاك والتواصل مع الخبراء في الجامعات والجمعيات العلمية والتربوية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العجمي (٢٠٠٨) من ضعف كون الجمعيات العلمية مصدراً من مصادر تطور المعلمين المهني، وقد يعزى هذا الاتفاق إلى طبيعة

الجمعيات العلمية على مستوى الوطن العربي والذي يتسم بضعف التواصل مع المعلمين في الميدان التربوي.

وترى عينة الدراسة أن إسهام المؤسسات الأهلية من شركات وبنوك في تطورهم المهني يعد ضعيفاً جداً، وتظل هذه النتيجة مقبولة بالنسبة للممارسة الفعلية في الميدان، حيث يندر أن تقدم مؤسسة أهلية برامج تطور مهني للمعلمين والمعلمات؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف التواصل بين المؤسسات التربوية التي ينتمي لها المعلمون والمعلمات، أو الجمعيات العلمية والتربوية، وبين المؤسسات الأهلية من حيث الدعم والتمويل، أو من حيث تقديم برامج تطور مهني من تلك المؤسسات، إذ تعتمد المؤسسات التربوية على أفرادها وتمويلها الذاتي في تقديم برامج تدريبية وتطويرية للمعلمين والمعلمات.

السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز المجالات العلمية لدى معلمي العلوم خلال السنوات الثلاث الأخيرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث في أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالات التطور المهني العلمية المضمنة في هذا المحور، وتم ترتيب المجالات حسب المتوسط الحسابي لها من الأعلى إلى الأقل، كما تم وصف المتوسطات الحسابية بناء على التقسيم الفئوي الذي تم اقتراحه في وصف أداة الدراسة. ويوضح الجدول (٦) المجالات العلمية المضمنة تحت هذا المحور، ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، ومستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز هذا المجال لدى المعلمين، وترتيب متوسط كل مجال.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور مجالات التطور المهني العلمية.

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام
١	البيئة و آثار التلوث البيئي.	٣،٦١	١،٠٤١	عالي
٢	خصائص وحالات المادة.	٣،٤٨	١،١١١	عالي
٣	الأمراض: مسبباتها والوقاية منها.	٣،٣٨	١،٠٣٨	متوسط
٤	المخلوقات الحية (الحيوانات).	٣،٣٦	١،٠٩٨	متوسط
٥	الطقس والمناخ.	٣،٣٥	٠،٩٩٤	متوسط
٦	النباتات.	٣،٣١	١،٠٨٧	متوسط
٧	النظام الشمسي والكون.	٣،٢٩	١،١٠٣	متوسط
٨	القوى و الحركة.	٣،٢٦	١،٠٧٦	متوسط
٩	الطاقة .	٣،٢٦	١،٠٩٨	متوسط
١٠	الطاقة والتغيرات الكيميائية.	٣،٢٦	١،١١٦	متوسط
١١	الضوء والصوت.	٣،٢٥	١،١٠٢	متوسط
١٢	التركيب البشري ووظيفة الأنظمة المختلفة.	٣،١٦	١،٠٧٣	متوسط
١٣	التفاعلات الكيميائية.	٣،١٤	١،١٤٩	متوسط
١٤	طبيعة العلم والاستقصاء العلمي.	٣،١٣	١،١٢٩	متوسط
١٥	الكهرباء والمغناطيسية.	٣،١٢	١،١١٧	متوسط
١٦	خصائص الأرض والعمليات الفيزيائية.	٣،٠٧	١،٠٧٢	متوسط
١٧	علم الوراثة و الجينات.	٣،٠٦	١،١٣٧	متوسط
١٨	تركيب المواد والروابط الكيميائية.	٣،٠١	١،١٤٢	متوسط
١٩	الفيزياء الحديثة .	٢،٨٩	١،١٠٣	متوسط
	المحور	٣،١٠	٠،٩١٢	متوسط

ويتبين من الجدول (٦) أن معلمي ومعلمات العلوم يرون أن مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز المجالات العلمية الواردة تحت هذا المحور تراوحت ما بين ممارسة عالية وممارسة متوسطة، في حين لم ينل أي من تلك المجالات مستوى عالٍ جداً، أو منخفض، أو منخفض جداً. وتراوحت المتوسطات ما بين

(٣,٦١-٢,٨٩). كما رأى أفراد العينة أن مجالين علميين تم تطويرهما بشكل عال، في حين أن بقية المجالات تم تطويرها بشكل متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,١٠)، مما يعني أن عينة الدراسة ترى أن أنشطة التطور المهني الممارسة أسهمت في تعزيز تطورهم في المجالات العلمية بمستوىً متوسط.

وتوضح نتيجة هذا المحور تقارب متوسطات المجالات العلمية المدرجة ضمنه؛ ويمكن عزو هذا التقارب في المتوسطات إلى تباين عينة الدراسة من حيث المراحل الدراسية التي يُدرسونها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ومن حيث التخصصات التي يُدرسونها (علوم، فيزياء، كيمياء، أحياء، علم الأرض)، وهذا التباين حتماً سيقدم نوعاً من التشتت في تحديد المجالات العلمية التي تم تطويرها، وبالتالي تقارب المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور. إلا أن الملاحظ من النتائج السابقة أن المجالات العلمية ذات المتوسطات الأقل مالت إلى كونها متخصصة بشكل أكبر، وتُقدم في مراحل تعليمية عليا من التعليم العام، كما ظهر ذلك في: علم الوراثة والجينات، وتركيب المادة والروابط الكيميائية، والفيزياء الحديثة؛ وقد يعزى ذلك أيضاً إلى طبيعة عينة الدراسة، حيث إن أفرادها الذين يدرسون في المرحلة الثانوية مثلوا (٣٧٪) فقط من العينة المشاركة، في حين أن النسبة المتبقية (٦٣٪) تدرس في المراحل الابتدائية والمتوسطة، وبالتالي فمن المتوقع أن تؤثر طبيعة العينة في مستوى تركيز أنشطة التطور المهني في تطوير تلك المجالات.

السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز المجالات التربوية لدى معلمي العلوم خلال السنوات الثلاث الأخيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الرابع في أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالات التطور المهني التربوية المضمنة في هذا المحور، وتم ترتيب المجالات حسب المتوسط الحسابي لها من الأعلى إلى الأقل، كما تم وصف المتوسطات بناءً على التقسيم الفئوي الذي تم اقتراحه في وصف أداة الدراسة. ويوضح الجدول (٧): المجالات التربوية

المضمنة تحت هذا المحور، ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، ووصف مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز هذا المجال، وترتيب متوسط كل مجال.

ويتبين من الجدول (٧) أن معلمي ومعلمات العلوم يرون أن مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تعزيز المجالات التربوية الواردة تحت هذا المحور تراوحت ما بين ممارسة عالية وممارسة ضعيفة، في حين لم ينل أي منها مستوى عالٍ جداً، أو ضعيف جداً. وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٩٥-٢,٤٩). كما رأى أفراد العينة أن مجالاً تربوياً واحداً تم تطويره بشكل ضعيف، وأربع مجالات تربوية بشكل متوسط، في حين أن بقية المجالات تم تطويرها بشكل عالٍ. وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤٣)، مما يعني أن عينة الدراسة ترى أن أنشطة التطور المهني الممارسة أسهمت في تعزيز تطورهم في المجالات التربوية بمستوىً عالٍ، وقد يفسر ذلك كون برامج التطور المهني الحالية في المملكة العربية السعودية تركز على الجوانب التربوية دون الجوانب العلمية.

ويلاحظ من المتوسط العام لمحور المجالات التربوية، ومن متوسطات المجالات المندرجة ضمنه أن أنشطة التطور المهني أسهمت في تطوير مجالات هذا المحور بشكل أكبر من إسهامها في تطوير المجالات العلمية، حيث إن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور وقع في المجال العالي بمتوسط بلغ (٣,٤٣)، في حين أن المتوسط الحسابي العام لمحور المجالات العلمية بلغ (٣,١٠). وهذه النتيجة تتفق نوعاً ما مع النتيجة التي توصل لها المركز الوطني للإحصاءات التربوية في أمريكا (NCES، ٢٠٠٥)، حيث توضح نتائج تلك الدراسة أن نسبة معلمي العلوم الحاصلين على برامج تطور مهني في المحتوى العلمية بلغت ٤٧,٤٪ في حين أن نسبة معلمي العلوم الحاصلين على برامج تربوية بلغت ٦٨,٥٪.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور مجالات التطور المهني التربوية.

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام
١	ربط العلوم بحياة التلاميذ.	٣،٩٥	٠،٩٥٤	عالٍ
٢	التخطيط للتدريس.	٣،٨٢	٠،٩٥٦	عالٍ
٣	مهارات إلقاء الأسئلة والنقاش داخل الصف.	٣،٨٢	٠،٩٥٨	عالي
٤	ربط الموضوعات العلمية مع بعضها بعضاً.	٣،٧٤	٠،٩٧٣	عالٍ
٥	مهارات إدارة الصف.	٣،٧٠	٠،٩٣٠	عالٍ
٦	تقويم تعلم التلاميذ.	٣،٧٠	٠،٩٧٢	عالٍ
٧	دمج التقنية في التعليم.	٣،٦٣	١،٠٢٥	عالٍ
٨	استخدام المعامل في تدريس العلوم.	٣،٦٣	١،١٢٩	عالٍ
٩	التدريس المبني على الاستقصاء العلمي.	٣،٥٧	١،٠٣٩	عالٍ
١٠	تطور المفاهيم العلمية لدى التلاميذ.	٣،٥٥	٠،٩١٦	عالٍ
١١	علاقة العلوم بغيرها من المقررات.	٣،٥٤	٠،٩٨٧	عالٍ
١٢	التدريس المبني على أسلوب حل المشكلات.	٣،٥٠	١،٠٢٢	عالٍ
١٣	تنمية التفكير والإبداع لدى التلاميذ.	٣،٤٧	١،٠٠٢	عالٍ
١٤	كيفية تدريس موضوع محدد في العلوم، (مثل: كيفية تدريس المغناطيسية، أو كتابة المعادلات الكيميائية...).	٣،٤٧	١،٠٢٨	عالٍ
١٥	استخدام خرائط المفاهيم.	٣،٤١	١،٠٢٨	عالٍ
١٦	نظريات التدريس، (مثل: البنائية، السلوكية...).	٣،٣٨	٠،٩٥١	عالٍ
١٧	تحليل المحتوى.	٣،٣٥	١،٠٢١	متوسط
١٨	تعليم العلوم للطلاب الموهوبين.	٣،٣١	١،٠٥٠	متوسط
١٩	تعليم العلوم باستخدام إستراتيجية دورة التعلم.	٣،٢٧	١،٠٧٠	متوسط
٢٠	تعليم العلوم من خلال الرحلات والزيارات العلمية.	٢،٧٣	١،٢٣٨	متوسط
٢١	تعليم العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة، ولمن لديهم صعوبات تعلم.	٢،٤٩	١،١٥٩	ضعيف
	المحور	٣،٤٣	٠،٧٩٠	عالي

كما توضح نتائج الدراسة الحالية أن ١٦ مجالاً من المجالات التربوية حصل على متوسطات حسابية تقع في نطاق المتوسطات العالية، في حين لم يحصل سوى مجالين من المجالات العلمية على مستوىً عالٍ؛ وقد يعزى هذا التباين بين مستوى إسهام أنشطة التطور المهني في تطوير المجالات العلمية والتربوية لدى عينة الدراسة إلى أن مفهوم برامج التطور المهني الرسمية التي تقدمها المدرسة أو إدارة التربية والتعليم ينحصر بشكل كبير في البرامج التدريبية التي تركز بشكل كبير على تطوير الجوانب التربوية، وتكاد تغفل تطوير الجوانب العلمية لدى المعلمين، فعلى سبيل المثال: أظهر رسمٌ بيانيٌ تضمنه موقع إدارة التدريب التربوي بتعليم الرياض أن مجالات التدريب التي ركزت عليها الإدارة حوت مجالات تربوية وشخصية، في حين لم يتم وضع أي نسبة لتطوير المعلمين في المجالات التخصصية (إدارة التطوير التربوي في إدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض، ١٤٣٢هـ). كما أظهرت دراسة الترجمي (١٤٣١هـ) التي تناولت تقويم برامج التدريب التربوي المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المدنية المنورة، أن تلك البرامج توافقت مع احتياجاتهم التربوية بنسبة عالية بلغت (٨٩,٦٪)، في حين أنها لبت احتياجاتهم التخصصية بنسبة بلغت (٢٧,٩٪).

السؤال الفرعي الخامس: ما المعوقات التي تحد من ممارسة معلمي العلوم لأنشطة التطور المهني خلال السنوات الثلاث الأخيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الخامس في أداة الدراسة، ولكل معوق من معوقات التطور المهني المضمنة في هذا المحور، وتم ترتيب المعوقات حسب المتوسط الحسابي لها من الأعلى إلى الأقل، كما تم وصف المتوسطات بناءً على التقسيم الفئوي الذي تم اقتراحه في وصف أداة الدراسة. ويوضح الجدول (٨): المعوقات المضمنة تحت هذا المحور، ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، ووصف مستوى اعتبارها معوقاً للتطور المهني لمعلمي العلوم، وترتيب متوسط كل معوق.

ويتبين من الجدول (٨) أن معلمي ومعلمات العلوم يرون أن مستوى اعتبار

المعوقات المدرجة ضمن هذا المحور تراوحت ما بين مستوى عالٍ وضعيف، في حين لم ينل أي منها مستوى عالٍ جداً، أو ضعيف جداً. وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,٠٥-٢,١٥). كما رأى أفراد العينة أن ستة معوقات أسهمت بمستوى عالٍ في الحد من تطورهم المهني، وسبعة منها أسهمت بمستوىً متوسط، ومعوق واحد أسهم بشكل ضعيف. وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٠٤)، مما يعني أن عينة الدراسة ترى أن المعوقات المدرجة ضمن هذا المحور أسهمت بشكل متوسط في الحد من تطورهم المهني.

ومن خلال النظر في المعوقات المدرجة ضمن هذا المحور، يمكن تقسيمها إلى معوقات تنظيمية تتعلق بتنظيم برامج التطور المهني، ومعوقات الكفاءة وتتعلق بمستوى جودة وكفاءة تلك البرامج، ومعوقات أخرى لها علاقة بالأعباء الوظيفية، وإدارة المدرسة، وكلفة المشاركة في برامج التطور المهني. وبالنظر للنتائج من خلال هذا التقسيم، يمكن ملاحظة أن عينة الدراسة رأت أن المعوقات التنظيمية هي التي حدت من تطورهم المهني بشكل أكبر من غيرها، وقد شملت هذه المعوقات: "تعارض أنشطة التطور المهني مع وقت الدوام الرسمي"، و"ضعف الإعلان عن برامج التطور المهني"، و"محدودية برامج التطور المهني المتاحة"، و"ضعف الحوافز المادية للمشاركة في أنشطة التطور المهني"، و"تتطلب تلك الأنشطة أوقاتاً خارج وقت الدوام الرسمي"، و"بعد المسافة بين مقر السكن أو العمل ومكان عقد النشاط التدريبي أو العلمي". واحتلت هذه المعوقات رتباً عليا بشكل نسبي ومتباين بين المعوقات المدرجة ضمن هذه المحور؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف انسجام وقت البرامج، وعددها، ومكان انعقادها، والمحفزات المادية والمعنوية التي تقدم مع واقع وطبيعة عمل المعلم. وقد اتفقت بعض هذه المعوقات مع دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ) التي تناولت المعوقات التي تحد من مشاركة معلمي التربية الفنية في البرامج التدريبية من وجهة نظرهم، حيث وجدت أن المعوقات التنظيمية حازت على مستويات عالية أو متوسطة من حيث إسهامها في الحد من مشاركة المعلمين في برامج التدريب الرسمية، ومن هذه المعوقات: غياب الحوافز المادية، وبعد أماكن التدريب عن مقر سكن المتدربين،

ومحدوديــة وقت الدورات التدريبية، وتتفق هــذه النتيجة مع دراسة (الهاجري، ١٤٢٥هـ) الذي أشار إلى أن بعض البرامج التدريبية المهمة لا تقام إلا مرة واحدة مما يفوت الفرصة للاستفادة من تلك البرامج .

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور معوقات التطور المهني لمعلمي العلوم.

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام
١	كثرة الأعباء الوظيفية.	٤،٠٥	٠،٩٢٧	عالٍ
٢	تعارض أنشطة التطور المهني مع وقت الدوام الرسمي.	٣،٥٩	١،٠٧٨	عالٍ
٣	ضعف الإعلان عن برامج التطور المهني.	٣،٥٢	١،٠٨٢	عالٍ
٤	محدودية أنشطة التطور المهني المتاحة.	٣،٥١	١،٠٩٣	عالٍ
٥	كثرة المسؤوليات والواجبات العائلية.	٣،٥٠	١،١٧٢	عالٍ
٦	ضعف الحوافز المادية للمشاركة في أنشطة التطور المهني.	٣،٥٠	١،٣٨١	عالٍ
٧	تتطلب تلك الأنشطة أوقات خارج وقت الدوام الرسمي.	٣،٣٥	١،١٨٥	متوسط
٨	ضعف انسجام أنشطة التطور المهني مع حاجات معلم العلوم.	٣،٣٤	١،٠١٣	متوسط
٩	التكلفة المادية التي تتطلبها المشاركة في أنشطة التطور المهني.	٣،٣٤	١،٢٢٧	متوسط
١٠	بعد المسافة بين مقر السكن أو العمل ومكان عقد النشاط التدريبي أو العلمي.	٣،١٨	١،٢٦٧	متوسط
١١	ضعف كفاءة مقدمي برامج التطور المهني.	٣،١٥	١،١٠٤	متوسط
١٢	الشعور بضعف فاعلية موضوعات أنشطة التطور المهني في واقع التدريس.	٣،٠٣	١،١٠٩	متوسط
١٣	الشعور بكفاية تأهيلي خلال سنوات الدراسة.	٢،٩٠	١،١٢٠	متوسط
١٤	ممانعة إدارة المدرسة لمشاركتي في أنشطة التطور المهني.	٢،١٥	١،٢٠٢	ضعيف
	المحور	٣،٠٤	٠،٥٣	متوسط

وفيمــا يتعلــق بمستوى كفــاءة برامــج التطور المهنــي، فالمعوقــات التي يمكن إدراجهــا ضمن هذا الإطار حدّت من تطور المعلمــين بشكل متوسط، إلا أن رتبها جــاءت متأخرة بشكل نسبي، حيث يرى معلمو العلوم أن "ضعف انسجام أنشطة التطــور المهنــي مع حاجــات المعلمين"، و"ضعــف كفاءة مقدمــي برامج التطور المهنــي"، و"الشعــور بضعف فاعليــة موضوعات أنشطة التطــور المهني في واقع التدريس" حدت من تطورهم المهني بشكل أضعف من غيرها، ولكنها حازت على

مستويـات متوسطة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بكفاءة البرامج الرسمية المقدمة لمعلمي التربية الفنيـة تـراوح مستـوى إسهامها في إعاقـة مشاركة المعلمين ما بـين مستوى عالٍ ومتوسط.

أمـا المعوقات المدرسية، فعلى الرغم من أن المعلمين يرون أن مديري المدارس لا يحـدون بشكل كبير من تطورهم المهني، فإنهـم في الوقت نفسه يرون أن كثرة الأعباء الوظيفية تعدُّ المعوق الأعلى ضمن المعوقات التي تحد من تطورهم المهني؛ ويمكـن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة عمل المعلم، فعلى الرغم من أن مديري المدارس لا يعارضون اشتراك المعلمين في الدورات والورش والمحاضرات العلمية والتربويـة، فإن التـزام المعلـم بالمتطلبات التدريسيـة المختلفة التـي يحتاج إلى تعويضها في حال مشاركته في تلك البرامج قد يحد بشكل كبير من مشاركته.

أمـا المعوقـات المتعلقـة بالتكلفة الماديـة، فشملت معوقـاً واحداً احتـل الرتبة التاسعـة بمستـوى متوسط، وعلى الرغم من أن الـدورات التدريبية التي تقدمها إدارات التربيـة والتعليـم لا تلـزم المعلمين بدفع مبالغ مالية، فـإن ذلك يمكن أن يعـزى إلى أن بعض المعلمين ربما يشتركـون في دورات تدريبيـة تقدم في مراكز تدريبيـة خاصة تتطلب دفـع مبالغ مادية، أو أن بعضهم ينظـر إلى أن المحفزات الماديـة التي تقدم لهم "بدل النقل" في الدورات المسائية لا توازي التكلفة المادية التـي يتطلبهـا حضوره إلى مقـر مركز التدريـب، وخصوصاً في القـرى والهجر البعيدة عن مقر المركز.

كما تضمن هذا المحور معوقين شخصيين، هما: "كثرة المسؤوليات والواجبات العائليـة"، و "الشعور بكفاية تأهيلي خلال سنـوات الدراسة"، وقد تباينت آراء المعلمـين حيالهما، وقد يعزى ذلـك إلى تباين هذين المعوقـين، حيث يتعلق الأول بالمتطلبـات الأسرية للمعلمين، في حين يتعلق الآخر بمدى قناعتهم بحاجتهم إلى برامج تطور مهني أثناء الخدمة. وعلى الرغم من أن المتطلبات الأسرية يفترض فيهـا ألاّ تتقاطع مع وقـت الدوام الرسمي، فإنه يمكـن أن يؤثر هذا المعوق بشكل كبـير في مشاركـة المعلم في البرامج خـارج وقت الدوام المدرسـي، وبالتالي عدّه

المعلمـون معوقاً يحد مـن تطورهم المهني بمستوىً متوسـط ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسـة (بركات، ٢٠٠٥) التي تشير إلى ضرورة اختيار الوقت المناسب لإقامـة الـدورات التدريبية للمعلمـين ، إذ إن غالبية البرامـج التدريبية تقام في العطـل الرسمية مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عنها . أما الشعور بكفاية التأهيل خـلال سنوات الدراسة، فقد عـدّه المعلمون من أقل المعوقـات تأثيراً في تطورهم المهني، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين لديهم القناعة بالحاجة إلى التطور المهني أثناء الخدمة ،وهذا يتفق مع الدراسة التي أعدتها الإدارة العامة للتدريب التربـوي والابتعاث بـوزارة التربية والتعليـم (١٤٢٤هـ) إذ تشـير إلى أن برامج الإعداد لا تغني عن التدريب التربوي مهما بلغت درجته أو اتسع مداه لأن برنامج الإعـداد للتعليـم وبرنامج التدريـب وإن التقيـا في مجالات العمـل في المعلومات والمهـارات والاتجاهات إلا أن التعليم يكتفي بمجـرد تقديم المعلومات بينما يركز التدريب على توظيفها وتطبيقها ، إضافة إلى أن الاتجاهات والمعلومات والمهارات متطورة ومتجددة مما يتيح للمتدرب مواكبة كل جديد وهو على رأس عمله خلافاً للتعليم الذي يرتبط معلوماته بتاريخ نقلها .

ملخص بأهم نتائج الدراسة :

- محور أنشطة التطور المهني:

أظهرت النتائج أن أهم المصادر الممارسة من قبل معلمي العلوم هي:

١. الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي.
٢. المتابعـة الهادفة للمستجـدات ذات العلاقـة بالعلوم أو تعليمهـا عبر وسائل الاعلام المختلفة.
٣. القراءة المتخصصة (ذات العلاقة بالعلوم أو تعليمها).
٤. التواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي.

- محور مصادر التطور المهني:

أظهرت الدراسة أن أعلى المصادر إسهاماً في تطور معلمي العلوم هي:

١. المصادر الذاتية (الكتب – المجلات – الدوريات – المكتبات – المواقع الإلكترونية...إلخ).
١. زملاء المهنة: التواصل المباشر مع معلمي العلوم داخل المدرسة أو خارجها (فيما يختص بتعليم العلوم).
١. المشرف التربوي.

- محور مجالات التطور المهني العلمية:

أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى المجالات العلمية تطويراً من قبل معلمي العلوم هي:

١. البيئة و آثار التلوث البيئي.
٢. خصائص وحالات المادة.

- محور مجالات التطور المهني التربوية:

أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى المجالات التربوية تطويراً من قبل معلمي العلوم هي:

١. التخطيط للتدريس.
٢. مهارات إلقاء الأسئلة والنقاش داخل الصف.
٣. ربط الموضوعات العلمية مع بعضها البعض.
٤. مهارات إدارة الصف.
٥. تقويم تعلم التلاميذ.

- محور معوقات التطور المهني لمعلمي العلوم:

أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى معوقات التطور المهني لمعلمي العلوم هي:

١. كثرة الأعباء الوظيفية.
٢. تعارض أنشطة التطور المهني مع وقت الدوام الرسمي.
٣. ضعف الإعلان عن برامج التطور المهني.
٤. محدودية أنشطة التطور المهني المتاحة.
٥. كثرة المسؤوليات والواجبات العائلية.
٦. ضعف الحوافز المادية للمشاركة في أنشطة التطور المهني.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. نشر ثقافة التطور المهني لدى معلمي العلوم وتأكيد جانب المسؤولية الفردية في هذا التطور.
١. حث المعلمين على تنويع مصادر وأنشطة التطور المهني، والاستفادة من الإمكانات الرسمية وغير الرسمية المتاحة.
١. زيادة عدد البرامج التي يمكن أن تسهم في تطور معلمي العلوم علمياً وتربوياً، والمقدمة من الجامعات، والجمعيات العلمية والتربوية المتخصصة.
١. توسيع الشراكة بين المؤسسات الأهلية، ووزارة التربية والتعليم، والجامعات، والجمعيات العلمية؛ بهدف التوسع في أنشطة التطور المهني التي يمكن أن تقدم لمعلمي العلوم.
١. زيادة عدد برامج التطور المهني لمعلمي العلوم، والتي تتناول المجالات العلمية المرتبطة بمناهج العلوم.
١. تنويع برامج التطور المهني العلمية والتربوية لتشمل جميع المجالات العلمية والتربوية ذات العلاقة بتعليم العلوم في التعليم العام، مما يتيح الفرصة للمعلمين لسد احتياج تطورهم المهني في تلك الجوانب.
١. تصميم خطة متكاملة؛ لتحفيز تطور المعلمين مهنياً، آخذة في الاعتبار تذليل الصعوبات والمعوقات التي يمكن أن تسهم في الحد من الممارسة الفاعلة لأنشطة التطور المهني لدى معلمي العلوم.

كما تقترح الدراسة إجراء البحوث التالية:

١. دراسة حاجات التطور المهني في المجالات العلمية والتربوية لدى معلمي العلوم.
٢. دراسة حاجات التطور المهني التفصيلية لكل مجال من المجالات العلمية والتربوية لدى معلمي العلوم.
٣. دراسة مدى ارتباط برامج التطور المهني المقدمة بحاجات التطور المهني لدى معلمي العلوم.

قائمة المراجع

أولاً: العربية:

- أبو حسين، محمد كمال. (٢٠٠٤م). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم الزراعية بالمدارس الثانوية الزراعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
- إدارة التطوير التربوي في إدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض. (١٤٣٢هـ). مخطط توزيع البرامج. تم استرجاعه في ١٠/١/١٤٣٢هـ من الرابط: http://www.riyadet.com/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=37
- الأنصاري، عيسى بن حسن. (٢٠٠٤). تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية – جامعة المنوفية. العدد الثالث، السنة التاسعة عشرة. ٣٢-٥٩.
- الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث. (١٤٢٤هـ). أثر التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم. اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي في جازان. (١-٣) محرم ١٤٢٤هـ، وزارة التربية والتعليم .
- البشر، فاطمة. (١٤٢٧هـ). تقويم البرنامج التدريبي لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مركز التدريب التربوي بمدينة الرياض. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الملك سعود. الرياض.
- بركات، زياد. (٢٠٠٥). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد ٤٥، ٢١١-٢٥٦.
- بوشرباك، أحمد. (١٩٩٩). تطوير برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم العام بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- البيطار، حمدي. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ١٥٠ (٢)، ١٣٧- ١٧٣.
- الترجمي، فيصل. (١٤٣١هـ). تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء احتياجاتهم المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة. المدينة المنورة.
- جامعة الملك سعود. (١٤٢٥هـ). توصيات ندوة العولمة وأولويات التربية. من ١-٣/ ٣/ ١٤٢٥هـ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الحربي، صالح. (١٤٢٨هـ). اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- حسين، حسين عباس. (٢٠٠٥). فعالية برنامج قائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي

الكيمياء بالمرحلة الثانوية الزراعية في تنمية المهارات العملية المعملية والاتجاه نحو تدريس الكيمياء لديهم. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية. ٨ (٢)، ٣١-٩٤.

- الحصين، عبدالله. (٢٠٠٢). تطوير استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين. الندوة التربوية الأولى: تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، كلية التربية، جامعة قطر. الدوحة ٢٧-٢٩ ابريل.
- حمادة، فايزة. (٢٠٠٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بأسيوط من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية بأسيوط. ٢٠ (١٢)، ٢٩٢-٢٩٣.
- رواس، فائزة. (١٤٢١هـ). تقويم برامج مركز التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المدربات والمدربين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- زغلول، برهامي و عبدالعزيز، حمدي. (٢٠٠٧). نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة. مؤتمر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة ٢٥-٢٦ يوليو.
- الزهراني، بندر سعيد. (١٤٣٠هـ). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. بحث ماجستير غير منشور. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- ساسي، نور الدين. (١٩٩٨). تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية. وثيقة: نحو تصور مستقبلي لتكوين المعلم في ضوء المتغيرات العالمية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة .
- السحيباني، ناصر. (١٤٢٧هـ). دور التدريب التربوي في النمو المهني لمعلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوي في مدينة الرياض. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الملك سعود. الرياض.
- الشدوخي، عبداللطيف وشاهين، نجوى. (٢٠٠٧م). التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية نماذج لبعض البرامج والمشروعات التربوية التطويرية. مؤتمر التربية العلمية إلى أين. الجمعية المصرية للتربية العلمية،القاهرة ٢٩-٣١ يوليو.
- الشمراني، سعيد. (١٤٣٢هـ). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. دراسة مقبولة للنشر في مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ٢٤ (٢).
- الطناوي، عفت. (١٩٩٩). تطوير برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان. ٥ (٣)، ١٢٩- ٢٠٧.
- عبد الحميد، جابر وفوزي زاهر وسليمان الخضري. (١٩٩٤م). مهارات التدريس. القاهرة ، دار النهضة العربية.
- عبد الرحيم، علي (١٩٩٣). برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الخامس: نحو تعليم أساسي أفضل. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،

كلية التربية ،جامعة عين شمس. القاهرة: ٣-٦ أغسطس.

- عـزت ، محمـد (١٩٩٧). إعـداد وتدريـب المعلـم في الوطـن العربـي: الواقع الراهـن، رؤية استراتيجية للمستقبل، وزارة التربية والتعليم ، الدوحة .
- عطوي، جـودت. (٢٠٠١). الإدارة التعليميـة والإشراف التربوي: أصولهـا وتطبيقاتها. الدار العلمية الدولية، عمان.
- عمار، حلمي أبو الفتـوح. (١٩٩٩). فعالية برنامج تدريب معلمي التعليم الصناعي على تنمية كفايتهـم الأكاديميـة وتحصيل تلاميذهم. مجلـة البحـوث النفسية والتربويـة. كلية التربية بالمنصورة، ١٤ (٢)، ١-٣١.
- العجمـي، عمار احمد. (٢٠٠٩). واقع التطور المهني لمعلم الاجتماعيات بدولة الكويت. الثقافة والتنمية- المجلة العلمية، ٣٠ (٢)، ١١٣-١٧٦.
- الغامدي، عبدالرزاق. (١٤٢٩هـ). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية. بحث ماجستير غير منشور. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- فلمبان، علي. (٢٠٠١). واقع ثقافة معلم المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة «دراسة استطلاعية». مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإسلامية. مجلد ١٣(١)، ١٣٥ -١٥٧
- القرشي، وليد. (١٤٣١هـ). تقويم برنامج تدريب المعلمين على سلسلة ماجروهل العالية للعلوم في ضـوء بعض العوامل من وجهـة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشـورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- كامـل، محمـد. (٢٠٠٧). تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضـوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومـة التعليـم والمعايير القوميـة للتعليم. المؤتمر العلمـي التاسع عشـر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس «تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة». ٢٥-٢٦ يوليو ، المجلد الثالث ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، ص ص ١١٣٨-١١٦٣.
- الكندري، جاسم يوسف. (٢٠٠٢). إعداد المعلم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، ٣، ٢٣-٣٨.
- اللقاني ، أحمد حسين (١٩٩٥). تطوير مناهج التعليم. القاهرة . عالم الكتب .
- محمـد، نوال وعزمي، رؤوف. (١٩٩٨). فاعلية برنامـج لتنمية كفايات تخطيط الدروس لدى معلمـي العلـوم بالمرحلة الابتدائية من خلال شبكة الاجتمـاع بالفيديو عن بعد. مجلة دراسات في المناهـج وطـرق التدريـس، الجمعية المصريـة للمناهج وطـرق التدريس، العـدد الخامس والخمسون ، نوفمبر، ٥٦-٧٣.
- معمـار، صـلاح. (١٤٢٨هـ). تقويم البرامـج التدريبية المقدمة لمعلمي العلـوم بالصف الثالث المتوسـط في منطقة المدينـة المنورة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستـير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- منظمـة الأمم المتحـدة للتربية والعلوم والثقافـة. (١٩٩٦). المؤتمر الـدولي للتربية (توصيات الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية، المركز الدولي للمؤتمرات) ، جنيف، أكتوبر.
- الهاجـري، فيصل (١٤٢٥هـ). المشكلات التـي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمـة بمركز التدريب التربوي بالدمام. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

- الهنائي، أحمد والعموري، فاطمة. (٢٠٠٧). تنمية مهنية فاعلة لتكوين شامل متكامل للمعلم. مجلة رسالة التربية. سلطنة عمان. ١٦، ١٢٩-١٤٣.
- هنـدي، محمد حمـاد. (٢٠٠٠). فعالية برنامج تدريبي مقـترح بأسلوب التدريس المصغر في تنميـة بعض مهارات التدريس لدى معلمـي العلوم الزراعية المبتدئين. مجلـة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٣ (٤)، ٤١-٧٦.
- هندي، محمد حماد. (٢٠٠٦). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح عن بعد على وعي معلمي العلـوم الزراعيـة ببعض مصادر تكنولوجيـا المعلومات والاتصال. دراسـات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١١٨) نوفمبر، ٢٢٧-٢٨٠.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٤هـ). تقرير مختصر حول واقع التدريب والابتعاث بوزارة التربية والتعليم. الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث. وزارة التربية والتعليم. الرياض

المراجع الأجنبية:

- Abell. S. (2007). Research in science education knowledge. In S. Abell & N. Lederman (Eds.). Handbook of research on science education (pp. 11051149-). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Association. Publishers.
- Bergeson. T.. Heuschel .M.. Billings. A.. & Anderson. S. (2003). Washington State Professional Development Planning Guide Part one. Teacher Profession Development .Office of Superintendent of Public Instruction. Washington.
- Carey. K. (2004). The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap. Thinking K-١6. 8(1). 3-42.
- Chval. K. et al. (2008). Science and Mathematics Teachers' Experiences. Needs. and Expectations Regarding Professional Development. Eurasia Journal of Mathematics. Science and Technology Education. ٤٣-٣١ .(١)٤.
- Faudel. H. (2002). Trainers in Vocational Education Teachers and Training in the Future Minter State An overview. European Training foundation. November.
- Favero. J.(2003). Quality Training Challenges for Teachers of Workplace Training for Troneen and apprentices available. Retrieved December 5. 2010 from www.avetra.org.au/abstracts and papers٢٠٠٣/refereed/Favero
- Fenstermacher. G. D & Berliner. D.C. (1985). Determining the value of staff development. Elementary School Journal. 85(3). 281314-.
- Garet. M.. Porter. A.. Desimone. L. Birman. B.. & Yoon. K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. American Education Research Journal. 38(4). 915945-.

- General Teaching Council for England (GIC). (2008). Report one: Teachers' careers and views on professional development. Retrieved October 22, 2011 from http://www.gtce.org.uk/documents/publicationpdfs/research__survey-vrpt1.pdf
- Glogoff ,Stuart(1994): The Staff Creativity Lab: Promoting Creativity in the Automated Library , Journal of Academic Librarianship ,20(1) 1921-.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters. Washington, DC: Education Trust.
- Howell, F.(1996). What is Professional Development?. The Teacher, Jan. & Feb. Editions. Halifax, Nova Scotia: Nova Scotia Teachers Union.
- Joyce, B. & Showers , B. (1980). Improving in Service Training : The message of Research ,Educational Leadership,49 (1),410-.
- Joyce,B. & Showers, B. (1996). The Evolution of peer Coaching. Educational leadership.,53(6),1216-.
- Kiraz, Ercan. (1997). In What Ways Do Student Teachers Contribute to The Professional Development of their Supervising Teachers? (Professional Development ,Peer Coaching). Unpublished dissertation, University of-Southern – California , Diss Abs.
- Marvin,D.K.& Michael,K.S(2004): Mechanized Agricultural Systems Workshop, Washigton State University. Retrived on December, 5 2010 from: www.Sgr.state.tx.us/pesticide/upact
- National Center for Educational Statistics (NCES). (2005). Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge. The Secretary's Annual Report on Teacher Quality. Washington, D.C.
- National Research Council. (1996). National Science Education Standards ,Washington: D.C, National Academy Press.
- Rossoner, R. (1992). Where There›s a will- Facilitating Teacher Development, Teacher Development,18,45-. N.Y.
- Sykes, G. (1996). Reform of and As Professional Development Phi Delta Kappor, Educational Leadership ,77(3),465467-.
- Thomass, A. (2002). Professional Development Tender Spins his Foundation and Awep. Journal of Staff Development Visit to A virtual Training Program, 32(1),3235-.

واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين: دراسة ببليومترية للمجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م)

إعداد

د. صلاح الدين فرح عطا الله البخيت

أستاذ مشارك /قسم التربية الخاصة/ كلية التربية

جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة

تعد عملية الكشف عن الموهوبين قضية محورية من قضايا علم نفس الموهبة والتفوق العقلي وميدان تربية الموهوبين والمتفوقين، إذ إنها الخطوة الأساسية في برامج رعاية الموهوبين، ولكن لم تجد هذه العملية تحليلاً ببليومترياً شاملاً لأدبياتها المعاصرة. هدفت الدراسة الحالية إلى وصف واقع الكشف عن الموهوبين في البحوث العالمية المعاصرة المنشورة في المجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م). وباستخدام المنهج الببليومتري تم تحليل (١٥٧) بحثاً، هي كل البحوث التي أجريت في مجال الكشف عن الموهوبين، وقد شكلت (١٥،٥٤٪) من الإنتاج البحثي العالمي في ميدان الموهبة والتفوق، وتم وصف واقع بحوث الكشف من خلال تحليل المؤشرات التالية: كمّ الإنتاج العلمي، وتوزيعه الزمني، والمجلات الأكثر نشراً، ونوع الموهبة المكتشفة، والموضوعات المتناولة، والقضايا، والمناهج، والأدوات، والمراحل الدراسية، وتخصص المؤلف الرئيس، وعدد المؤلفين، وانتسابهم، وجنسهم، ودولهم، وعدد صفحات الدراسة. ووضحت الدراسة أهمية النتائج للباحثين والممارسين العرب، كما نوقشت النتائج ووضعت بعض التوصيات والمقترحات. وخلصت الدراسة إلى استنتاج عام مفاده أن مجال الكشف عن الموهوبين تتنوع فيه فئات الموهبة، ويعج بالنماذج والمداخل، وتتعدد قضاياه، مما يستلزم من الباحث والممارس جهوداً مستمرة للتطوير المهني.

مقدمة

تمثل عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين المدخل الطبيعي والأساسي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعاية الأطفال الموهوبين وتنمية مواهبهم، إذ إنها الأساس لتحديد المتطلبات والاحتياجات التربوية والتعليمية للموهوبين والمتفوقين ومن ثم تصنيفهم وتسكينهم في البرامج التربوية المناسبة لهم. وقد وصفت عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين بأنها المكون الرئيس من مكونات برامج رعاية الموهوبين فقد كشفت دراسة (Cramer، 1991) التي طلب فيها من (٢٩) خبيراً عالمياً في مجال رعاية الموهوبين ترتيب (١٢) قضية من قضايا الموهوبين حسب أهميتها، فكان ترتيب قضية الكشف عن الموهوبين هو الأول باتفاق جميع هؤلاء الخبراء. وقد صنفت عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين من قبل ديفز وريم (٢٠٠١) في المرتبة الخامسة بين (١٥) مجالاً عند التخطيط لبرامج الموهوبين، و كذلك يضعها جروان (٢٠٠٨) في المرتبة الخامسة من بين (٩) مجالات في مخطط برنامج رعاية الموهوبين الذي أقترحه.

كما أن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين تعد من أكثر مراحل رعاية وتربية الموهوبين تعقيداً (الزوبعي والكناني، ١٩٩٢؛ السرور، ١٩٩٨؛ الشريف، وسيد، وسيد، ٢٠٠٤)، ورغم التطورات المطردة في مجال الكشف عن الموهوبين فإنه ما يزال كثير هناك من الجدل والغموض وعدم الاتفاق الذي يشوب هذا المجال، وقد أكد على ذلك (Feldhusen، Hoover، & Sayler، 1990) قائلين أن الطريقة المثالية في الكشف عن الموهوبين لم تتطور بعد، كما يرى (Boolootian، 2005) أن تقييم الموهوبين (أي الكشف عنهم) لم يكن أكثر اضطراباً و تشويشاً مما هو عليه اليوم، أضف إلى ذلك أن عملية الكشف عن الموهوبين تعتمد على التعريف المستخدم لتحديد من هو الموهوب (هالاهان، و كوفمان، ٢٠٠٨) ومن المعروف أن هناك تعدداً وتنوعاً في تعريفات ونماذج الموهبة بشكل مستمر، ولعل كل ذلك يدعو إلى المزيد من البحوث والدراسات في مجال الكشف عن الموهوبين.

يـرى (Hays، 1992) أنـه بالرغم مـن التاريخ القصير لميـدان تربية وتعليم الموهوبـين والمتفوقين فإن هذا الميـدان قد برز بشكل مميز ومهم لافت للنظر من بـين ميادين العلم والمعرفـة، وهذه المعرفـة منشورة بصـورة رئيسية في مقالات الدوريات المحكمة، التـي تقدم أكبر وأثرى مصدر للبيانات والمعلومات في ميدان تربيـة وتعليـم الموهوبين، ولعل ذلـك يتطلب تحليل وتنقيب محتـوى هذا المصدر الغني من مصادر المعرفة.

استخدمـت الأساليـب الكميـة التحليلية بغـزارة في العلوم التربويـة (أحمد والحمادي، ١٩٨٧؛ السنبـل، 2005 ،Becelson ;). كما استخدم الباحثون العالميـون في ميـدان الموهبة والتفـوق الدراسـات الببليومترية وتحليـل المحتوى والدراسـات المسحيـة في بحـث ودراسـة كثـير مـن قضايـا الموهبـة والتفوق في الوثائـق و المستندات والمنشـورات والمطبوعات بدءاً مـن الدراسات الرائدة التي قـام بهـا (Rogers، 1988، 1989)، مـروراً بدراسـات (Carter & Swanson، 1990; Hays، 1992; Karnes & Nugent، 2002; Ziegler & Raul، 2000) التـي رسخت استخـدام هذا الأسلـوب في دراسـة قضايا الموهبـة والتفوق. كما استخدم هذا الأسلوب في تحليـل الأوراق البحثية المقدمة للمؤتمرات مثل دراسة (Heller & Menacher، 1992)، وكذلـك الدارسـات التحليليـة لعمليـات تقويم برامـج الموهوبـين مثـل دراسـة (Van Tassel-Baska، 2006)، كمـا استخـدم لدراسـة التوجهات البحثية في ميـدان الموهبة والتفوق في منطقـة أو دولة معينة مثـل دراسة (Hsintailin، 1998)، ودراسـة (العويلي و العساسي، ٢٠٠٥)، وأكثر مـن ذلك فـإن الدراسـات الببليومترية قد أجريـت لتوثيق المؤشـرات الحياتية للموهوبين والمبدعين مثل دراسـات (Calderon، Subotnik، Knotek، Rayha ck، & Gorgia، 2007 ;Holman، 1984).

أما في العالم العربي فقد استخدم هذا الأسلوب في دراسة بعض قضايا الموهبة والتفـوق مثل دراسـة (عطا الله، ٢٠٠٨) التـي قامت بإجراء تحليـل ببليومتري للإنتـاج العلمي في مجـال الموهبة والتفـوق المنشور في المجـلات العلمية العربية المحكمـة خلال ٦٠ عاماً، ودراسة عامر (٢٠٠٧) التي هدفت إلى رصد وتصنيف

وتحليل ما أنجز من دراسات نفسية للإبداع في مصر، ودراسة الخليفة (٢٠٠٦) التي تقصت نشاط علماء النفس العرب في الدوريات العالمية في مجالات الموهبة والذكاء والإبداع، ودراسة سليمان (٢٠٠٦) التي قامت بالتعرف على اتجاهات البحث العلمي في مجال الموهوبين والصعوبات التي تواجهه، ودراسة أبو هاشم (٢٠٠٣) التي قامت بمسح البحوث العربية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في الفترة من عام ١٩٩٠ م إلى ٢٠٠٢ م، لمعرفة أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، ودراسات الخليفة (٢٠٠٠) (Khaleefa، ٢٠٠٦، ١٩٩٩) التي هدفت إلى قياس مدى توطين علم النفس في العالم العربي من خلال إجراء دراسة تحليلية لأبحاث الإبداع والذكاء والموهبة، ودراسة إبراهيم (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات البحث في دراسات الإبداع والابتكار في العلوم النفسية والتربوية بمصر.

وقد أجريت دراسات عديدة في مجال الكشف عن الموهوبين باستخدام مناهج علمية متنوعة، ولكن لم تجر دراسة ببليومترية تحليلية واسعة لدراسة واقع البحث في مجال الكشف عن الموهوبين بشكل شامل في المجلات الرئيسة في ميدان تربية وتعليم الموهوبين. وتهدف الدراسة الحالية لسد الفجوة والفراغ في هذا الجانب من خلال بحث واقع الكشف عن الموهوبين العالمي المعاصر في المجلات العلمية المحكمة الرئيسة في ميدان تربية وتعليم الموهوبين.

مشكلة الدراسة

تعد عملية الكشف عن الموهوبين جانباً مهماً وأساسياً من جوانب تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين، ورغم عظم هذا الجانب وأهميته فإنه يكتنفه الغموض والتعقيد والتشويش وتنوع وتعدد التوجهات (الزوبعي والكناني، ١٩٩٢؛ السرور، ١٩٩٨؛ الشريف، وسيد، وسيد، ٢٠٠٤؛ Feldhusen، Boolootian، 2005؛ Hoover، & Sayler، 1990)، وكذلك التغير المستمر والمتسارع، ولعل ذلك يحتاج إلى فحص دوري، وتقصٍّ مستمر، ومراجعة شاملة (General overview) لأهم الأدبيات المنشورة لتحديد المعالم الأساسية لهذا الجانب من جوانب تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين، وفحص السمات والخصائص البنائية لهذا الكم المعرفي

وتوفير المعلومات عنه مما يسهم في توفير الفهم الواعي والمتكامل والشامل للقضية ويدعم المسيرة العلمية لهذا المجال من مجالات تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين، ويمكن الباحثين والممارسين العرب في هذا المجال من مواكبة التوجهات العالمية المعاصرة، وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

«ما واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين في الفترة (٢٠٠٤ - ٢٠٠٩ م)؟».

وتتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل المؤشرات التالية:

١. كمّ الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين.
٢. التوزيع الزمني للبحوث والدراسات.
٣. المجلات الأكثر نشراً.
٤. نوع (فئة) الموهبة المكتشفة.
٥. الموضوعات التي تم تناولها في هذه الدراسات.
٦. القضايا الرئيسة التي تندرج تحتها الموضوعات.
٧. المنهج (أسلوب الدراسة).
٨. الأدوات المستخدمة.
٩. المرحلة الدراسية للفئات التي تم بحثها.
١٠. تخصص المؤلف الرئيس.
١١. عدد المؤلفين.
١٢. جنس المؤلف.
١٣. الدولة.
١٤. عدد صفحات الدراسة.
١٥. انتساب المؤلفين.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى وصف وتحليل الدراسات المرتبطة بواقع الكشف عن الموهوبين في البحوث العالمية المعاصرة، والتعرف على التوجهات المعاصرة في مجال الكشف عن الموهوبين في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م)، من حيث كم الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين، والتوزيع الزمني لبحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين، والمجلات الأكثر نشراً، ونوع (فئة) الموهبة المكتشفة، والموضوعات التي تم تناولها في هذه الدراسات، والقضايا الرئيسة التي تندرج تحتها الموضوعات، والمناهج المستخدمة، والأدوات المستخدمة، والمراحل الدراسية، وتخصص الباحث الرئيس، وعدد المؤلفين، وجنس الباحث، والدولة، وعدد صفحات الدراسة.

أهمية الدراسة

١. تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في مجال الكشف عن الموهوبين – وذلك حسب علم الباحث واطلاعه - بتناولها لهذا الموضوع في أهم الأوعية المعرفية لتربية وتعليم الموهوبين، ومن حيث الاتساع الجغرافي، والشمول للإنتاج العلمي المعاصر، وطبيعة المتغيرات التي تم تناولها، والمعالجة المنهجية.

٢. تقدم هذه الدراسة وصفاً متكاملاً لواقع الكشف عن الموهوبين العالمي المعاصر في المجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩م)، وذلك قد يسهم في التعريف بسمات هذا الواقع وخصائصه مما يشكل خطوة أساسية في تطوير مسيرته في الوطن العربي بشكل عام.

٣. تدعم هذه الدراسة مجال الكشف عن الموهوبين في العالم العربي حيث إنها تقدم معلومات معاصرة عن مجال الكشف عن الموهوبين، مما يدعم ويساعد الباحثين والممارسين العرب على تطوير معارفهم، ويشجعهم على تطوير مهاراتهم في هذا المجال.

٤. تدعم هذه الدراسة مجال الكشف عن الموهوبين في العالم العربي من خلال تقديم رؤية عالمية معاصرة لواقع الكشف عن الموهوبين مما يساعد المسئولين بوزارات التربية والتعليم، ومراكز ومؤسسات الموهبة في تطوير سياسات وبرامج وخطط الكشف عن الموهوبين وفقاً للتوجهات المعاصرة.

٥. تكشف هذه الدراسة عن حجم المساهمة العربية في دراسات الكشف عن الموهوبين في الدوريات العالمية.

٦. تأتي بعض أهمية هذه الدراسة انطلاقاً من مقولة (بدر، ١٩٧٧ ص ٦٢) إن الإطلاع على المقالات العلمية المنشورة وعلى تقارير البحوث من شأنه أن يثير الأفكار والاقتراحات الخاصة بالموضوعات التي تتطلب مزيداً من البحث والدراسة.

مصطلحات الدراسة

الكشف عن الموهوبين

عرفت عملية الكشف عن الموهوبين في المرجع العالمي للموهبة والتفوق بأنها عملية قياس وتشخيص تتطلب توافر أدوات تتوفر فيها الخصائص السيكومترية، وهي: الصدق والثبات، والموضوعية، والتقنين، وقابلية الاستخدام في البيئة المحلية. وهي عملية هادفة ومخططة وغايتها التعرف على: قدرات الفرد، واهتماماته، ونمط تعلمه، وما يمتلكه من معارف ومهارات وخبرات (Heller، Monks، Sternberg، & Subotnik، 2000).

ويعرف الباحث عملية الكشف عن الموهوبين بأنها خطوة أساسية أولية في رعاية الموهوب، وهي عملية سيكومترية تهدف لتقييم وتشخيص القدرة أو الأداء الإنساني العالي، وتحتوي هذه العملية على عدة مراحل، وتستخدم أساليب وأدوات متنوعة رسمية وغير رسمية لتحديد الأطفال الموهوبين والتعرف عليهم، وتعني في هذه الدراسة تلك الإجراءات والأساليب التي تناولتها المقالات المنشورة في الدوريات للتعرف على الموهوبين.

المجلات العالمية المحكمة

يقصد بها في هذه الدراسة تلك المطبوعات الفعلية أو الافتراضية (الالكترونية) التي تصدر وتوزع على مستوى عالمي، والتي تغطي فرعاً معيناً من فروع التربية أو علم النفس، وتصدر بانتظام في أعداد متتالية ذات أرقام متسلسلة، وتحمل عنواناً مميزاً، وتحتوي على موضوعات لعدة مؤلفين في مجال التخصص، وعادة ما تحرر من قبل أساتذة الجامعات، أو حاملي الشهادات الجامعية العليا ممن يعدون مراجع في تخصصهم، وتستخدم معايير معينة في تحكيم صلاحية الإنتاج العلمي للنشر، والمصنفة في قاعدة بيانات أريك (ERIC) « Educational Resources Information Center »، بالإضافة لمجلة « Gifted and Talented International »، وتحديداً يقصد بالمجلات العالمية المحكمة في هذه الدراسة ما تم التعارف عليه عالمياً باسم (Peer Reviewed Journals).

الدراسة الببليومترية

يقصد بها تلك الدراسة التي تستخدم المعالجة الكمية لخواص المادة المكتوبة والسلوك المرتبط بها بهدف تقصي خصائص وسمات واتجاهات الأدبيات المنشورة في مجال معرفي معين (عطاري، ٢٠٠٤؛ المالكي، ١٩٩٧)، وتعني في هذه الدراسة فحص مقالات الدوريات وتحليلها كمياً وفق خصائصها البنيانية.

محددات الدراسة

١. تقتصر هذه الدراسة على تحليل الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في المجلات العالمية المتوفرة في قاعدة المعلومات التربوية أريك (ERIC)، و الأبحاث والدراسات المنشورة في مجلة Gifted and Talented International "، وذلك في الفترة الزمنية (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩م).

٢. رغم أن هناك العديد من الجوانب التي يمكن تحليلها كمياً وكيفياً حول موضوع الكشف عن الموهوبين والمتفوقين إلا أن الدراسة الحالية اقتصرت

على بعض المؤشرات البنائية وهي: كم الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين، والتوزيع الزمني لبحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين، والمجلات الأكثر نشراً، ونوع (فئة) الموهبة المكتشفة، والموضوعات التي تم تناولها في هذه الدراسات، والقضايا الرئيسة التي تندرج تحتها الموضوعات، والمناهج المستخدمة، والأدوات المستخدمة، والمراحل الدراسية، وتخصص الباحث الرئيس، وعدد المؤلفين، وجنس الباحث، والدولة، وعدد صفحات الدراسة.

الدراسات السابقة

أجريت عديد من الدراسات الببليومترية، والتحليلية، والمسحية في مجالات الموهبة والتفوق على المستوى العالمي وفي الوطن العربي، وسيقوم الباحث هنا بعرض أهم الدراسات التي حللت الدراسات والبحوث في مجال الموهبة والتفوق، مع إعطاء تركيز أكبر على الدراسات التي تناولت موضوع الكشف عن الموهوبين.

تناولت دراسة (Parker، Jordan، Kirk، Aspiranti، and Bain (2010

تحليل المقالات المنشورة في أربع مجلات لتعليم الموهوبين من ٢٠٠١م حتي ٢٠٠٦ م وفق المؤشرات التالية: تحليل المادة، وأنواع وخصائص التأليف، والمجلات التي تم تحليلها هي:

Gifted Child Quarterly، Journal for the Education of the Gifted، Journal of Secondary Gifted Education، and Roeper Review، وبلغ عدد المقالات التي تم تحليلها (٥٠٦) مقالة، كشفت النتائج أن المناهج المستخدمة في البحوث كانت: ٤٦ ٪ سردية، ٩٪ وصفية، ١٠٪ ارتباطية، ١٪ تحليل بعدي، ١٣٪ سببية مقارنة، ٢٪ تجريبية، و ١٦٪ كيفية، و٣٪ توزعت على مناهج أخرى، كما حللت المقالات تنوع الكتاب الأوائل، والجنس، والانتماء المهني، واستعراض عضوية المجلس العالمي للموهوبين والمتفوقين. وأشارت نتائج دراستهم إلى أن هناك حاجة لمزيد من التنوع في مجال تعليم الموهوبين، ولا سيما من حيث

الانتمـاء المهني، وأبرز حاجـة ملحة هي أن يتم إجراء المزيد من البحوث القائمة على الأدلة.

وهدفت دراسة (Al-Suleiman، 2009) إلى التعرف على القدرات الإبداعية مـن خـلال الدراسـات العـبر ثقافيـة ومحاولـة التوصـل إلى التأثـير الثقـافي والمجتمعـي على نمو وتطور القـدرات الإبداعية. وقد حاولت الدراسة من خلال مراجعتهـا للبحوث في هـذا المجال، وللإجابة علـى الأسئلة فقـد قامت الباحثة بمراجعـة العديد مـن الدراسات والأبحـاث والتي شملت على عينـات من بعض الـدول الأوروبيـة والأمريكيـة والآسيوية وقد أظهـرت نتائج تلـك الدراسات أن هنـاك تأثيرات جوهرية علـى نمو وتطور القدرات الإبداعيـة تختلف من مجتمع لآخـر، وقد أرجـع الباحثون هذه التأثـيرات على نوعية القـدرات الإبداعية لدى كل مـن الذكـور والإناث إلى طرق التربية الأسريـة المتبعة في كل ثقافة ومجتمع. كمـا أظهرت النتائج تفضيـل بعض عينات الدراسة لبعض أنواع من الاختبارات الإبداعيـة. وقد أوصت الباحثة بأهمية القيـام بالدراسات عبر ثقافية للقدرات الإبداعية وإيجاد اختبارات للقدرات الإبداعية تتلاءم مع كل من الذكور والإناث و تتوافق و ثقافة كل مجتمع.

أجرى (عطـا الله، ٢٠٠٨) تحليل ببليومتري للإنتاج العلمي في مجال الموهبة والتفـوق المنشور في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال ستة عقود، في الفترة من عام ١٩٤٧ إلى عام ٢٠٠٧م، كشفت الدراسة أن كمية الإنتاج العلمي المنشور في تلك المجلات يبلغ (٣٣٤) مادة علمية، وأن غالبية هذا الإنتاج أبحاث ودراسات، ونشر هذا الإنتاج في (٩٧) مجلة، لم يكن بينها مجلة واحدة متخصصة في الموهبة والتفـوق، كما لا توجد مجلة محورية يتركز فيها النشـر، والغالبية العظمى لهذا الإنتـاج نشرت باللغة العربية، وأن أول مجلة نشـرت في المجال هي مجلة التربية الحديثـة، التـي تصدر عن رابطـة التربية الحديثة في مصـر وكان ذلك في عام ١٩٥٤م. وكشفـت الدراسة عن التزايد المطـرد للإنتاجية العلمية سنوياً وعقدياً، وعـن شيوع ظاهـرة التأليف المنفرد، أشارت النتائـج إلى ضعف معدل الإنتاجية العلمية للباحثين، كما كشفت الدراسة أن الدولة المحورية من حيث عدد المجلات

وكـم الإنتاج العلمي المنشـور هي مصر، وأن كليات التربية هي الجهة الأولى التي تصـدر المجلات التي تهتم بالنشر في هذا المجال. وأن غالبية الإنتاج العلمي كان من إنتاج الباحثين الذكور، وأن غالبية الباحثين من أساتذة الجامعات.

كمـا أجـرى (Coleman، Guo، & Dabbs، 2007) دراسـة تحليليـة نقدية لأبحاث الموهبة المنشورة وذلك لفهم طبيعة البحث الكيفي في بحوث الموهبة، وتم أخذ عينـة الدراسة من المجلات الأمريكية الرئيسـة في المجال. تم مسح وتحليل الدراسـات المنشـورة في الفترة (١٩٨٥ - ٢٠٠٣) إلكترونيـاً ويدوياً، وتم التوصل إلى وجـود (١٢٤) دراسة قائمة على البحث الكيفـي، وقام بتلخيص كل دراسة، وتحليلهـا، وتصنيفها، وتقييمها وفقاً لخصائـص البحث الكيفي المعتمدة علمياً. وتبـين من خلال هذا التقييـم أن (٤٠) دراسة فقط تتماشى مع النموذج العلمي للبحـث الكيفي، والبقية تعد أسلوباً شبيهـاً بالبحث الكيفي، أو كانت أمثلة قريبة للبحث الكمي، كما قامت الدراسة بتوضيح نماذج البحث الكيفي الجيد وأساليبه ومحدداته وأهمية استخدامه في بحوث الموهبة.

وقـام الخليفـة (٢٠٠٦) بإجراء دراسة لتقصي نشـاط علماء النفس العرب في الدوريات العالمية، وقام بمسح (٢٥) دراسة عربية نشرت في دوريات أجنبية، وكشفـت الدراسـة عـن خمس مجموعات مـن الاهتمامـات البحثية، مـن بينها مجموعـة لدراسات الذكاء والموهبة، ومجموعة لدراسـات الإبداع. وقام الباحث بتحليل عدة مؤشرات لهاتين المجموعتين، وكانت نتائج مؤشرات مجموعة الذكاء والموهبة هي: بلغ عدد الدراسات خمس نُشرت في ثلاث مجلات هي: دورية دراسة القدرات العاليـة، ومجلة الذكاء، ودورية الدراسات الإسلامية؛ وبلغ العدد الكلي لمراجـع هذه الدراسات (٢١٨) مرجعاً، بمتوسط (٤٤) مرجع للدراسة الواحدة، وكانـت نسبة المراجع العربيـة للأجنبية، ١٠٪ و ٩٠٪ على التـوالي. وكانت عينة الدراسـات من الأردن والسودان ومصـر، وكان الباحث العربي فـرداً أو رئيسياً في ثـلاث دراسات. أما فيما يختص بمجموعة الإبداع فقد نشرت خمس دراسات في دوريـة السلوك الإبداعي التي تنشرها المؤسسة السيكولوجية الأمريكية، وكان العـدد الكلي لمراجع هـذه الدراسات (٢٤٥) بمتوسـط (٤٩) للدراسة الواحدة،

وكانت نسبة المراجع العربية للأجنبية ٣٢٪ و ٦٨٪ على التوالي. وكانت عينات الدراسة من الكويت والسودان، وكان الباحث الرئيسي فيها جميعاً عربياً.

وقام سليمان (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات البحث العلمي في مجال الموهوبين والصعوبات التي تواجهه، وقد بلغ عدد الدراسات التي تم تحليلها (١٧٢) دراسة، أجريت في (١٤) دولة عربية في الفترة (١٩٨٠ – ٢٠٠٥ م)، وتضمنت تلك الدراسات: ملخصات الرسائل الجامعية، وقوائم الدراسات المتاحة في المراكز العلمية المتخصصة، والدوريات المنتظمة (خاصة المجلة التربوية، ورسالة الخليج العربي، ومجلة العلوم التربوية، و المجلة العربية للتربية). كشفت النتائج عن التطور الزمني للدراسات فكان كما يلي: في الفترة (١٩٨٠ - ١٩٨٤) بنسبة (٣،٥٪)، وفي الفترة (١٩٨٥ - ١٩٨٩) (١١،١٪)، والفترة (١٩٩٠ – ١٩٩٤) (٢٠،٤٪)، والفترة (١٩٩٥ - ١٩٩٩) (٣٦٪)، والفترة (٢٠٠٠ - ٢٠٠٥) (٢٩٪). وكانت الجهات التي قدمت لها البحوث كما يلي: الدوريات العلمية (٥٠،٦٪)، والرسائل الجامعية (٣٤،٨٪)، والمؤتمرات والندوات (١٣،٤٪)، والمنظمات والمؤسسات (١،٢٪). ومن حيث الموضوعات كانت خصائص الموهوبين في الصدارة بنسبة (٤٨،٢٪)، تليها برامج رعاية الموهوبين (١٤،٥٪)، والكشف عن الموهوبين، (١٣،٤٪)، ودراسة العوامل المرتبطة بالموهبة (٦،٤٪)، ومسح وتقويم برامج الموهوبين (٦،٤٪)، والتخطيط العام لتربية الموهوبين (٤،١٪)، والدراسات المقارنة (٣،٥٪)، والمفاهيم النظرية للموهبة (٣،٥). وكانت أساليب البحث العلمي المستخدمة في تلك الدراسات (٦٧٪) بحوثاً وصفية ميدانية، و (١٨٪) وصفية نظرية (تحليل محتوى)، و(١٥٪) تجريبية. ومن حيث العينات كانت (٥٧٪) من العينات من النوعين، و(٣٣٪) من الذكور، و(١٠٪) من الإناث فقط. ومن حيث المراحل الدراسية كانت غالبية الدراسات في المرحلة الثانوية بنسبة (٤٠،٣٪)، تليها المرحلة الابتدائية (٢٢،١٪)، والمرحلة المتوسطة (١٦،٤٪)، والمرحلة الجامعية (١٤،٦٪)، و مرحلة ما قبل المدرسة (٥،٧٪)، و فوق الجامعية (٠،٩٪). ومن حيث حجم العينات كانت (٤٧،١٪) أقل من (١٠٠)، و (٣٥،٣٪) من (١٠٠ -

٥٠٠)، و (١٣،٥٪) من (٥٠١ - ٩٩٩)، و (٣،٨٪) من (١٠٠٠) وأكثر.

وفي دراسة (Friedman-Nimz. O'Brien. & Frey. 2005) تم تحليل المصادر التالية (ERIC. PsychINFO. and Exceptional Children Educational Resources)، وكشفت نتائجها أنه حتى عام ١٩٦٥ كان أكثر من ٦٠ ٪ من المقالات المنشورة ذات طبيعة كمية، وفي جميع السنوات اللاحقة، لم يتجاوز البحث الكمي ٣٠ ٪، وأنه على مدى أربعة العقود الماضية ما يقرب من ٤٠ ٪ من المواد نشرت بشأن تعليم الموهوبين ووصف برامج تعليمهم.

وأجرى (Paul & Plucker، 2004) دراسة بهدف تقصي حجم الأثر (الدلالة العملية) للنتائج الإحصائية في بحوث الموهوبين، وتعد هذه الدراسة امتداداً لدراسة مشابهة أجراها الباحث الثاني عام (١٩٩٧). قام الباحثان بإجراء تحليل محتوى للبحوث والدراسات التي استخدمت أساليب إحصائية في ثلاث مجلات متخصصة في نشر بحوث الموهبة وهذه المجلات هي: «Journal for the Gifted Child Quarterly »، "Roeper Review"، "Education of the Gifted»، وذلك في الفترة (١٩٩٥ - ٢٠٠٠) وكانت النتائج مشابهة لما وجد في دراسة عام ١٩٩٧ م حيث كان حجم الأثر متوسطاً أو ضعيفاً في معظم الدراسات، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق إحصائية بين المجلات الثلاثة عبر الفترة المحددة، كما وجد فرق متوسط لصالح الأساليب الإحصائية أحادية المتغيرات مقابل متعددة المتغيرات، كما ناقشت الدراسة سبل الاستفادة من حجم الأثر والدلالة العملية في بحوث الموهبة والتفوق.

وأجرى (Mendaglio، 2003) دراسة مسحية للتأكد من مدى استخدام منهج دراسة الحالة في الدراسات العلمية عن الموهوبين باعتبار أن دراسة الحالة تمكن المسئولين من الاستماع إلى أصوات الموهوبين بصورة مباشرة، ولأجل ذلك قام بتحليل أربع دوريات علمية مهتمة بنشر البحث العلمي عن الموهوبين ولم يجد إلا دراستين فقط استخدمتا أسلوب دراسة الحالة.

أما أبو هاشم (٢٠٠٣) فقد هدفت دراسته إلى إجراء مسح للبحوث العربية

الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في الفترة من عام ١٩٩٠ م إلى ٢٠٠٢ م، لمعرفة أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، ودرجة اختلاف هذه المحكات باختلاف: المرحلة التعليمية (ما قبل المدرسة، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي)، والنوع (ذكر/ أنثى)، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بمسح للبحوث والدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه، وتجمع لديه (٦١) دراسة، منها (١٨) دراسة في مجال الموهوبين، و(٤٣) دراسة في مجال المتفوقين، وبتحليلها توصل إلى ما يلي: أن أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين هي على الترتيب: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معاً، كما كشفت الدراسة عن اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك الخصائص السلوكية الأكثر استخداماً في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، كما اختلفت المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف جنس المفحوص (ذكور - إناث)، حيث جاء محك الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى في الدراسات التي اشتملت العينات فيها على الذكور فقط، أو الذكور و الإناث معاً، في حين كان أكثر المحكات استخداماً في عينة الإناث هو محك مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معاً.

وأجرى (Heller & Schofield، 2001) دراسة تحليلية تقويمية لرصد الاتجاهات العالمية عن الموضوعات البحثية عن الموهوبين والمتفوقين، وقد استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى للبحوث التي تضمنتها المطبوعات التي قدمت خلال المؤتمرات العلمية التي نظمتها المجالس والجمعيات التالية: المجلدات الثلاث التي تضمنت الأوراق التي قدمت للمجلس العالمي للموهوبين والمتفوقين في الأعوام ١٩٩١ م، و ١٩٩٥ م، و ١٩٩٧ م، وحوت (١٦٣) دراسة، والمجلدات الثلاث التي تضمنت الأوراق العلمية التي قدمت للمجلس الأوربي لذوي القدرات العالية، بين عامي (١٩٩٢ م – ١٩٩٦ م) وحوت (٩٥) دراسة، والمجلدات التي تضمنت الأوراق التي قدمت لمؤتمرات المنظمة الآسيوية الباسيفيكية في الفترة

بين (١٩٩٠ م – ١٩٩٦ م) وحوت (١٩٦) دراسة. وكشفت نتائج التحليل والمقارنة بين هذه الأوراق وبين ما تضمنته ست دوريات رئيسية متخصصة في الدراسات العلمية عن الموهوبين عن عدة نتائج أهمها أن الدراسات التي اهتمت بدراسة أساليب تربية الموهوبين وتعليمهم قد مثلت أعلى النسب بين الموضوعات التي تمت دراستها، وأن هناك توازناً بين العينات التي تمت دراستها من حيث المراحل العمرية، وأن حجم العينات التي كانت أقل من ١٠٠ كانت في مؤتمرات المجلس العالمي ٤٧،٣٪، وفي مؤتمرات المجلس الأوربي ٥٢،٩٪، والعينات التي تتراوح بين ١٠١٠-٥٠٠ هي ٣٥،٢٪ و ٢٩،٥٪ على التوالي، والعينات التي تتراوح بين (١٠١- ٥٠٠) هي ٣٥،٢٪ و ٢٩،٥٪ على التوالي، بينما كانت نسبة العينات التي تزيد عن ٥٠٠ هي ١٧،٥٪ و ١٧،٦٪ على التوالي. وأن نسبة استخدام المقابلة في مؤتمرات المجلس العالمي للأطفال الموهوبين كانت ٨٠،٦٪، والملاحظة العلمية ٩،٦٪، والمنهج التجريبي ٩،٨٪؛ بينما في مؤتمرات المجلس الأوربي لذوي القدرات العالية كان استخدام المقابلة ٨٥،٥٪، والملاحظة العلمية ٥،٥٪، والمنهج التجريبي ٩٪. وفيما يتعلق بالعينات والمراحل الدراسية كان استخدام رياض الأطفال في المجلس العالمي ٩،٣٪، وفي المجلس الأوربي ٣٪، ومرحلة الابتدائي ٧،٨٪ و ١٠،٦٪ على التوالي، وأطفال المرحلة المتوسطة ٢٦،٨٪ و ٢٧،٣٪ على التوالي، والمرحلة الثانوية ١٨،٧٪، و ١٩،٧٪ على التوالي، وطلاب الجامعة ٢١،٨٪ و ١٥،٢٪ على التوالي، بينما كانت نسبة الراشدين ١٥،٦٪ و ٢٤،٢٪ على التوالي.

وفي دراسة (2000) Ziegler and Raul التي حللت أربع المجلات التالية Gifted Child Quarterly، Roeper Review، Journal for the Education of the Gifted، Gifted Education International، High Ability Studies، في الفترة ١٩٩٧ – ١٩٩٨ ، وكشفت النتائج أن مجموعات المقارنة استخدمت في ٢٢،٢٪ من المقالات المستعرضة، وكانت ١٣،٣٪ دراسات حالة، و٣،٣ ٪ الطولية، ٥٨،٩٪ مستعرضة، و٤ , ٢٤٪ ذات عينة واحدة.

وأجرى الخليفة (٢٠٠٠) (Khaleefa، 2006، 1999) دراسة هدفت إلى قياس مدى توطين علم النفس في العالم العربي من خلال إجراء دراسة تحليلية لأبحاث

الإبداع والذكاء والموهبة، بلغت عينة الدراسة (٥٠) بحثاً كما يلي: الإبداع (٦٠٪)، والذكاء (٢٠٪)، والموهبة (٢٠٪) ونشرت هذه الأبحاث في (١٩) دورية من بينها (٨٤٪) في دوريات عربية، و(١٦٪) في دوريات أجنبية. أظهرت النتائج أن تخصص الباحثين الذين قاموا بإجراء هذه الأبحاث كان كالآتي: علم نفس (٦٢٪)، وتربية خاصة (١٠٪)، وعلم اجتماع (٨٪)، وفنون (٢٪)، ومناهج (٢٪)، ورياضيات (٢٪)، ونقد (٢٪)، وتربية (٢٪)، وغير محدد (١٠٪). وكانت موضوعات الأبحاث في عينة الدراسة: خصائص عقلية (٢٠٪)، وقضايا اجتماعية وأسرية (١٦٪)، والكشف عن الموهوبين، والأذكياء، والمبدعين (١٤٪)، وأثر الثقافة (٨٪)، وفروق نوعية (٨٪)، ورعاية المتفوقين (٦٪)، وتقنين اختبارات (٦٪) وتعزيز الإبداع (٤٪)، وعام (١٨٪). ومن حيث صياغة مشكلة الدراسة: كانت الصياغة في شكل فرضيات بنسبة (٣٢٪)، وفي شكل أسئلة (٣٠٪)، وفي شكل أهداف (١٢٪)، وغير محددة (٢٦٪). وتراوح عدد مؤلفي الدراسة الواحدة بين ١ – ٣ وكانت النسبة كالآتي: مؤلف واحد (٨٠٪)، مؤلفين (١٠٪)، وثلاثة مؤلفين (١٠٪). وأظهرت الدراسة بأن غالبية مقاييس الإبداع، والذكاء، والموهبة صممت في أمريكا، وترجمت وكيفت في مصر، وطبقت في بعض الدول العربية الأخرى، خاصة في دول الخليج العربي. ومن حيث مراجع الدراسة كشفت النتائج أن الاقتباس كان بنسبة (٦٠٪) من المراجع الأجنبية ولم تتضمن (٢٤٪) من الدراسات أي إشارة لمرجع عربي في مناقشة النتائج. وأن العينات كانت من الطلاب بنسبة (٩٤٪). وكانت الحساسية الثقافية و الإشارة إلى التوطين طفيفة.

وهدفت دراسة (Fraiser، et.al، 1995) إلى التوصل إلى الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين من بين الأقليات والمتخلفين اقتصادياً في المجتمع الأمريكي، والمقصود بهم: الأفارقة الأمريكيين، الأسبان، الأمريكيين الأصليين. وقامت الدراسة بتحليل محتوى الأدبيات والدراسات المتاحة للتوصل لخصائص الموهوبين من بين هذه المجموعات الخاصة من الموهوبين، وتوصلت الدراسة لتحديد عشر خصائص تميز هؤلاء وهي: مهارات الاتصال، الخيال/ الإبداع، روح المرح، التحقق، الاستبصار، تنوع الاهتمامات، الذاكرة القوية، الدافعية، حل

المشكلات، والاستنتاج. وناقشت الدراسة تطبيقات هذه الخصائص في الكشف والاختيار لبرامج الموهبة، وتطوير قوائم رصد الموهبة، وكيفية استفادة التربويين والأسر منها للمساعدة في عملية الكشف عن الموهوبين.

وفي دراسة (Karnes، Lewis، 1995) تم مسح لتناول الإعلام لقضايا الموهبة، حيث تم تحليل الموضوعات الرئيسة والمواقع الجغرافية لمقالات قضايا تربية وتعليم الموهوبين، بلغ حجم العينة التي تم تحليلها (١٨٠) مقالاً منشوراً في الصحف في الفترة من يناير ١٩٨٦ إلى ديسمبر ١٩٩٤ م. كشفت النتائج أن غالبية المقالات مخصصة للمدارس بنسبة ٣٢٪، يليها الاتجاهات حيث نالت ٢٢٪، ثم التمويل ١٦٪، وأخيراً التسجيل/ والأقليات ١١٪.

وفي مشروع جافيت (A Javits Project) أعدت مجموعة من الدراسات التي تتناول سياسات الكشف في برامج تربية وتعليم الموهوبين لتتناول قضيتين هما: (١) حالة الولاية وسياستها المحلية في الكشف عن الموهوبين من بين مجتمعات خاصة من السكان (المختلفين ثقافياً، الأطفال ذوي الإعاقات، والمختلفين اقتصادياً)، (٢) دور حركات الإصلاح التربوية (التعلم التعاوني، والمدارس الوسطى) على الخدمات التلاميذ المقدمة للتلاميذ الموهوبين. ومن بين هذه الدراسات، أجريت دراسة (Gallagher & Coleman، 1994) التي قاما فيها بتحليل محتوى وثائق عمليات الكشف عن الموهوبين في كل ولاية من الولايات الأمريكية، وكشفت النتائج أن هناك سياسات شاملة مقدمة من الولايات ولكن الواقع الفعلي لدمج هذه الفئات الخاصة في البرامج يعد ضعيفاً، كم تم في هذه الدراسة التوصل إلى الموانع التي تحول دون دمج هذه الفئات الخاصة، كما تم تطوير نموذج خاص للتشريعات في كل ولاية.

وهدفت دراسة (Heller، 1993) لتحليل محتوى بنية وأهداف ومواضيع بحوث الموهبة والتفوق في الفترة من ما بين (١٩٧١-١٩٩١) في الكتاب العالمي لأ بحاث الموهبة والتفوق. ومن أولى المؤشرات التي اتضحت له تحول مدخل دراسة الموهبة إلى المدخل الشامل واستخدام أدوات متعددة للكشف عن الموهوبين. وأظهرت

نتائج الدراسة أن البحوث التي اهتمت بالكشف كانت حوالي (٧،٥٪) وهى بذلك تقع في المرتبة الخامسة من بين سبع مجالات مختلفة لدراسة الموهبة. كما يحتل موضوع الكشف نفس المرتبة عند تحليل (٦) دوريات في مجال الموهبة. كما أنه كانت (١٣٪) من البحوث في المرحلة الابتدائية. كما وجدت الدراسة أن نسبة بحوث الكشف عن الموهبة والتفوق في مجلة علم النفس التربوي (Journal of Educational Psychology في الفترة من (١٩٨٠-١٩٩١) تراوحت بين (٩،٥٪) إلى (١٤،٥ ٪)، وفى مجلة الأطفال غير العاديين (Exceptional children) في نفس الفترة تراوحت بين (٤٪) إلى (١٦٪).

وهدفت دراسة (Hays، 1992) لإجراء تحليل محتوى تاريخي لكل المقالات والدراسات المنشورة في مجلات: « Roeper "، "Gifted Child Quarterly Review"، «Journal for the Education of the Gifted من الأعداد الأولى وحتى عام ١٩٨٩ م، أي تقريباً في الفترة (١٩٥٨ - ١٩٨٩)، وتم فحص محتويات هذه المجلات وفقاً للمؤشرات التالية: أسماء المؤلفين، الجنس، وانتساب المؤلفين الأوائل والمشاركين، وتصنيف المقالات حسب الموضوع، ومدى استناد المقالات إلى البحث أو غيره، وتم تحليل التوجهات بالرجوع للموضوعات والمساهمين خلال تاريخ هذه المنشورات. بلغ حجم المقالات التي تم تحليلها (١٧٧٣) مقالاً، قام بتأليفها (٢٤٩٢) بمعدل ١،٥ مؤلف لكل دراسة، كما كشفت النتائج أن نسبة المؤلفين الأوائل ٥٣،١٪ ذكور و ٤٦،٩٪ إناث، أما المؤلفون الثاني والثالث والرابع فكانت النسبة إلى حد كبير تقارب ال ٥٠٪ لكل جنس. كما أن غالبية انتساب المؤلفين كان إلى الجامعات فحوالي ٦٨٪ ينتسبون إلى أعضاء هيئة التدريس، والبقية ينتسبون إلى المدارس الخاصة والحكومية. أما من حيث تصنيف الموضوعات، نالت المناهج/ والتدريس (١٨،٢٪)، تطوير البرامج (١١،١٪)، الإرشاد والتوجيه (٩،٦٪)، الإبداع (٩،٢٪)، أما موضوعات الكشف وتطوير العاملين، تاريخ الموهبة/ تحليل الوضع الراهن، و التقويم/ البحث فتراوحت نسبتها بين (٥،١ – ٦،٨٪)، أما الموضوعات التي تناولت الآباء والمجتمعات الخاصة، والفنون كانت نسبتها (٣،١ – ٤،٢٪)، بينما نالت موضوعات متدني التحصيل وصعوبات التعلم، تعريفات الموهبة، النظرية، الإدارة والقيادة نسبة

أقل من ٣٪. أما من حيث استناد المقالات إلى البحث فقد كشفت الدراسة أن معظم الدراسات لا تستند على البحث، فحوالي ٢٩٪ فقط كانت معتمدة على البحث الإجرائي أو وظفت منهج البحث العلمي في هذه المقالات، كما لوحظت زيادة مطردة في عدد المقالات منذ عام ١٩٨٠ م.

وهدفت دراسة (Coleman & Gallagher، 1992) إلى تحليل ومسح سياسات الولايات المتحدة الأمريكية الخاصة بعملية الكشف عن الموهوبين وذلك بهدف تقديم نماذج لتطوير تلك السياسات وتقديم التسهيلات اللازمة لتطوير عمليات الكشف عن الموهوبين، وخاصة لتطوير عمليات الكشف وسط المتخلفين اقتصادياً، وبين ذوي الإعاقات. وتناول التحليل الجوانب الستة التالية: التشريعات، تعريف الموهبة، ممارسات الكشف المعيارية، ممارسات الكشف غير المعيارية، إجراءات التحقق من الشكاوى والاعتراضات في عملية الكشف، المرجعيات المحددة (السياسات الخاصة) للمجموعات الخاصة من السكان. كشفت نتائج الدراسة أن هناك (٤٢) ولاية لها سياسات للمسح والفرز المبدئي، وأن عمليات الكشف الرسمية تستند وتقوم على الكشف عن الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة، بالإضافة إلى (٤٦) ولاية تدمج معه الأنشطة اللاصفية واللامدرسية مثل نماذج الأنشطة والمنتجات، وأن (٤٣) ولاية تطبق مقاييس للإبداع، وأن (٣٣) ولاية لها تشريعات فيما يتعلق بتربية الموهوبين وتوفير ميزانيات لتمويل تربيتهم. وأن (٤٠) ولاية تحدد مجموعات المختلفين ثقافياً لإجراءات كشف خاصة، وأن (٣٨) ولاية تدرج المتخلفين اقتصادياً، و (٣٨) ولاية تحدد فئة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، و (٣٦) ولاية تهتم بذوي الإعاقات الحسية والجسمية الموهوبين. وتشير عموم النتائج إلى أنه بالرغم من وجود مجموعة من السياسات لعملية الكشف في الولايات المختلفة إلا أن سياسات الولايات لا تظهر التوفير الكامل للخدمات للمجموعات الخاصة، والتحليل الديموغرافي للبرامج يشير لتدني تمثيل المجموعات الخاصة في برامج تربية الموهوبين والمتفوقين، وهناك أربعة موانع محتملة هي التي حالت دون دمج هذه الفئات والمجموعات الخاصة، والموانع هي: تدني مستوى فهم سياسات الولاية المحلية، (٢) الخوف من تزايد

الأعداد المكتشفة عند فتح فرص أكبر، (٣) قلة المصادر، (٤) قلة امتلاك أفراد المجموعات الخاصة للبرامج المختصة بتربية الموهوبين والمتفوقين.

وأجرى (Meadows & Karnes، 1992) دراسة تحليلية للرأي العام حول الموهبة وذلك بتحليل محتوى الصحف اليومية، فقاما بمسح إلكتروني للمواد في الصحف اليومية الأمريكية حول تربية وتعليم الموهوبين. وتم التحليل من خلال المؤشرات التالية: الموقع الجغرافي، الموضوعات الرئيسة التي تم تناولها، المصطلحات المرتبطة بالموضوع والموقع الجغرافي. بلغ حجم المادة التي تم تحليلها ٦٢ مقالاً تم تصنيفها من خلال: المدارس، التسجيل/ الأقليات، الفرز والكشف، التمويل، الاتجاهات، محتوى المنهج، صعوبات التعلم/ تدني التحصيل، والفتيات الموهوبات.

أما دراسة (Carter and Swanson، 1990) فقد هدفت لتحليل الاستشهادات المرجعية في بحوث الموهبة، حيث قاما بتحليل (٥٠٠) مقال من المقالات المنشورة في الدوريات، وكشفت نتائج دراستهما عن (٢٥) بحثاً الأكثر استشهاداً بها في البحوث والدراسات في الفترة (١٩٧٢ - ١٩٨٨)، كما وصفت الدراسة اتجاهات البحث في مجال الموهبة في تلك الفترة.

وأجرى (Rogers. 1988. 1989) تحليل محتوى لأدبيات تربية الموهوبين في الفترة (يناير ١٩٧٥ – ديسمبر ١٩٨٦)، معتمداً على الأدبيات المتوفرة في قواعد البيانات التالية، (the Educational Resources Information Center (ERIC Exceptional Child Education Resources (ECER)، and Psychological Information Abstracts (PSYC)، وبلغ حجم الاستشهادات التي تم التوصل إليها (٢٦٨٠) استشهاداً مرجعياً متضمنة جميع الدراسات التي احتوت على مصطلح أو إبداع، كما تم تحليل ٨٧٠ منها بشكل مفصل، حيث تم تصنيفها من خلال السنة، المصدر (قاعدة البيانات)، نوع النشر، المادة المتضمنة، ومنهج الدراسة (معتمدة على البحث أم غير معتمدة). وشكلت مقالات البحوث ٢٠٪ من هذه الأدبيات، وتم تحليلها من خلال نمط وتصميم البحث المستخدم، ولم يكن بينها

بحوث تتناول المناهج أو البرامج، وكانت معظم البحوث متركزة حول الطالب الموهوب، وكانت ٩١٪ من الدراسات غير معتمدة على البحث، و ٥١٪ فقط منها قدمت تقارير بحثية، وأكثر تصميمات البحث استخداماً هي السببي المقارن، والارتباطي، وأكثر المراحل الدراسية التي تم تناولها كانت المرحلة الابتدائية حيث شكلت ٤٦٪ من البحوث التي قدمت، كما وجدت الدراسة أن المطبوعات البحثية عن الكشف والقياس بلغت (١٢٧) بنسبة (١٨٪) ، والمطبوعات التي لم تعتمد على البحث قد بلغت (١٥٠) بنسبة (٨٪)، من مجموع المطبوعات عن الموهبة والتفوق كما أكدت الدراسة وجود اتجاهين في دراسة الموهبة، الاتجاه السيكومترى (الوصفي)، والاتجاه المعرفي (التفسيري).

تعقيب على الدراسات السابقة

١. يلاحظ ندرة الدراسات المتخصصة في تحليل دراسات الكشف عن الموهوبين، حيث إن الغالبية العظمى من الدراسات تناولت هذا الموضوع تناولاً عرضياً، أي كموضوع ضمن موضوعات الموهبة دون فحص وتقصٍّ شامل يوضح خصوصيته وسماته وخصائصه.
٢. ركزت غالبية الدراسات على منهجية البحوث وجوانب الضعف فيها.
٣. ركزت غالبية الدراسات على المجلات الرئيسة في ميدان تربية وتعليم الموهوبين مثل: " Roeper Review "، " Gifted Child Quarterly "، " Journal for the Education of the Gifted "، والقواعد التربوية الرئيسة مثل (ERIC)، و (ECER)، و(PSYC).
٤. تم تناول موضوعات الكشف عن الموهوبين في دراسة سليمان (٢٠٠٦) بنسبة (١٣،٤٪)، و بلغت (١٨٪) في دراسة (Rogers، 1988، 1989)، وفي دراسة (Heller، 1993) كانت حوالي (٧،٥٪) ، وبلغت نسبة بحوث الكشف عن الموهبة والتفوق في مجلة علم النفس التربوي Journal of Educational Psychology بين (٩،٥ ٪) إلى (١٤،٥ ٪) (Heller، 1993)، وفي مجلة الأطفال غير العاديين (Exceptional children) تراوحت بين (٤٪) إلى

(١٦٪)، وفي دراسة (Hays، 1992) تراوحت النسبة بين (٥،١ – ٦،٨٪)، و ٣٪ في دراسة (Meadows & Karnes، 1992).

٥. تم تناول موضوعات خصائص الموهوبين في دراسة سليمان (٢٠٠٦) بنسبة (٤٨،٢٪).

٦. كشفت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٣) أن أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين في الدراسات العربية هي على الترتيب: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معاً.

٧. تلقي الأوضاع الاجتماعية لفئات السكان وتركيبة المجتمع (الفقر، والأقليات العرقية) بظلالها على عملية الكشف، مما دعا لقيام دراسات في الكشف من هذا المنطلق وذلك مثل دراسات (Coleman & Gallagher، 1992; Gallagher & Coleman، 1994; Fraiser et al، 1995)، أو وجود دراسات تشير لهذا الأمر مثل دراسة (Karnes، Lewis، 1995).

٨. تناولت بعض الدراسات قضية الكشف عن الموهوبين من خلال تحليل الوثائق الحكومية مثل دراستي (Coleman & Gallagher، 1992; Gallagher & Coleman، 1994).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الببليومتري وهو منهج يكثر استخدامه في علم المكتبات والمعلومات، وأصبح يتزايد الآن استخدامه في عدة علوم أخرى من بينها التربية وعلم النفس، ويهتم هذا المنهج بالكشف عن اتجاهات البحث في حقل معين في فترة زمنية بعينها، ودراسة الإنتاج العلمي حسب نوع الباحثين، وانتماءاتهم ورتبهم العلمية، وطبيعة التأليف، والتوزيع الجغرافي للباحثين، ولغة البحث، وغير ذلك من المؤشرات التي تساعد في فهم طبيعة النشاط العلمي باعتباره ظاهرة إنسانية اجتماعية. ويعرف المنهج الببليومتري بأنه ذلك المنهج

الـذي يعالج كمياً خواص المـادة المكتوبة والسلوك المرتبـط بها (عطاري، ٢٠٠٤؛ المالكـي، ١٩٩٧)، وتنقسم الدراسـات الببليومترية إلى قسمـين رئيسيين، الأول يعتمد على تعـداد الاستشهادات المرجعية في حواشي الأعمال العلمية أو نهايتها، والثاني يدرس الخصائص البنائية للإنتاج العلمي المستخدم من قبل الباحثين في تخصص معين، وقد أجريـت الدراسة الحالية وفق القسم الثاني وقد استخدمه الباحث لتحليل متغيرات نموذج الدراسة (أنظر: ملحق ١).

مجتمع الدراسة

يتمثـل مجتمع هذه الدراسة في جميع الدراسـات العالمية التي تناولت الكشف عـن الموهوبين في الفـترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م)، وقد تم مسـح هذا المجتمع كاملاً وتحديـده إلكترونيـاً حيـث تم الاقتصار على قاعـدة (اريـك) (ERIC) قاعدة المصـادر والمعلومـات التربويـة «the Educational Resources Information Center»، وبالإضافـة إلى ذلـك تم الاعتماد على موقـع المجلس العالمي للأطفال الموهوبـين والمتفوقـين للحصـول على الأبحـاث المنشورة في مجلـة «Gifted and talented international» حيـث إنهـا مـن المجلات المهمـة والرئيسة في تربية وتعليم الموهوبين ولكنها غير متوفرة في قاعدة إريك.

أسباب اختيار إريك ERIC

١. تحتـوي علـى الخمس مجـلات الأولى علـى مستـوى العالم في مجـال تربية الموهوبـين ورعايتهـم وهـي «Gifted Child Quarterly»، و«Journal for the Education of the Gifted»، و«Roeper Review»، و«High Ability Studies»، و«Gifted Child Today».
٢. لأنهـا القاعدة التـي تحتوي على أضخم عدد من المجـلات التربوية العالمية، كما أنها القاعدة الأكثر ارتياداً وشهرة على الصعيد العالمي في ميدان الموهبة والتفوق، حيث إنها قبلة الباحثين والممارسين المتخصصين في هذا الميدان.
٣. وبالإضافـة إلى ذلـك فهـي تحتـوي علـى المجـلات المحكمـة (Peer

Reviewed) الأكثر شهرة في المجال، بعد المجلات الخمس المذكورة، مثل: Journal of Educational Psychology «،» Journal of Secondary Gifted» Education».

أداة الدراسة

تم استخدام نموذج لجمع معلومات الدراسة الحالية يحتوي على ١٦ بنداً (انظر: ملحق ١)، وتم التحقق من صدقه ومناسبته لأهداف الدراسة من خلال عرضه على ثلاثة من أساتذة الجامعة المختصين في علم نفس الموهبة والتفوق، وتربية الموهوبين والمتفوقين انظر: ملحق ٢)، أما ثبات النموذج المستخدم لتنظيم بيانات الدراسة فقد تم حسابه عن طريق معادلة هولستي (طعيمة ومناع، ١٩٨٧؛ عطيفة، ١٩٩٦)، حيث بلغت نسبة الاتفاق وفق المعادلة المذكورة (٠،٩١) بين تصنيف الباحث وتصنيف متخصص آخر ل ٣٠ دراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: كمّ الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين

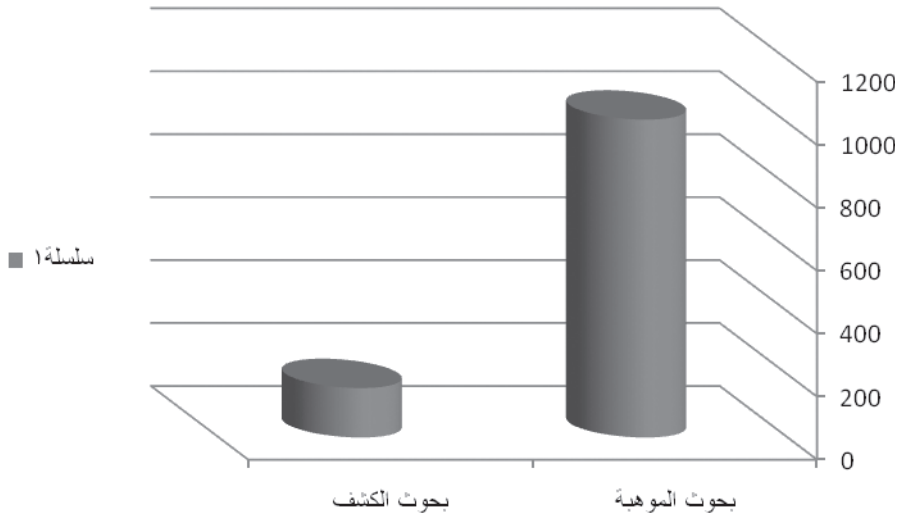
للتعرف على كمّ الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين في الفترة الزمنية المحددة تم إجراء إحصاء شامل لبحوث ودراسات الموهبة المنشورة في مجتمع الدراسة (قاعدة اريك، ومجلة Gifted and talented international) في الفترة الزمنية المحددة، فبلغ مجموع الدراسات (١٠١٠) بحثوث ودراسات، كما تم إحصاء للبحوث والدراسات في مجال الكشف عن الموهوبين فبلغ عدد الدراسات (١٥٧) بحثاً ودراسة، تشكل ما نسبته (١٥،٥٤٪) من الدراسات المنشورة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م)، والشكل (١) يوضح هذه النسب.

وهذه النتيجة مشابهة ومقاربة لدراسة سليمان (٢٠٠٦) التي بلغت فيها دراسات الكشف (١٣،٤٪)، ودراسة الخليفة (٢٠٠٠) (Khaleefa، 2006، 1999)

التي بلغت فيها النسبة (١٤٪)، و دراسة (Rogers، 1988، 1989) التي بلغت فيها دراسات الكشف (١٨٪)، ومجلة علم النفس التربوي Journal of Educational Psychology التي بلغت فيها دراسات الكشف بين (٩،٥٪-١٤،٥٪)، وفى مجلة الأطفال غير العاديين (Exceptional children) تراوحت بين (٤٪-١٦٪). بينما اختلفت عن دراسة (Heller، 1993) التي كانت البحوث فيها حوالي (٧،٥٪)، وكذلك دراسة (Hays، 1992) التي تراوحت النسبة فيها بين (٥،١ – ٦،٨٪)، و كذلك دراسة (Meadows & Karnes، ١٩٩٢) التي بلغت النسبة فيها ٣٪، مع ملاحظة أن اثنتين من هذه الدراسات الثلاث الأخيرة حللت بحوث المؤتمرات، أما دراسة Hays، ١٩٩٢) فقد حللت المجلات في بدايات صدورها. ويفسر محافظة دراسات الكشف عن الموهوبين على هذه النسبة طوال تلك الفترات بتجدد موضوعات وقضايا الكشف مما يؤدي لمزيد من بحوث ودراسات الكشف.

شكل (١)

بحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين مقارنة مع بحوث الموهبة الكلية



ثانياً: التوزيع الزمني للبحوث والدراسات

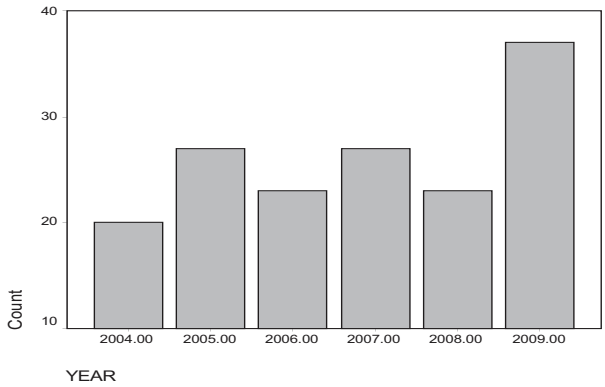
يوضح جدول (١) والشكل (٢) التوزيع الزمني للبحوث والدراسات (٢٠٠٤ - ٢٠٠٩)، حيث يلاحظ أن العام ٢٠٠٩ كان أكثر الأعوام الذي نشرت فيه بحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين بنسبة (٢٣,٦٪)، بينما كان عام ٢٠٠٤ أربعة أقلها بنسبة (١٢،٧٪)، كما يمكن حساب المعدل السنوي لنشر بحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين حيث يبلغ (٢٦،١٦) دراسة في السنة.

توضح هذه النتيجة التزايد المطرد للإنتاج في سنوات الدراسة الست، مما يدل على تجدد الموضوعات والقضايا في ميدان الكشف عن الموهوبين.

جدول (١)

التوزيع الزمني لبحوث ودراسات الكشف (٢٠٠٤ - ٢٠٠٩)

السنة	التكرار	النسبة
٢٠٠٤	٢٠	٪١٢,٧
٢٠٠٥	٢٧	٪١٧,٢
٢٠٠٦	٢٣	٪١٤,٦
٢٠٠٧	٢٧	٪١٧,٢
٢٠٠٨	٢٣	٪١٤,٦
٢٠٠٩	٣٧	٪٢٣,٦
المجموع	١٥٧	٪١٠٠,٠



شكل (٢) بحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين

ثالثاً: المجلات الأكثر نشراً

يوضح جدول (٢) أن الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين يتوزع في (٣٧) مجلة، كما يوضح أن المجلات الأكثر نشراً في مجال الكشف عن الموهوبين حيث تأتي مجلة «Gifted Child Quarterly» في المرتبة الأولى بنسبة (٢٠,٤٪) - وتعد هذه المجلة أقدم المجلات إذ بدأت الصدور منذ عام ١٩٥٧م وتعد المطبوعة الرسمية للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في أميركا -، وتقاسمت المرتبة الثانية مجلتان هما "Gifted and talented international" - التي يصدرها المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين- و «Journal for the Education of the Gifted" - التي يصدرها قسم الأطفال الموهوبين والمتفوقين في المجلس العالمي للأطفال غير العاديين - بنسبة (١٢,١ ٪)، وفي المرتبة الثالثة مجلة «Gifted Child Today" - التي يصدرها مركز مصادر تعليم الموهوبين - بنسبة (١١,٥٪)، وفي المرتبة الرابعة مجلة "Roeper Review" -التي تصدرها مدرسة ميتشجان - بنسبة (٨,٣٪)، وفي المرتبة الخامسة مجلة «High Ability Studies" - التي يصدرها المجلس الأوربي لذوي القدرات العالية- بنسبة (٦,٤ ٪). كما أن هناك (٢٣) مجلة نشرت بحثاً واحداً فقط في مجال الكشف عن الموهوبين.

ويفسر ذلك بأن مجلة «Gifted Child Quarterly» هي المجلة الأولى والأقدم على مستوى العالم لذا يحرص الباحثون على نشر أبحاثهم فيها، أضف إلى ذلك أنها تصدر أربع مرات في السنة، كما أن عدد صفحاتها أكثر، كما أنها كانت الأولى في دراسة (Hays، 1992) في موضوعات متعددة.

جدول (٢)

المجلات التي نشرت بحوثاً ودراسات في مجال الكشف عن الموهوبين

م	المجلة	التكرار	النسبة
١	Gifted Child Quarterly	٣٢	٢٠,٤٪
٢	Gifted and talented international	١٩	١٢,١٪
٣	Journal for the Education of the Gifted	١٩	١٢,١٪
٤	Gifted Child Today	١٨	١١,٥٪
٥	Roeper Review	١٣	٨,٣٪
٦	High Ability Studies	١٠	٦,٤٪
٧	Journal of Secondary Gifted Education	٨	٥,١٪
٨	International Journal of Mathematical education in Science and Technology	٣	١,٩٪
٩	Journal of Educational & Psychological Consultation	٣	١,٩٪
١٠	Physical Education and Sport Pedagogy	٢	١,٣٪
١١	Journal of Educational Psychology	٢	١,٣٪
١٢	Multicultural Education	٢	١,٣٪
١٣	Psychology in the Schools	٢	١,٣٪
١٤	Professional School Counseling	٢	١,٣٪
١٥	Elementary School Journal	١	٦.٪
١٦	Middle School Journal	١	٦.٪
١٧	Oxford Review of Education	١	٦.٪
١٨	Journal of Learning Disabilities	١	٦.٪
١٩	Journal of Psycho educational Assessment	١	٦.٪
٢٠	British Journal of Special Education	١	٦.٪
٢١	Exceptionality education International	١	٦.٪
٢٢	Remedial and Special Education	١	٦.٪

م	المجلة	التكرار	النسبة
٢٣	American Educational History Journal	١	٦.٪
٢٤	Journal of Career Assessment	١	٦.٪
٢٥	International Journal of Language & Communication Disorders	١	٦.٪
٢٦	International Journal of Special Education	١	٦.٪
٢٧	Journal of Advanced Academics	١	٦.٪
٢٨	Leadership	١	٦.٪
٢٩	Kappa Delta Pi Record	١	٦.٪
٣٠	Canadian Journal of School Psychology	١	٦.٪
٣١	Journal of Education Finance	١	٦.٪
٣٢	RE:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment.	١	٦.٪
٣٣	Professional School Counseling	١	٦.٪
٣٤	Australian Senior Mathematics Journal	١	٦.٪
٣٥	School Psychology Quarterly	١	٦.٪
٣٦	Computers and Education	١	٦.٪
٣٧	Qualitative Report	١	٦.٪
	المجموع	١٥٧	١٠٠,٠٪

رابعاً: نوع (فئة) الموهبة المكتشفة

يوضح جدول (٣) فئات المواهب التي اهتمت الدراسات بالكشف عنها، حيث يلاحظ أن هناك (١٨) نوعاً من أنواع الموهبة اهتمت الدراسات والبحوث بالكشف عنها، الأكثر تكراراً منها اثنتان هما: الموهبة الأكاديمية (٤٣,٩٪)، ثم الموهبة العقلية (المعرفية العامة) (٢٧,٤٪). ويلي ذلك الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (٦,٣٪)، والموهبة في الرياضيات (٥,٧٪)، والموهبة القيادية (٢,٥٪).

تشير هذه النتيجة لتعدد فئات الموهبة التي تناولتها الدراسات العالمية، كما تشير للتقدم العلمي في المجال حيث تمت دراسة أنواع من الموهبة كانت مهملة تاريخياً.

جدول (٣)

نوع (فئة) الموهبة المكتشفة

م	نوع الموهبة	التكرار	النسبة	م	نوع الموهبة	التكرار	النسبة
١	الموهبة الأكاديمية	٦٩	٪٤٣,٩	١٠	الموهبة الرياضية	٢	٪١,٣
٢	الموهبة العقلية (المعرفية العامة)	٤٣	٪٢٧,٤	١١	الموهوبون ذوو النشاط الزائد	٢	٪١,٣
٣	الموهوبون ذوو صعوبات تعلم	١٠	٪٦,٣	١٢	الموهوبون وفق الذكاءات المتعددة	٢	٪١,٣
٤	الموهبة في الرياضيات	٩	٪٥,٧	١٣	الموهوبون ذوو التوحد	١	٪٦.
٥	الموهبة القيادية	٤	٪٢,٥	١٤	الموهوبون في اللغة الانجليزية	١	٪٦.
٦	الموهوبين متدنو التحصيل	٣	٪١,٩	١٥	الموهبة التكنولوجية	١	٪٦.
٧	الموهبة الفنية البصرية	٣	٪١,٩	١٦	الموهوبون ذوو اضطرابات اللغة	١	٪٦.
٨	الموهوبون المعاقون بصريا	٢	٪١,٣	١٧	الموهبة الإبداعية	١	٪٦.
٩	الموهوبون ذوو القدرة المكانية العالية	٢	٪١,٣	١٨	الموهبة التجارية	١	٪٦.

خامساً: الموضوعات التي تم تناولها في هذه الدراسات

يوضح جدول (٤) الموضوعات التي تم تناولها في دراسات الكشف عن الموهوبين، وقد بلغ عددها ١٥٧ موضوعاً بعدد دراسات الكشف التي أجريت، وقام الباحث بوضع كل دراسة مقابل رقمها.

وتفسر هذه النتيجة بتجدد موضوعات وقضايا الكشف مما يؤدي لمزيد من بحوث ودراسات الكشف.

جدول (٤)

الموضوعات التي تم تناولها في دراسات وبحوث الكشف عن الموهوبين

م	الموضوع	م	الموضوع
١	كشف الموهوبين في الرياضيات ذوي صعوبات القراءة.	١١	تطوير مقياس لتقدير خصائص الموهبة في الروضة والتعرف على كفاءته من خلال دراسة ارتباطه باختبار ذكاء فردي..
٢	الكفاءة الاجتماعية كمنبئ بالقدرة المعرفية.	١٢	دراسة حالة كيفية (منهج كيفي) لطفل ذي موهبة بصرية
٣	ناقشت الدراسة الكشف عن الموهوبين لبرنامج NAGTY – الأكاديمية الوطنية للموهوبين والمتفوقين من الشباب بجامعة وارويك- الاثرائي الصيفي.	١٣	مقابلة متعمقة مع خبير في مجال الموهبة الفنية البصرية.
٤	تقييم النظم الإدارية المدرسية لاكتشاف المواهب العقلية.	١٤	الكشف المبكر عن الأطفال ذوي القدرات العالية.
٥	تدني التحصيل الدراسي لدى الموهوبين من الأفارقة الأمريكيين.	١٥	دراسة تحليلية لأثر الفقر على ظهور الموهبة وتقليل معدلاتها.
٦	تناولت الدراسة الجهود التي قام بها الاتحاد الوطني للمدارس المتوسطة(NMSA) بالاشتراك مع الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين(NAGC) ، لتطوير عمليات الكشف عن الموهوبين.	١٦	أثر الحالة الاقتصادية الاجتماعية للطفل على أحكام المعلمين في الترشيح لبرامج الموهبة.
٧	الكشف عن القادة الموهوبين من بين الأفارقة الأمريكيين في المدارس العليا.	١٧	تقويم ترشيحات المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين.
٨	الكشف عن الأفارقة الأمريكيين الموهوبين وتطوير دافعيتهم ومراعاة من الجوانب الإثنية العرقية والهوية.	١٨	الكشف عن الموهوبين عقلياً متدني التحصيل الدراسي.
٩	مسح لبرنامج الموهوبين في الرياضيات الذي امتد لأكثر من ٣٥ عاماً في أمريكا (Talent Search) وهو البرنامج الذي اقترحه ورعاه استانلي.	١٩	مقترحات لزيادة قبول الأطفال الأسبان في برامج الموهوبين (برنامج زيادة تمثيل الأقليات في برامج الموهوبين).
١٠	درست قلة تمثيل المختلفين ثقافياً وعرقياً ولغوياً في برامج الموهوبين (تمت دراسة ٥٢ برنامجاً و ٧ منها درست بعمق).	٢٠	مقترحات للمرشدين لتطوير رعاية الموهبة وتقديم استشارات متميزة.
٢١	الكشف عن الموهوبين من بين المتحدثين باللغة الانجليزية من خلال الاختبارات غير اللفظية.	٣٠	التحقق من صلاحية مقياس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين بالمدرسة وقياس كفاءته التشخيصية مقارنة بالنوع و العمر والسلالة ومقياس ذكاء فردي، وهو مقياس معتمد على نموذج الموهبة المتعدد الأبعاد
٢٢	تحليل بعدي للدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين وميولهم المهنية.	٣١	دراسة نظرية ناقشت ماضي نموذج البحث عن الموهبة (Talent Search) لجوليان استانلي وحاضره ومستقبله
٢٣	تطوير مقياس الخصائص النفسية للموهوبين.	٣٢	درست موهبة القيادة لدى الأطفال الموهوبين أكاديمياً
٢٤	تحليل عام لعملية الكشف عن الموهوبين، وإرشادات لتطوير المجال.	٣٣	ناقشت قلة تمثيل الأفارقة الأمريكيين في برامج الموهبة، واقترحت نماذج في الموهبة القيادية كأسلوب واعد لإعادة التمثيل المتوازن لهم في برامج الموهبة

م	الموضوع	م	الموضوع
٢٥	تناولت القدرة المكانية باعتبارها بعد مهمل في عملية الكشف عن الموهوبين، وقدمت مقترحات لأدوات يمكن استخدامها في هذا المجال.	٣٤	قدمت نموذج إيسول (ESOL) وهو نموذج للكشف عن الموهوبين من بين متحدثي الانجليزية كلغة ثانية
٢٦	الكشف عن الموهوبين ذوي اضطرابات اللغة.	٣٥	خبرات إرشادية لمعلمي الموهوبين ومدربي معلمي الموهوبين في عملية الكشف عن الموهوبين وإرشادهم.
٢٧	قارنت من خلال دراسة طولية امتدت ل٣ سنوات بين الموهوبين المكتشفين بالأدوات التقليدية مقارنة مع المكتشفين وفق نموذج مهام الأداء.	٣٦	الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
٢٨	فاعلية النشاط النفسي المفرط (أشكال التهيج النفسي) في التعرف على الموهوبين	٣٧	قارنت من خلال دراسة طولية امتدت ل ٦ سنوات أداء الموهوبين المكتشفين وفق نموذج مهام الأداء والمكتشفين بالأدوات التقليدية وذلك للتوصل لقرارات لصلاحية وكفاءة نموذج أداء المهام
٢٩	قدمت ١٠ توصيات لتطوير مجال الكشف عن الموهبة المعرفية العامة، منها أربع تتعلق بإجراءات الكشف عن الموهوبين وفق نموذج الموهبة الفارق لجانيه	٣٨	قامت الدراسة بتصميم بطارية أدوات للتعرف على الموهبين ثنائي غير العادية (موهوبين ذوي صعوبات التعلم/ موهوبين متدني التحصيل الدراسي) للتعرف عليهم في المدرسة الابتدائية لتستخدم من مدارس المقاطعات
٣٩	هدفت الدراسة لمعرفة تصورات معلمي الصف الرابع المسئولين عن تعليم الموهوبين في مناطق الأقليات والمختلفين ثقافياً والمتخلفين اقتصادياً عن خصائص الموهوب، وذلك لتطوير عملية الكشف عنهم	٤٩	تناولت أساليب الكشف عن الموهوبين للبرامج الإثرائية.
٤٠	تطوير ملاحظة المعلم لجوانب القوة في الأطفال الموهوبين	٥٠	تناولت الدراسة بالمنهج الكيفي والملاحظة العوامل المؤدية للإبداع الأكاديمي
٤١	دراسة نظرية تكاليف عملية الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل وبرامج تعليمهم	٥١	تناولت الدراسة الموهبة وسط ثنائي اللغة، وضعيفي التحدث باللغة الإنجليزية
٤٢	تناولت الدراسة تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات القراءة	٥٢	تناولت الدراسة تحديد حجم الموهوبين باستخدام مدخل المعايير المتعددة
٤٣	تناولت الدراسة التشريعات التي تنظم عملية الكشف عن ثنائي غير العادية	٥٣	ناقشت مشكلات تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحليل بروفيل الأداء الخاص بهم، ووصفت بعض الممارسات العلاجية الفعالة
٤٤	التمييز بين الموهوبين ذوي الموهبة الطبيعية، والموهوبين بضغط الأهل (trophy child)	٥٤	التشخيص السلوكي السريري (الكلينيكي) للموهبة، من خلال مقياس تقدير للسلوك ثلاثي الملاحظين

م	الموضوع	م	الموضوع
٤٥	قامت الدراسة بتحليل محتوى ٧ دراسات أجريت لتقويم برامج الموهوبين، وتناولت أيضاً إجراءات عملية الكشف وإخفاقاتها	٥٥	هدفت للتوصل لأفضل أدوات المسح المبدئي في الكشف عن الموهوبين وفعاليتها وكفاءتها
٤٦	تناولت الدراسة برنامج جافيت (Javits) والجانب الرئيس منه هو الكشف عن مزيد من الموهوبين بين ذوي الدخل المنخفض	٥٦	ناقشت الدراسة سبل الكشف عن الموهوبين من بين السود، ووضحت سبل تطويرهم من تحت الخطر (معرضين للخطر) إلى شباب واعدين
٤٧	الكشف عن الموهوبين وتطوير برنامج لتنمية فهمهم لذواتهم.	٥٧	قدمت الدراسة ووصفت دليلاً عملياً لملاحظة وتعرف السلوك الموهوب داخل الفصل الدراسي العادي.
٤٨	تناولت الدراسة عرضاً لمشروع أسبير (Aspire) وهو مشروع أعد للكشف عن الموهوبين من بين الفقراء في الريف ومدهم بالدعم الأكاديمي والإرشادي، وتقديم إرشادات لمعلمي هذه الفئة ومرشديهم.	٥٨	قدمت الدراسة نموذجاً تكاملياً للكشف عن القدرة الإنسانية من خلال الخصائص المعرفية
٥٩	الكشف المبكر عن الموهوبين.	٦٧	ناقشت الدراسة استخدام بطارية دلايس كابلان اكسكيوتف سيستم (D-KEFS) - وهي بطارية لقياس القدرات المعرفية العليا والدنيا وتحتوي على ٩ اختبارات – في المدارس لعدة فئات، وركزت لاستخدامها للكشف عن الموهوبين، كما تناولت وصف الأداة وصدقها وثباتها ومعاييرها
٦٠	تناولت الدراسة مدى فهم المعلمين لخصائص الموهوبين من خلال مقياس مكون من ٩٠ بنداً	٦٨	تناولت الدراسة تقويم برنامج البحث عن الموهبة (Talent Search) من قبل الآباء والمعلمين
٦١	تناولت الدراسة الكشف عن الشخصية المبدعة من خلال: مقياس الشخصية المبدعة، ومقياس حل المشكلات بطرق إبداعية، ومقياس سلوك العلمية الإبداعية.	٦٩	قامت الدراسة باستفتاء عينة قومية من الآباء والمعلمين والإداريين والمستشارين من الريف وشبه الحضر، والحضر حول نظم عملية الكشف عن الموهوبين، و ما يفضلونه من أدوات، وقامت بتحليل الاستبانة عاملياً
٦٢	درست بعض خصائص الموهوبين مثل مستوى الطموح، ودافعية الإنجاز.	٧٠	قامت الدراسة بتقديم نموذج نظري للموهبة في الأدبيات الصينية، وقارنتها بالأدبيات الأمريكية الشمالية، ووضحت أثر هذا النموذج على عملية الكشف، ثم استطلعت آراء المعلمين على هذا النموذج
٦٣	التعرف على الموهوبين من بين الأقليات في مرحلة الروضة (كشف مبكر) من خلال بعض المهام المعرفية المضمنة في بطارية فرز مبدئي.	٧١	تناولت الدراسة استخدام اختبار ناجليري غير اللفظي للكشف عن الموهوبين من بين الأقليات وناقشت الإيجابيات المستفادة من نظام الكشف المعتمد على الاختبارات غير اللفظية
٦٤	الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	٧٢	ناقشت الدراسة دور اختبارات الذكاء غير اللفظية في الكشف عن الموهوبين أكاديمياً، كما اقترحت منهجاً جديداً للكشف قائم على نخبة من هذه الأدوات.

م	الموضوع	م	الموضوع
٦٥	درست دور آباء الأفارقة الأمريكيين في التعرف على الموهوبين، ومفهومهم وأفكارهم عن الموهبة	٧٣	قلة تمثيل السود والأسبان في برامج الموهبة.
٦٦	تناولت الدراسة برنامج البحث عن الموهبة (Talent Search) لجوليان استانلي في ال ٢٥ سنة الماضية ووضعت مقترحات لتطوير نموذج الكشف	٧٤	وصفت الدراسة تاريخ برنامج جامعة ديوك للكشف عن التميز، وقامت بتقويم البحث عن الموهبة وفقه، والدور التكاملي للبحوث التي تناولته، ووضحت دور مؤسسة ستانلي.
٧٥	دراسة حالة لكشف والتعرف على حالة اللاتزامن لدى الموهوبين	٨٦	دراسة حالة لطفل ذي موهبة مكانية وديسليكسيا وشرحت أسلوب وإجراءات التقييم
٧٦	الكشف عن الموهوبين من بين الأقليات وفق نظرية الاستعداد	٨٧	تطوير قائمة ملاحظة النشاط النفسي المفرط (أشكال التهيج النفسي) في التعرف على الموهوبين في المرحلة الابتدائية
٧٧	ناقشت الدراسة قضية الكشف عن الموهبة في المناطق المتخلفة والقانون	٨٨	عددت الدراسة العوامل التي تحول دون تمثيل السود في برامج الموهوبين وقدمت نموذج الإرشاد المتعدد الثقافات لمواجهة تلك العومل
٧٨	قلة تمثيل الأقليات اللغوية في برامج الموهوبين	٨٩	تناولت أساليب وإجراءات الكشف عنهم في ولاية المسيسيبي
٧٩	تطبيقات النظرية الانفعالية الاجتماعية في الكشف عن الموهوبين	٩٠	الموهوبون في مجال التكنولوجيا (تقنيات الكمبيوتر)
٨٠	الكشف عن الموهوبين في الرياضيات وفق نموذج الأنشطة الانتقائية في الرياضيات	٩١	الكشف عن الموهوبين في مجال القيادة من خلال مواقف تتطلب حل المشكلة، وتقسيم الطلاب في عدة مجموعات
٨١	استخدام طريقة ديسكفر (DISCOVER) للكشف عن الموهوبين (اكتشاف المهارات والقدرات الثقافية من خلال تزويد فرص عرقية مختلفة) وسط الأقليات. (ديسكفر قائم على نظرية الذكاءات المتعددة).	٩٢	تناولت أساليب الكشف عن الموهوبين لمدارس الرياضيات
٨٢	درست الموهوبين في القدرات المكانية ومشكلاتهم اللفظية وتناولت أساليب كشفهم والتعرف عليهم	٩٣	تناولت الدراسة برنامج الكشف عن الموهوبين في جامعة ديوك
٨٣	ناقشت دور المرشدين في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	٩٤	ناقشت عملية الكشف عن الموهوبين في المدارس العامة
٨٤	التلاميذ الموهوبون في التربية البدنية وتجارب معلمي الثانوي لتمييزهم ضمن برنامج «التميز في المدن» "Excellence in Cities".	٩٥	قدمت منهج بديل لاكتشاف وتشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتشتت الانتباه
٨٥	ناقشت الدراسة مفهوم الموهبة وتحاول التوصل لفهم أصيل وحقيقي للموهبة قبل الشروع في وضع تعريفات لها وعملية كشفها	٩٦	دراسة توليفية لمجموعة كبيرة من الدراسات للتوصل لخصائص الموهوبين

م	الموضوع	م	الموضوع
٩٧	دراسات حالة للمواهب الواعدة في رياض الأطفال (كشف مبكر)، والاستفادة من الملاحظة وقوائم التقدير	١٠٨	تناول تجريبي لأثر التدريب على مهارة المعلمين في الكشف عن الموهوبين.
٩٨	الكشف عن أعراض الكمالية غير السوية لدى الموهوبين مبكراً (الكشف المبكر عن الظاهرة)	١٠٩	مقارنة للأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين بين الأقليات المختلفة اثنياً.
٩٩	الكشف عن الموهوبين من بين المعاقين بصرياً	١١٠	تطبيق مقياس تقدير خصائص الموهبة (النسخة المدرسية) في ٥ دول (امريكا، بورت ريكو، الصين، كوريا، الجنوبية، تركيا)، دراسة عبر ثقافية.
١٠٠	دراسة في التشخيص الفارق بين الأطفال الموهوبين، والأطفال ذوي النشاط الزائد	١١١	استخدام نظم الخبراء والشبكات العصبية في الكشف عن الموهوبين في الرياضيات.
١٠١	الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الأفارقة الأمريكيين والقوقازيين المستوعبين وغير المستوعبين في برامج الموهوبين للمقارنة بين المجموعتين في الذكاءات المتعددة.	١١٢	الكشف المبكر الرسمي/ والفرز المبدئي والتقييم والمراقبة.
١٠٢	قلة تمثيل الأفارقة الأمريكيين الذكور في برامج الموهبة، وقدمت توصيات مفتاحية للممارسين والباحثين.	١١٣	تطبيقات برنامج (Rtl) من قبل فريق مدرسي، وتدريبهم على عمليات الكشف وغيرها من متطلبات البرنامج.
١٠٣	الكشف عن الأطفال الموهوبين في تعلم اللغة الانجليزية.	١١٤	مراجعة نقاط القطع في تحديد الموهوبين واستخدام مفاهيم نظرية القياس.
١٠٤	فعالية ديسكفر (DISCOVER) في الكشف عن الموهوبين (الكشف القائم على الأداء).	١١٥	دراسة حالة لتحديد أهلية غير الممثلين (المستوعبين) في برامج الموهوبين بمدارس المقاطعات الريفية.
١٠٥	تشخيص القدرات المكانية لدى طلاب المرحلة الثانوية.	١١٦	إجراءات الكشف عن الموهوبين في المقاطعات الريفية.
١٠٦	الكشف عن الموهوبين التوحديين (قدمت الدراسة أداة مساعدة لمساعدة التربويين وغيرهم من المحيطين بالطفل في عملية ما قبل الإحالة).	١١٧	اتجاهات التلاميذ وآباءهم نحو عملية الكشف عن الموهوبين.
١٠٧	تطور خصائص الموهبة عمرياً.	١١٨	تطور خصائص الموهوبين.
١١٩	دور الإداريين في عملية الكشف عن الموهوبين والتحديات التي تواجههم.	١٣٣	التمثيل العرقي والسلالي في برامج الموهوبين، حيث درست تضخم تمثيل الآسيويين الأمركيين في برامج الموهبة، وكذلك البيض، حيث لوحظ ذلك التضخم منذ عام ١٩٧٨م ، بينما كان الأفارقة والأسبان والمجموعات الوطنية هم الأقل تمثيلاً.
١٢٠	دراسة تاريخية لانتعاش تربية وتعليم الموهوبين، وتحديداً تناولت عملية الكشف في حركة الدفاع الوطني للتربية (NDEA).	١٣٤	الكشف عن الأطفال الواعدين بالموهبة في الرياضيات.

م	الموضوع	م	الموضوع
١٢١	تطور خصائص الموهبة في مجال القراءة والكتابة بين الابتدائي والثانوي.	١٣٥	النظرية والتطبيق في قضايا الكشف عن الموهوبين في الرياضيات.
١٢٢	دراسة تتبعية لتطور خصائص الموهبة.	١٣٦	دراسة مسحية لأساليب الكشف عن الموهوبين رياضياً في بريطانيا.
١٢٣	تقييم رسوم الأطفال للكشف عن الموهوبين فنياً.	١٣٧	قلة تمثيل السود الذكور في برامج الموهبة والتفوق.
١٢٤	عمليات الكشف عن الموهوبين في وزارة التربية النيوزلندية في الكشف عن الموهوبين.	١٣٨	الكشف عن الأداء والإمكانات الكامنة للموهوبين وفق مدخل الذكاءات المتعددة.
١٢٥	نسب الموهوبين في المجتمع وفق التحديد السيكومتري والتشخيص الاكلينيكي.	١٣٩	الخصائص السيكومترية لاختبار «العقول الرياضية الثلاثة» وفاعليته في الكشف عن الموهوبين في الرياضيات.
١٢٦	ناقشت أساليب الكشف عن الموهوبين	١٤٠	التمثيل الاجتماعي في برامج الموهوبين.
١٢٧	قضية استخدام اختبار واحد في الكشف عن الموهوبين.	١٤١	الكشف عن ذوي الموهبة الاكاديمية الكامنة بين أطفال المرحلة الابتدائية.
١٢٨	الاستخدام الشكلي للمحكات المتعددة في اختيار الموهوبين.	١٤٢	سوء التشخيص والتشخيص المزدوج لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد والموهبة.
١٢٩	مدخل (Patch-on) وبعض جوانبه في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.	١٤٣	فاعلية برنامج (DISCOVER) في لبنان.
١٣٠	صلاحية مقياس وكسلرلذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC-III) في الكشف عن الموهوبين.	١٤٤	تشخيص النشاط الزائد واضطراب الانتباه وسط الموهوبين.
١٣١	التنبؤ بذوي القدرة العالية في الرياضيات.	١٤٥	نموذج ميونخ (Munich Model) للموهبة ودوره في الكشف عن الموهوبين.
١٣٢	تطور خصائص الموهبة.	١٤٦	دور الأسرة في الكشف عن الموهوبين.
١٤٧	الكشف عن الموهوبين ذوي الإمكانية الأكاديمية العالية.	١٥٣	فاعلية ديسكفر (DISCOVER) في الكشف عن الموهوبين بين الأقليات.
١٤٨	الكشف المبكر عن الموهوبين وفق نموذجي (INTER) و (INTICOPE).	١٥٤	الكشف عن الموهوبين بين الأقليات/ المختلفين ثقافياً/ عرقياً/ سلالياً.
١٤٩	الخصائص السيكومترية لمقياس خصائص الموهوبين وفاعليته في الكشف عن الموهوبين.	١٥٥	تحديد السمات والخصائص المبكرة لذوي الموهبة التجارية.
١٥٠	فاعلية أحكام المعلمين في الكشف عن الموهوبين في الرياضيات.	١٥٦	الفرز المبدئي للأطفال الموهوبين من قومية المايا.
١٥١	صدق وثبات مقياس تقدير خصائص الموهبة الأسباني في بورتريكو.	١٥٧	تأثير الجنس، والسلوك الاجتماعي، ومجال الموهبة في تشخيص المعلمين للموهبة.
١٥٢	دراسة تطور خصائص الموهبة.		

سادساً: القضايا الرئيسة التي تندرج تحتها الموضوعات

يوضح جدول (٥) القضايا الرئيسة التي تندرج تحتها الموضوعات السابقة، حيث تصنيفها في فئات أكبر تجمع كل منها الدراسات التي تناولت موضوعات متشابهة أو متقاربة، حيث يلاحظ أنها انحصرت في (٢٩) قضية، أكثرها تكراراً هي: قلة تمثيل فئات مجتمعية معينة في برامج الموهبة (١٥,٣٪)، وتقاسمت المرتبة الثانية قضيتان هما: تطوير وتصميم وتكييف مقاييس خصائص الموهوبين، و نظريات ونماذج الموهبة ومداخل الكشف ودورها في الكشف بنسبة (١٠,٢٪)، ثم المرتبة الثالثة قضيتان أيضاً هما: الكشف عن الموهوبين ذوي الإعاقات، و أساليب الكشف عن الموهوبين بنسبة (٧,٦٪).

تفسر هذه النتيجة بأن عملية الكشف عن الموهوبين تتأثر كثيراً بالمعطيات البيئية المحيطة ببرامج رعاية الموهوبين، فقضية الأقليات تجد اهتماماً كبيراً في المجتمع الأمريكي وحتى الجمعية الأمريكية للعلم أنشأت قسماً لدراسة قضايا الأقليات وهو القسم رقم (٤٥). وكذلك فإن تعدد النظريات والنماذج والمداخل التربوية بقي بظلاله على عملية الكشف، ويؤدي إلى تطوير الأدوات والأساليب المختلفة التي تتطلب مزيد من الدراسات للتحقق من صلاحيتها وكفاءتها.

جدول (٥)

القضايا الرئيسة التي تندرج تحتها موضوعات الكشف عن الموهوبين

م	القضايا الرئيسة	التكرار	النسبة
١	قلة تمثيل فئات مجتمعية معينة في برامج الموهبة وتخطيهم في عملية الكشف (الأقليات، والاثنيات العرقية، والفقراء والمختلفين ثقافياً ولغوياً، والريفيين).	٢٤	١٥,٣٪
٢	تطوير وتصميم وتكييف مقاييس خصائص الموهوبين.	١٦	١٠,٢٪
٣	نظريات ونماذج الموهبة، ومداخل الكشف ودورها في الكشف.	١٦	١٠,٢٪
٤	الكشف عن الموهوبين ذوي الإعاقات.	١٢	٧,٦٪
٥	أساليب الكشف عن الموهوبين.	١٢	٧,٦٪
٦	دور المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين.	٨	٥,١٪
٧	إجراءات وسياسات عملية الكشف عن الموهوبين.	٨	٥,١٪
٨	الكشف في البرامج الوطنية.	٧	٤,٥٪

م	القضايا الرئيسة	التكرار	النسبة
٩	الموهوبون في الرياضيات.	٧	٤,٥٪
١٠	تطوير وتصميم وتكييف مقاييس وبطاريات القدرات.	٥	٣,٢٪
١١	الكشف المبكر عن ذوي القدرات العالية.	٤	٢,٥٪
١٢	الأسر والكشف عن الموهوبين.	٣	١,٩٪
١٣	تقويم عملية الكشف عن الموهوبين.	٣	١,٩٪
١٤	المسح المبدئي في الكشف عن الموهوبين.	٣	١,٩٪
١٥	تحليل تاريخي للكشف عن الموهوبين.	٣	١,٩٪
١٦	القدرات المكانية.	٣	١,٩٪
١٧	الإدارة وعلاقاتها بعملية الكشف.	٣	١,٩٪
١٨	الموهوبون في القيادة.	٣	١,٩٪
١٩	دور المرشدين في الكشف عن الأطفال الموهوبين.	٣	١,٩٪
٢٠	المنبئات الشخصية بالموهبة.	٢	١,٣٪
٢١	الموهوبون في اللغة الانجليزية.	٢	١,٣٪
٢٢	المقارنة بين نظم الكشف عن الأطفال الموهوبين.	٢	١,٣٪
٢٣	التشخيص الفارق بين الأطفال الموهوبين.	٢	١,٣٪
٢٤	مقابلات مع خبراء الكشف عن الموهوبين.	١	٦٪
٢٥	اقتصاديات عملية الكشف عن الموهوبين.	١	٦٪
٢٦	التشريعات التي تنظم عملية الكشف.	١	٦٪
٢٧	استراتيجيات معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين.	١	٦٪
٢٨	الشخصية المبدعة.	١	٦٪
٢٩	الكشف عن نسبة الموهوبين في المجتمع.	١	٦٪
	المجموع	١٥٧	١٠٠,٠٪

سابعاً: المنهج (أسلوب الدراسة)

يوضح جدول (٦) مناهج البحث المستخدمة في دراسات الكشف عن الموهوبين إذ إن أكثرها استخداماً هو الوصفي الإجرائي (٥٤,٨٪)، يليه مراجعة الأدبيات (التراث) (Literature Review) (٣٥,٧٪).

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Heller & Schofield، 2001)، بينما تتشابه هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة سليمان (٢٠٠٦) التي بلغت فيها الدراسات الوصفية الميدانية (٦٧٪)، و الوصفية النظرية (١٨٪)؛ كما تشير هذه النتيجة إلى تقلص البحث الكمي في دراسات الكشف وبدايات تقدم أنواع أخرى من المناهج مثل مراجعة الأدبيات، والبحث الكيفي.

جدول (٦)

المناهج المستخدمة في دراسات الكشف عن الموهوبين

مسلسل	المنهج (أسلوب الدراسة)	التكرار	النسبة
١	وصفي إجرائي	٨٦	٥٤,٨٪
٢	مراجعة الأدبيات (التراث)	٥٦	٣٥,٧٪
٣	كيفي	١٢	٧,٦٪
٤	تجريبي	١	٦٪.
٥	تحليل محتوى	١	٦٪.
٦	مقابلة مع خبير	١	٦٪.
	المجموع	١٥٧	١٠٠,٠

ثامناً: الأدوات المستخدمة

يوضح جدول (٧) الأدوات المستخدمة في بحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين حيث بلغ عددها (٨٩) أداة مختلفة من أدوات الكشف عن الموهوبين، وأكثرها استخداماً هو ترشيح المعلمين/ والإحالة (١٤)، وتقاسم المرتبة الثانية ثلاث أدوات هي: اختبار القدرة المعرفية، ومصفوفات ريفن، واختبارات تحصيل بعدد (١٤)، ثم ملاحظة المعلمين (٩)، ثم المقابلة، ودراسة الحالة (٨).

وهذا يشير لتعدد الأدوات وتنوعها في مجال الكشف عن الموهوبين، وتفسر النتيجة الحالية بأن تعدد النظريات والنماذج والمداخل يتبعه بالتالي تعدد وتنوع كبير في الأدوات والأساليب.

جدول (٧)

الأدوات المستخدمة في دراسات الكشف عن الموهوبين

م	الأداة	التكرار	م	الأداة	التكرار
١	ترشيح المعلمين/ إحالة	١٤	١٩	دراسة الحالة	٨
٢	اختبارات ديناميكية	١	٢٠	مقياس باركن للمفاهيم (معرفي)	١
٣	اختبار القدرة المعرفية	١٠	٢١	نموذج تقييم السلوك السريري	٢
٤	مقياس التوجه	١	٢٢	مقياس الحالة الاجتماعية الاقتصادية للطفل	١
٥	مقاييس سوسيو مترية	٢	٢٣	استبيان تقويم ترشيحات المعلمين	١
٦	ملاحظة المعلمين	٩	٢٤	تقويم المرشدين	٢
٧	ملاحظات الآباء/ أمهات	٤	٢٥	مقياس استرونج للميول المهنية	١
٨	ملاحظات الأقران	٢	٢٦	مقياس الشخصية متعدد الأبعاد	١
٩	المقابلة	٨	٢٧	مقياس الخصائص النفسية للموهوبين	١
١٠	تحليل الوثائق	٢	٢٨	مقياس القدرة المكانية	٢
١١	مقاييس الجوانب الاجتماعية	١	٢٩	اختبار اللغة	١
١٢	أوتيس ولينون	١	٣٠	نموذج مهام الأداء (أداء المهام)	٢
١٣	مقاييس دافعية	١	٣١	مقياس القيادة	٤
١٤	سات Sat	٢	٣٢	استبانة النشاط النفسي المفرط	١
١٥	مصفوفات ريفن	١٠	٣٣	نموذج الموهبة لجانيه	١
١٦	اختبار ناجليري غير اللفظي	١	٣٤	بينيه	١
١٧	استمارة ترشيح الموهوبين	١	٣٥	مقياس دافعية إنجاز	١
١٨	مقياس تقدير خصائص الموهوبين في الروضة	١	٣٦	نموذج البحث عن الموهبة (استانلي)	١
٣٧	اختبار مكارثي	٢	٥٢	قائمة سمات الموهبة للوالدين	١
٣٨	اختبارات تحصيلية (مقاييس الانجاز الدراسي)	١٠	٥٣	بطارية الفرز المبدئي (تحتوي على ٩ مهارات معرفية)	١
٣٩	مقياس ايسول غير اللفظي	١	٥٤	بطارية دلايس كابلان اكسكيوتف سيستم (D- KEFS) وهي بطارية لقياس القدرات المعرفية العليا والدنيا وتحتوي على ٩ اختبارات	١
٤٠	مقياس تقدير المعلم لخصائص الموهبة (المعتمد على نموذج جانيه للموهبة المتعدد الأبعاد)	٢	٥٥	استبيان مسحي للوالدين والمعلمين	١

م	الأداة	التكرار	م	الأداة	التكرار
٤١	وكسلر	٢	٥٦	استبانة تقويم إجراءات وأدوات الكشف عن الموهوبين	١
٤٢	بطارية التعرف على ثنائي غير العادية	٢	٥٧	استبانة للمعلمين لمعرفة رأيهم في نموذج الكشف عن الموهوبين	١
٤٣	مقياس تقدير خصائص الموهبة	٦	٥٨	نموذج الأنشطة الانتقائية في الرياضيات	١
٤٤	اختبار كاتل هورن كارول	١	٥٩	بيانات كيفية	٤
٤٥	مقياس معالجة المعلومات	١	٦٠	قائمة ملاحظة التهيج (النشاط) المفرط	١
٤٦	نموذج المعايير المتعددة	١	٦١	المنتجات التكنولوجية	١
٤٧	مقياس تقدير السلوك الثلاثي (آباء، معلمين، اداريين)	١	٦٢	مقياس حل المشكلات بطرق إبداعية	٢
٤٨	المعلومات الديمغرافية.	١	٦٣	التقييم البديل	٢
٤٩	الترشيح الاوتوماتيكي (من خلال نتائج السجلات الدراسية السابقة)	١	٦٤	التقييم القائم على الأداء ديسكفر	٤
٥٠	مقياس الشخصية المبدعة	١	٦٥	دراسة نظرية (بدون أدوات)	٤٧
٥١	استمارة لتوليف عدة دراسات		٦٦	اختبار ذكاء فردي	٣
٦٧	مقياس سلوك العملية الإبداعية	١	٧٩	اختبار ذكاء غير لفظي	٢
٦٨	اختبار مستوى طموح	١	٨٠	تقدير الإداريين	١
٦٩	نموذج جامعة ديوك للكشف عن التميز	١	٨١	مقياس ذكاءات متعددة	١
٧٠	قائمة رصد الموهبة/ اضطراب اسبرجر	١	٨٢	تقييم الرسومات	١
٧١	استبانة الاتجاهات نحو عملية الكشف	١	٨٣	استبانة مسح أساليب الكشف عن الموهوبين رياضياً	١
٧٢	اختبار ايوا للمهارات الأساسية	١	٨٤	التمارين الخمس المشهورة Famous five exercise	١
٧٣	مقياس تقدير خصائص الموهبة GRS-S	١	٨٥	اختبار العقول الرياضية الثلاثة Ms	١
٧٤	نظم الخبراء	١	٨٦	كولاباه للتقييم الديناميكي	٢
٧٥	الشبكات العصبية	١	٨٧	ترشيح الطفل لنفسه	٢
٧٦	برنامج الاستجابة للتدخل Rtl	٢	٨٨	مقياس كونرز المعدل	١
٧٧	نموذج انتر/ نموذج انتي كوب	١	٨٩	أدوات نموذج ميونخ	١
٧٨	المقياس الأسباني لخصائص الموهبة	١	٩٠	نموذج مصمم من أدوات تقليدية	٢

تاسعاً: المرحلة الدراسية للفئات التي تم بحثها

يوضح جدول (٨) المراحل الدراسية للفئات التي تم بحثها إذ إن أكثرها تكراراً المرحلة الابتدائية (٥٢,٩٪)، والمرحلة الثانوية (١٢,٧٪)، ثم الروضة (٦,٤٪).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rogers، 1988، 1989) حيث بلغت نسبة المرحلة الابتدائية ٤٦٪، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Heller & Schofield، ٢٠٠١) التي كانت الغالبية فيها لأطفال المرحلة المتوسطة، كما اختلفت مع دراسة (Heller، ١٩٩٣) التي كانت فيها المرحلة الابتدائية (١٣٪)، كما اختلفت جزئياً عن دراسة سليمان (٢٠٠٦) التي كانت غالبية الدراسات فيها في المرحلة الثانوية بنسبة (٤٠،٣٪)، تليها المرحلة الابتدائية (٢٢،١٪)، والمرحلة المتوسطة (١٦،٤٪)، والمرحلة الجامعية (١٤،٦٪)، و مرحلة ما قبل المدرسة (٥،٧٪)، و فوق الجامعية (٠،٩٪). وتفسر هذه النتيجة بأن دراسات الكشف دائماً تهتم بالأعمار الأصغر سناً.

جدول (٨)

المراحل الدراسية للفئات التي تم بحثها

م	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة	م	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
١	ابتدائي	٨٣	٥٢,٩٪	٦	ابتدائي/ متوسط/ ثانوي	٣	١,٩٪
٢	ثانوي	٢٠	١٢,٧٪	٧	جامعة	٢	١,٣٪
٣	الروضة	١٠	٦,٤٪	٨	ابتدائي/ متوسط	٢	١,٣٪
٤	ابتدائي/ثانوي	٧	٤,٥٪	٩	متوسط/ ثانوي	١	٦.٪
٥	متوسط	٥	٣,٢٪	١٠	غير محدد	٢٤	١٥,٣٪

عاشراً: تخصص المؤلف الرئيس

يوضح جدول (٩) تخصص الباحث الرئيس في دراسات الكشف عن الموهوبين، حيث يلاحظ أنهم يتوزعون على (١٤) تخصصاً مختلفًا، كما يلاحظ أن غالبية المؤلفين تخصصهم هو علم نفس التربوي (٤٠,٨٪)، علم النفس المدرسي (٢١,٧٪)، ثم تربية الموهوبين والمتفوقين (١٠,٢٪).

تتفق هـذه النتيجة مع دراسة الخليفـة (٢٠٠٠) (Khaleefa. 2006. 1999) التـي بلغت فيها نسبة المختصين في علم النفس (٦٢٪)، وتفسر هذه النتيجة بأن عمليـة الكشف تعتمد في إجراءاتها ومراحلها علـى فنيات علم النفس من قياس وتقييـم واستخدام الإحصاء النفسي، وبالتـالي تستلزم أن يكون القائمون عليها من المتخصصين في هذا الفرع من فروع المعرفة.

جدول (٩)

تخصص المؤلف الرئيس في دراسات الكشف عن الموهوبين

م	تخصص المؤلف الرئيس	التكرار	النسبة	م	تخصص الباحث الرئيس	التكرار	النسبة
١	علم نفس التربوي	٦٤	٤٠,٨٪	٨	دراسات الإبداع	٢	١,٣٪
٢	علم النفس المدرسي	٣٤	٢١,٧٪	٩	تربية رياضية	٢	١,٣٪
٣	تربية الموهوبين والمتفوقين	١٦	١٠,٢٪	١٠	التربية الفنية	٢	١,٣٪
٤	التربية الخاصة	١٠	٦,٤٪	١١	اقتصاديات التعليم	١	٦.٪
٥	مناهج وطرق تدريس الموهوبين	١٠	٦,٤٪	١٢	علم الصحة ودراسة العضلات	١	٦.٪
٦	الإرشاد النفسي	٩	٥,٧٪	١٣	تقنيات تربوية	١	٦.٪
٧	الإدارة التربوية	٤	٢,٥٪	١٤	تاريخ التربية والتربية المقارنة	١	٦.٪

حادي عشر: عدد المؤلفين

يوضـح جـدول (١٠) عدد المؤلفـين لدراسات وبحوث الكشـف عن الموهوبين حيـث ينحصرون بين مؤلف واحـد إلى تسعة مؤلفـين، وأن البحوث التي أجريت مـن قبل مؤلـف واحد (٤٠,٨٪)، وأكثر من مؤلـف (٥٩,٢٪)، بمعدل (٢،٠٦) مؤلف لكل دراسة.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عطا اللّه، ٢٠٠٨) و دراسة الخليفة (٢٠٠٠) (Khaleefa. 2006. 1999) اللتـان كشفتا عن شيوع ظاهرة التأليف المنفرد، كما

أن معدل التأليف اختلف عن دراسة Hays، 1992)) التي كان فيها معدل التأليف (١،٥) مؤلف لكل دراسة.

وتفسر هذه النتيجة بأن التوجهات الحديثة في ميادين البحث العلمي تشجع على إجراء البحوث المشتركة.

جدول (١٠)

عدد المؤلفين في دراسات الكشف عن الموهوبين

م	مؤلفو الدراسة	التكرار	النسبة	م	مؤلفو الدراسة	التكرار	النسبة
١	مؤلف واحد	٦٤	٤٠,٨٪	٥	خمسة مؤلفين	٥	٣,٢٪
٢	مؤلفان	٤٥	٢٨,٧٪	٦	ستة مؤلفين	٢	١,٣٪
٣	ثلاثة مؤلفين	٣٦	٢٢,٩٪	٧	تسعة مؤلفين	١	٦.٪
٤	أربعة مؤلفين	٤	٢,٥٪				

ثاني عشر: جنس المؤلف

وضح جدول (١١) العدد الكلي للمؤلفين وجنس المؤلفين، وقد بلغ العدد الكلي لمؤلفي الدراسات (٣٢٤) مؤلفاً، وكانت نسبة الذكور (٥٠,٦٢٪) بينما بلغت نسبة الإناث (٤٩,٣٨٪). اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عطا الله، ٢٠٠٨) التي كانت الغالبية فيها ذكورية، لكنها تتشابه إلى حد كبير مع دراسة Hays، 1992)) التي كان فيها الباحثون الأوائل ٥٣،١٪ ذكوراً و ٤٦،٩٪ إناثاً.

وتفسر هذه النتيجة بأن البحث العالمي في مجال الموهبة ظل تاريخياً يتقاسم فيه الذكور والإناث الإنتاج العلمي، وهذا بخلاف ما هو شائع في فروع المعرفة الأخرى، وخاصة في دولنا العربية، ويمكن تسمية هذه الظاهرة بالمساواة البحثية، وذلك مقابل الظاهرة المشهورة في ميدان الموهبة والتفوق والمعروفة بقضية الفتيات الموهوبات، التي تشير لإخفاء الموهوبات لموهبتهن وتدني إنتاجيتهن.

جدول (١١)
جنس المؤلف

المؤلف	العدد	النسبة
ذكور	١٦٤	٥٠,٦٢٪
إناث	١٦٠	٤٩,٣٨٪
المجموع	٣٢٤	١٠٠٪

بينما يوضح جدول (١٢) جنس المؤلف حسب الترتيب في الدراسات، حيث جاء ترتيب الذكور في المرتبة الأولى في دراسات الكشف بنسبة (٥٢,٢٣٪)، بينما كانت نسبة الإناث (٤٧,٧٧٪).

وتأتي نتيجة هذا الجدول مؤكدة لسابقه إذ إن الإناث أيضاً تقاسموا مرتبة المؤلف الأول أو مركز الباحث الرئيس مع الذكور.

جدول (١٢)
جنس المؤلف حسب الترتيب

المؤلف	ذكور		إناث	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الأول	٨٢	٥٢,٢٣٪	٧٥	٤٧,٧٧٪

ثالث عشر: الدولة

يوضح جدول (١٣) الدول التي أجريت فيها البحوث، حيث يلاحظ أن غالبية الدراسات أجريت في أميركا بنسبة (٨٢,٢٪)، وبفرق شاسع تليها ألمانيا (٣,٢٪)، كما ظهرت ثلاث دول عربية هي: لبنان، والسودان، والأردن.

وهذه النتيجة مشابهة لما وجد في ميادين علمية متعددة حيث يتفوق الباحثون الأمريكيون على غيرهم من حيث كمية النشر العلمي، كما تتفق مع ما جاء في تقرير اليونسكو عن مشاركة الدول في نشر البحث التربوي (UNESCO، 2005)، ومن التفسيرات التي تقدم للتفوق العلمي في مجال البحث العلمي لأمريكا هو

كثرة الإنفاق على البحث العلمي، واللغة الإنجليزية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بالتقدم العلمي في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين في أميركا كذلك وجود أقسام عديدة في جامعاتها خاصة بالموهبة والتفوق وبالتالي كثرة عدد المتخصصين يؤدي لكثرة الإنتاج العلمي، أضف إلى ذلك أن عدداً كبيراً جداً من المجلات ال (٣٧) تصدر في الولايات المتحدة وكل ذلك يساعد على غزارة الإنتاج، كما أن اللغة الانجليزية وهي لغة النشر في تلك المجلات، هي لغتهم الأم. أما فيما يختص بالدول العربية فيلاحظ ضعف الإنتاجية حيث ظهرت ٣ دول فقط وهذا مشابه لما وجد في تقرير اليونسكو أعلاه، وكذلك لدراستي لبنان أجريتا على يد باحثة أمريكية تعمل بالجامعة الأمريكية ببيروت، كما يلاحظ عدم ظهور الكيان الصهيوني في قائمة الدول، وكذلك عدم ظهور اليابان، كما وجدت دراستان عبر ثقافيتين.

جدول (١٣)

الدولة التي أجري فيها البحث

م	الدولة	التكرار	النسبة	م	الدولة	التكرار	النسبة
١	أميركا	١٢٩	٨٢,٢٪	٩	السودان	١	٦.٪
٢	المانيا	٥	٣,٢٪	١٠	الأردن	١	٦.٪
٣	بريطانيا	٤	٢,٥٪	١١	الصين	١	٦.٪
٤	كندا	٤	٢,٥٪	١٢	فرنسا	١	٦.٪
٥	نيوزلاند	٢	١,٣٪	١٣	كوريا الجنوبية	١	٦.٪
٦	اليونان	٢	١,٣٪	١٤	المكسيك	١	٦.٪
٧	هونج كونج	٢	١,٣٪	١٥	بورت ريكو	١	٦.٪
٨	لبنان	٢	١,٣٪				

رابع عشر: عدد صفحات الدراسة

يوضح جدول (١٤) عدد الصفحات في دراسات الكشف عن الموهوبين حيث تراوح عدد الصفحات بين (٢) و (٣٨) صفحة كان أكثرها تكراراً (١٠) صفحات بنسبة (١٠,٢٪)، ثم (١٢) صفحة بنسبة (٨,٣٪)، وبلغ العدد الكلي للصفحات (٢٠٥٤) صفحة، ومتوسط عدد صفحات الدراسات (١٣،٠٨) صفحة، وانحراف معياري قدره (٧،٩٨).

وهـذا يشـير إلى أن الباحثين في مجال الكشف عـن الموهوبين يحرصون على نشر الأفكار والمؤلفات مهما صغر حجمها ورقياً.

جدول (١٤)

عدد الصفحات في دراسات الكشف عن الموهوبين

م	الصفحات	التكرار	النسبة	م	الصفحات	التكرار	النسبة
١	١٠,٠٠	١٦	١٠,٢٪	١٧	٢,٠٠	٣	١,٩٪
٢	١٢,٠٠	١٣	٨,٣٪	١٨	٢٤,٠٠	٣	١,٩٪
٣	٨,٠٠	١٢	٧,٦٪	١٩	٢٨,٠٠	٣	١,٩٪
٤	١٦,٠٠	١٠	٦,٤٪	٢٠	٢١,٠٠	٢	١,٣٪
٥	٦,٠٠	١٠	٦,٤٪	٢١	٢٢,٠٠	٢	١,٣٪
٦	١٥,٠٠	٩	٥,٧٪	٢٢	٢٣,٠٠	٢	١,٣٪
٧	٣,٠٠	٨	٥,١٪	٢٣	٢٦,٠٠	٢	١,٣٪
٨	٧,٠٠	٨	٥,١٪	٢٤	٢٧,٠٠	٢	١,٣٪
٩	١٣,٠٠	٧	٤,٥٪	٢٥	٤١,٠٠	٢	١,٣٪
١٠	١١,٠٠	٦	٣,٨٪	٢٦	٣٤,٠٠	٢	١,٣٪
١١	١٤,٠٠	٦	٣,٨٪	٢٧	١٧,٠٠	٢	١,٣٪
١٢	٩,٠٠	٥	٣,٢٪	٢٨	٣٣,٠٠	١	٦.٪
١٣	٤,٠٠	٥	٣,٢٪	٢٩	٣٥,٠٠	١	٦.٪
١٤	٢٠,٠٠	٥	٣,٢٪	٣٠	٣٨,٠٠	١	٦.٪
١٥	٥,٠٠	٤	٢,٥٪	٣١	١٩,٠٠	١	٦.٪
١٦	١٨,٠٠	٤	٢,٥٪				

خامس عشر: انتساب المؤلفين

مـن حيث انتساب المؤلفين فقد وجد أن (٢٢٧) مؤلفاً ينتسبون إلى الجامعات بنسبة (٧٠٪)، والبقية ينتسبون إلى المدارس وغيرها من المؤسسات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة Hays، 1992) التي كانت فيها النسبة (٦٨٪)، كمـا تتشابـه إلى حد كبير مع دراسة عطا الله (٢٠٠٨). وتفسر هذه النتيجة بأن الجامعـات لا تـزال هي المراكز الرئيسة للبحث في العـالم، مع وجود تقدم بطيء للمؤسسات الأخرى في هذا المضمار.

أهمية النتائج للباحثين والممارسين العرب (الدروس المستفادة)

١. أهمية عملية الكشف عن الموهوبين ومكانتها في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين، إذ إن (١٦٪) من الإنتاج البحثي العالمي تحتله بحوث ودراسات الكشف عن الموهوبين، كما أن الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين يسجل زيادة مطردة سنوياً.

٢. أن عملية الكشف عن الموهوبين عملية متجددة ومتطورة وديناميكية ومتشعبة، وتستلزم من الباحث والممارس في المجال المتابعة المستمرة للنظريات، والنماذج، والمداخل، والممارسات العملية الحديثة (انظر جدول ٤)، حتى يكون إنتاجه البحثي أو أداؤه المهني مفيداً ومواكباً.

٣. أن يتعرف الباحث والممارس على المجلات العالمية المهمة والأكثر نشراً في مجال الكشف عن الموهوبين، وميدان تربية الموهوبين والمتفوقين عموماً ويسعى للنشر فيها، إذ إن المشاركة بالنشر في الدوريات العالمية من المعايير التي تشير إلى التقدم في مجال البحث العلمي، وقدرة الباحث على نشر إنتاجه في أية دورية عالمية تعني كفاءته العلمية وتمكنه من آليات البحث الممتاز.

٤. يوجد (١٨) نوعاًمن أنواع الموهبة (انظر جدول ٣) تهتم الدراسات العالمية بالكشف عنها لتتم من ثم عملية رعايتها وتقديم الخدمة المناسبة، والملاحظ أنه في دولنا العربية يتم الاهتمام بنوعين أو ثلاثة فقط من أنواع الموهبة ويتم إهمال الفئات الأخرى.

٥. تناولت الدراسات (٢٩) قضية من قضايا الكشف عن الموهوبين (انظر جدول ٥، وكذلك جدول ٤ للموضوعات)، مما يعكس ثراءً واسعاً، ونحتاج نحن للاستفادة من ذلك لدراسة القضايا المهملة في مجتمعاتنا، كما يدعونا ذلك للتفكير في دراسة قضايا بيئتنا ذات الخصوصية المحلية.

٦. رغم انتشار استخدام المنهج الوصفي الإجرائي فإن المجال يشهد تنامي استخدام مناهج وأساليب أخرى قد تكون مهملة في دراسات الكشف في مجتمعاتنا مثل: مراجعة الأدبيات، المنهج الكيفي، المنهج التجريبي، وتحليل المحتوى، والمقابلات مع المختصين والخبراء.

٧. تعدد الأدوات وتنوعها في مجال الكشف عن الموهوبين (انظر جدول ٧)، وذلك يتطلب من الباحثين والممارسين الإلمام بها والتدريب عليها والعمل على تكييفها في البيئات المحلية، كما يدعو ذلك للتفكير في تصميم أدوات محلية، كذلك فإن ظهور فئة الموهوبين ذوي الإعاقة يتطلب من الباحثين والممارسين التدريب على الأدوات الخاصة بهؤلاء (أدوات تشخيص الإعاقة)، وعدم الاكتفاء بالتدريب على أدوات الموهبة فقط.

٨. يبرز بصورة جلية تركيز البحوث على المعلم ودوره الأساسي في الكشف عن الموهوبين، فقد خصصت له نسبة كبيرة من الأبحاث والدراسات، وهذا يعد تحولاً مهماً فسابقاً كان يعول على المقاييس الموضوعية ويشكك في فاعلية وكفاءة المعلم في الكشف عن الموهوبين.

٩. الحرص على أن تكون عملية الكشف عن الموهوبين في المراحل العمرية والدراسية المبكرة من حياة الطفل، إذ يلاحظ أن غالبية الدراسات كانت في المرحلة الابتدائية مع وجود توجه متنام للكشف المبكر منذ مرحلة الروضة.

١٠. تسهم تخصصات متعددة في دراسات الكشف عن الموهوبين رغم أن الإسهام الأكبر كان للمختصين في علم النفس التربوي والمدرسي، حيث يلاحظ أن هناك (١٢) تخصصاً آخر أسهم مختصوها في هذه الدراسات (انظر جدول ٩)، مما يشير إلى أن عملية الكشف لها جوانب وزوايا متعددة تمكن تخصصات مختلفة من الإسهام فيها.

١١. التوجه نحو التأليف المشترك، وانتشار الفرق البحثية متعددة ومتداخلة التخصصات من التوجهات المعاصرة المهمة، حيث إن ذلك يسهم في جودة البحوث وزيادة كميتها وتقليل العبء الذي يواجه البحوث المنفردة.

١٢. إسهام الباحثات الإناث عالمياً في بحوث الكشف عن الموهوبين يضاهي إسهام الباحثين الذكور، حيث تشيع ظاهرة المساواة البحثية بمستوييها في الإنتاج البحثي، وفي قيادة الفرق البحثية.

١٣. ضعف الإسهام العربي في النشر في مجال الكشف عن الموهوبين يدعونا للعمل بجد لنشر البحوث العربية على المستوى العالمي، كما أن وسائل التواصل الإلكتروني تقلل من الزمن المستغرق للنشر (وهذه كانت من أكبر العقبات

التي تواجه الباحثين العرب)، وتقلل التكلفة المالية.

١٤. عدد صفحات البحث المنشور عالمياً لا يعد معوقاً، فمن الممكن نشر تقرير بحثي من صفحتين إلى خمس صفحات.

١٥. رغم هيمنة الباحثين من المنتسبين للجامعات على الإنتاج البحثي في مجال الكشف عن الموهوبين إلا أن هناك توجهاً متنامياً بإسهام الممارسين في الميدان للمشاركة والبحث في هذا المجال، حيث إنه يكون لهم دور مهم جداً وفعال في الفرق البحثية في هذا المجال، ونحتاج في دولنا العربية لإشراك الممارسين العاملين في الميدان في بحوث الكشف عن الموهوبين.

توصيات للمسئولين

١. أن يحرص المسئولون على تطوير وتجديد سياسات وتشريعات الكشف عن الموهوبين وفق التوجهات العالمية المعاصرة.

٢. أن يحرص المسؤولون على توفير الميزانيات التي تمكن من توفير وشراء أدوات ووسائل الكشف العالمية، وتشجيع مشاريع تكييفها وتقنينها، وعقد الورش والدورات لتدريب الممارسين عليها، وأن يكون من بين خطط المسؤولين المشاركة في البحث العلمي والإسهام في نشره.

مقترحات لدراسات مستقبلية في مجال الدراسة الحالية

١. دراسة موضوع الكشف عن الموهوبين في الأوعية المعرفية الأخرى مثل: بحوث وأوراق العمل المقدمة في المؤتمرات العالمية، وفي رسائل الماجستير والدكتوراه العالمية.

٢. دراسة موضوع الكشف عن الموهوبين في وثائق ومستندات الجهات التربوية التي تعنى برعاية الموهوبين في وزارات التربية الحكومية، ومراكز رعاية الموهوبين الخاصة.

٣. دراسة موضوع الكشف عن الموهوبين في المقررات الدراسية المقدمة للمتخصصين في تربية وتعليم الموهوبين سواء على المستوى الجامعي، وفوق الجامعي، وفي الدورات التأهيلية لمعلمي الموهوبين.

المراجع

- إبراهيم، عبد الحميد (١٩٩٥). اتجاهات البحث في دراسة الإبداع والابتكار. مستقبل التربية العربية، ١(١)، ١٨٧ – ٢٠٥.
- أبو هاشم، السيد (٢٠٠٣). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين « دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٢». مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ٣، ٣١- ٧٣.
- أحمد، شكري؛ والحمادي، عبد الله (١٩٨٧). منهجية أسلوب «تحليل المضمون» وتطبيقاته في التربية. جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.
- بدر، أحمد (١٩٧٧). أصول البحث العلمي ومناهجه. الكويت: وكالة المطبوعات.
- جروان، فتحي (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الثالثة. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخليفة، عمر (٢٠٠٦). نشاط علماء النفس العرب البحثي في الدوريات العالمية. مجلة علم النفس العربي المعاصر، ٢(١)، ٣٥ – ٦٠.
- الخليفة، عمر (٢٠٠٠). توطين علم النفس في العالم العربي. دراسة تحليلية لأبحاث الإبداع، والذكاء، والموهبة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢(١)، ٣٦ – ٥٤.
- ديفز، جاري؛ وريم، سيلفيا (٢٠٠١). تعليم الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الإنجليزية الرابعة. ترجمة: عطوف ياسين. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- الزوبعي، عبد الجليل؛ والكناني، إبراهيم (١٩٩٢). دراسة مقارنة للعلاقة بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المرشحين لمدارس المتميزين في العراق للسنتين ١٩٩٠/١٩٩١ – ١٩٩١/١٩٩٢. المجلة العربية للتربية، ١٢(٢)، ١٢٨ – ١٥٠.
- السرور، ناديا (١٩٩٨). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سليمان، السر (٢٠٠٦). البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه. . ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة، الدراسات العلمية المحكمة، ٥-٢٩، ٢٦-٢٠٠٦/٨/٣٠م.
- السنبل، عبد العزيز (٢٠٠٥). دراسة تحليلية للبحوث المنشورة في مجلة تعليم الجماهير (١٩٩٠ - ٢٠٠٠). مجلة بحوث التربية النوعية، ٦، ٣ – ٩٧.
- الشريف، صلاح الدين؛ وسيد، إمام؛ و سيد، علي (٢٠٠٤). الاتجاهات الحديثة في قياس الذكاء والذاكرة البشرية. الرياض: دار الزهراء.
- طعيمة، رشدي ؛ و مناع، محمد (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة : دار الفكر العربي .
- عامر، أيمن (٢٠٠٧). واقع الدراسات النفسية للإبداع في مصر ومردودها دراسة تحليلية وامبريقية في ضوء نموذج تصنيفي مقترح. دراسات نفسية، ١٧(١)، ١ – ١١٢.
- عطا الله، صلاح الدين (٢٠٠٨). الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والتفوق: دراسة ببليومترية

للمجلات العلمية العربية في الفترة (١٩٤٧ – ٢٠٠٧ م). المجلة العربية للتربية، ٢٨(٢)، ١٦٧ - ٢٠١.

- عطاري، عارف (٢٠٠٤). اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل «الماجستير والدكتوراه» التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠ – ٢٠٠٢. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٤٤، ١٦١ – ١٩٦.
- عطيفة، حمدي (١٩٩٦). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات النفسية والتربوية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- العويلي، إبراهيم؛ و العساسي، عبد الناصر (٢٠٠٥). بعض ملامح تربية الأطفال الموهوبين في المجتمع الأمريكي وإمكانية الاستفادة منها في مصر (دراسة تحليلية - ميدانية). مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥٩(الجزء الثاني)، ٢٥٦ – ٣٤٣.
- المالكي، مجبل (١٩٩٧). القياس الببليوغرافي وتطبيقاته. رسالة المكتبة، ٢٢(٢)، ٢١ – ٥٦.
- هالاهان، دانيال؛ و كوفمان، جيمس (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الأولى. ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر.

- Al-Suleiman, N.(2009). Cross- Cultural Studies AndCreative Thinking Abilities. *Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychologic Sciences*, 1(1), 42 – 92.
- Becelson, B.(1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe IL: Free Press.
- Boolootian, R.(2005). *ABSTRACT OF SYMPOSIUM. In"A Comparison of Assessment Techniques In the Identification of Gifted Learners* " .A Symposium for the World Council for Gifted Children. On Sunday, August 7 th, New Orleans.
- Carter, K. R. & Swanson, H. L. (1990). An analysis of the most frequently cited gifted journal articles since the Marland Report: Implications for researchers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 116122-.
- Gallagher, J., Coleman, M.(1994). *A Javits Project*: *Gifted Education Policy Studies Program*. Final Report. North Carolina Univ., Chapel Hill. Gifted Education Policy Studies Program.Department of Education, Washington, DC.
- Calderon, J., Subotnik, R., Knotek, S., Rayhack, K., & Gorgia, J.(2007). Focus on the Psychosocial Dimensions of Talent Development: An Important Potential Role for Consultee-Centered Consultants. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17 (4),347 -367.
- Coleman, M., Gallagher, J.(1992). *Report on the State Policies Related to the Identification of gifted students*. Office of Educational research and

Improvement (ED), Washington, DC.

- Coleman, L., Guo, A., Dabbs, C.(2007). The State of Qualitative Research in Gifted Education as Published in American Journals: An Analysis and Critique. *Gifted Child Quarterly*, 51 (1), 51 -63.
- Cramer, R. H. (1991). The Education of Gifted Children in the United States, “Adelphy Study”. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 84 -91.
- Feldusen, J., Hoover. S., & Saylor, M. (1990). *Identification of gifted students at the secondary level*. Monroe, NY: Trillium
- Fraiser, M., Hunsatersm, S., Lee, J., Mitchell, S., Cramond, B., & Krisel. (1995). *Core Attributes of Giftedness*: *Afoundation for Recognizing the Gifted Potential of Minority and Economically Disadvantaged Students*. National Research Center on The gifted and talented, Storrs, CT.
- Friedman-Nimz, R., O’Brien, B., & Frey, B.(2005). Conceptual shifts
- and evolving terminology in the field. *Roeper Review*, 28, 45–52.
- Mendaglio,S.(2003). Qualitative Case Study in Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 163 – 183.
- Hays, T.(1992). An Historical Content Analysis of Publications in Gifted Education Journals. *Roeper Review*, 16(1), 78- 84.
- Heller, k. (1993). Structural tendencies and Issues of research on giftedness and talent . In Heller, K.et al (Eds). *International handbook of research and development of giftedness and talented* (49 – 67). Oxford: Pergamon.
- Heller,K., & Schofield.(2001). International Trends Topics of Research on giftedness and Talent. In K .Heller , F.Monks & R .Sternberg., R.Subotnik (Eds.). International handbook of research and development of giftedness and talented,(pp.1232 .(137-nd. Oxford:Pergamon.
- Heller, k., Menacher, P.(1992). Research on giftedness and talent in the proceedings at the WCGT Conference 19751991-. In F.Monks., Peters (Eds.). Talent for the future: Social and Personality development of gifted children. (pp. 138148-). Assen: Van Gorcum.
- Heller, k., Monks, F., Sternberg, R.,& Subotnik, R.(2000). International Handbook of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press.
- Hsintailin, L. (1998). Research trends in gifted education in Taiwan A review. Gifted and talented international, 13(2), 79 -82.
- Holman, E.(1984). The Mentor: Who Encourages the Creative Person?.

Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (7th, West Palm Beach, FL, February 91984 ,12-).

- Karnes, F., & Nugent, S. (2002). Writing in the field of gifted education.
- Roeper Review, 25, 32–37.
- Khaleefa, O.(2006). Indigenization of Psychology in the Arab world: A study on Creativity, Intelligence and giftedness. The 26th International Congress of Applied Psychology, which was held in Athens, Greece Jully, 16,21-2006.
- Khaleefa, O.(1999). Research on Creativity, Intelligence and giftedness: the case of the Arab world. Gifted and talented international, 14(2), 21- 29.
- Karnes, F., Lewis, J.(1995). Examining the Media Coverage of Gifted Education: Study Tracks Trends in Major News Reports of Issues Affecting Gifted Education. Gifted Child Today Magazine, 18 (6), 2830-.
- Meadows, S., Karnes, F.(1992). Influencing Public Opinion of Gifted Education through the Newspaper. Gifted Child Today , 15 (1), 4445-.
- Parker, M., Jordan, K., Kirk, E., Aspiranti, K., and Bain, S.(2010). Publications in Four Gifted Education Journals From 2001 to 2006: An Analysis of Article Types and Authorship Characteristics. Roeper Review, 32,207–216.
- Paul, K. & Plucker, J.(2004). Two Steps Forward, One Step Back: Effect Size Reporting in Gifted Education Research from 19952000-. Roeper Review, 26 (2), 6873-.
- Rogers, K.(1989). A content analysis of the literature on giftedness. Journal for the Education of the Gifted, 13(1). 78- 88.
- Rogers, K.(1988). A Content Analysis of the Research on Giftedness: How Well Are We Doing?. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (66th, Washington, DC, March 28-April 1, 1988).
- UNESCO.(2005). UNESCO Science Report, Paris.
- Van Tassel-Baska, J.(2006). A Content Analysis of Evaluation Findings across 20 Gifted Programs: A Clarion Call for Enhanced Gifted Program Development. Gifted Child Quarterly, 50 (3), 199215-.
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical
- studies on giftedness. High Ability Studies, 11, 113–136.

الملاحق

ملحق (١)

النموذج المستخدم في الدراسة

الجزء الأول

١. اسم المجلة: .....

٢. المجلد: .....

٣. العدد: .....

٤. سنة النشر: .....

٥. عدد المؤلفين: .....

٦. تخصص الباحث الرئيس: .....

٧. جنس المؤلف: .....

٨. الدولة: .....

٩. عدد الصفحات: .....

١٠. انتساب المؤلفين: .....

الجزء الثاني

١. المرحلة الدراسية: .....

٢. نوع الموهبة: .....

٣. المنهج: .....

٤. الأدوات: .....

٥. موضوع الدراسة: .....

٦. القضية: .....

نشاطات المكتب
وأجهزته المتخصصة

اجتماعات المجلس التنفيذي للمكتب في دورته الرابعة والسبعين

عقد المجلس التنفيذي لمكتب التربية العربي لدول الخليج ، بمقره الرئيس في الرياض خلال المدة من ٢٣ ـ ٢٥ شوال ١٤٣٣هـ الموافق ١٠ ـ ١٢ سبتمبر ٢٠١٢م) ، دورته العادية الرابعة والسبعين، واجتماعه التحضيري لأعمال المؤتمر العام الثاني والعشرين لوزراء التربية والتعليم في الدول الأعضاء ـ المقرر عقده في مملكة البحرين يومي الثلاثاء والأربعاء ١٤ و ١٥ ذي الحجة ١٤٣٣هـ الموافق ٣٠ و ٣١ أكتوبر ٢٠١٢م ،

وصرح معالي الدكتور علي بن عبد الخالق القرني ـ المدير العام للمكتب أن الدورة الرابعة والسبعين للمجلس حفلت بالموضوعات المهمة في مسيرة العمل التربوي المشترك مشيراً إلى أن من بين الموضوعات التي تمت مناقشتها تقرير المدير العام عن تنفيذ برامج المكتب وأجهزته للدورة المالية الحالية (١٤٣٢/١٤٣٣هـ) ، والبرامج والموازنة المقترحة للمكتب وأجهزته للدورة المالية القادمة ١٤٣٤ و ١٤٣٥هـ (٢٠١٣ و ٢٠١٤م) تمهيداً لعرضها على المؤتمر العام. ونوَّه معاليه بأن البرامج المقترحة للدورة القادمة تأتي انطلاقاً من حاجة الميدان التربوي حيث تم إعدادها في ضوء مرئيات الدول الأعضاء ومقترحاتها ، ووفقاً لتوجيهات المجلس التنفيذي بهذا الشأن ، ورُوعي فيها بأن تكون ملبية لاحتياجات الدول الأعضاء ومواكبة لمسيرة العمل التربوي لديها ، وأن يتم التركيز على البرامج ذات الصلة المباشرة في الميدان التربوي، والموجهة للمدرسة والمعلم والطالب على وجه الخصوص ، والإفادة من تجارب الأمم الأخرى والممارسات التربوية المتميزة والقابلة للمواءمة والمتسقة مع الحراك التربوي في الدول الأعضاء والبرامج التطويرية لديها ، كما ناقش المجلس العديد من الموضوعات التعليمية والإدارية والمالية التي من شأنها دعم مسيرة العمل التربوي في دوله الأعضاء.

وقد ناقش أصحاب المعالي والسعادة أعضاء المجلس التنفيذي في اجتماعهم الخاص التحضير لأعمال المؤتمر العام الثاني والعشرين، والموضوعات المقترح عرضها على أصحاب السمو والمعالي الوزراء، تمهيداً لإرسالها إلى المشاركين في أعمال المؤتمر العام .

ورشة عمل " خطة رسل السلام "

انطلاقا من رسالة مكتب التربية العربي لدول الخليج المرتبطة بمبادىء وميادين التربية ،ومن بينها المضامين التربوية التي تؤطّر عمل الكشافة والمرشدات، وتعززت بإطلاق مفهوم رسل السلام،أقام المكتب بالتعاون مع الكشافة السعودية ورشة عمل حول خطة رسل السلام وطريقة تفعيلها في الدول الأعضاء بالمكتب ، وذلك يوم الاثنين تاريخ ١٤٣٣/١١/١هـ الموافق ٢٠١٢/٩/١٧م بالرياض حول نشر مبادىء ومفاهيم (رسل السلام) ، حضرها ممثلو الدول الأعضاء قادة الكشافة والمرشدات وتأتي هذه الورشة ، وهدفت الورشة إلى مساعدة القائمين على التعليم في إكساب الطلبة المهارات الأساسية للمفاهيم العالمية والوطنية والقيم الإنسانية، والاستفادة من الخبرات العالمية في مجال رسل السلام، وتبادل الخبرات بين المسؤولين في الدول الأعضاء ،وتفعيل المجالات الاستراتيجية الخمسة لمشروع رسل السلام،وهي : (السلام ، الحوار ،البيئة، الصحة ، حل الصراعات) .

اجتماع الهيئة الإشرافية لمجلة رسالة الخليج العربي

اجتمعت الهيئة الإشرافية لمجلة رسالة الخليج العربي برئاسة معالي المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج ، المشرف العام على المجلة الدكتور علي بن عبد الخالق القرني وبكامل أعضائها بالرياض لمناقشة تطوير العمل بالمجلة ، واستعرضت في بداية الاجتماع واقع المجلة ، وناقشت مدلولات البيانات الإحصائية التي عرضها معالي المدير العام ، وتضمّنت هذه البيانات أن مجموع ما ورد للمجلة من بحوث منذ العدد الرابع يزيد على ألف وستمائة وستة وعشرين

بحثًا ، وأن نسبة ما نشر منها أو تم قبوله للنشر حتى العدد المئة والثلاثين المقرر نشره في شهر ذي الحجة ١٤٣٤ لا يتعدى ٣٢٪ ، وأن هذه النسبة قد أخذت في الانخفاض فترة بعد أخرى ، حتى وصلت في الفترة الأخيرة إلى نسبة ٢٦٪ تقريبًا ، وقد عبَّرت الهيئة عن ارتياحها للنسب المقبولة للنشر، فهي تشير إلى مستوى المهنية التي تتبعها المجلة في تحكيم البحوث والمعايير المتبعة فيها، وتعكس الحرص على مستوى المجلة ، ومكانتها في المجال التربوي ، كما عبَّرت هيئة تحرير المجلة عن ارتياحها لتوفّر رصيد من البحوث يغطّي أعدادًا قادمة، حيث إن ذلك يتفق مع المعايير التي تصنّف بها المجلات العالمية المتخصصة . واستعرضت الهيئة المراحل والإجراءات التي تتم لنشر البحوث منذ استلام الأعمال المقدَّمة وحتى طباعة المجلة وتوزيعها ، وناقشت ما يشكو منه الباحثون لتأخّر نشر بحوثهم في ظل إقبالهم على المجلة وكثرة ما يرد إليها من بحوث ، واستعرضت بعض المقترحات التي من شأنها تلبية رغبات الباحثين، بحيث لا يكون ذلك على حساب المعايير العلمية المتبعة في قبول البحوث ، كما أكّدت الهيئة على الالتزام بعدم قبول البحوث التي تزيد صفحاتها عن ثلاثين صفحة (في حدود ستة آلاف كلمة)، بما في ذلك الملاحق والجداول والبيانات .

وقد رأت الهيئة أن يتم بلورة سياسة تطويرية جديدة للنشر في المجلة، لتكون وفق المعايير العالمية للمجلات المتخصصة ، التي تهتم بالإضافات الجديدة في الفكر والعلم .ومعالجة المشكلات الملحّة، بحيث تصبح المجلة مبادِرةً ورائدةً في مجال تطوير ثقافة البحث التربوي والباحثين في عالمنا العربي . وسوف يقوم الأعضاء بإعداد أوراق عمل تتم مناقشتها في الاجتماع القادم حول سبل التطوير الجذري المستهدف للمجلة .

وفي خطوات تطويرية عاجلة تم الاتفاق على إعادة النظر في نماذج التحكيم الأوّلية والنهائية للبحوث ، ودراسة المقترحات المقدمة لتطويرها، تمهيدًا لإقرار صيغة موحدة لها ، كما تم الاتفاق على بعض الإجراءات اللازمة لاختصار الوقت اللازم لتحكيم البحوث واستكمال ملاحظاتها ، إضافةً إلى إعادة النظر في الإخراج الفني للمجلة لتسمح بإتاحة الفرصة لزيادة عدد البحوث المنشورة.

بناء القدرات الوطنية في مجال التدريب على أسئلة التفكير العليا في الرياضيات

يحرص مكتب التربية العربي لدول الخليج على رفع مستوى الكفاءات في دوله الأعضاء في مجال التدريب على أسئلة الرياضيات غير النمطية، من نوع أسئلة أولمبيادات الرياضيات، استعداداً لمشاركة الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج في اولمبياد الرياضيات للدول الأعضاء في المكتب GMO ، وأولمبياد الرياضيات الدولي IMOوفي هذا الإطار قام المكتب بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم، بتنفيذ ثلاث ورش لتدريب المدربين على أسئلة غير نمطية، تغطي المستويات العقلية العليا، في فروع الرياضيات المختلفة، ليصبحوا قادرين على اختيار الطلبة المبدعين في الرياضيات وصقل مواهبهم وإعدادهم للتنافس في الأولمبيادات الإقليمية والدولية في الرياضيات، وأقيمت الورش التدريبية، في إمارة دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، في الفترة ٧-١١/١١/١٤٣٣هـ الموافق ٢٣-٢٧/٩/٢٠١٢م ، وفي مسقط- سلطنة عمان، في الفترة ١٣-١٧/١١/١٤٣٣هـ الموافق ٢٩/٩/٢٠١٢-٣/١٠/٢٠١٢م ، وفي الدوحة، دولة قطر، في الفترة ٢١-٢٥/١١/١٤٣٣هـ الموافق ٧-١١/١٠/٢٠١٢م ، وشارك في هذه الورش عدد من المختصين من كل دولة من الدول الثلاث، وقام على التدريب فيها خبراء مختصون في هذا النوع من الأسئلة والأولمبياد.

إعلان نتيجة مسابقة سلسلة الكتب الثقافية للأطفال (المرحلة الخامسة)

اختتمت لجنة الإشراف على مسابقة سلسلة الكتب الثقافية للأطفال لمكتب التربية العربي لدول الخليج (المرحلة الخامسة) اجتماعاتها، وذلك في المقر الرئيس للمكتب بمدينة الرياض صباح يوم الأربعاء الموافق ٢٥/١٠/١٤٣٣هـ .

وبعد أن دققت اللجنة في الأعمال المقدمة للمسابقة وفي تقارير محكميها

قررت فوز الأعمال الآتية :

١- الأميرة الصلعاء، تأليف انتصار عبد المنعم.

٢- السلحفاة والعقاب، تأليف: أحمد محمد طوسون عبد العزيز.

٣- مسرحية كتاب التاريخ، تأليف: أحمد محمد طوسون عبد العزيز.

٤- قن الدجاجة، تأليف: منال عبد العزيز السالم.

٥- أمام قاضي المدينة، تأليف محمد عاشور محمد عبد العزيز.

٦- ثواب المعروف، تأليف: السيد هاشم علي القماحي.

٧- سر القرية العفية، تأليف: السيد هاشم علي القماحي.

وبهذه المناسبة عبر المدير العام للمكتب عن شكره وتقديره للجنة وللمتقدمين للمسابقة ، وتوجه بالتهنئة الخالصة لأصحاب الأعمال الفائزة، مؤكدًا أن المكتب سيتعاقد معهم لنشر هذه الأعمال ضمن إصدارات المكتب، معتبرًا أن القيمة الفعلية للجائزة هي ما ناله الفائزون من تقدير واعتراف بجهودهم من قبل المحكِّمين ولجنة المسابقة.

رسائل جامعية

ثقافة ظاهرة تناول القات في المجتمع اليمني وعلاقتها بالتنمية والجريمة من وجهة نظر طلبة الجامعات اليمنية

رسالة دكتوراه

مقدمــة إلى: عمادة الدراسات العليا - جامعة مؤته.

إعـــــداد: نعمان عبد القوي نصر غالب.

هدفت هـذه الدراسـة إلى تعرف الآثـار المترتبة مـن انتشار ثقافـة ظاهرة القات علـى الاتجاه نحو الجريمة، وعلـى التنمية بأبعادهـا المختلفة الاجتماعية والاقتصاديـة، والدينيـة، والسياسيـة، والتعليميـة، والصحيـة، وتعـرف أهمية الأسبـاب الكامنة وراء انتشار ظاهـرة تناول القات بين أفـراد المجتمع اليمنيين والكشـف عن الفروق بين وجهـات نظر طلبة الجامعات الحكوميـة اليمنية حول الآثـار المترتبة على انتشار ثقافة ظاهرة تنـاول القات على الاتجاه نحو الجريمة والتنمية باختلاف المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية للطلبة.

اعتمـدت الدراسة على منهج المسـح الاجتماعي بطريقـة المقابلة الشخصية بـأداة الاستبانـة والمنهج الوصفـي التحليلي، وتكـون مجتمع الدراسـة من كافة الطلبـة الملتحقـين في جامعتـي صنعـاء وعـدن البالـغ عددهـم (٧٦٠٣٠) لعام ٢٠٠٨م، وتكونـت عينة الدراسة مـن (٧٦٦) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائيـة طبقيـة تمثل (١٪) من حجـم المجتمع، وذلك لقياس اتجاهاتهم نحو أثـر ثقافة القات على الجريمة والتنمية بأبعادهـا المختلفة، ولغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها استخدمت مقاييس الإحصاء الوصفي لمعرفة خصائص العينة الدراسية، واستخدام الاختبارات الإحصائية لفحص فرضيات الدراسة مثل تحليل التباين الأحادي واختبار (ت).

توصلـت الدراسـة إلى أن ثقافة القـات منتشرة بين أوسـاط المجتمع اليمني بفئاتـه المتخلفـة المثقفـة وغير المثقفة مـن أعلى هـرم السلطـة إلى أسفله، وأن

أساليب التنشئة الاجتماعية والتطبع الاجتماعي من الأسباب الرئيسة في انتشار تناول القات بين الأطفال، وأظهرت النتائج أن انتشار ظاهرة القات تتجه بأفراد المجتمع نحو ممارسة السلوك الإجرامي والانحراف الأخلاقي والعنف والقصور الأمني وزيادة الحوادث المرورية، وأن القات أصبح مدخلا خصبا وذريعة أساسية للجريمة وبوابة واسعة لكل أنواع الانفلات الأمني والقيمي والأخلاقي بين أوساط أفراد المجتمع اليمني، وأوضحت الدراسة بأن ظاهرة القات تعد أساسا للفقر والجريمة في المجتمع اليمني، وأن تناول القات أدى إلى التفكك الأسري وزيادة حالات الخلافات الأسرية والطلاق وإهمال تربية الأطفال، وأشارت الدراسة إلى أن زراعة القات أدت إلى تراجع فاعلية الإنتاج الزراعي والإضرار بالاقتصاد الزراعي الذي يشكل تهديدا للأمن الغذائي والبيئي في المجتمع اليمني، وأن ثقافة القات عملت على الإضرار بمقاصد الشريعة الإسلامية، لكن تناوله حسب اتجاهات المبحوثين - وكما يرون - لا يتعارض مع أحكام الشريعة الإسلامية، ويؤدي إلى ضعف التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وأوضحت الدراسة بأن هناك سياسات خارجية وداخلية تشجع على بقاء ثقافة تناول القات بين أفراد المجتمع اليمني لخدمة مصالحها، وأظهرت الدراسة أن ثقافة تناول القات أدت إلى تدني المستوى التعليمي وارتفاع الأمية بين أفراد المجتمع، وأن تناول القات يؤدي إلى أضرار صحية ويتسبب في العديد من حالات الوفاة.

وبناء على هذه النتائج فقد تم صياغة عدد من التوصيات منها أهمية مكافحة ظاهرة تناول القات باعتماد مبدأ التنسيق بين مؤسسات الدولة المختلفة الرسمية والمدنية للحد من الآثار السلبية لها، والعمل على نشر الوعي بأضراره الظاهرة والخفية فهو أداة هدم تنخر في جسد المجتمع اليمني.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة وبناء على ما أسفرت عنه من استنتاجات توصي الدراسة بالآتي:

١. توفير قاعدة بيانات شاملة عن زراعة وتناول القات في اليمن.

٢. تشخيص واقع زراعة القات وبيئة مجتمع كل منطقة تزرع القات في اليمن على ضوئه يتم تقويم هذا الواقع تقويما شاملا يضمن الآتي:

- تقديم صورة واضحة بحجم التحديات وحدة المعيقات التي تجابه التنمية الزراعية من جراء زراعة القات في اليمن.
- تحديد البدائل الزراعية المحصولية التي تحل محل الأراضي المزروعة بالقات وبما يناسب ويلائم طبيعة كل منطقة.
- تقديم برامج تعليمية واقتصادية تلائم متطلبات الواقع المحلي والبيئي لكل منطقة تزرع القات.

٣. إصدار تشريعات تحد من زراعة القات وتناوله مقرونة بالمتابعة والجزاء كما كان سائدا في الشطر الجنوبي من الوطن قبل الوحدة.

٤. عدم إدخال نفقات المصروفات للقات تحت بند (بدل جلسات) أو (نثريات) في الموازنة العامة للدولة.

٥. عدم ربط الاجتماعات الرسمية للأجهزة العليا في الدولة بفترات جلسات القات.

٦. منع استخدام مجالس القات كمراكز استقطاب اجتماعية وسياسية واقتصادية ومحاور للضغط والتأثير على صناعة القرار.

٧. تحديد أسواق للقات خارج المدن، واتخاذ إجراءات عقابية تكفل عدم بيعه وسط المدن وإخضاع ذلك للرقابة.

اتجاهات البحث التربوي في الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تحليلية

رسالة: ما جستير

مقدمة إلى: قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

إعداد: توفيق صالح عبد الله المديهيم.

إشراف: صلاح الدين عبد العزيز غنيم.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف المجالات التي ركز عليها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ورصد خصائص رسائل وبحوث الماجستير ورسائل الدكتوراه التي أجيزت في الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتعرف الأدوات البحثية التي استخدمت في هذه الرسائل والبحوث، وإلقاء الضوء على المناهج البحثية التي استخدمت في هذه الرسائل والبحوث.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (تحليل المحتوى).

مجتمع الدراسة:

جميع الرسائل العلمية والبحوث التكميلية المجازة في الإدارة والتخطيط التربوي (ماجستير ودكتوراه) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. من العام ١٤٢٠هـ حتى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٢هـ - ١٤٣٣هـ، وعددها ١٧٣ رسالة وبحثاً وتم استبعاد أربعة بحوث تكميلية لعدم تسليمها للقسم رسميا حتى إعداد الدراسة ليكون مجموع ما تم تحليله ١٦٩.

أدوات الدراســة: قام الباحث بتصميم بطاقة تحليـل خاصة بتحقيق أهداف هذه الدراسة ، وقد روعي في إعدادها الأسس المنهجية المتبعة في ذلك.

الأساليب الاحصائية :

التكـرارات والنسـب المئويـة، اختبار مربـع كاي، معادلة كوبـر وذلك بهدف حساب ثبات أداة الدراسة.

أهم نتائج الدراسة :

١. تبـين أن أكـثر المناطـق التـي طبقت فيهـا تلـك الرسائل والبحـوث منطقة الرياضـ، حيث بلغ عدد الدراسـات التي طبقت فيها (١١١) دراسة تمثل ما نسبته (٦٥,٦٪).

٢. تبـين أن أكـثر الأعوام التـي تمت فيها مناقشـة الرسائل والبحـوث بجامعة الإمـام عام ١٤٣١هـ، حيث بلغ عدد الدراسات التي تمت مناقشتها وإجازتها في ذلـك العام (٦٢) رسالـة وبحثاً، تمثل ما نسبتـه (٣٦,٧٪) من إجمالي عينة الدراسة.

٣. تبين أن أكثر مجالات الدراسة التي أجريت مجال الإدارة (الإدارة والمدرسية) حيـث بلغ عدد الدراسات التي أجريـت في ذلك المجال (٥٣) دراسة تمثل ما نسبته (٣١,٣٪).

٤. تبـين أن أقل مجـالات الدراسـات التي أجريـت مجـالات (الإدارة التربوية المقارنة، ومجال النظريات الإدارية التربوية، ومجال النظم التعليمية) حيث بلـغ عـدد الدراسات التي أجريـت في تلك المجالات (١) دراسـة واحدة لكل منها تمثل ما نسبته (٥٠,٦٪).

٥. تبـين أن غالبيـة الدراسـات اعتمـدت على المنهـج الوصفي، حيـث بلغ عدد الدراسـات التـي اعتمـدت على ذلـك المنهـج ١٦٠ دراسـة تمثل مـا نسبته (٩٤,٧٪).

٦. تبــين أن غالية الدراســات اعتمدت على أداة واحدة فقــط في جمع البيانات اللازمــة لتلــك الدراسات، حيث بلغ عدد الدراسات التــي اعتمدت على أداة واحدة ١٣٥ دراسة تمثل ما نسبته (٧٩,٩٪).

أهم التوصــيــات

في ضــوء النتائج التــي تم التوصل إليها توصى الدراســة بعدد من التوصيات وهي على النحو التالي :

١. استهداف الوطن كاملا في الرسائل قدر الإمكان، وعدم التركيز على مناطق جغرافية دون أخرى.
٢. الاهتمــام عند اختيــار عينة الدراســة باستهداف جميع فئــات المجتمع ذات العلاقة، وعدم التركيز على فئة دون أخرى .
٣. الاهتمــام باستهــداف الجنسين (الذكــور والإناث) قــدر المستطاع ، وذلك لإضافة بعد المقارنة المتعلقة بالجنس في نتائج الدراسة .
٤. توجيه الطلاب إلى البحــث بشكل أكبر في مجال التخطيط بشقيه (التربوي والاستراتيجــي) بحكم أن القسم لا يحمل مسمى الإدارة فقط، حيث أوردت نتائــج هذه الدراســة أن ما نسبته ٥,٤٪ من مجمــل البحوث قد توجه لمجال التخطيط، وهذا بلا شك مكمن خلل من وجهة نظر الباحث .

التعريف ببعض
الكتب الحديثة

اسم الكتاب:

"التدريس الصفي الفاعل: إستراتيجيات معتمدة على البحوث لزيادة تحصيل الطلبة"

تأليف : سيري بي دين - هوارد بتلز - إليزابث روس هوبل - بج ستون

ترجمه ونشره باللغة العربية

مكتب التربيةالعربي لدول الخليج

في إطار حرص المكتب على نقل الخبرات والتجارب والتوجهات الجديدة التي تثري ساحة التربية والتعليم يجيء هذا الكتاب الذي تمت ترجمته إلى العربية بهدف نقل خبرات وتجارب تسهم في تطوير العمل التربوي ومساعدة المعلمين لتغدو لهم أرضيات لصنع القرارات المهمة التي تدعم توجهاتهم لدى الطلاب لتحقيق مكاسبهم من التعلم.

ولذلك فالهدف منه مساعدة المعلمين وزيادة ما في جعبتهم التدريسية من أدوات وصقلها. ولتحقيق ذلك يطرح الكتاب تسع فئات من الإستراتيجيات التدريسية والممارسات الصفية ذات الصلة. وتتضمن هذه الفئات التسع:

- تحديد الأهداف وتوفير التغذية الراجعة.
- تعزيز الجهد وتوفير التقدير.
- التعلم التعاوني.

- القرائن، الأسئلة والمنظمات المتقدمة.
- التمثيلات غير اللغوية.
- التلخيص وأخذ الملاحظات.
- تكليف الطلبة بالواجبات المنزلية وتوفير الممارسة.
- إدراك المتشابهات والاختلافات.
- توليد الفروض واختبارها.

وهـذا الكتاب – وهو منظم في أربعة أبـواب – معلومات تساعد المعلمين على فهـم ما تتضمنـه كل إستراتيجية وكيفيـة استخدامها، ومتى تكـون أكثر فعالية في التدريـس، وأسبـاب فعاليتهـا. وتركز الأبـواب الثلاثـة الأولى (من الفصل الأول إلى التاسـع علـى الإستراتيجيات، وتحوى ممارسـات صفية محبذة وأمثلة عـن الإستراتيجيـات المستخدمـة ونصائح للتعليـم، ومعلومات حـول استخدام الإستراتيجيات مع متعلمي اليوم.

وقـد استمدت النصائح والتوجيهات مـن معلومات أخذت من كل فصل، ومن رصـد وتتبع مـن واضعي الكتـاب وعملهم مع معلمـين يتعلمـون الإستراتيجيات ويستخدمونهـا بنجـاح في فصولهـم. أمـا الباب الرابـع الفصـل (١٠) فيقدم إرشادات محددة عن كيفية استخدام الإستراتيجيات في التخطيط للتدريس الذي يستهدف أنماطا مختلفة مـن المعرفة. ويطرح هذا الفصل التخطيط التدريسي باستخدام فئات الإستراتيجيات التسع وتلخيص عمليته كأنشطة إضافية تساعد المعلم في تطبيق التقنيات المتضمنة في الكتاب.

هذا ونشير إلى أن هذا الكتاب جاء في مائتين وثمان وأربعين صفحة من القطع المتوسط.

قائمة المطبوعات

التي وردت حديثاً لمكتبة المكتب

قائمة المطبوعات
التي وردت حديثاً لمكتبة المكتب

إسماعيل، الغريب زاهر
" الانترنت والتعليم "
المنصورة، دار الوفاء،
١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.

باحميد، محمد علير .
"التعليم النظامي الحكومي في عهد الدولة الكثيرية، ١٩٤٩ - ١٩٦٧م"
المكلا، دار حضرموت للدراسات،
١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م

بحراوي، عاطف عبد الله
سهير ممدوح التل
"النمو اللغوي لدى المعوقين سمعيا"
الأردن، عمان، زمزم، ٢٠١٢م

بورسيل، جين، ربيكا ايكرت (مؤلف).
صبار السعدون وآخرون (مترجم).
"تصميم برامج وخدمات للمتعلمين ذوي القدرات الفائقة"
الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤٣٢هـ

تميم، راجح حسين .
"الكتابة الابداعية"
العين، دار الكتاب الجامعي، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٧م.

الحازمي، دعاء بنت أحمد حسن .
"المعامل الافتراضية في تعلم العلوم"
الرياض، مكتبة الرشد، ١٤٣١هـ.

خندقجي، محمد عبدالجبار .
خندقجي، نوف عبدالجبار .
"مناهج البحث العلمي: منظور تربوي معاصر"
إربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠١٢م.

الدعيلج، إبراهيم بن عبدالعزيز .
"الاتصال والوسائل والتقنيات التعليمية"
الأردن، عمان، دار صفاء، ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.

دوريس، مايكل ج .
جون م . كيلي
جيمس ف . ترينر
سمية عبد ربه (مترجم).
عبدالمطلب يوسف جابر (مترجم).
"التخطيط الاستراتيجي الناجح: اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي"
الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤٢٧- ٢٠٠٦م.

رنكو، مارك (مؤلف).
شفيق فلاح علاونة (مترجم).
"الإبداع: نظرياته وموضوعاته، البحث والتطور والممارسة"
الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١م.

الرفوع، عاطف عيد .
"مدخل في الاحصاء التربوي"
الاردن، عمان، دار الراية، ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م.

الرواضية، صالح محمد .
حسن علي دومي .
عمر حسين العمري .
"التكنولوجيا وتصميم التدريس"
الاردن، عمان، زمزم، ٢٠١٢م.

الزعيبر، ابراهيم بن عبدالله بن عبدالرحمن .
"إدارة التغيير: الاسس والمنطلقات الفكرية"
الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١١م.

الزعبي، علي فلاح .
"الاتصالات التسويقية: مدخل منهجي تطبيقي"
الأردن، عمان، دار المسيرة، ١٤٣٠هـ - ٢٠١٠م.

السعدني، عبدالرحمن محمد ( )
ثناء مليجي السيد عودة ( ).
"التربية العلمية: مداخلها واستراتيجيتها"
القاهرة: دار الكتاب الحديث، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦م.

سوسا، ديفيد (مؤلف).
خالد العامري (مترجم)
"العقل البشري وظاهرة التعلم"
القاهرة، دار الفاروق، ٢٠٠٩م.

الشايع، علي بن صالح .
طارق عبدالرؤوف عامر .
ربيع عبدالرؤوف عامر .
"العلاقات الانسانية والإبداع الاداري في المؤسسات التعليمية"
القاهرة، مؤسسة طيبة، ٢٠١٠م.

الشهري، حاسن بن رافع .
"مقياس البيئة الابتكارية للفصل المدرسي كما يدركها المعلمون والمعلمات"
الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

شواهين، خير .
"تعليم مهارات التفكير باستخدام
ألعاب عادية ومحوسبة"
إربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠١٢م.

الصغير، احمد حسين .
"مقدمة في التربية وعلوم الكمبيوتر"
القاهرة، المكتب المصري، ٢٠٠٥م.

الظهار، نجاح احمد عبدالكريم .
"اثر استخدام نظرية النظم عند الشيخ عبدالقادر الجرجاني في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية"
الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤٢٧ ، ٢٠٠٦م.

عبدالجبار، عادل بن صلاح عمر .
بحمد بن مترك آل شري القحطاني .
"علم النفس التنظيمي والاداري"
الرياض، ٢٠٠٧م.

عبدالحليم، إسلام الرفاعي .
"الأخلاقيات الحيوية: مدخل لتعليم المفاهيم البيولوجية المعاصرة"
القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

عبدالحي، رمزي احمد .
"التعليم العالي الالكتروني محدداته ومبرراته ووسائطه"
الاسكندرية، دار الوفاء، ٢٠٠٥م.

علي، عبد الحميد محمد
منى إبراهيم قرشي .
"التسرب التعليمي"
القاهرة، مؤسسة طيبة، ٢٠٠٩م.

عمار، محمد عيد حامد .
نجوان حامد القباني .
"هندسة المنهج من منظور تكنولوجيا التعليم: المفهوم، التطور، العلاقة"
الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١١م.

غريبين، جون (مؤلف).
شوقي جلال (مترجم).
"تاريخ العلم (١٥٤٣ - ٢٠٠١ م)"
الكويت، المجلس الوطني للثقافة والآداب والعلوم، ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م.

الكثيري، فاضل بن حميدة .
"الأمية في الوطن العربي بين تربية العجز وعجز التربية"
بيروت، دار الهادي ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م.

اللبدي، نزار وصفي .
"أدب الطفولة: واقع وتطلعات: دراسة نظرية تطبيقية"
العين، دار الكتاب الجامعي ٢٠١١م.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية .
"مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية: بحوث وأوراق عمل"
القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠١١م.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية .
"دور البحث العلمي في التنمية: بحوث وأوراق مؤتمر "
القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ٢٠١٢م.

الدوريات والنشرات التي وردت حديثاً لمكتبة المكتب

اسم المجلة	عدد	نوعية الصدور	مكان الإصدار
مجلة التربية	١٧٧	فصلية	قطر
دراسات الخليج والجزيرة العربية	١٤٣	فصلية	الكويت
مجلة البحث في التربية وعلم النفس	مج (٢٤) ع (٢)	نصف سنوية	مصر
القضائية	٣	فصلية	السعودية
الراصد الدولي	١٩	شهرية	السعودية
الإداري	١٢٩	فصلية	سلطنة عمان
الفيصل	٤٣٣-٤٣٤	شهرية	السعودية
التربية	٣٣	فصلية	البحرين
عالم الفكر	مج (٤١) ع (١)	فصلية	الكويت
مجلة جامعة دمشق للعلوم الصحية	مج (٢٧) ع(١)	فصلية	سوريا
العربي	٦٤٦	شهرية	الكويت
أحوال المعرفة	٦٧	فصلية	السعودية

رسالة الخليج العربي

مجلة فصلية محكمة تعنى بالدراسات التربوية والثقافة العامة

تصدر أربع مرات في السنة

قسيمة الاشتراك

بيانات الاشتراك

نوع الاشتراك

☐ اشتراك جديد. ☐ تجديد اشتراك.

☐ أفراد (٣٢) ريالاً سعودياً للسنة. ☐ هيئات (٦٤) ريالاً سعودياً للسنة. (أو ما يعادلها)

مدة الاشتراك

☐ سنة. ☐ سنتان. ☐ أكثر . حدد _____

اعتباراً من تاريخ : _____ _____ _____

الكمية

☐ نسخة واحدة. ☐ نسختان. ☐ أكثر . حدد _____

بيانات المشترك

الاســـم: _____

الدولة: _____ المدينة: _____

جهة العمل: _____

الهاتف: _____ الفاكس: _____

الجوال: _____ آخـــر: _____

صندوق البريد: _____ الرمز البريدي: _____

البريد الإلكتروني: _____

بيانات تسديد رسوم الاشتراك

☐ نقداً. ☐ شيك. ☐ حوالة بنكية.

نقداً

يرفق المبلغ كاملاً عن مدة الاشتراك مع بيانات القسيمة ،ويسلم المبلغ مناولة لأمين الصندوق في المكتب.

شيك

باسم: **مكتب التربية العربي لدول الخليج** . مرفق مع قسيمة الاشتراك ويرسل على عنوان المكتب الموضح أدناه.

حوالة بنكية

حساب باسم: (**مكتب التربية العربي لدول الخليج**) ، البنك السعودي الهولندي.

رقم IBAN : SA0350000000037051539539

وإرسال قسيمة الإيداع بالإضافة لقسيمة الاشتراك على عنوان المكتب أو البريد الإلكتروني

مكتب التربية العربي لدول الخليج . ص.ب(٩٤٦٩٣) الرياض (١١٦١٤) المملكة العربية السعودية

هاتف: ٩٦٦١٤٨٠٠٥٥٥ + فاكس: ٩٦٦١٤٨٠٢٨٣٩ + financial@abegs.org