المجلة حاصلة علي شهادة معامل التأثير العربي
تحت رقم ٤٩٠-٢٠٢٠

# مجلة العربي للدراسات والأبحاث

مجلة علمية محكمة تصدر عن المركز العربي
للأبحاث والدراسات الإعلامية

**دورية، دولية، محكمة**

## في هذا العدد


| عنوان البحث | اسم الباحث |
|---|---|
| افتتاحية العدد | د جهاد شلط |
| بحث بعنوان : التفكير التأملى ... | الدكتور: فرحان محمد سعيد الياصجين |
| استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها فى تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءةمن وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميدانى بجامعة حائل | د.حسنيه محمد الصديق البخيت /جامعة حائل |
| عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوى الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوى الى التعليم الجامعى من وجهة نظر اساتذة التربية الخاصة فى جامعة حائل المملكة العربية السعودية" | د. هيا السرديه /جامعة حائل |
| مسرح الضد ومابعد الدراما وشعريات النوع الأدبى: قراءة فى "مسرحية دائرية" لستاين و "من حديث الدائرة" لعبد الهادى | د أريج ابراهيم |
| أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية فى الأداء الوظيفى للعاملين فى شركات التأمين الأردنية | د: طالب عبد الحليم عبد العزيز العواملة. |


ISSN Online
2707-0786
ISSN PRINT
2707-0727

العدد الخامس
نيسان ابريل ٢٠٢٠

مجلة العربي للدراسات والأبحاث

مجلة علمية محكمة تصدر عن المركز العربي
للأبحاث والدراسات الإعلامية

دورية، دولية، محكمة

جميع حقوق النشر محفوظة لدى مجلة العربي للدراسات والأبحاث، ويحظر نشر أو توزيع أو طبع أي مادة دون إذن مسبق من مجلة العربي والمقالات والأبحاث المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها

راسلنا على البريد الإلكتروني :arabpress0598@gmail.com

مجلة العربي للدراسات والأبحاث

دورية دولية علمية محكمة

| | | |
|---|---|---|
| | مجلة العربي للدراسات والابحاث<br>دورية دولية علمية محكمة | |

مجلة العربي للدراسات والابحاث مجلة علمية محكمة متعدد التخصصات تصدر من دولة فلسطين عن المركز العربي للأبحاث والدراسات الاعلامية،تنشر مختلف الاعمال العلمية المبتكرة من مقالات وبحوث ومراجعات وكتب في اللغة العربية والانجليزية .

رئيس المركز العربي للأبحاث والدراسات الاعلامية

د. جهاد شلط

رئيس التحرير

د. احمد حسين

مدير التحرير

د. هبة ديب

هيئة التحرير

د. عبد الرحمن التميمي

د. فيروز لمطاعي

د. حسين سالم مكاون الخالدي

الاخراج الفني

د. قيس ابراهيم البرهومي

مراجعة لغوية

د. كريم الربيعي

| الهيئة العلمية الاستشارية |
| --- |
| الأستاذ الدكتور سعاد هادي الطائي /كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية./جامعة بغداد/ العراق |
| الأستاذ الدكتور علي السيد ابراهيم عجوة/ عميد كلية الإعلام/ جامعة القاهرة سابقاً/ مصر. |
| الأستاذ الدكتور محمد احمد فياض/ عميد كلية الإعلام/ كلية الإمارات للتكنولوجيا/ ابو ظبي/ الإمارات العربية المتحدة. |
| الأستاذ الدكتور حاتم عبد المنعم عبد اللطيف/ أستاذ علم الاجتماع/ جامعة عين شمس/ مصر. |
| الدكتور أمجد عيسى طلافحة/ أستاذ مشارك في كلية الآداب/ جامعة اليرموك وجامعة السلطان قابوس. |
| الدكتور سماء علوي الهاشمي/ أستاذ مساعد في كلية الإعلام في جامعة البحرين/ البحرين. |
| الدكتور خالد قاسم حسين بني دومي/ أستاذ مشارك في كلية الآداب في جامعة اليرموك |
| الدكتور ثريا السنوسي/ أستاذ مشارك في كلية الاعلام في جامعة الشارقة/ الإمارات العربية المتحدة. |
| الدكتور نصر الدين عبد القادر عثمان/ أستاذ مشارك في كلية الإعلام في جامعة عجمان/ الإمارات العربية المتحدة. |
| الدكتور فيروز لمطاعي/ أستاذ مشارك في جامعة الجزائر/ الجزائر. |
| الدكتور عبد الكريم علي الدبيسي/ مساعد عميد كلية الإعلام لشؤون ضمان الجودة في جامعة البتراء |
| الدكتور ناهدة محمد مخادمة رئيس قسم الصحافة في جامعة اليرموك. |
| الدكتور حسين سالم مكاون الخالدي/ رئيس مركز البحوث التربوية/ وزارة التربية/ العراق. |
| الدكتور رشا علي جاسم العامري/ جهاز الاشراف والتقويم العلمي/ وزارة التربية والتعليم/ العراق. |
| الدكتور عبد الرحمن جدوع سعيد التميمي/ مديرية تربية صلاح الدين/ وزارة التربية/ العراق. |

## إجراءات تقديم البحث و مواصفاته

**1**_ يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.

**2**_ يقوم الباحث بأرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني:arabpress0598@gmail.com

**3**- يجب أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، مع العناية بما يلحق به من خصوصيات الضبط والرسم والأشكال.

4_ يجب أن لا يكون البحث منشور سابقاً.

5_ يتمّ تقويم البحث من ثلاثة محكّمين.

**6**_ يتم ابلاغ الباحث بالقبول المبدئي للبحث أو الرفض يتم ارسال ملاحظات التحكيم الى الباحث.

**7**_ يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة وإرسال البحث المعدل إلى نفس البريد الإلكتروني المذكور اعلاه.

## قواعد النشر في مجلة العربي للدراسات والابحاث

**1-** مجلة العربي للدراسات والابحاث مجلة علمية محكمة متعدد التخصصات تصدر من دولة فلسطين عن المركز العربي للأبحاث والدراسات الاعلامية،تنشر مختلف الاعمال العلمية المبتكرة من مقالات وبحوث ومراجعات وكتب في اللغة العربية والانجليزية .

**2-** تُقدّم الأبحاث باللغتين العربية أو الإنجليزية.

**3-** تنشر المجلة الأبحاث والترجمات ومراجعات الكتب وملخصات الرسائل العلمية في مجالات الاعلامية المختلفة بعد مناقشتها واقرارها.

**4-** يُشترط في البحث أن لا يكون قد نُشر سابقاً.

**5-** يُقدّم الباحث مع البحث ملخصاً باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية على ألا يتجاوز الملخص صفحة واحدة.

**6-** يكتب الباحث اسمه وتخصصه ومكان عمله على غلاف البحث فقط.

**7-** يجب ألا تزيد صفحات البحث عن **30** صفحة شاملة الجداول والمراجع.

**8-** إذا اختلّ شرط من شروط النشر؛ لهيئة تحرير المجلّة أن ترد البحث للباحث ليقوم بتعديله بما يتفق مع شروط النشر في المجلّة.

**9-** بعد اجازة البحث من هيئة التحرير بشكل مبدئي يتم ارسال البحث إلى اثنين من المحكمين للتقييم، ويتم نشر البحث بعد موافقة المحكمين على ذلك، وفي حال وجود تعديلات يوصى بها المحكمون كشرط لنشر البحث يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة.

**10-** في حال قبول البحث للنشر يتعهد الباحث بإرسال نسخة الكترونية من البحث بعد اجراء التعديلات المطلوبة عليه.

**11-** البحوث المرسلة للمجلّة لا تُردّ إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تُنشر

**12-** يُزوّد الباحث الذي نُشر بحثه بنسخة واحدة من المجلّة التي نُشر فيها بحثه علي صيغة ملف **pdf**

**12-** تحتفظ هيئة تحرير المجلّة بحقها في أن تحذف أو تختصر بعض الصفحات أو الجداول أو الكلمات أو محتويات؛ بما لا يخل بأفكار البحث الأساسية؛ شريطة أن يتم ذلك بما يتلاءم مع أسلوب المجلّة في النشر.

**13-** لا يجوز للباحث نشر أيّة مادّة علميّة من بحثه المنشور في المجلّة إلّا بعد الحصول على موافقة خطيّة من هيئة التحرير.

**14-** جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها دون أن تعكس بالضرورة وجهة نظر المجلة.

**15-** يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم في حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقييم.

**16-** تذكر جميع المراجع التي وردت في متن البحث، على أن تكتب في القائمة وفقاً للحروف الهجائية بالنسبة لأسماء المؤلفين وحسب اسم الكنية للمؤلف ويرتب كل مرجع كما يلي :

الاسم الكامل للمؤلف (السنة)، عنوان الكتاب ،ط (الطبعة إن وجدت )، دار النشر ،مكان النشر ،البلد ترميزه – الصفحات، ويسترشد بأمثلة المتن الإنكليزي

بقواعد إعداد البحث للنشر فيما يتعلق بصياغة المراجع ويرجى عدم استخدام الأرقام سواء في المتن أو القائمة بل ترتب أبجدياً.

**17**_ أنماط وصيغ الكتابة تكون كالتالي: مقاس الصفحة (**A4** )، وبتباعد أسطر بقدر مسافتين (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق) وبهوامش (**2,5** سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، ونمط الكتابة: للغة العربية: **Traditional Arabic** حجم الخط **14**.للغة الإنجليزية: **Times New Roman** حجم الخط **10**.

**18**_ توجه جميع المراسلات والاشتراكات الى رئيس هيئة التحرير، الدكتور احمد حسين عبر البريد الإلكتروني التالي : arabpress0598@gmail.com

محتويات العدد


| عنوان البحث | اسم الباحث | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| افتتاحية العدد | د جهاد شلط | 10 |
| بحث بعنوان : التفكير التأملي ... | الدكتور: فرحان محمد سعيد الياصجين | 11 |
| استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءةمن وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني بجامعة حائل umleen2008@yahoo.com | د.حسنيه محمد الصديق البخيت /جامعة حائل | 53 |
| عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي من وجهة نظر اساتذة التربية الخاصة في جامعة حائل المملكة العربية السعودية" | د. هيا السرديه /جامعة حائل | 99 |
| مسرح الضد ومابعد الدراما وشعريات النوع الأدبي: قراءة في "مسرحية دائرية" لستاين و "من حديث الدائرة" لعبد الهادي Anti-Plays, the Postdramatic and the Poetics of Genre: Stein's *Circular Play* and 'Abdul-Hadī's *Circle Talk* | د أريج ابراهيم | 124 |
| أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية في الأداء الوظيفي للعاملين في شركات التأمين الأردنية | د: طالب عبد الحليم عبد العزيز العواملة. | 170 |

# افتتاحية العدد

## كتب : د.جهاد شلط

## رئيس المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية

يتوجه المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية بجزيل الشكر والتقدير من كل الباحثين والقراء علي جهودهم المستمرة في نشر الثقافة والأبحاث العلمية التي تساهم في خدمة البشرية ونحن بصدد اصدار العدد الخامس من المجلة حيث يتعرض العالم لوباء الكورونا الخطير الدي نأمل من الله العلي القدير أن يجنب البشرية أخطاره ويمكن العلماء من إيجاد علاج له لذَلك نهيب بجميع العلماء الاستمرار في البحث العلمي وندعو الحكومات الدولية بتخصيص ميزانيات كافية للجامعات وتعزيز البحث العلمي فيها خدمة للإنسانية

وفقنا الله واياكم لما يحب ويرضي

والسلام عليكم ورحمه الله وبركاته

# بحث بعنوان : التفكير التأملي ...

الدكتور: فرحان محمد سعيد الياصجين

## الملخص

يعد التفكير اهم ما يميز الانســـان من غيره من الكائنات الحية الاخرى لذا فقد حظي بـالكثير من الاهتمـام وتعـددت دراسـاته وتنوعت تعريفاته فقد عرفه " دي بونو " بانه استكشاف متروّ او متبصر للخبرة من اجل الوصــول الى هدف وقد يكون هذا الهدف فهما او اتخاذ القرار او التخطيط او حل المشــكلات او الحكم على الشيء واشار" نشواتي " بانه اكثر النشـــاطات المعرفية تعقيدا وتقدما وينجم عن قدرة الكائن على معالجة الرموز والمفاهيم واســـتخدامها بطرائق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الاوضـــاع التعليميـة والحياتية المختلفة كما اشـار " الوقفي " بانه فعالية عقلية او رمزية او تصورية تســـتخدم الذاكرة والادراك وتتوســـط المنبّه والاســـتجابة لتجعل الســـلوك معقولا.

## Abstract

Thinking is the most important thing that distinguishes a person from other living organisms, so he has received a lot of attention, his studies have varied, and his definitions have varied. De Bono defined it as a deliberate or insightful exploration of experience in order to reach a goal and this goal may be understanding, decision-making, planning or solution Problems or judging something. "Nashawati" indicated that it is the most complex and advanced cognitive activity that results from the organism's ability to process symbols and concepts and use it in a variety of ways that enable it to solve the problems it faces in various educational and life situations. " Alwaqfi" thinks that it is a mental or symbolic or picturesque activity that will serve memory, perception, mediate stimuli and response to make behavior reasonable.

المقدمة :

لا شـــك ان من و ظائف التربـية تعليم الطلاب كيف يفكرون وتـدريبهم على أساليب التفكير المختلفة حتى يتمكنوا من النجاح في حياتهم. فالانســـان في الوقت الحاضـــر بحاجة أكثر من أي وقت م ضى الى تعلم طرائق التفكير والتدرب على مهاراته فهو بحاجة الى التفكير كحـاجتـه الى التـدرب على الكلام والمشـــي والتعامل مع الناس وقيادة السيارة وغيرها من المهارات الحياتية.

وقد تعالت اصـــوات التربويين للمناداة بضـرورة تعليم التفكير للطلبة نظرا لأنه مهارة عقلية يجب اعطاؤها الاهتمام المباشـــر وقد زاد من هذا الاهتمام تزايد الشـــعور بـأن التفكير يمكن تنميتـه بـالاهتمـام المركز والتـدرب على بعض المهارات والاســـتراتيجيات وبناء على ذلك فقد زاد الاهتمام بتعليم التفكير في العـديـد من دول العـالم ، فعلى ســـبيـل المثـال تقوم فنزويلا بتعليم التفكير لطلبتهـا وكـذلـك العـديـد من مـدارس الولايـات المتحـدة الامريكيـة وكندا وبريطانيا واستراليا وايرلندا وثمة مشاريع اخرى لتعليم التفكير في بلغاريا وماليزيا وغينيا والهند وغيرها ( حسـين ، **2004** )

ولم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها وانمـا اصـــبح التركيز في المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة لذا اصـــبحت الجامعات مطالبة بالاســتجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبـات مجتمعـاتهـا من خلال نشـــر المعارف العلمية والتقنية عن طريق الـتدريس الـجامعي الـفـاعل الـذي يعتمـد على الحفظ والتلقي الســـلبي وانمـا يعتمـد على النقـاش والحوار الفكري والفهم والتحليل والنقد والاســـتنتاج و هذا يشـــير الى اهمية الجامعة في اعداد الاجيال القادرة على التفكير والبحـث عن كـل جـديـد ليس على مســـتوى التقليـد وانمـا الابتكـار لاشياء جديدة تتسم بالاصالة والحداثة ( غالب ، **2001** ) .

يعـد جون ديوي من اوائـل من اهتم بتعليم التفكير إذ اشار في كتابه " كيف نفكر " عام **1910** الى الاهتمام بالتفكير وتنشـئة الفرد وتعليمه كيف يفكر وعدَّ التفكير عاملا من العوامل الاساسية في حياة الانســـان فهو الذي يســـاعد على توجيه الحياة كما يســـاعد على حل

الكثير من المشـــكلات وتجنب كثير من الاخطار وبه يستطيع الانسان السيطرة على امور كثيرة وتسييرها لصالحه كما يعد التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الاخرى كالادراك والاحساس وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتقييم والمقارنة والاستدلال كما يأتي التفكير في قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية وذلك للدور الكبير الذي يؤديه في المناقشات وحل المسائل الرياضية وغيرها ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات وفي حالة عدم الاهتمام بالتفكير في التعليم الجامعي فسوف يبقى التعليم قائما على الحفظ والتلقين ( غالب ،**2001** )

لقد حدد جون ديوي كيفية التفكير وبيّن اسبابه مستخدما في ذلك منهجا براجماتيا ، فالانسان يبدأ يفكر في ابتغاء العيش والبقاء وتحسين احواله المعيشية بمعنى ان التفكير يتبع الكفاح والفعل يتبع التفكير لذلك فان الانسان لا يفكر الا اذا كانت لديه مشكلة يحاول التغلب عليها ولو لم تكن لديه مشكلات لكانت حياته خالية من التفكير وعلى هذا الاساس فالتفكير لا يبدأ الا حيث توجد مشكلة او شك ومقياس نجاح الفرد قدرته في التغلب على المشكلة او تبديد الشك والحيرة .

والتفكير ليس امرا عشوائيا دون هدف فالتأمل لا ينمو بمجرد الحاجة او الاشكال بل يميل دائما اليهما ويبحث عن مسألة تتطلب حلا او غموضا ينشد ايضاحا . ومما يساعد على تركيز التفكير ليس الهدوء والسكون بل التحرك نحو الهدف . فالوظيفة الاولى للتفكير تبدو في حل المشكلة وايضاح الغموض والتشويش والاجابة عن الاسئلة الملحة ويحدث التوقف عن التفكير حال الانتهاء من حل المشكلة ولن يستأنف الا اذا ظهرت مشكلة جديدة ومهمة التفكير التأملي تحويل هذا الموقف الى موقف واضح محكم منسجم ومستقر ( حسن ، **2004** ) .

ومن اهم اشكال التفكير:

**1-** التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الاسباب والعلل التي تكمن وراء الاشياء

ومحاولة معرفة نتائج الاعمال كما يشير الى الحصـــول على أدلة تؤيد او تثبت وجهة النظر او تنفيها .

**2-** التفكير الاسـتقرائي : وهو عملية اسـتدلال عقلي تسـتهدف التوصـل الى اســتنتاجات او تعميمات تتجاوز حدود الادلـة المتوافرة او المعلومـات التي تقدمها المشاهدات المسبقة .

**3-** التفكير الا ستنباطي: وهو عملية اسـتدلال منطقي، تسـتهدف التوصـل لاسـتنتاج ما او معرفة جديدة بالاعتماد على فروض او مقدمات موضوعة سلفا

**4-** التفكير التجريـدي : وهو عمليـة ذهنية تهدف الى اســتنباط النتائج واســتخلاص المعاني المجردة للاشـياء والعلاقات عن طريق التفكير الافترا ضي من خلال الرموز والتعـاميم والمفـاهيم الكلية بدلا من اعتماد البينات والوقائع العينية الحسية.

**5-** التفكير الاستبصاري : وهو التفكير الذي يصـــل فيه الفرد الى الحل فجأة اذ انه يتطلب النظر الى المســـألة وادراك العنا صر المتضمنة فيها وو صفها على صـورة سـياق يمكن ادراكه بصـورة كلية وادراك العلاقة بين العناصر المجتمعة.

**6-** التفكير الناقد: وهو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاســـتنباط والاســـتنتاج وهو عملية تقويمية تســـتخدم قواعد الاســـتدلال المنطقي في التعـامـل مع المتغيرات ويعد عملية عقلية مركبة .

**7-** التفكير الابداعي: وهو قدرة الفرد على انتاج حلول وافكار تتميز بأكثر قدر مـن الـطـلاقـة والمـرونـة والاصـــالـة وبالتداعيات البعيدة وذلك اســـتجابة لموقف او مشكلة ما.

**8-** التفكير التـأملي: وهو الســـلوك المتضـــمن للتفكير الحـذر والنشـــط والمســـتمر في اية ممارســـة او اعتقاد في ضـوء الاسـس التي تدعمه والنتائج التي تصـــدر عنـه ويتضـــمن طريقـة لمواجهة المشكلات والاستجابة لها.

## التفكير التأملي

لقد حث الله ســبحانه وتعالى جميع عبـاده على التفكر والتـدبر في آيـات القرآن فقال وعزّ من قائل " أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب اقفـالهـا " وقـال

تعالى " كتاب أنزلناه اليك ليدّبروا آياته وليتذكر اولو الألباب " .

كما حثّ الله على استعمال العقل والتفكر من أجل الوصول الى الحقيقة في اكثر من موضع فهناك العديد من الآيات التي تحث على استعمال العقل مثل " أفلا يتفكرون ، أفلا يتدبرون ، قوم يعقلون " وتبدو الدعوة واضحة الى التفكر في ذات الانسان وجسمه وماهية خلقه والتفكر في الطبيعة والنظر في الظواهر الكونية المختلفة وتأمل بديع صنعه ومحكم نظامه ومعرفة سننه وقوانينه .

وقد كان العديد من الانبياء يستعملون منهجية التفكير من خلال التفكر في الكون والتدبر فيه من اجل الوصول الى حقيقة واحدة وهي صانع الكون والقوة الخارقة وراء هذا الكون العجيب .

والتفكير التأملي مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في مجال علم النفس التربوي مثل " بينيه وجيمس وديوي " الا ان البحث في هذا الموضوع قد اختفى من الدراسات خلال ازدهار المدرسة السلوكية الى ان بدأ شون بالكتابة في موضوع التفكير التأملي ودوره في اعداد المعلمين في اثناء الخدمة وقبلها ثم انتبه المهتمون بالتفكير التحليلي والنقدي الى استخدام مصطلح التأمل في تقارير دراستهم البحثية وخاصة ما يتصل بالتعليم الصفي .

ويبدو ان التحول السريع نحو الاهتمام بدراسة التفكير التأملي قد جاء نتيجة اقتناع العديد من الباحثين بان الخبرة التعليمية تبنى بالتدريج من خلال المرور بمواقف تعليمية وان معرفة المعلم المهنية تتشكل في جزء منها من المؤسسات التربوية المسؤولة عن اعداده وعن تفاعله مع نفسه في المواقف التعليمية التي تقتضي منه التأمل في ممارساته قبل اتخاذ القرارات الخاصة بشأن هذه الممارسات .

ويعود الاساس النظري لمفهوم التأمل الى عام **1933** عندما عرف جون ديوي التأمل على انه النظر الى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية او انه شكل من اشكال المعرفة المفترضة

القائمة على ارضية داعمة لها ونتائج متوقعة .

وتعد أعمال ديوي اساس المعرفة حول التفكير التأملي إذ اشارت دراساته الى ان التفكير التأملي يجب ان يحقق هدف التعلم ليصبح تعلما افضل اذ ان التفكير التأملي يدفع الفرد نحو التعلم بشكل اكثر حماسا. وقد ركز ديوي في ان التفكير التأملي يحدث عند ما يواجه الطالب حالات صعبة ويفكر فيها بشكل مباشر .

ويتطلب هذا التفكير استخدام آليات التفكير التأملية ويتضمن عمليات تفكير نشطة إذ يقوم الشخص المتأمل بطرح القضايا كافة بشكل صحيح لكي تناقش.

وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي وتطورت بتطور العناصر التي يتضمنها فقد عرفه شون بانه تطور الوعي الحدسي للفرد عن معرفته المفاهيمية والاجرائية في اثناء القيام بالعمل كما انه استقصاء ذهني نشط وواعٍ ومتأنٍ للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية الاجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه لكي يمكنه من حل المشكلات العملية والعلمية.

ويرى ديوي أن التأمل يتضمن الاعتبار الحذر والدقيق والنشط لكل امر يساعد في المعرفة على اساس انها تدعم الفرد وتنعكس على سلوكياته فوظيفة التفكير التأملي تحويل موقف محفوف بالغموض والالتباس والصراع والقلق الى موقف واضح مستقر متناغم

ويرى كيمس ان عملية التأمل هي اداء نشط متأن ايجابي تتضمن مراجعة الخبرات وتقويمها بالاستناد الى المفاهيم النظرية والتعلم السابق .

ويعد التفكير التأملي الذاتي احد القدرات فوق الذهنية التي تحدث عند وجود خلل بين المعتقدات والممارسات ، مما يؤدي الى تفكير داخلي عميق لدى الشخص من خلال توجيه الاسئلة للذات تترجم فيما بعد الى اسئلة علنية بهدف الوصول الى اتزان بين اعتقادات الشخص وممارساته (جابر وشماسنة ،**2000** ) .

ويعرف ( جرفث وفريدن **2000** ) التفكير التأملي بانه :

الدراسة المستمرة للنظريات والافكار والافتراضات التي تكون مترسخة في

ذهن الشخص بحيث تسهم في تعزيز آرائه .

ويستخدم التفكير التأملي احيانا تحت اسم تفكير حل المشكلات او التفكير المنظم وهو تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية الى اهداف محددة ويعتمد على عمليتين اساسيتين هما: الاستنباط والاستقراء كي يصل الفرد الى حل المشكلة.

هناك اربع صعوبات مرتبطة بنقص تعريف التفكير التأملي كما يرى روجرز:

**1-** من غير الواضح كيفية اختلاف التفكير التأملي عن انواع التفكير الاخرى .

**2-** الغموض في تقييم المهارة المعرفية فما الشيء الذي نسعى وراءه كدليل للتأمل؟

**3-** من الصعوبة الحديث عن التفكير التأملي دون صورة واضحة لما يبدو عليه التأمل .

**4-** من الصعب البحث في التفكير التأملي دون احساس واضح بما يقصد بالتأمل .

لقد وضح جون ديوي في كتابه " كيف تفكر " المنشور عام **1909** مفهوم التفكير التأملي وكتب ان التفكير التأملي يؤكد نتائج الافكار ويتضمن عملا طبيعيا مستقبليا ذلك انه ليس مجرد تدريب للمتعة الفكرية والتلاعب النظري وانه باستخدام اساليب السؤال المنظم والعقلي يصبح الشخص التأملي قادرا على مواجهة كثير من المعيقات الشخصية والوظيفية وحلها ليكون قوة محفزة في بيئته وفي تعزيزه ومحافظته على ديمومة عادات التفكير التأملي .

وقد دافع ديوي عن رعاية ثلاثة مواقف، الانفتاح الذهني والاخلاص والمسؤولية الفكرية ويتضمن الانفتاح الذهني احتراما فكريا ورغبة في التفكير دون تعب مع احساس بالاخلاص . كما ان صفتي الانفتاح الذهني والاخلاص تكونان خطيرتين اذا لم يصاحبهما المسؤولية الفكرية ( نورتون **1997**)

وترى نظريات التأمل المعرفي ان التفكير التأملي " ما وراء المعرفة " او استعراض الذات ويشير استعراض الذات الى الرقابة الذاتية لممارسة الشخص او ما يعرف بالتفكير بالفعل وتنظر هذه الدراسات الى التعلم التأملي على انه

عملية احياء جديدة للتعلم وما يترتب عليه من ممارسات وبحسب ما يراه ديوي فان العمل الروتيني محكوم بعوامل متعددة مثل العادات والتقاليد والسلطة. اما التعلم التأملي فيتضمن اضافة إلى ذلك رغبة جامحة في المشاركة في احترام الذات وتطويرها والتمتع بالمرونة والتحليل الدقيق والوعي الاجتماعي ولهذا فان التعلم التأملي يعد الآلية التي تصبح معارف الطالب من خلالها مترابطة ومتداخلة مع خبراته السابقة مما يمكنه من تعديل معارفه وخبراته بحسب الحاجة .

ويرى الباحث ان التفكير التأملي احد اشكال التفكير العميق " التفكر " وانه استقصاء ذهني نشط ومتأن ومستمر وحذر لاعتقادات الفرد وافكاره وافتراضاته وممارساته يمكنه من معالجة المشكلات عن طريق مراجعته لخبراته السابقة والتفكير التأملي يتضمن ثلاث مهارات اساسية هي الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية .

## مستويات التفكير التأملي

بعض الدراسات ذات العلاقة تطرقت الى تحديد مراحل ومستويات هذا الشكل من التفكير بثلاثة او اربعة او سبعة مستويات .

وقد وضع " فان مانين " تصنيفا للتفكير التأملي اشتمل على ثلاثة مستويات :

**1-** المستوى التقني : ويتعلق بالاستراتيجيات المحددة التي تستخدم للوصول الى اهداف ثابتة إذ يهدف الى تحقيق اهداف التعلم الى جانب قضايا الادارة الصفية فالمستوى التقني يهتم بفاعلية الوسائل وكفايتها لتحقيق غايات مقصودة غير قابلة للنقد او التعديل .

**2-** المستوى العملي : ويتضمن العلاقة بين النظرية والتطبيق وتقييم النتائج والتضمينات التربوية فالمستوى العملي يهتم بفحص شامل غير مقتصر على الوسائل بل يهتم بالاهداف والافتراضات التي تستند اليها هذه الاهداف كما يهتم بالمنتجات الحقيقية

**3-** المستوى النقدي : ويتضمن التفكير مليا في الاهتمامات الاجتماعية والاخلاقية وصلتها بالتضمين والتخطيط إذ يتم الربط بين التعلم والعالم الخارجي ، فالمستوى الناقد يشتمل على المستويين التقني والعملي كما انه يراعي المعايير الاخلاقية ويهتم باصدار الاحكام .

وحدد سباركس -لانجر ورفيقاه التفكير التأملي بالمستويات السبعة الآتية :

المستوى الاول - الافتقار الى اللغة الوصفية .

المستوى الثاني - الوصف البسيط الذي يستطيع تقديمه شخص من عامة الناس .

المستوى الثالث - استخدام العبارات الملائمة للاحداث او الوقائع .

المستوى الرابع - استخدام التوضيح او التفسير مع وجود التفضيل الشخصي او التقليد .

المستوى الخامس - استخدام التوضيح او التفسير مع وجود النظرية او المبدأ.

المستوى السادس - استخدام التوضيح او التفسير مع وجود النظرية او المبدأ اضافة الى الاهتمام بعوامل السياق او النص .

المستوى السابع - استخدام التوضيح او التفسير مع الاهتمام بالقضايا السياسية والاخلاقية والمعنوية .

كما و ضع كمبر ورفيقاه ت صنيفا للتفكير التأملي اشتمل على مستويات هي :

**1-** العمل الاعتيادي ( الروتين ) : وهو ذلك العمل الذي تم تعلمه سابقا ومن خلال الاستخدام المتكرر يصبح نشاطا يؤدي تلقائيا .

**2-** الفهم ( الاستيعاب ) :ويطلق عليه ميزيرو اسم العمل التفكيري إذ يستفيد الطالب من المعرفة الموجودة دون محاولة تقييم تلك المعرفة ويبقى التعليم ضمن البرامج ذات المعنى الموجود مسبقا والكثير من التعليم في الجامعات يندرج تحت العمل التفكيري .

**3-** التأمل : يعدُّ ديوي ان التأمل اصل التفكير التأملي كسمة للتعلم والتعليم ويمكن تعريفه بأنه التفكير النشط والثابت والحذر في أي اعتقاد او صيغة مفترضة من المعرفة في ضوء الاسس

التي تدعمه والنتيجة الاخرى التي يذهب اليها .

**4-** التأمل الناقد (العميق) : يستخدم ميزيرو مصطلح التأمل المنطقي ويتضمن التأمل المنطقي ان يدرك المتعلم لماذا يفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها . والتأمل المنطقي يتطلب مراجعة جادة للافتراضات السابقة من الوعي واللاوعي السابق للتعلم ونتائجه .

معايير ديوي للتأمل :

**1-** التأمل كعملية صياغة للمعنى : يرى ديوي ان الغرض من التعلم هو النمو العاطفي والاخلاقي والعقلي للفرد ومن ثم نشوء مجتمع ديمقراطي والذي يمكن قياس اهميته من خلال:

**1-** المدى الذي تشترك فيه مصالح الجماعة بين جميع افرادها.

**2-** الحرية التي تتفاعل فيها المجموعة مع المجموعات الاخرى.

**3-** توفير المجال للمشاركة من اجل خير افرادها على اسس متساوية .

ومن خلال ذلك يصبح المجتمع ديمقراطيا ويحتاج إلى نوع من التعليم بمنح الفرد اهتماما شخصيا في العلاقات الاجتماعية والعادات التي تؤمن بالتغيرات الاجتماعية دون احداث فوضى .

ويرى ديوي ان التربية هي وسيلة هذه الاستمرارية الاجتماعية من اجل الحياة ويعزى التقدم العلمي والتكنولوجي الى الاستمرارية التي تعني شيئا قريبا مما قصده بياجيه بالبناء المعرفي عند استيعاب كل تجربة جديدة بناء على التجارب السابقة فما تعلمه الفرد بطريقة المعرفة والمهارة في موقف واحد يصبح اداة للفهم والتفاعل بفاعلية مع المواقف التي تليه فالتعلم دون التفاعل يكون سلبيا وعقيما ولن يغير المتعلم على نحو جوهري ودون الاستمرارية فان التعلم سيكون عشوائيا وغير مترابط .

ان دور التأمل هو تشكيل المعنى من اجل صياغة العلاقات والا ستمرارية بين عناصر التجربة وتلك التجربة والتجارب الاخرى وبين تلك التجارب والمعرفة التي يحملها الفرد وتلك المعرفة والمعرفة التي تصدر عن المفكرين وليس عن

الفرد ذاته . فالمعلم التأملي لا يبحث عن الحلول فقط ولا يقوم بالاشياء يوميا دون ادراك للمصـــدر ولتأثير افعاله بل يسعى وراء المعنى ويخلق من وراء ذلك نظرية يمارســها وطريقة تقدم الســبل لتقدم الطلاب وتقدم المعلم .

## التأمل كطريقة دقيقة للتفكير :

يســتخدم ديوي نحو **180** مصــطلاحا متخصصا مختلفا لوصف عملية التأمل ويعرف ديوي التأمل بانه طريقة محددة للتفكير ولا يمكن مســاواتها بالشــيء الذي يأتي بمحض المصادفة .

ويحدد ديوي ســت مراحل للتأمل وهي تعكس الاســلوب العلمي وهذه المراحل هي :

**1-** التجربة .

**2-** التفسير العفوي للتجربة .

في المراحل الاولى من التفكير التأملي يكون التفسير لا راديا فبمجرد الاحساس بالمشكلة تظهر التفسيرات والاقتراحات بناء على التجارب الســابقة وتكون مقبولة على الرغم من انها ليســت بالضــرورة ان تكون نتائج مهمة فقد يأخذ الفرد الاجابة الاولى او الحل الذي يتأثر به بسـبب عدم اسـتخدامه للعقل وتســرعه في التفســير العفوي بينما بامكانه ان يفكر بشــكل تأملي عندما يكون منفتح الذهن ولديه الاســتعداد لتحمل التوتر .

**3-** تحديد المشكلة .

تعد صــياغة المشــكلة نصــف العمل ويبدو في المرحلة احســاس بالانجاز لأنها تحوي عملا منظما يضــع الفرد به اسسا للتفكير.

**4-** وضــع الفرضــيات (تشــكيل تفسيرات ممكنة)

إذ يعود الفرد إلى الافتراضــات التي وردت في المرحلة الثانية ســواء بتنقيحها لتصبح مقبولة بشكل اكثر او برفضها كونها غير ملائمة .

**5-** اختبار الفرضيات .

**6-** التجريب .

## التأمل في المجتمع :

ينبغي الخروج من التجربة والنظر اليها كما ينظر اليها الاخرون والتفكير في نقاط التواصل التي تربطها بحياة الاخرين فمن خلال عملية المشاركة يتسع مجال تجارب الفرد .

ومن فوائد التأمل التعاوني :

- تثبيت قيمة تجربة الفرد .
- رؤية الاشياء بشكل جديد
- تقديم الدعم للمشاركة في عملية التحقق .

ان اشتراك الفرد مع المجموعة يشعره بالمسؤولية تجاه الاخرين ومن هنا يرى ديوي ان المعلمين والطلاب بحاجة الى الدعم من المجتمع والى القدرة على العمل باستقلالية في العالم الواسع.

## التأمل كمجموعة من الاتجاهات :

يعتقد ديوي ان الاتجاهات التي يحملها الفرد نحو التأمل يمكن ان تفتح الطريق للتعلم او تغلق الطريق امامه ، فادراك المواقف والعواطف والرغبة في استخدامها من اجل المصلحة يعد جزءا من عمل المفكر الجيد وذلك من خلال اتجاهات اربع تشكل الاجزاء الضرورية لما يسميه ديوي بالاستعداد للمشاركة في التأمل و هذه الاتجاهات هي الخلاص وتوجيه التفكير والانفتاح الذهني والمسؤولية الفكرية .

## العمل التأملي والعمل الروتيني :

وضع ديوي في بداية القرن العشرين فرقا مهما بين العمل الانساني التأملي والعمل الروتيني والكثير مما ذكره ديوي حول هذا الامر تم توجيهه تحديدا للطلبة في مرحلة اعدادهم ليصبحوا معلمين في المستقبل . ويلاحظ عند المقارنة بين العمل الروتيني والعمل التأملي وجود انموذجين متناقضين من الممارسة التربوية هما الانموذج القياسي للممارسة الاعتيادية والانموذج التأملي للممارسة النقدية فيرى الانموذج القياسي للممارسة الاعتيادية ان التربية هي نقل المعرفة من الذين يعلمون الى الذين لا يعلمون. بينما الانموذج التأملي للممارسة النقدية ان التربية هي نتاج الاسهام في مجتمع موجه من قبل المعلم والذي من بين

اهدافه تحقيق الفهم والمحاكمة العقلية السليمة .

ويرى الانموذج القياسي للممارسة الاعتيادية ان المعرفة هي معرفة العالم وان المعرفة عن العالم واضحة لا لبس فيها ولا غموض بينما يرى الانموذج التأملي للممارسة النقدية تحريض الطلبة على التفكير في العالم عندما يتبين لهم ان معرفتهم عنه غامضة .

ويرى الانموذج القياسي للممارسة الاعتيادية ان للمعلم دورا حازما في العملية التربوية لانه اذا كان المعلمون يعرفون عندها فقط يستطيع الطلبة ان يتعلموا ما يعرفه معلموهم، بينما يرى الانموذج التأملي للممارسة النقدية ان موقف المعلم هو اللاعصمة من الخطأ ( المستعد للتسليم بالخطأ إن وقع ) وليس موقف الحزم السلطوي .

ويرى الانموذج القياسي للممارسة الاعتيادية ان الطلبة يكتسبون المعرفة عن طريق اكتساب المعلومات فالعقل المثقف هو العقل المخزن بالمعلومات بشكل جيد بينما يرى الانموذج التأملي للممارسة النقدية انه يتوقع من الطلبة ان يكونوا مفكرين ومتأملين وان يغدوا اكثر عقلانية وحكمة ( ليبمان ، **1998** ) .

وقد ميز ميزيرو بين الافعال التأملية وغير التأملية وكان ذلك على النحو الآتي:

## أولا – الافعال غير التأملية :

**1-** الفعل الاعتيادي : وهو الفعل الذي يتعلمه الفرد من خلال الاستخدام المتكرر لنشاط ما بحيث يصبح القيام به شيئا روتينيا او بأقل جهد ممكن من التفكير ومثال ذلك استخدام لوحة مفاتيح جهاز الحاسوب او ركوب الدراجة الهوائية .

**2-** الفعل التفكيري : وهو الفعل الذي يتعامل مع المعرفة الحالية دون محاولة تقييمها ومثال ذلك معظم عمليات التعليم في الجامعات .

وتختلف الافعال الاعتيادية عن الافعال التفكيرية في ان الافعال الاعتيادية لا

تتطلب التفكير بالفعل في اثناء ادائه فعند ركوب الطفل للدراجة الهوائية فانه لا يفكر كثيرا في الاجراءات اللازمة لتحريك هذه الدراجة . اما المحترفون بالاعمال اليومية فان معظم اعمالهم تصبح اعمالا روتينية دون الحاجة الى الكثير من التفكير لانجازها .

**3-** التأمل الباطني : على العكس من الفعل التفكيري الذي يهتم بالمعرفة فان التأمل الباطني يقع ضمن الانفعالات والعواطف والمشاعر مثل السعادة والانزعاج والملل والحب والكراهية الا انه لا يفسر سبب هذه المشاعر ومسوغاتها وكيف يمكن ان تتطور لتصبح تفكيرا تأمليا ويبقى التأمل الباطني عند مستوى الاعتراف بهذه المشاعر وادراكها.

## الفعل التأملي:

على الرغم من المكانة المتميزة التي يحتلها التفكير التأملي وما كتب عنه الا ان الدراسات تشير الى انه ما زال يصعب تعريفه فلا يكاد يوجد له تعريف رسمي وهناك الكثير ممن كتبوا عنه مفترضين ان القرَّاء يعرفون تعريفه وطبيعته اذ ان هذا المصطلح يستخدم بكثرة هذه الايام في المجالات الفلسفية وغيرها .

ويعدُّ ديوي اول من ابتدع مفهوم التأمل كطريقة او وجه من اوجه التعلم والتعليم إذ قال في اثناء حديثه عن التأمل " ان تكون هناك نظرة ايجابية وثابتة وحذرة تجاه أي معتقد او أي شكل من اشكال المعرفة في ضوء الارضية التي تدعم هذا المعتقد او المعرفة او النتيجة اللاحقة المترتبة عليها " وقد فسر ميزيرو تعريف ديوي للتأمل على انه يعني اختيار الصدق .

ويعرف باود و وولكر التعلم التأملي بانه عملية تفحص واستكشاف داخلي لموضوع ما ، يخلق عند الطالب فهما معينا له علاقة بالذات ثم يؤدي الى منظور وفهم جديد وهذا التعريف ينظر الى الخبرة على انها المحك الرئيس للتأمل كما ينظر باود و ولكر للتأمل بوصفه مصطلحا عاما بالنسبة للنشاطات الانفعالية والفكرية التي يشارك فيها الافراد من اجل استكشاف الخبرات التي تجعلهم يتوصلون الى

فهم جديد اما ميزيرو فقد عرف التأمل بانه يتضمن نقد الفرضيات المتعلقة بمحتوى مسألة حل المشكلات وان نقد الفرضيات المتعلقة بطريقة عرض المشكلة تختلف عن حل المشكلة .

وقد صنف ميزيرو التفكير التأملي الى ثلاثة محاور هي :

**1-** التفكير بالمحتوى : لقد عرف ميزيرو التفكير بالمحتوى بانه التفكير بما نواجه وما نفكر وما نتصرف على اساسه وعلى الرغم من ان كلا من التفكير بالمحتوى والتفكير بالعملية متساويان في المستوى الا ان كلا منهما يتميز بطريقته في التفكير فالتفكير بالمحتوى يهتم بالسؤال الذي يبدأ بكلمة (ماذا؟) بينما يهتم التفكير بالعملية بالسؤال الذي يبدأ بكلمة (كيف؟).

**2-** التفكير بالعملية : يهتم التفكير بالعملية بشكل اكبر بالطريقة او الاسلوب الذي نفكر فيه أي دراسة الكيفية التي يقوم بها الفرد بواجباته من حيث ادلرتها والتفكير بها والشعور بها وتنفيذها ومن ثم تقييم مستوى الاداء في تنفيذها .

**3-** التفكير الاولي : ينظر الباحثون الى التفكير الأولي على أنه المستوى الاعلى من التفكير التأملي إذ يمكن من خلاله نقل المعنى العام الذي يدور في الذهن، كما انه يفتح المجال امام احتمالية نقل وجهات النظر المختلفة وينظر ميزيرو الى التفكير الاولي على انه يجعلنا ندرك لماذا ندرك الاشياء ونفكر فيها ونشعر بها وننفذها بالطريقة الحالية، ولكي ننقل وجهة نظر معينة فإنه من الضروري ان نعرف بأن العديد من التصرفات محكومة بمجموعة من الاعتقادات والقيم التي تكتسب من البيئة المحيطة فالتفكير الاولي يتطلب اجراء مراجعة جادة لهذه الاعتقادات والقيم التي تحكم الافعال قبل البدء بعملية التعلم وما يترتب عليها من نتائج، ومن الصعب للغاية تغيير الافكار والافتراضات المتأصلة، لأنها اصبحت جزءاً من الذات دون الشعور بانها مجرد افتراضات او حتى انها موجودة ويقول ميزيرو في حديثه عن صعوبة نقل هذه الافكار وتغييرها "لا بد ان تتضمن العملية مرحلة مهمة

بحيث يعاد تعريف المشـــكلة ومن ثم يعاد توجيهها مرة اخرى .

## اهمية التفكير التأملي

لقد اشار جون ديوي الى ضرورة التدريب على المبادئ المهمة لتقنيات التفكير التأملي، فالتأمل يتضمن السلوك المميز للامور المحيطـة بشـــكـل دقيق فهو يعني القدرة على التعامل مع المحيط ومجابهة المشـكلات كافة باتباع الكثير من الأســـاليب الحديثة ، الا ان هناك صعوبات جمة تعترض الطريق من حيث تحديد النشـــاطات والتطبيقات التي تضـــمن تعزيز الخبرات والقـدرات في الفكر التأملي بشـكل مباشـر ، فقد أشـار الباحثون الى قضية الانتباه الى الوسط الـذي تجري فيـه العمليـة التـأمليـة إذ يعمـل الفرد على تعزيز المهـارات الميتافيزيقية لديه.

واكد جون ديوي ضرورة ممارسة التفكير التـأملي إذ يرى انـه كلمـا كـان المعلم يفكر بطريقة تاملية اكثر كانت نوعية تدريسه افضل كما اشار سينس وابمير وونزلاف الى ان التعلم هو عملية حل مشـــكلة، وأن التعليم التأملي يقع في صـميم حل المشـكلات واضـاف انه منذ الثمانينيات من القرن الماضـــي اخذت عملية التوجيه والارشـاد للمعلمين تركز اكثر فأكثر في تشـــجيع الطلبة على ممـارســـــة التفكير التـأملي في اثنـاء عمليـة التعلم وان عليهم ان يتـدربوا على كيفيـة التفكير التـاملي بمـا يتعلمون وكيفيـة تعلمهم ولمـاذا يتعلمون بهذه الطريقة وعلى الطالب ان يكون ممارسـا لهذا النوع من التفكير في مرحلـة اعـداده الاكـاديمي حتى يسـتطيع الربط بين النظرية والتطبيق.

وتاتي اهمية التأملي من خلال ادراك الفوائـد التي تنتج عن هـذا الاســلوب وهي:

**1-** مســـاعـدة الطـلـبـة على اســـتكشـــاف آليات تعليمية جديدة وتقييم الجهود المناسبة .

**2-** مساعدة الطلبة على التفكير العميق .

**3-** تعزيز آراء الطلبـة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشـــكل دقيق، والتأمل بأفكار متعددة حول الموضـــوع، اضـــافة الى تنمية الناحية النفسية لدى الفرد.

ويرى باوير ان التفكير الا تاملي يعد ذا اهمية، إذ يستخدم كأداة مناسبة في تنفيذ الكثير من المهمات التي تساعد على اطالة عملية التعلم لدى الطالب بحيث يصبح هذا الا سلوب جزءا لا يتجزأ من العملية التعلمية التعليمية، لذلك ينبغي للطلبة ان يتدربوا على مهارات التفكير التأملي.

وقد أشار زيكنر وليستون الى ان الطلبة غير التأمليين قد يتبعون اساليب تقليدية في حل المشكلات بدلا من اتباع اساليب متطورة . كما أشار باترسون الى ان ممارسة التفكير قد يساعد على تطوير القدرات مستقبلا .

واشارت نتائج الدراسة التي قام بها ديكر وموندا - امايا والمشار اليها في شارب الى ان الفوائد المرتبطة بالعملية التاملية هي:

تزويد المعلمين بآليات تدريس تعمل على تطوير البيئة الدراسية .

تمكين المعلم من تبني بعض الآليات للتنويع في اساليب التدريس وتطويع المنهاج الدراسي .

المساعدة في مواجهة الكثير من الصعوبات المرتبطة بالتدريس بتوفير الكثير من الحلول الايجابية .

لقد ظهرت الدعوة الى استخدام التفكير التأملي حين ظهرت العديد من المقالات التي تدعو إلى ذلك عن طريق استخدام اسلوب الكتابة في تعزيز التفكير التأملي وقد بين شون ان الطالب يتعلم من خلال الحياة والتعامل مع مشكلاتها اليومية وبذلك فإن العملية التأملية تربط بين النظريات الشخصية والتجارب الصحيحة حول التعليم ، بحيث تعزز الوعي لتطوير الناحية التعليمية والمهنية فسلوك التأمل يسمح للفرد بالربط بين عدد من الامور بحيث يتعامل مع الاوضاع التي تبدو مشكلة، وذلك بالربط بين المعرفة النظرية والتعليم والخبرات الشخصية بشكل مباشر، وكما يقول شون فان الحلول لا تكون جاهزة بشكل مباشر.

واشارت دراسة منسي المشار اليها في (ابو عزام ،**2004**) الى اهمية التفكير التأملي في تنمية التفكير الابداعي ، وان هناك ارتباطا موجبا بين الاصالة

والمرونة من جهة والميل الى التفكير التاملي من جهة اخرى .

ويشير كيش وشيحان الى ان التفكير التأملي يؤدي الى تنمية الابداع بحيث يصبح الطالب فاعلا قويا ويستطيع الربط بين ما يقرأ وما يعرف وما يشعر حتى يصبح التأمل اسلوبا تعليميا ، فالتأمل يعمل على تنمية وتطوير الناحية التعليمية ، إذ يرى ديوي ان هدف التعلم يتمثل في المخرجات الآتية :

1- ان يكون لدى الطالب هدف يريد تحقيقه .

2- ان يعمل الطالب على ربط التعلم مع التجارب الواقعية .

3- ان يعمل الطالب على تفعيل الامور كافة من خلال التعلم .

وبذلك يصبح التعلم مسهلا لكل هذه الاهداف ، فالتفكير التأملي ينتج عنه اشياء ملموسة تعمل على تطوير حياة الفرد ، ويعمل التفكير التأملي كذلك على احداث نقلة نوعية في عملية التعلم . لذا فقد انتشر الاهتمام بالتفكير التأملي في كثير من المؤسسات التربوية من حيث تاهيل الطلبة في اثناء دراستهم الجامعية لتجنب الاعتماد على الطريقة التقليدية في التدريس .

وتظهر الدراسات المتعددة حول التعلم التأملي اهمية التأمل والتقييم الذاتي كما تظهر عملية تحليل المشكلات ان الطلبة الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا كغيرهم من اصحاب المهن يجب ان يكونوا قادرين على ادارة مشكلاتهم اليومية وحلها ، ويرى شون ان المشكلات التي يواجهها الشخص على ارض الواقع لا تقدم نفسها لصاحبها بشكل واضح وجميل ومرتب ، بل تقدم نفسها على انها مواقف فوضوية مشوشة ، وعلى الطلبة ان يحلوا مشكلاتهم العملية عن طريق التجارب والخبرات الذهنية والتعامل مع عناصر البيئة المحيطة بإيجاد الفرضيات البديلة وتجريبها واختبارها ذهنيا للتوصل الى حل يقود الى تحقيق الهدف ، وقد اطلق شون على هذا النمط من التفكير "المعرفة والفعل " وهو يتطلب من الطالب ان يعرف الفعل ومن ثم يضعه موضع التنفيذ.

## قابلية التفكير التأملي للتدريب

يرى كليفت وهوستون وبوجاج انه لا يوجد اجماع حول تطوير اساليب التفكير التأملي اذ ان مفهوم التفكير التأملي مفهزم معقد ويحتاج الى المزيد من النقاش والدراسة كما انه لا يوجد اجماع حول وضوح مفهوم التفكير التأملي او الطرائق المعتمدة في تنمينه .

ويرى روس ان جامعة فلوريدا كانت تعاني صعوبات في تحديد طبيعة التأمل وتحديد الاستراتيجيات اللازمة لتنميته وتعزيزه لدى الطلاب اضافة الى تقييم الاساليب المطبقة وقد اقترح روس استراتيجية لتنمية التفكير التأملي لدى الطلاب وتعزيزه وهي استراتيجية كتابة المقالات إذ عدَّ روس ان استراتيجية كتابة المقالات من ابرز الآليات في تنمية وتطوير التفكير التأملي ويرى روس اهمية هذه الاستراتيجية تأتي من ان الكتابة تعد تجارب تعمل على تعريض الطالب الى مهارات عقلية اكثر تطورا كما انها تعد من ابرز الاساليب التي تعكس قدرات التفكير لدى الطلاب وتظهرها .

وذكر روس ان هناك عددا من الجامعات تنظر الى التفكير التأملي على انه هدف رئيس من اهداف برامجها التعليمية بتأهيل الطابة ليصبحوا معلمين ممارسين للتفكير التأملي ومن هذه الجامعات جامعة هيوستن وجامعة فلوريدا وجامعة وسكانسن .

ويشير ونزلاف الى ان الدراسات والابحاث قد فشلت في ايجاد الطريقة المثلى لمساعدة الطلبة كي يصبحوا معلمين يفكرون بطريقة تأملية ويضيف اننا نطلب من المعلمين ان يكونوا مفكرين تأمليين لكننا لم نبين لهم في اثناء دراستهم الجامعية كيف يكونون كذلك وكيف يكونون قادرين على التفكير بالمسائل التعليمية بطريقة عقلانية مسؤولة لذلك علينا ان نزودهم بالخبرات اللازمة التي تنمي عندهم روح الاستفسار والتقييم والتفكير ومن ثم التكيف معها وممارستها إذ ان هناك امكانية لتدريس التأمل .

ويرى ثورندايك ضرورة خلق البيئة التعليمية المناسبة لتنمية التفكير التأملي وتعزيزه .

كما يرى وينزلاف ضرورة التركيز في التجارب والخبرات التي تعزز التفكير التأملي لدى الطلاب وينبغي ان تكون هذه التجارب مباشرة وجماعية كي تعم الفائدة بشكل اكبر فالتفاعل المباشر والحوار سوف يثريان العملية التأملية .

اشارت دراسة جيلبرت الى ان القدرات التأملية تتأثر ايجابا بمدى التدريب على التفكير التأملي كما اشارت دراسة ويست الى وجود اثر ايجابي للبرامج التدريبية في تنمية التفكير التأملي.

تنمية التفكير التأملي :

غالبا ما يقال ان الطلبة يتعلمون رغما عن انف بعض المعلمين و قد يقال ان بعض المعلمين يدفعون بتفكير طلبتهم قدما على الرغم من الظروف التي يعملون بها. ويؤمن بعض المعلمين انه من المستحيل ان يرقوا بتفكير طلبتهم الا اذا تمت اعادة تنظيم المنهاج على نطاق واسع اولا اضافة الى احلال الكثير من الادوات الدراسية وخطط الدراسة المرنة محل الكتب المقررة وجداول الدراسة الجامدة وقد يبدو ان هذا الموقف يتسم بدرجة كبيرة من الحرية للمعلمين والطلاب ولكن غالبا ما يكتشف الطلبة ان قاعات الدرس الاوسع وفرصها الاكبر للحركة لا تحررهم اوتوماتيكيا من حصار القيود الفكرية التي اوجدتها عادات التدريس القديمة لذا ينبغي اعادة بناء قيم المعلم لخلق جو تعليمي تأملي .

ان الخطوة الاولى للمبادرة بخلق جو تأملي تبدأ بتشجيع الطالب على الكلام مجرد تفوهه ويكون تشجيعه بسؤاله سؤالا آخر اذ ان تنمية التفكير التأملي بحاجة الى خيال خصب ورغبة في اللعب بالافكار.

ويجب على المعلمين ان يعرفوا ان الاجابة المبدئية التي يتلقونها من أي طالب ما هي الا نقطة البداية لعملية يبدي فيها كل من المعلم والطالب استعداده للاشتراك في عملية التفاهم حتى يتم اكتساب الفهم والمشاركة فيه .

ولقد تبنت مجموعة من الباحثين بقيادة نيومان مجموعة من مقاييس التقدير للدروس الباعثة على التفكير التي اختصرتها الى سته ابعاد رئيسة ( سكراج ، **1995** ) .

1- تناول عدد قليل من الموضوعات بشكل يسمح بالدراسة العميقة والتركيز المستمر بدلا من التغطية السطحية لعدد كبير من الموضوعات .

2- الترابط المنطقي إذ ان فهم الموضوعات المركبة والمعقدة يتطلب البحث المنظم والسعي نحو التطور المنطقي للافكار وتكاملها .

3- منح الطلاب وقتا كافيا للتفكير في الاجابة عن الاسئلة المطروحة فالتفكير يتطلب وقتا مناسبا للتأمل وهو يحتاج الى أوقات من الصمت لتأمل صحة الاجوبة والردود البديلة .

4- توجيه اسئلة تتحدى تفكير الطالب وتتناسب مع قدرته واستعداده بحيث تعمل على استخدام المعرفة السابقة في سبيل الحصول على معارف جديدة بدلا من مجرد استدعاء المعرفة السابقة .

5- توفير انموذج يحتذى في عملية التفكير بحيث يكون قدوة في مجال التفكير العميق والاهتمام بأفكار الطلاب واستعمال اساليب بديلة لمعالجة المشكلات اضافة الى عرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلات بدلا من عرض النتيجة فقط .

6- قيام الطلبة بتقديم الشروح او الاسباب والمسوغات المؤيدة من اجل تدعيم استنتاجاتهم .

من الاساليب التي تعمل على تنمية التفكير التأملي :

1- حسن صياغة الاسئلة : يلقي كثير من المعلمين الاسئلة على طلبتهم بطريقة تدل على انهم لم يسألوا انفسهم عن الغرض الذي دفعهم الى ذلك فينبغي حسن الصياغة للاسئلة بكل عناية والاهتمام بالاسئلة التي تستثير التفكير اكثر من الاهتمام بالاسئلة التي تحتاج الى التذكر وينبغي معالجة اجابات الطلبة او الاسئلة التي يثيرونها لاكتساب التبصر ( هلفش وسميث ، **1963** ) .

2- تميز البيئة التدريسية بالثقة المتبادلة بين المدرّس والطلبة : حيثما يستمر التفكير فاحتمال الخطأ موجود، لذلك ينبغي اتاحة الفرصة للطلبة ان يخطؤوا ويجب ان يقدم لهم الضمان بأن المعلم لن ينزل بهم الاذى، فالمعلمون يعملون كيف ينطوي عندما

يشعرون بأنهم منبوذون وان نبذ اجابة الطالب باستبداد هو في الحقيقة نبذ للطالب نفسه ومن غير المقبول استخدام هذه الطريقة كحيلة لجعل الطالب ينطوي الى مكان الخضوع حتى لا يثير للمعلم اية متاعب .

**3-** ربط التعليم بالحياة الواقعية : ينبغي مواجهة الطابة بالمشكلات والعمل على اندماجهم في الخبرات ذات العلاقة بحياتهم اليومية بدلا من مطالبتهم بالاصغاء للمشكلات الواردة في الكتب والبعيدة من مجالات اهتماماتهم . فمضمون الحياة الحقيقية لا معنى له الا اذا ارتبط بتنمية التفكير لدى الطلبة فتعلم طريقة التفكير افضل بكثير من تعلم اية مجموعة من الحقائق ومن المحال تعلم اية حقيقة من الحقائق على الاطلاق دون اكساب القدرة على ضبط طريقة التأمل .

**4-** الاستقصاء : كان جون ديوي مقتنعا بان التربية فشلت لانها خلطت بين المنتجات الختامية لعملية التقصي وبين موضوع التقصي الخام وحاولت جعل الطابة يتعلمون الحلول بدلا من البحث في الاشكاليات والانخراط في التقصي بانفسهم .

ينبغي ان يطبق الطلبة اسلوبا علميا لا ستكشاف حالات اشكالية اذا ما رغبوا اساسا في ان يتعلموا كيف يفكرون وحدهم بدلا من ان يطلب إليهم ان يدرسوا النتائج الختامية وما اكتشفه العلماء وبذلك تهمل العملية مجرياتها ويكون التركيز فقط في النتائج .

ان مجتمع التقصي يعني ان يصغي الطلبة الى بعضهم باحترام وان يبنوا على افكار بعضهم بعضا وان يتحدّى بعضهم بعضا في تقديم التفسير لهذه الافكار ويساعد بعضهم بعضا في استخلاص النتائج ويسعوا الى تحديد افتراضات بعضهم بعضا عن طريق الحوار الذي يحاول التوافق مع المنطق ( ليبمان ،**1998** ) .

**5-** الاستقلال الذاتي : ان الهدف الاول للأنموذج الأملي هو الاستقلال الذاتي للمتعلم إذ ان المفكرين المستقلين هم اؤلئك الذين لا يرددون كالببغاوات ما يقوله الاخرون او يفكرون فيه . ( ليبمان ، **1998** )

**6-** التلخيص : يعد الاستخدام الحكيم للتلخيص وسيلة فعّالة لتكوين مجال تأملي مستمر ، بصورة تقرير وقد تقدم عن طريق المناقشة وتبادل الآراء ( هلفش وسميث ، **1963** ) .

**7-** الكتابة : ان تشجيع الطلبة على الكتابة الجدية فرصة لاتاحة وخلق جو تأملي خاصة عندما يقرأ المعلم كل ما يكتبه الطلبة ويعلق عليه فالامتحانات الموضوعية مثلا تعد قتلا للتفكير التأملي لأنها لا تتيح الفرصة للطلبة ان يكتبوا ويعبروا عن افكارهم ( هلفش وسميث ، **1963** ) .

## استراتيجيات تنمية التفكير التأملي

من الاستراتيجيات المتبعة في تنمية التفكير التأملي :

اولا : التفكير السقراطي

يعتمد اسلوب التفكير السقراطي على طرح المعلم لاسئلة ومفاهيم فلسفية تربوية معينة على الطلبة لتعزيز المعرفة لديهم حول بعض المشكلات التي يطلب الى الطلبة حلها وهذا الاسلوب يثير دافعية الطلبة نحو التفكير كما يشارك في تعزيز التجربة إذ يطلب الى الطلبة كتابة بعض المقالات المتعلقة بتلك الاسئلة ويمكن فتح المجال للحوار والنقاش من اجل اثارة الافكار.

## وتتكون خطوات التفكير بالمراحل الثلاث التالية :

**1-** مرحلة ما قبل التفكير التأملي : وتشمل المعرفة المتحصلة من خلال الملاحظة المباشرة او القراءة وتكون هذه المرحلة عندما يكون الطالب دون تجربة سابقة إذ ينتظر من المعلم اعطاء الحل الصحيح للمشكلة مدار البحث .

**2-** مرحلة شبه التفكير التأملي: يبدأ الطالب في هذه المرحلة بالتفكير بشكل مباشر إذ يستطيع البدء بالتفكير في المفاهيم والتجارب السابقة والمشكلات التي يواجهها وتكون عندما يحاول الطالب الوصول الى حل للمشكلة بشكل مباشر .

**3-** مرحلة التفكير التأملي ( الحقيقي ) : تصبح المعرفة في هذه المرحلة معرفة مطلقة إذ يفكر الفرد عميقا وبشكل مباشر ويصل الطلبة الى هذه المرحلة من خلال ادراك عناصر حل

المشـــكلـة عن طريق اتبـاع الخطوات المناسبة إذ يزول الغموض لدى الطلبة .

والاســـئلـة التـاليـة تنقـل الطلبـة الى المرحلة التأملية لحل المشكلة :

**1-** ما العوامل المهمة في حدوث المشكلة؟

**2-** هل هذه العوامل مهمة؟

**3-** كيف تتم منـاقشـــة الطـالـب للمشكلة وكيف يصل الى الحل؟

**4-** ما ايجابيات الاجراءات وسـلبياتها المرتبطة بالحل؟

**5-** ما نتائج الســلوك الذي تقوم به لحل المشكلة؟

**6-** ما الاســاليب النظرية للتعامل مع المشكلة؟ ( فرايدن ، **2000** )

ثانيا : كتابة المقالات التأملية

في استراتيجية كتابة المقالات التأملية يكتب الطلبة مقالات تعبيرية يعبرون فيها عن مشـــاعرهم تجاه المشـــكلة المطروحة ويطلع المدرس على الامور التي يكتبها الطلبـة لتعزيز فهم المدرس لتلك القضـــايا والاطلاع على افكار الطلبة وتقييم الموضـوع بشـكل مباشر.

ومن الدراســـات التي اكدت اســـتخدام الكتـابـة في تنميـة التفكير التـأملي وتعزيزه بشكل مباشر .

واشـارت دراســة رودريك الى ان الكتابة الحوارية ( الســيناريو ) تكون اكثر فائدة لدى الطالبة؛ لأنها تمكنهم من تطوير الاحســاس بالاخرين ومشـــاركتهم في الافكار.

اما دراسة فريبرغ و واكسمان فقد اكدت ان كتابة المقالات من شـــأنها ان تعمل على تطوير التفكير التأملي وتنميته .

ثالثا : الحقائب المدرسية ( الكتابية )

حدد ( كامب وليفين ) خصائص الحقائب المدرسية ( الكتابية ) بالآتي :

**1-** جمع عـدد من الموضـــوعـات التعبيرية في مناسبات مختلفة .

**2-** اقتراح عدد من الاســاليب لكتابة الموضوع .

**3-** التركيز في طريقة الكتابة ذات الدقة النصية .

**4-** تأمل الخصائص الفكرية للوصول الى الدقة المناسبة في الكتابة بطريقة تأملية.

كما ان للكتابة اهمية معرفية اذ انها تعكس الاهداف الشخصية والاهتمامات

الفكرية والتجارب السابقة والتفاعل مع الموضوع .

رابعا : اسلوب الحوار الشخصي

يكون اسلوب التفاعل الشخصي من خلال عدد من الجلسات الحوارية التي يتم تطويرها إذ يطرح المعلم القضية للحوار والتفاعل الشخصي فيطرح كل طالب فكرته حول الموضوع عن طريق الحوار وصولا الى حل المشكلة ويمكن طرح الاسئلة التالية لتعزيز التفاعل والحوار :

**1-** ما الاجراء المناسب لحل المشكلة؟

**2-** ما شعورك تجاه الفرد صاحب المشكلة وكيف تتعامل معه؟

**3-** كيف تعبر عن النقطة التي تريد؟

**4-** كيف يتحاور المدرس مع الطلبة للوصول الى حل المشكلة؟

خامسا : المجموعات الحوارية (الفرق التأملية)

في استراتيجية المجموعات الحوارية يقوم المعلم بتشكيل مجموعة حوار مباشرة وتنظيمها إذ يكون الحوار بشكل مفتوح. ويعمل المدرس على اثراء النقاش كي يصبح الصف ميدانا للحلقات الحوارية من اجل تعزيز التفكير التأملي لدى الطلبة.

وتعد الابحاث الاجرائية من الطرائق المتبعة لتطوير القدرات التأملية اضافة الى اساليب اخرى كالمناقشات والمجلات الحوارية والتعليم المصغر والحوار الجماعي والكتابة ( جابر وشماسنة ، **2000** ) .

ويقول سترانج ونزلاف ان التفكير التأملي وربط النظرية بالتطبيق يكون في احسن حالات التقدم والنمو من خلال التحاور الجماعي. وفي دراسة سترانج اشار الطلبة الى ان اكثر لحظات التفكير والتبصر والاكتشاف والاثارة في حياتهم وان القسط الوافر من تعلمهم قد حصل من خلال حديثهم وحوارهم مع زملائهم من خلال المجموعات الطلابية اذ ان التفكير التأملي ينمو في مثل هذا الجو التعليمي غير الرسمي ويؤكد سترانج على ان الحوار المفتوح والمناقشات الحرة بين الطلبة يجب ان تنمو وتترعرع .

## عمليات التعليم التأملي

يتضمن التعليم التأملي العمليات الآتية

اولا : الاستماع المتفهم المتعاطف

وتتمثل عملية الاستماع المتفهم المتعاطف باهتمام المعلم ببناء جماعة التعلم والاستقصاء والدعوة المفتوحة لكل المشاركين في التفكير التأملي في ايجاد البدائل والنظر للمشكلات من زوايا مختلفة ووضع حلول متعددة. اضافة الى الاستماع للتلاميذ المتميزين والاقل من المتوسط والاستماع لشرح التلاميذ لاسلوبهم في التفكير وما يصاحبه من مشاعر لتفهم اساس استجاباتهم .

ولتحقيق عملية الاستماع المتفهم المتعاطف ينبغي اتباع الاستراتيجيات الآتية :

**1-** استماع المعلم للطلاب .

ويكون ذلك بان يعرض المعلم مشكلة او قضية ومن ثم يعرف الطلبة باستماع المعلم لهم من خلال التوضيح واثراء الفكرة والتساؤل وخلق علاقة جديدة والتعاطف ونقل المبدأ الى خبرات جديدة . (باريل ، **1998** ) .

**2-** استماع الطلبة بعضهم لبعض .

ويكون ذلك بان يناقش الطلبة وجهات نظرهم بهدف تنمية مهارة الاستقصاء واتاحة الفرصة لاعادة النظر في افكارهم وسلوكهم إذ يساعد الطلبة على التفاعل من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة .

ثانيا : أنموذج للتفكير

تتمثل عملية تقديم أنموذج للتفكير بالتعبير عن استراتيجيات التفكير التي يقوم بها بلغة واضحة وبصوت مسموع في اثناء قيامه بحل المشكلة بينما يستخلص العمليات المعرفية الاساسية لاستخدامها في خبرات اخرى مستقبلا .

اما استراتيجيات اشراك الطلبة في التفكير فهي :

أ- أنموذج الخبرات السابقة

ويكون ذلك بان يصف المعلم مشكلة من خبراته السابقة ويناقش ما فعله بصدد حلها ويعرض الحلول الجاهزة التي سبق اختبار فاعليتها ومن ثم يشرك الطلبة في مناقشة المشكلة إذ يطلب المعلم الى الطلبة وصف اسلوبه في التفكير وتحليله وتقييمه.

استراتيجيات حل المشكلة:

1- تحديد المشكلة .

2- توضيح علاقة المشكلة بالمشكلات الاخرى .

3- توليد البدائل .

4- توقع النتائج .

5- وضع محكات لاختيار البديل الافضل .

6- اتخاذ القرار وتنفيذه .

7- التقييم .

ب - الأنموذج المباشر

ويكون ذلك بان يعرض المعلم مشكلة مع ذكر الخطوات والعمليات والاستراتيجيات التي يتخذها لحلها ويصف خطوات الحل بالتفصيل وبصوت مسموع مع التكرار بتجريب البدائل المتعددة للتوصل الى حل للمشكلة كما يقوم المعلم بمساعدة الطلبة على تجريب البدائل عند مواجهة مشكلة للاستفادة منها في حل مشكلات مشابهة مستقبلا

ثالثا : ينبغي اشراك الطلبة في اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمهم من اجل تنمية الدافعية واعطاء المتعلم شعورا بالحرية ويمكن تحقيق الاشتراك مع الطلبة في عمل تعاوني من خلال الاستراتيجيات الآتية :

أ- وضع توقعات طموحة وذلك من خلال توزيع الخطة الدراسية على الطلبة ووضع تعليمات لتطبيق الخطة من اجل استغلال الوقت المتاح للتعلم ومساعدة أي طالب لا يستطيع التعلم بمفرده .

ب- وضع خطة للممارسات التربوية وذلك باشراك الطلبة في التخطيط للتعلم .

رابعا : تصميم التعلم بوصفه حلا للمشكلات وفرصة للتجريب وذلك من خلال :

أ- اثارة المعلم لبعض الاشكاليات .

ب- اثارة الطلاب لبعض الاشكاليات وذلك بتشجيع الطلبة على اثارة الاسئلة وتنمية حب الاستطلاع ( باريل ، **1998** ) .

خامسا : تخطيط التقدم ومتابعته وتقييمه

التخطيط : ويكون قبل البدء في التعلم إذ يشير المعلم الى الاستراتيجيات والخطوات المطلوبة لحل المشكلة .

المتابعة : وتكون في اثناء التعلم إذ يدعو المعلم الطلبة للحديث عن تقدمهم والعمليات العقلية التي يستخدمونها وادراكهم لسلوكياتهم .

التقييم : ويكون بعد التعلم إذ يدعو المعلم الطلبة إلى تقييم مدى اتباعهم للقواعد والاستراتيجيات التي استخدموها .

أ- تسجيلات الطلبة : وتتمثل في مساعدة الطلبة على التأمل في ما احرزوه من تقدم في مهمات التعلم .

ب- تقديم المعلم للاسئلة : ويتمثل في مساعدة الطلبة على وعيهم بذاتهم وبالعمل الذي يقومون به

ساد سا : تشجيع الطلبة على التوجيه الذاتي

ينبغي السماح للطلبة باتخاذ القرارات المتعلقة باهدافهم وبالاستراتيجيات التي يتبعونها في تعلمهم ونموهم الذاتي مما يشارك في نمو تفكيرهم وذلك من خلال وضع الطلبة لخططهم لجعلهم اكثر اهتماما بالعمل واكثر اجتهادا فيه وتعليمهم ان يسألوا اسئلة جديدة كي يصبحوا قادرين على توجيه انفسهم في مجالات متعددة ومراقبتهم لتفكيرهم من خلال اتاحة الفرصة لهم بتحديد مشكلاتهم ورسم الاستراتيجيات والتفكير فيما حققوه وجعل التعلم التأملي تعلما دائما مدى الحياة .

## دراسات حول التفكير التأملي

لقد حظي موضوع التفكير التأملي بالعديد من الدراسات الاجنبية في حين انه يفتقر الى الدراسات العربية والمحلية اذ لم يعثر الباحث الا على اربع دراسات عربية منها دراستين اجريتا في البيئة الاردنية وقد تمّ الاطّلاع على الدراسات ذات العلاقة بالتفكير التأملي وهي :

اولا : الدراسات التي تناولت اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي

اجرى وينزلاف دراسة هدفت الى الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال تدريب الطلاب في اثناء اعدادهم ليصبحوا معلمين يفكرون بطريقة تأملية.

استخدم الباحث اساليب البحث النوعي مثل البيانات اليومية والاسبوعية حول

تدريس الطلاب من قبل المشرفين والدراسات الميدانية والمقالات الصحفية التي كان يكتبها الطلاب اضافة الى ممارسات الطلبة بأداء الدور . تكونت عينة الدراسة من خمسة طلاب في اثناء اعدادهم ليصبحوا معلمين إذ طلب إليهم كتابة موضوعات صحفية تقوم على الاسئلة المعدّة وجمع البيانات وحللها اربعة باحثين، استخدموا تطبيقات (فان مانين) لتحديد مستويات التفكير التأملي واستمر البرنامج التدريبي تسعة اسابيع إذ كانت الكتابات الصحفية الفردية تتم بشكل يومي اما الكتابات التدريبية النظيرة فكانت تتم بشكل اسبوعي كما اشتمل البرنامج على الزيارات الصفّية إذ قام المشرف باحدى عشرة زيارة صفيّة للطلبة المتدربين منها تسع زيارات خلال التدريب الفعلي . وقد ناقش المشرف الطلبة حول الدور الذي يجب أداؤه لضمان الفهم إذ طلب إليهم الاجابة عن بعض الاسئلة كارشادات في اثناء الكتابة الصحفية الفردية الى جانب جلسات التدريب كما تم توجيه الطلبة للتفكير فيما يتعلمون ولماذا؟ وللتفكير فيما اذا كانت افكارهم قد تأصلت .

وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج ففي مجال الكتابات الصحفية الفردية بدأ اربعة من اصل خمسة طلاب الكتابة الصحفية عند المستوى الاول ( التقني ) وبدأ طالب واحد الكتابة الصحفية عند المستوى الثاني ( العملي ) وقد تحول جميع الطلبة بعد الاسبوع الثاني الى المستوى الثاني (العملي ) وبعد الاسبوع السابع دخل ثلاثة طلاب الى المستوى الثالث ( النقدي ) إذ استمروا في نفس المستوى حتّى نهاية التدريب وفي مجال الكتابة التدريبية النظيرة بدأ الطلبة في الكتابة التدريبية النظيرة خلال الاسبوع الاول في المستوى الثاني ( العملي ) وقد انخفض مستوى الكتابة خلال الاسبوع الثاني الى المستوى الاول بسبب ضيق الوقت وقد انهى طالبان مدة التدريب في المستوى الثاني اما الطلبة الثلاثة فقد وصلوا الى المستوى الثالث ( النقدي ) وفي مجال قصص المشرف فقد وصل الطلبة الخمسة من خلال قصص المشرف في الاسبوع الثامن الى

المستوى الثالث ( النقدي ) إذ حافظوا على نفس المستوى حتى نهاية التدريب .

وفي مجال الدراسات الميدانية فقد اكتملت الدراسات الميدانية للطلبة خلال مدة التدريب إذ كانت ثلاث مرات ( بداية ووسط ونهاية التدريب ) واشار الطلبة الى امتلاكهم لمهارات التفكير التأملي . كما اشارت الدراسة الى ان الطلبة بحاجة الى التدريب على التفكير فيما يتعلمونه و لماذا يتعلمونه الى جانب ما اذا كان ما يتعلمونه ذا صلة واهمية بالنسبة إليهم وكشفت الدراسة عن وجود ثلاثة مستويات للتأمل كما اشارت الدراسة الى ان الاستماع لحوارات النظراء من خلال الشريط قد تساعد في الوصول الى جوهر التأمل وان هناك امكانية لتدريس التأمل كما ان التدريس من خلال استخدام التساؤل المنظم قد يساعد في تنمية مهارة التأمل.

اما نورتون فقد اجرى دراسة هدفت الى الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال اختبار علاقة التفكير بالتفكير الابداعي عند المعلمين ذوي الخبرة التدريسية وذلك بتقديم صورة عن المعلم المثالي كما يفهمه المعلمون الجدد ومقارنة هذه الصورة مع المفاهيم الخاصة بهم وقد استخدمت الاساليب النوعية في هذا البحث كالحوارات الصحفية والندوات الجامعية وتدريس الرياضيات ضمن برنامج شامل ومتكامل يمكن ان يعزز التفكير التأملي . وأشارت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط ايجابي بين التفكير التأملي والتفكير الابداعي اذ ان التفكير التأملي يعزز الابداع .

واجرى ستامبير دراسة بهدف الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال ايجاد طرائق لتعزيز التفكير التأملي وفهمه عند الطلبة في اثناء اعدادهم ليصبحوا معلمين عبر الكشف عن التنوع في استخدام الحاسوب في الكتابة التأملية وبالتحديد فقد هدفت الدراسة للكشف عن اثر استخدام الصحافة التأملية الالكترونية والادلة الصحفية الواسعة والعمل الصحفي الحواري في تنمية التفكير التأملي وتكونت عينة الدراسة من ستة طلاب في مساق

الاستراتيجيات التدريسية التربوية الخاصة ببرنامج اعداد المعلمين.

كما اجرى جين دراسة بهدف الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي ، وقد حددت ممارسات التفكير التأملي بأنها اتخاذ القرارات حول انماط التدريس والتخطيط للتعليم وتقييم التعليم. لقد تلقت المجموعة التجريبية سلسلة من الندوات حول التفكير التأملي إذ ركزت هذه الندوات في التفكير في المعضلات التدريسية بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب واشارت الدراسة الى ان المجموعة التجريبية تشجع على المزيد من ممارسة التفكير التأملي في حين ان المجموعة الضابطة لا تشجع على التفكير التأملي .

واجرى البرت دراسة هدفت الى الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير من خلال اختبار النشاطات التدريسية التي وظفت في وحدة منهجية حول الدراسات الاجتماعية المتداخلة مع الفنون. لقد تمّ تحليل البيانات من 27 ملاحظة صفية مأخوذة من نص صفي دمج المعلمون الفنون فيه من اجل تقييم الاهداف الاجتماعية وقد سمح للطلاب باستخدام انظمة رمزية لنقل المعرفة إذ ركزت الدراسة في الصف الثامن في مدرسة داخلية للفنون من اجل وصف كيفية استخدام صيغ التمثيل في مجال تدريس وتعلم الدراسات الاجتماعية وفهمه وخصوصا تلك الصيغ المستخدمة في الفنون. اشارت نتائج التحليل الى ان استخدم الاشكال المختلفة للتمثيل يعزز ممارسة التفكير البصري والتفكير الروائي المجازي والتفكير التأملي والمتعدد الحواس وتكامل المعرفة . واجرى موشي دراسة هدفت الى الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال التدريب العقلي وتقنية تطوير البيئة التدريسية عند معلمي اليوم المدرسي اليهودي، تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من المعلمين الذين تقل خبرتهم التدريسية عن سنتين إذ تكونت المجموعة التجريبية الاولى من احد عشر معلما دربوا على برامج التدريب العقلي الذي طوره كوستا وجارمستون إذ تم استخدام هذا الاسلوب لتطوير الهيئة التدريسية

بهدف تسهيل الثقة والتعلم والاستقلالية وتكونت المجموعة الثانية من احد عشر معلما واستخدمت الصيغ الاخرى من اسلوب تطوير الهيئة التدريسية والمستخدم بانتظام في المدرسة اما المجموعة الثالثة التي تكونت من عشر معلمين فقد استخدمت الصيغ الاخرى من اسلوب تطوير الهيئة التدريسية المستخدم بانتظام في المدرسة مع المشاركة في مناقشات غير رسمية وقد تم قياس درجة النمو في التفكير التأملي من خلال الاداة التي طورها سيمونز وسباركس لانجر - ستاركو - باستن وكولنتون **1989** . واشارت نتائج الدراسة الى ان المجموعة الاولى من المعلمين التي استخدمت طريقة التدريب العقلي قد حققت نموا اكبر في التفكير التأملي من كل من المجموعتين الثانية والثالثة .

واجرى ليبنكوت دراسة هدفت الى الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي بين اصحاب المهن المبتدئين، تكونت عينة الدراسة من المعلمين الجدد خلال السنة الاولى من خبرة التدريس والخريجين الجدد الذين لم يلتحقوا بعد في مهنة التعليم ، و قد اشارت وجهات النظر المختلفة الى ان تحليل النصوص يشير الى تنمية التفكير التأملي مع مرور الوقت كما اشارت النتائج الى ان هناك عناصر مهمة وعمليات جيدة تعمل على تنمية التفكير التأملي عند المعلمين منها المعايير والاستفسارات والسياق العام الذي يسمح بالمشاركة اضافة الى الاختلاف في وجهات النظر .

واجرت جابر وشماسنة دراسة بعنوان توظيف الابحاث الاجرائية في التعامل مع الفروق الفردية هدفت الى تنمية قدرة المعلمين والطلبة المتدربين في اثناء اعدادهم لممارسة مهنة التعليم على التعامل مع الفروق الفردية باستخدام اساليب تعليمية متنوعة اضافة الى تنمية قدرتهم على التأمل في ممارساتهم وسلوكياتهم بهدف تحسين الاداء فيما يتعلق بالتخطيط وادارة الصف ومعالجة المشكلات تكونت عينة الدراسة من معلمتين في احدى المدارس التابعة لوكالة الغوث وخمس طالبات متدربات من كلية الطيرة

التربوية وكان دور المعلمتين اشـــرافيا ودور الطـالبـات تـدريس شـــعبتين من طلبة الصـف الثالث الاسـاسـي، وقد تم تطبيق بر نامج تدريبي اســتمر ثلا ثة اسـابيع اشـتمل على اسـاليب تدريبية متنوعـة ( التعلم التعـاوني ، التعلم الاكتشـــافي ، التعلم في مجموعـات متجانسـة ، وحل المشـكلات ) واشـارت نتـائج التحليـل النوعي للبيـانـات الى فاعلية البر نامج الـتدريبي في تنمية القدرة على التعامل مع الفروق الفردية باســتخدام اســاليب تعليمية متنوعة واشـــارت النتائج الى زيادة في القدرة على الـتأ مل وتحـمل النـقد البـناء من الاخرين .

واجرى كيرك دراسـةهدفت الى الكشـف عن اثر برنـامج تـدريبي في تنميـة التفكير الـتأملي من خلال غر فة الحوار الالكتروني عبر شـبكة الانترنت وتكونت عينة الدراســة من **15** طالبا من الطلبة الجامعيين في تخصـــصـــات تربوية من جامعة ويـسكونـسن وتم الا شراف على تطبيق الدراسة من قبل ثلاثة من اعضاء هيئة التدريس وقد تم فتح غرف الحوار الالكتروني عبر شـــبكة الانتر نت تـمت ادارتها من المركز بشكل مباشر حيث تم الاســتمـاع الى آليـات الحوار وقـد تم تقســيم عينـة الـدراســـة الى ثلاث مجموعات حيث كان الطلبة يتحدثون عن خبراتهم الميـدانيـة ويجيبون عن الاســئلة والملاحظات التي يطرحونها مدة **8** جلسـات تدريبية . وقد تم تحليل نوعي للبيانات باختبار اســتجابات **5** طلاب من كل مجموعة واشـــارت نتائج الدراسة الى عدم ظهور زيادة واضحة او تحسن في مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراســة كما اشـارت الى تحســن في تفاعل الطلبة المتدربين من خلال طرح بعض القضايا عبر حلقة الحوار .

وقام ويســت بدراســة للكشــف عن اثر برنـامج تـدريبي في تنميـة التفكير التأملي والتفكير الناقد عند الطلبة في اثـ ناء ا عدادهم ليصـــبحوا معلمين من خلال الدورات التأسـيسـية إذ اسـتخدم تصـــميما شـــبه تجريبي للكشـــف عن العلاقـة بين التفكير التـأملي والتفكير الناقد عند الطلبة الذين شـــاركوا في دورتين علميتين تأسيسيتين . وخلصت الدراســـة الى انه يمكن تصـــميم دورة

علمية لتنمية القدرة على التفكير التأملي .

وقام ستودارت بدراسة هدفت الى الكشف عن اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي ضمن حصة الفن لدى مدرسي المرحلة الابتدائية . تكونت عينة الدراسة من **8** طلاب اختيروا من اصل **12** طالبا متطوعا للدراسة إذ قام الطلبة وخلال خمسة الاسابيع الاولى بكتابة صفحتين عن كل تجربة فنية قاموا بها وكانت تدور حول مفهوم الفن وبعد ذلك يجتمع الطالب مع الباحث مدة **15** دقيقة لمناقشة التجربة وطرح الاسئلة والاستفسارات وفيما يتعلق بجمع البانات فقد جمعت من ثلاثة مصادر وهي المقابلات والملاحظات والواجبات المكتوبة وقد استخدم الباحث المقالات التأملية الجماعية واشرطة الحوار التأملي .

يلاحظ من هذه الدراسات انه يمكن تنمية التفكير التأملي من خلال البرامج التدريبية المتعددة فقد اشارت الدراسات الى وجود اثر ايجابي للبرامج التدريبية في تنمية التفكير التأملي والى وجود اثر ايجابي لكتابة المقالات والاستماع لحوارات الزملاء من خلال الاشرطة في تنمية التفكير التأملي وان هناك اثرا ايجابيا للكتابة باستخدام الحاسوب ولنوات الفكير التأملي والاشكال الفنية المتنوعة والندوات الخاصة بمجموعات التركيز في تنمية التفكير التأملي في حين اشارت دراسات اخرى الى عدم وجود اثر للبرامج التدريبية في تنمية التفكير التأملي سواء كانت هذه البرامج تستخدم الاشرطة المصورة او الحوار عبر شبكة الانترنت .

ثانيا : الدراسات التي تناولت اثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي على فاعلية المعلمين والطلبة .

اجرى بيرد وفنشام ووايت دراسة حالة بهدف استقصاء برنامج تدريبي في التفكير التأملي على تحسين تعلم وتعليم العلوم إذ استمرت الدراسة مدة ثلاث سنوات وقد صممت الدراسة للكشف عما اذا كان التعلم التعاوني يعمل على زيادة فاعلية التعليم والتعلم لمادة العلوم، وقد تضمنت اجراءات الدراسة التأمل بشكل فردي وضمن مجموعات والتأمل في العمل

وتكونت عينة الدراسة من (13) طالبا متدربا في مرحلة اعدادهم لكي يصبحوا معلمين و(14) معلما من المبتدئين في التعليم ومن ذوي الخبرة و(64) طالبا من طلبة (الصف الثامن وحتى الصف الحادي عشر) . اشارت نتائج الدراسة الى ان التامل في العمل كان مهما في تطوير الجوانب الشخصية والمهنية لدى عينة الدراسة ، واشارت النتائج الى احداث تحسن واضح في معرفة المعلمين قبل الخدمة وفي اثنائها وفي معرفة الطلبة ، كما اشارت الدراسة كذلك الى زيادة مستوى وعي المعلمين والطلبة للاحداث الصفية وضبط ممارساتهم الصفية . واظهرت الدراسة إلى ان جميع المعلمين والطلبة قد عدوا ان العمل الجماعي من بين العوامل الرئيسة التي شاركت في تطوير التفكير التاملي لديهم .

واجرى مصطفى (1992) دراسة هدفت الى الكشف عن اثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الاساسية على فاعليتهم التعليمية ، إذ اجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات وكالة الغوث في المدارس الاساسية العليا في الاردن والذين يحملون شهادة الدبلوم في العلوم . اشارت نتائج الدراسة الى وجود اثر ذي دلالة للتفكير التاملي عند معلمي العلوم في المرحلة الاساسية على فاعليتهم التعليمية

كما اجرى انجلكو هارت دراسة بعنوان:( اثر الكتابة الصحفية التأملية على الممارسات الصفية ) تناولت اثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي في تطوير الهيئة التدريسية ، تكونت عينة الدراسة من (14) معلما من المرحلة الابتدائية من ذوي الخبرة التي تزيد على ثلاث سنوات ، إذ تم مراقبة افراد العينة ومقابلتهم قبل الورشة وفي اثنائها وبعدها. اشارت نتائج الدراسة الى ان الصحافة التاملية تزيد من فاعلية المعلمين في التعلم الجديد، إذ ان الصحف يمكنها ان تزيد من تطوير الهيئة التدريسية خلال الاسابيع الستة الاولى التي تلي تطبيق البرنامج التدريبي .

وأجرى بيتي (1997) دراسة بهدف الكشف عن اثر برنامج تدريبي في

التفكير المجرد التأملي في بناء المعرفة عند الطلبة حول العمليات المتناهية والعمليات اللامتناهية . تكونت عينة الدراسة من اربعة طلاب تمت مقابلتهم خلال مدة زمنية استغرقت ثمانية اسابيع إذ بذلوا خلالها محاولاتهم لحل المواقف الصعبة المتضمنة في العمليات المتناهية واللامتناهية وقد صممت الواجبات لتلك المقابلات من اجل خلق صراع داخل البنى المفاهيمية لديهم . اشارت نتائج التفكير التأملي، وقد اظهرت النتائج ان الطلبة قد اصبح لديهم القدرة على التنبؤ بنشاطاتهم للحل المحتمل .

وقام كينتون (**2002**) بدراسة اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال استخدام استراتيجات التفكير التأملي لمساعدة المتنبئين الجويين المبتدئين في استخدام استراتيجيات تنبؤية فعالة . تناولت الدراسة موضوعا ما وراء المعرفة في مجالات محددة كمنهاج القراءة عند الاطفال اضافة الى مجالات اخرى كمنهاج الرياضيات والعلوم عند الطلبة الاكبر سنا . كما تناولت الدراسة حالة طالب يستخدم عملية ما وراء المعرفة في دراسة مادة التنبؤات الجوية القائمة على التقنيات الحديثة ومما شارك في انجاح الدراسة الكتابات والمقالات وغيرها من العمليات التفكيرية التأملية .

يلاحظ من الدراسات السابقة وجود اثر ايجابي للبرامج التدريبية الخاصة بالتفكير التأملي في تنمية الجوانب الشخصية والمهنية لدى الطلبة والمعلمين في زيادة فاعليتهم التعليمية ومستوى وعيهم للاحداث الصفية ومواجهتهم للصعوبات والتنبؤ بحل المشكلات ومعالجتها وتحقيق المعرفة والتعلم الجديد وتنمية التفكير والسلوك الايجابي والنظرة الايجابية للمادة الدراسية وارتباطها بالحياة الواقعية .

ثالثاً : الدراسات التي تناولت تحديد مستوى التفكير التأملي وطبيعته وعلاقته ببعض المتغيرات .

اجرى روفجنو دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين البنية المعرفية لدى الطابة وقدرتهم على التفكير التأملي ، تكونت عينة الدراسة من (**15**) طالبا من حملة شهادة

البكالوريوس ممن يتابعون دراستهم للحصول على درجة الماجستير في اصول التربية حيث كانوا يعملون بمهنة التعليم في المرحلة الابتدائية . اشارت نتائج الدراسة الى ان العلاقة الارتباطية بين البنية المعرفية للطلبة والتفكير التأملي لديهم بلغ (**0,48**).

واجرى جوغنور دراسة بهدف تحديد وتطوير مجموعة من المعايير تتضمن العناصر التنظيمية لربط الخبرة الميدانية والمساقات المهنية في التعليم الابتدائي مع مفهوم التفكير التأملي بطريقة تسلسلية . تكونت عينة الدراسة من (**400**) معلم اختيروا عشوائيا ممن يمارسون مهنة التعليم في مرحلة رياض الاطفال الى الصف السادس الابتدائي وقد وزعت عليهم استبانة تقدم برنامجا للتعليم الابتدائي من اربع سنوات إذ اعيد من الاستبانات ما نسبته **52%** . وقد اشارت نتائج التحليل الاحصائي الى ان الغالبية العظمى من المعلمين وافقت على المعايير المقترحة التي تستخدم التفكير التأملي في التجربة الميدانية الاولى لتأهيل المعلم. كما اشار عدد من المشاركين الى اعتراض شديد على استخدام المعايير كأمر رسمي من الدولة. وقد عبر المعلمون عن موافقة قوية على المفاهيم النظرية لاستخدام التفكير التأملي في التجربة الميدانية المبكرة .

واجرى نورتون(**1997**) دراسة هدفت الى اختبار التفكير التأملي عند المعلمين الجدد وعلاقته بموقع الضبط ، تم قياس التفكير التأملي من خلال التحليل الصحفي الاسبوعي، واستخدمت اساليب البحث النوعي في هذه الدراسة بشكل كبير، فقد استخدمت المقابلات والحوارات الصحفية والملاحظة. اشارت نتائج الدراسة الى ان موقع الضبط كان احيانا متنبئا مهما للتفكير التأملي، الا انه لم يكن متنبئا مهما ثابتا للتفكير التأملي . كما كشفت الدراسة ان موقع الضبط الداخلي كان عنصرا ضروريا للتفكير التأملي، ومن ثم فهو متنبئ مهم للتفكير التأملي .

واجرى روبيرت دراسة تربوية للندوات الاسبوعية وتكونت عينة الدراسة من **20** طالبا وقد استخدمت الاستراتيجيات التدريسية التي وضعتها هيلدا تابا

وتصف الدراسة التفكير التأملي عند الطالب في اثناء دراسته الجامعية إذ اشتملت الدراسة على مقابلات مع الطلبة وتحليل حالة الطلبة المسجلة على اشرطة فيديو. اشارت الدراسة الى ان الندوة مسرح يعمل على ايصال التكامل للتأمل والتعليم التجريبي كما اشارت النتائج كذلك الى ان الطلبة نادرا ما يستخدمون قدراتهم التأملية كما ان استخدام اسلوب الحالة في الندوة او في الجامعة لا يضمن تطور واستخدام التفكير التأملي في دراسة الطالب لذلك فان الطالب بحاجة الى دعم جامعي في بيئتهم الجامعية .

كما اجرى ماهناز دراسة بعنوان " محتوى وطبيعة التعليم التأملي دراسة حالة لمعلمة علوم في المرحلة الاعدادية " هدفت الدراسة الى الكشف عن كيفية تفكير المعلمة بالعملية التعليمية والى أي مدى تنخرط المعلمة في التعليم التأملي وما الاحداث الصفية التي تثير في المعلمة تفكيرها التأملي اضافة الى التعرف الى مصادر المعلومات التي لجأت اليها المعلمة لفهم الحدث الصفي الذي تعده غريبا وما الموضوعات التي تكون فيها المعلمة حساسة عند التعامل مع مشكلة ما وما العلاقة بين معتقدات المعلمة وقيمها وتفكيرها وتصرفاتها. تم تطبيق الدراسة على معلمة علوم تدرس في مدرسة حكومية إذ عدت هذه المعلمة مثالية من حيث مؤهلها و تاريخها الوظيفي والاداري وتقوم فلسفة المدرسة التي تعمل بها المعلمة على تشجيع المعلمات على طرح الافكار الجديدة وتشجيع العمل الجماعي والتفاعل الايجابي بين المعلمين والطلبة واولياء الامور وراقب الباحث الصف الدراسي لهذه المعلمة مدة ثلاثة اشهر إذ كان يجري مقابلات قبل كل حصة وبعدها وقد اظهر تحليل المقابلات ان التأمل كان العنصر الاساسي لعمليات التفكير عندها كما انها مارست عملية التفكير التأملي قبل كل عملية تعليمية وفي اثنائها وبعدها . واشارت نتائج الدراسة الى وجود اثر للسياق الاجتماعي بما في ذلك خطط المدرسة وسياساتها التعليمية على مدى ممارسة المعلم لعمليات التفكير التأملي ومحتوى ذلك التفكير .

واجرى موريس دراسة بعنوان التفكير التأملي في مناهج تعليم الاطفال وتعنى هذه الدراسة بالتفكير التأملي في البرنامج التعليمي لطلبة الدبلوم في تخصص الطفولة المبكرة إذ صممت الدراسة النوعية للكشف عن التفكير والممارسات عند الطلبة الملتحقين في برنامج الدبلوم المعني باعداد المعلمين المتخصصين بتعليم الاطفال وتكونت عينة الدراسة من سبعة طلاب تتراوح اعمارهم بين **20- 58** سنة منهم **6** من الاناث وذكر واحد إذ تم جمع البيانات من خلال الكتابات الموجهة والمناقشات الحوارية والملاحظات .

وهناك دراسات لـــ " ستيفنس وكروي وبيدس وكاو وتنبيرغ وكمبر وليه ووايت غيرهم"

ويلاحظ من هذه الدراسات وجود ارتباط ايجابي بين التفكير التأملي وبعض المتغيرات وارتباط ايجابي بين التفكير التأملي والتفكير الابداعي ويلاحظ وجود اثر للسياق الاجتماعي وتوفير الوقت والاعتقادات والخبرات السابقة والمؤهل العلمي والخبرة التدريبية في ممارسة التفكير التأملي وان هناك اهمية لاستخدام التفكير التأملي اذ انه ينقل الافراد من الاسلوب التقليدي الى استخدام التقنيات الحديثة ومن المستوى الاول ( التذكر ) الى المستوى الثاني (المعالجة) كما انه يساعد في اتخاذ القرار اضافة الى ان الطلبة بحاجة الى دعم جامعي في البيئة الجامعية التي تتميز باقامة الندوات والانشطة واشارت دراسات اخرى الى عدم وجود اثر للعمر في تنمية التفكير التأملي .

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة توفر عددا لا بأس به من الدراسات الاجنبية وندرة في الدراسات العربية التي بحثت في دور البرامج التدريبية في تنمية التفكير التأملي عند طلبة الجامعات . كما تبين ان لاستخدام طريقة كتابة المقالات التأملية والحوار دورا بارزا في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة .

## المراجع العربية


- ابو عزّام **2004**. الابتكار كسمة من سمات الشخصية. المنتدى الثقافي الخليجي الاول لذوي الاحتياجات الخاصة، الدوحة، قطر.

- اوسترمان، كارين. ف وكوت كامب، روبرت. **2002** . الممارسة التأملية للتربويين، مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة الى حلها.
- باريل جون. **1998**. التعليم التأملي من اجل التفكير. تعريب صفاء يوسف الاعسر. تعليم من اجل التفكير.
- بيدس ، هالة حسني .**2004**. درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الاردن لمفهوم التفكير التأملي وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الاداري.
- جابر، ليانا و شما سنة، رائد **2000**. نشرة موجزة حول الابحاث الاجرائية، مركز القطان للبحث والتطوير، رام الله، فلسطين .

جروان، فتحي .1999. تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي

- جميل، محمد جهاد **2001** العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم.
- حسن، ماجد محمد **2004**، الفلسفة البراغماتية، الحوار المتمدن.
- حسين، ثائر غازي **2004**. تنمية مهارات التفكير.
- دي بونو، ادوارد **1989**. تعليم التفكير.
- رالف، ن. وين **1964**. قاموس جون ديوي للتربية (مختارات من مؤلفاته).
- سكراج، فرانسيس **1995**. اثراء عملية التفكير التأملي.
- قطامي، يوسف **1990**. تفكير الاطفال: تطوره وطرق تعليمه.
- مصطفى، شريف محمد **1992**. إثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الاساسية على فاعليتهم التعليمية.
- المنصوري، خلود **2004**. التدريب التأملي والتعليم عن طريق التأمل.
- المهدي، ابو هشام **2004**. التفكير. منتديات الحصن النفسي، علم النفس المناعي العصبي.
- نشواتي، عبد المجيد **1996**. علم النفس التربوي.
- الداهري/ صالح/2008/ أسيا سيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية /دار صفا للنشر....

- الريماوي / محمد / 2003/ علم النفس النمو / دار المسيرة
- الريماوي/ محمد وزملائه / 2008م/ علم النفس العام / دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو جادو / صالح/ 2003م / علم النفس التربوي / دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بني يونس / محمد / 2007/ سيكولوجيا الدافعية والانفعالات / دار المسيرة
- قطامي/ يوسف / 2005/ علم النفس التربوي والتفكير/ دار حنين والفلاح.

الانترنت / مقالات / أبحاث/ منشورات/ تقارير / 2010/2011م

- هلفش، جوردان و سميث، فيليب 1963. التفكير التأملي.


## المراجع الاجنبية


**Albert,Maria.1996.Impact of an arts .**

**Angelico-Hart, Dael M.1997. Effects of refective journal writing on classroom practices resulting from astaff development workshop .**

**Atkins, s . Murphy ,k 1993 . Reflection : Areview of the literature.**

**Baird, JR, fensham , rf , white , 1991 .The Importance of reflection in improving science teaching and learning .**

**Bauer ,n j, 1991 . Dewey and schon . An Analysis of reflective thinking.**

**Brookfield , SD ,1995 ,Becoming aCritically reflective teacher .**

**Bridges, EM.1992 . Problem - based learning for administrators .**

**Comeaux ,M. 1991 . but is it teacher The use of collaborative learning in teacher education .**

# استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها فى تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءةمن وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميدانى بجامعة حائل

د.حسنيه محمد الصديق البخيت /جامعة حائل

مستخلص الدراسة: ـ

هدفت هذه الدراسة الى التعرف الى دور استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات اللواتي يعانين صعوبات القراءة من وجهة نظر معلمات اللائي يعانين صعوبات التعلم وطالبات التدريب الميداني وطبقت الدراسة في المدارس الابتدائية للبنات التي بها غرف مصادر بحائل.

إذ بلغ حجم العينة (70) معلمة منهن(27) معلمة صعوبات تعلم على راس العمل و( 43) طالبات التدريب الميداني لمسار صعوبات التعلم، والمعلمات اللاتي في قيد العمل تراوحت سنوات خبرتهن ما بين (10-1) سنة . استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي, أداة الدراسة عبارة عن استبانة من اعدادها)، تم تحليل النتائج عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ,(SPSS) توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: يوجد تأثير دال احصائيا لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني.

إذ كانت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المجالات الخمسة (الأستاذ، مجال عملية التدريس ،الطالب، المقرر الدراسي، الإمكانيات المادية) على التوالي هي (4.21، 4.17، 4.13، 4.02،3.95 ) كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ 0,05) في جميع المجالات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الحالة (معلمة على رأس عملها، طالبة تدريب ميداني) كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ 0.05) في جميع المجالات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، إذ جاءت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا

كما تمت مناقشة النتائج في ضوء اهداف الدراسة والتراث النفسي كما وضعت بناءا على النتاج مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات- جودة المخرجات التعليمية- التلميذات ذوات صعوبات القراءة-معلمات التربية الخاصة - وطالبات التدريب الميداني.

**Abstract**:

This study aimed to identify the role of using ICT in improving the quality of educational outputs among students with reading difficulties from the point of view of teachers with learning disabilities and field training students. The study was applied in primary schools for girls with rooms in Hail resources.

The sample size was (70) of them (27) teachers of learning difficulties on the job and (43) students training field for the course of learning difficulties, and teachers who are on the job ranged between years of experience (1-10) years. The researcher used the correlative descriptive method, the study tool is a questionnaire prepared by the researcher, the results were analyzed by the statistical package of social sciences (SPSS) program, the study reached a set of results, the most important of which are: For students with learning difficulties in reading from the perspective of their teachers and students of field training

The mean averages of the degree of approval of the five fields (professor, field of teaching, student, course, material possibilities) respectively (4.21, 4. 17) and (4.13, 4.02, 3.95) there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in all areas of the study sample according to the case variable (teacher on the job, student field training) and there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in all areas of the study sample according to the variable year Experience, where the value of (q) is not statistically significant.

**Keywords**;

Information and Communication Technology – Quality of Educational Outcomes – Students with Learning Disabilities with Reading – Special Education Teachers – Field Training Students

مقدمة:

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي الهائل والانفجار المعرفي مما ادى الى تغيرات كثيرة في ميادين الحياة المختلفة كالميادين الثقافية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية ونجد ان الميدان التربوي او التعليمي لم يسلم من هذه التغيرات ، فدخلت التقنية في المؤسسات التعليمية، لمسايرة التطورات السريعة .

ويعد التعليم في العصر الحالي من أبرز مظاهر التقدم في المجتمع، إذ أصبح من المسلم به أن تحقيق رغبة أي مجتمع في أن يكون مجتمعاً حضارياً متطوراً، يتوقف بالدرجة الأولى علي نتائج جهوده التي يبذلها في تنمية موارده البشرية، وعلي الرغم من أهمية التعليم إلا أنه هناك العديد من التحديات والمتغيرات التي تواجهه .( سالم، 2007 ،ص3)

وقد ادى ظهور تكنولوجيا المعلومات بجميع اشكالها مثل الانترنت والحاسب الالي والمواقع الالكترونية والبريد الالكتروني واستخدامها في العملية التعليمية إلى ظهور انماط جديدة من التعليم اكثر فعالية كالتعليم الالكتروني وغيرها من اشكال التعليم الحديثة

وفي ضوء هذا السياق اهتمت البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بإدخال تقنيات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات لبعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وتم إدراجها ضمن بعض البرامج التربوية المقدمة لهذه الفئة، ـ

يعدّ العجز في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى اطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، نظرا لاعتمادهم على القراءة في تعلم جميع المواد الدراسية من خلال حياتهم الدراسية مما يؤدي الى استمرار هذه

المشكلة الى مرحلة الرشد اذا لم يحصل تدخل مبكر في الصفوف الثلاث الاولى من المرحلة الابتدائية.

وتبدا مشكلة صعوبات القراءة بمظاهر واعراض واضحة منها صعوبة قراءة الحروف العربية ومن ثم كتابتها ومعرفة صوت الحرف (الفونيم ) الذي يطابق كل رمز من الرموز العربية لقراءة هذه الحروف، اذ لابد من معرفة مخارج الحروف لأن احد مظاهر صعوبات القراءة عدم التمييز البصري بين الحروف المتشابهة كتابة ولذك كان لابد من استخدام تقنية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لسمع اصوات الحروف وربطها مع شكلها لتقوية التمييز السمعي والتمييز البصري ومن هنا برزت مشكلة الدراسة في معرفة كيفية الاستفادة من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في اكتساب مهارات القراءة ومن ثم ضمان لتحسين جودة المخرجات التعليمية ومن هنا كان الاهتمام بتطوير البرامج التربوية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق مستوى تعليمي أفضل..

ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية التي في ضوئها نتلمس دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تمحورت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1-هل يوجد تأثير دال احصائيا لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم وطالبات التدريب الميداني على جودة العملية التعليمة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم في جودة العملية التعليمية بحسب سنوات الخبرة؟

## أهمية الدراسية:

تنبع أهمية الدراسة من اهمية الشريحة التي أجريت عليها الدراسة وهي شريحة التلميذات ذوات صعوبات التعلم إذ ان العجز في تعلم القراءة يمتد اثره السالب الى المراحل العمرية اللاحقة أي الى مرحلة الرشد اذا لم يحصل تدخل مبكر .لأن مهارة القراءة هي الاساس الذي بسببها يمكن للتلميذ اكتساب جميع المهارات الاكاديمية المتمثلة في المواد الدراسية الاخرى التي تعتمد في تحصيلها اساسا على عملية القراءة، كمادة العلوم والتربية الاسلامية والجغرافيا وغيرها من المواد الدراسية. لذا ترجع اهمية دراسة هذه الشريحة يمكن ان يفيدنا في تلافي مشكلة صعوبات القراءة في مرحلة مبكرة بما يسمى ذلك بالتدخل المبكر.

تعدّ وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسائل داعمة لعملية التعليم لما لها من قوة التأثير المرئي والمسموع الذي من شانه ان يزيد من استجابات التلاميذ بالإضافة الى انها تعدّ وسائل تحفيزية للتلاميذ.

من المحتمل أن تثري هذي الدراسة وتلفت النظر المهتمين في مجال التربية والتعليم بإلغاء الضوء على ضرورة الاهتمام والسعي لاستخدام تقنيات التعليم والاتصالات في التعليم بصورة اساسية.

## أهداف الدراسة:

1-التعرف الى اثر استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني.

2- التعرف الى الفروق في وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم وطالبات التدريب الميداني على جودة العملية التعليمة.

3-التعرف الى الفروق بين وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم في جودة العملية التعليمية بحسب سنوات الخبرة.

## مصطلحات الدراسة:

تكنولوجيا التعليم والاتصالات:

كما عرفها (الجراح، والعجلوني ،2012،ص14) بانها " هي التكنولوجيا (المعدات والبرمجيات )المتعلقة بتخزين واسترجاع وتداول المعلومات ونقلها أو نشرها أو إنتاج البيانات الشفهية والمصورة والنصية والرقمية بالوسائل الإلكترونية من خلال التكامل بين أجهزة الحاسوب, ونظم الاتصالات المرئية.

التعليم : إن التعليم لغة هو نقيض الجهل اعلم علماً، وعالم نفسه، ورجل عليم من قوم علماء وعلمت الشيء أعلمه علماً، أي: عرفته (ابن منظور ،1986،ص417 )

ولأغراض الدراسة عرفت الباحثة عملية التعليم بأنها هي عملية اكتساب التلميذات ذوات صعوبات التعلم للمهارات التعليمية او الاكاديمية ضمن المنهج الدراسي والتي لم تكتسب في اثناء التدريس في الفصل الاعتيادي عبر خدمات خاصة تقدم بواسطة معلمات التربية الخاصة في غرف المصادر الملحقة بالمدارس الابتدائية

المخرجات التعليمية: عرفتها الباحثة بأنها النتائج المتحصلة التي تقاس بناء على الاهداف المتوقعة كالأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى والاهداف التدريسية ويمكن ان تتمثل المخرجات في شكل الخريجين انفسهم او اضافة مفاهيم ومعارف يمكن ان تفيد الفرد في حياته العملية والاجتماعية .

الجودة: عرفت على أنها "مدى المطابقة مع المتطلبات؛ فكلما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كان هذا المنتج ذا نوعية جيدة. (جودة ،2008،ص19)

### التلميذات ذوات صعوبة القراءة:

تعرفهن الباحثة بانهن التلميذات اللاتي يدرسن بالمدارس الابتدائية وتم تشخيصهن من قبل معلمات التربية الخاصة بانهن من ذوات صعوبة القراءة ويحتجن الى خدمات التربية الخاصة لإكسابهن مهارات القراءة في غرفة المصادر التابعة للمدرسة الابتدائية نفسها .

- صعوبات التعلم كما يقول ها مل وآخرون (1981) Hammil et.al

يعدّ مصطلح صعوبات التعلم مصطلحا عاما يرجع الى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلالات او القدرات الريا ضية. وتعدّ هذه الا ضطرابات ا صلية في الفرد ويفترض ان تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ( Samuel A .Kirk and James C.Chalfant ترجمة السرطاوي، والسرطاوي، 1988، ص16)

مهارات القراءة: توجد عدة مفاهيم للقراءة وهي:

•القراءة تعني استخلاص المعنى من المادة المكتوبة وتحليل رموزها.

قدرة بصرية صوتية أو صامتة ، يفهم بها الفرد ويعبر بها ويؤثر فيمن حوله بها.

•القراءة تنطوي على الانتباه، والإدراك، والتذكر، والفهم، والتذوق، والانفعال

•القراءة هي القدرة على تقوية الحواس والذاكرة والعقل للحصول على الكثير من المعرفة

•القراءة هي استرجاع منطقي أو عقلي للمعلومات في الدماغ، وتكون المعلومات على شكل رموز، حروف, أو صور. (شمس الدين .2018.تعريف القراءة https://mawdoo3.com(.

معلم التربية الخاصة لذوى صعوبات التعلم:

هو المعلم الحاصل على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة – مسار صعوبات التعلم ويمارس العمل في

برامج صعوبات التعلم الملحقة في مدارس التعليم العام . (الأمانة العامة للتربية الخاصة، 1422 ه، ص 27)

معلمات التربية الخاصة لذوات صعوبة التعلم: تعرفهن الباحثة بأنهن المعلمات اللائي تخرجن في كلية التربية في قسم التربية الخاصة وحاصلات على درجة في البكالوريوس التربية الخاصة في مسار صعوبات

التعلم ويعملن بالتدريس في المدارس الابتدائية ضمن برنامج صعوبات التعلم.

طالبات التربية العملية او التدريب الميداني: تعرفهن الباحثة بأنهن الطالبات اللائي يدرسن في كلية التربية قسم التربية الخاصة المستوى الثامن الذي يمثل الحلقة الاخيرة من برنامج البكالوريوس وتقوم فيها الطالبة بالتدريب العملي في غرف المصادر الملحقة بالمدارس الابتدائية.

غرفة المصادر : تعرف غرفة المصادر على انها غرفة بالمدرسة الاعتيادية، يحضر اليها التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة مدة لا تتجاوز نصف اليوم الدراسي،، وذلك بغرض تلقي خدمات تربوية خاصة من قبل معلم متخصص(وزارة المعارف ،1422هـ ،ص9)

## حدود الدراسة:

الحدود الزمانية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019-2020م ، اما الحدود المكانية كلية التربية بجامعة حائل شطر الطالبات باجا والمدارس الابتدائية التي بها غرف مصادر بحائل.

الإطار النظري:

أولا: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

في الواقع نجد ان ادخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات ومستحدثاتها في مناهج صعوبات التعلم يمثل احد محاور التجديد التربوي للأمم، إذ اصبحت هذه المستحدثات والاساليب التقنية ركنا اساسيا في التعليم، داخل المدرسة وخارجها، ويستوجب كل هذا تبني برامج تعليمية قائمة على الويب في التعليم واستخدامها في المراحل التعليمية كافة، وعدم الاقتصار على مرحلة واحدة، وذلك نظرا لما تتمتع به مثل هذه البرامج والتقنيات من اهمية في التعليم القائم على الويب بين العلوم الاخرى (القحطاني،2019،ص226)

نجد ان وسائط التكنولوجيا المساندة للعملية التعليمية وهي ايضا تعرف بوسائط تكنولوجيا الاتصال التي تنقسم على نوعين هما:(ابو يحي،2018،ص19)

-تكنولوجيا الاتصال ذات الاتجاه الواحد وذات الاتجاهين مثال ذلك البث الاذاعي والتلفزيوني.

-تكنولوجيا الاتصال التزامنية وغير التزامنية إذ ان الاولى تتم بتواصل المتعلم مع المعلم او مع اقرانه في نفس الوقت مثل المؤتمرات السمعية. اما غير التزامنية فلا يتم فيها التواصل بين المتعلمين والمعلمين في نفس الوقت ويكون هناك فاصل زمني مثال ذلك، اشرطة التسجيل المرئي حيث تتيح الدخول اليها في أي وقت فهي تتيح للمستخدمين من التحكم والمرونة ومن اهم هذه التطبيقات البريد الالكتروني ومجوعة الاخبار ومنتديات الويب.

- شبكة الانترنت: قد اشارت دراسة (الصواف ،2004،ص59-ص60) الى خصائص وسمات الانترنت في التعليم، مثل الترابط، التعاون المتمركز حول المتعلم، التعلم الاستكشافي، المشاركة والتواصل المعرفي، بالإضافة لتخطي حاجزي الزمان والمكان (القحطاني،2019،ص226)

وتعد شبكة الانترنت واحدة من اهم الخدمات التفاعلية فهي عبارة عن شبكة عنكبوتية مؤلفة من شبكات حاسوبية ترتبط بعضها ببعض بطريقة تمكن المستخدم من البحث عن واستثمار والوصول للمعلومات التي يوفرها الاخرون، كما يوفر تشكيلة متنوعة من النشاطات تضمن السير الحسن للشبكة(العلاق ،2006،ص97)

اهمية استخدام التكنولوجيا:

نجد ان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لها عدة فوائد بالنسبة إلى التلميذات ذوات صعوبة التعلم كما اثبتتها دراسة الجهني والزارع (2014) ودراسة العصيمي (2015) نوردها في التالي:

-استخدام الحاسب الالي له دور في خفض التوتر والانفعالات لدى التلاميذ.

- انها تحتوي على الكثير من البرامج المسلية التي تدخل البهجة والسرور لدى التلاميذ.

- يستخدم كثير من المعلمين الوسيلة كمعزز ايجابي او سلبي في تعديل سلوك الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- استخدام التقنيات التعليمية إلى تسهيل نقل وشرح المعلومة للتلاميذ

ذوي الاحتياجات الخاصة والمساعدة في

رفع مستواهم الأكاديمي.

-يستخدم الحاسوب في تكوين صداقات عديدة بين التلاميذ عندما يعملون كمجموعات او يتبادلون الخبرات والمعلومات بينهم، أي إن التقنيات شاركت في خروجهم من العزلة والانطوائية.

-استخدام التقنيات التربوية يساعد التلاميذ على التخلص من التشتت وتزيد من مدة الانتباه لديهم وبخاصة

ذوي صعوبة التعلم. (كريم،83،2015)

مهام معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يقوم معلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم ببعض المهام التي يقوم بها زميله في التعليم العام، وأضاف الموسى (1419 هـ) بعضا من المهام الخاصة به لكونه يتعامل مع التلاميذ لديهم صعوبات التعلم، ومنها:

- القيام بالمسح الأولي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، والتشخيص، والتقويم لتحديد التلاميذ.
- كتابة تقرير تشخيصي لكل تلميذ ومناقشته مع لجنة صعوبات التعلم في المدرسة.
- إعداد سجل يشمل المعلومات الخاصة بالتلميذ والخدمات المقدمة له في غرفة مصادر برنامج صعوبات التعلم كافة، وتصميم الخطة التربوية الفردية التي تفي بخصائص واحتياجات كل تلميذ.
- تقديم المساعدة الأكاديمية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بحسب احتياجهم، والقيام بتدريسهم بحسب الخطة التربوية الفردية لكل حالة وتنمية مهاراتهم.
- تقديم المشورة لمعلمي الفصول الاعتيادية فيما يخص التلاميذ الذين لديهم صعوبات. (العبد الجبار والعثمان،262،2016). فاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال يجعل هذه المهمات في غاية السهولة والوضوح نتيجة لاختصار الوقت والجهد

في تسهيل المساعدة الاكاديمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

واحدة من معيقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال هو عدم توفر اجهزة الحاسب الالي في كل مدرسة ولو وجدت قد تكون في حاجة الى الصيانة فالبديل الاخر في هذه الحالة، استخدام الجوال ولكن لا يستخدم في تنفيذ كل الهدف التدريسي بل يستخدم في تنفيذ التهيئة وعرض المعلومات الخاصة بها على الطالبة فيعد اسلوبا تشويقيا من شأنه ان يرفع معدل التعلم بوصفه تعزيزا ايجابيا وتطبيقا لمبدأ مهم في التربية الخاصة وهو مبدا التعليم في البيئة الاقل تقييدا بالإضافة الى التاب .

استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعليم التلميذات ذوات صعوبة القراءة:

يمكن الاستعانة بالمقاطع المحملة على اليوتيوب التي من اهم ما يميزها انها تحتوي على صورة وصوت وهذا الجزء المفيد جدا وخصوصا في معالجة صعوبات القراءة لدي التلاميذ ممن لديهم صعوبات قراءة حيث الاطلاع على تسجيل مخارج الحروف وشكل ووضعية الفم والشفاه والاسان والاسنان وسقف الحلق وخصوصا في نطق الحروف المتشابهة نطقا مثل الحروف (ت، د، ض، ط).

استخدام المواقع الالكترونية (موقع صعوبات التعلم -وزارة التربية والتعليم - السعودية، منتدى صعوبات التعلم -موقع قوقل) وهذه المواقع صممت من الاستفادة من خبرات سابقة فيمكن الاستفادة منها في تصميم الوسائل التعليمية بالإضافة الاستفادة منها في تحضير الدروس اليومية للأهداف التدريسية لذلك في مجال واسع لتبادل خبرات لكل من له شان في مجال صعوبات التعلم.

ثانيا: عناصر جودة العملية التعليمية

التي تشمل المدخلات -العمليات - المخرجات كما موضح في الشكل التالي :(العبادي ،2008،ص488)

في العمليـة التعليميـة فهم طلاب

| المدخلات | عمليات تعلمية تحويلية | المخرجات |
|---|---|---|
| -الموارد البشـرية: وتشـمل الطلبة والاساتذة والاداريين<br>-المـوجـودات وتشـــمـل الفصـــول والمســـتلزمـات الدراسية | -طرق التدريس<br>-البحث العلمي<br>-المـنـاهـج والمـقـررات الدراسية<br>-الادارة<br>-الاهداف التدريسية | الخريجون<br>بـحـوث ومـنشـــورات علمية<br>استشارات خارجية<br>اضـافة معارف ومفاهيم للبيئة الاجتماعية |

المسـتقبل فمن خلال هذه العملية يتم اعدادهم عن طريق تشكيل سـلوكهم ومحاولة لا كسـابهم جميع المهـارات التعليميـة التـابعـة للمواد الدراسـية المتمثلة في المعارف التي تمثل الاهداف المعرفية لدراسة أي مادة دراسـية فلذا كان لابد من التأكد من اكتسـاب جميع الطالبات من مهارات القراءة لأنها المفتاح الرئيس لاكتسـاب المهـارات والمعـارف التي لهـا علاقـة بالمواد الاخرى.

معلمات التربية الخاصـة: ما يخصـنا في هذا البحث معلمات التربية الخاصة وهو الذي تتوقف عليه عملية التدريس فهو الذي عليه ان يمتلك الكفايات اللازمة

المدخلات:

التلاميذ:

كـما يقول( الخلف،2007، ص246 ) انه يمثل الطلبة المدخل الأسـاسـي في العملية التعليمية التي يتم من خلالها اعـداد هم والتـأثير في سـلوكهم واتجـاهـاتهم وتزويـدهم بـالمعلومـات والمعـارف والمهـارات، وهو مـا يمثـل الهدف الأساسي من العملية التعليمية من خلال الاسـتثمار في تكوين الخريج كمـا هو الحـال في تكوين راس المـال المادي. اما بالنسـبة لتلميذات المرحلة الابتدائية فيعدون المدخل الاسـاسـي

لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، كما انه ايضا يجب ان يمتلك المهارات اللازمة لمواكبة التطور والانفجار المعرفي كاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في التدريس كما انه يجب ان يمتلك مجموعة من السمات الشخصية التي تؤهله للتفاعل والتعامل مع فئة ذوات صعوبات القراءة.

العملية التعليمية :

عملية التعلم:

عملية التعليم هي عملية رسمية تنقل من خلالها الثقافة من جيل لآخر، ومن مجتمع لآخر وتتميز هذه

العملية بطابع الحفاظ على التراث الثقافي، ونشره، وتطويره مع العلم ان هذه العملية تقوم بإعطاء خدمات

للأفراد، منها تزويدهم بالتربية الأخلاقية الأساسية، وتعليمهم فنون القراءة والكتابة وتدريبهم على المهارات

والفنون التي يحتاج اليها المجتمع والاقتصاد القومي(دنكن،1980،ص339)(

مكونات العملية التعليمية: ان الخدمة التعليمية التي توفرها المدارس الابتدائية للتلميذات ذوات صعوبة التعلم من خلال البدائل التربوية (غرفة المصادر) تعتمد على عدة عناصر والتي تسمى بالمدخلات التعليمية لتلبية احتياجات التلميذات ذوات صعوبة التعلم بصفة عامة وتلميذات ذوات صعوبة القراءة بصفة خاصة بحسب متطلبات البحث الحالي والمتمثل في المخرجات التعليمية .

ب- المخرجات

تعرف الباحثة المخرجات التعليمية بانها النواتج النهائية المتحصلة او المكتسبة بعد عملية التعلم في شكل كفايات ومهارات ومعارف وخبرات متراكمة يستفاد منها في عملية التوظيف.

ان اسس نواتج التعليم قائمة على حقيقة مفادها ان الطالب لم يعد في الاصل هو المنتج العائد؛ وانما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه في

الجوانب التالية (الترتوري ، و جويجان ،2008،ص**65**)

*اكتساب المعارف التي تمكنه من القدرة على الفهم والادراك العلمي.

*اكتساب المهارات التي تمكنه من القدرة على اداء وتشكيل وتصميم الاشياء .

*اكتساب الخبرة والاحتراف مما يمكنه من القدرة على تحديد وتركيب اولوياته في الحياة.

*اكتساب المبادئ التربوية التي تساعد على ان يكون الطالب عضوا مشاركا وصالحا في المجتمع.

*اكتساب مهارات التعاون، العمل الجماعي والمشاركة، إذ يعبر كل طالب عن افكاره بحرية كما تهدف الى تعليم الطالب كيف يتعلم، وتساعده على اكتساب مهارات التعليم الذاتي والبحث عن المعلومة من مصادرها الاصلية.

المستفيدون :

وتشير أدبيات الجودة إلى وجود العديد من عناصر تعزز جودة الخدمات التعليمية، ولعل من أهم هذه المعايير التطوير والتحسين المستمرين، وإشراك العاملين، وتوجه الإدارة نحو الجودة، والتركيز في المسؤولية الاجتماعية، والتركيز في المظاهر أو البيئة المادية، وتفعيل استخدام الوسائل التكنولوجية، والثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، إذ دلت الدراسات السابقة على أن هذه المعايير العالمية لها الدور الفعال في التأثير في جودة الخدمات التعليمية (السرحان، 2012 ، أبو فارة، 2007)( عزام،2014، ص141 )

ثالثا: صعوبات القراءة

صعوبات التعلم :

تشير ليرنر والروسان وآخرون إلى عدد من التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم التي تركز في أبعاد مختلفة وهي:

أ)التعريف الطبي: يركز هذا التعريف في الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم كما أشار إليها كروك شانك ومايكل باست والتي تمثلت في الخلل العصبي وتلف الدماغ.

ب)التعريف التربوي: يركز في نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة كما يركز في مظاهر العجز الأكاديمي

للطفل والتي تمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة ويركز أيضا في التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.( الروسان ، 2013،ص20)

مهارات القراءة :

يجدر التنويه بان اللغة العربية تحتوي على خمسة وثلاثين صوتا تركيبيا منها ثمانية لأصوات العلل، وسبعة وعشرين لأصوات الساكن. وتنقسم العلل على ثلاثة اقسام رئيسة هي العلل الطويلة وتتمثل في ياء المد وواو المد والفه، والعلل القصيرة كالكسرة والضمة والفتحة، وانصاف العلل كالواو والياء. اما بقية الاصوات فتعد ساكنة بما في ذلك الهمزة .

وقد اتضح ان التعامل مع الرموز اللغوية من اكبر التحديات التي تواجه من لديهم صعوبات تعلم، كما تبين من البحوث العلمية اهمية الوعي بالأصوات اللغوية لتعلم القراءة. ويقصد بالوعي بالأصوات القدرة على الانتباه للأصوات في اللغة الشفهية وتحديدها واستخدامها. ويعني ذلك ادراك التلميذ بأن الكلمات والمقاطع التي تستخدم في الكلام تتكون من سلسلة من الاصوات ويعني ايضا معرفة اصوات الحروف مجتمعة ومنفردة، وهذا يعني قدرة التلميذ على مطابقة الحروف بالأصوات المقابلة لها (ابو نيان ،2012،ص155-156)

انواع تعليم القراءة :

يمكن وصف تعليم القراءة في ثلاثة مستويات مختلفة :

-قراءة نمائية :

-وتتضمن انظمة تدريس القراءة على وفق تطورها النمائي المنتظم، ويتعلم الاطفال ضمن هذه الانظمة على وفق سرعة وخطوات محددة .ويعتقد ان معظم الاطفال يتعلمون القراءة في ضوء الطرق النمائية التقليدية. ولهذا فان تعرضهم لنشاطات القراءة هذه تسمح لهم بتطوير مهارات قرائية كافية .

قراءة تصحيحية :

ترجع الى الطرق المستخدمة في تصحيح العادات السيئة في القراءة او ما يحدث من فجوات حدثت في برامج

القراءة النمائية . فقد يحتاج الطفل الى مساعدة في مهارات التعرف الى الكلمات، او فهم المفردات، او اصوات الحروف، او في سرعة القراءة .وهذا يعني ان التدريس والتصحيح المباشر للأخطاء في القراءة يسمح للطالب ان يتقدم بمعدل مناسب .

قراءة علاجية :

ترجع الى الاجراءات والاساليب المستخدمة مع الاطفال ممن ما زالت مهارات القراءة عندهم غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية وكذلك القراءة التصحيحية .واحيانا يطلق على هؤلاء الاطفال ديسلكسيا dyslexis مما يدل على عجز جزئي لديهم في القدرة على قراءة وفهم ما يتم قراءته -قراءة صامتة او جهرية -ومن الممكن ان يكون لديهم صعوبة خاصة في الجوانب النمائية (الانتباه، الذاكرة، الادراك، التفكير، او العجز اللغوي.

( **Samuel A .Kirk and James C.Chalfant** ترجمة السرطاوي ،السرطاوي ،**1988**،ص**254**)

اسباب صعوبات القراءة:

توجد عدة عوامل من شأنها ان تشارك في صعوبات القراءة كالعوامل الجسمية والعوامل النفسية النمائية المهمة التي ثبت انها ترتبك بصعوبات القراءة لدى التلاميذ

( Samuel A .Kirk and James C.Chalfant ترجمة السرطاوي ،السرطاوي ،(1988:275-282)

العوامل الجسمية والعجز البصري والعجز السمعي والجانبية وصورة الجسم والعوامل النفسية النمائية

هناك خمس محكات جوهرية تستخدم في تشخيص صعوبات التعلم هي:

محك التباعد أو التناقض، محك الاستبعاد، محك صعوبة النضج، محك العلامات العصبية (النيرولوجية ) ومحك التربية الخاصة: ( الزيات ، 2008 ،ص45)

من الواضح ان الطفل اذا لم يكن قادرا على التركيز في المادة المطبوعة فانه سوف يعاني صعوبة تعلم في القراءة .

الدراسات السابقة :

تستعرض الباحثة عددا من الدراسات السابقة ذات الصلة بدراستها الحالية مرتبة ترتيبا زمنيا تنازليا كما يلي :

دراسة شين وآخرين ,.Chen et al ) ( 2007 واستهدفت التعرف الى أثر استخدام مواقع الإنترنت الإلكترونية التي تشمل المصادر الإلكترونية المختلفة، ومنه الكتب الإلكترونية على إكساب الطلاب مهارات القراءة والوصول إلى المعلومات . وقد أسفرت النتائج عن فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التدريس، أيضا تفضيل الطلاب القراءة من خلال الكتب الإلكترونية، ومناقشة محتواها كما يتعلمون من الكتب الورقية.

دراسة عبد العزيز محمد العصيمي (2015) التي هدفت الى التعرف الى واقع استخدام التقنيات التعليمة الحديثة في غرف المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمو ذوي صعوبة التعلم ،تكونت عينة الدراسة من (84) معلما من ذوي صعوبة التعلم وتو صلت الدراسة الى النتائج التالية : هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبة التعلم حول استخدام التقنيات التعليمية تعود إلى متغير سنوات

الخبرة. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبة التعلم حول

استخدام التقنيات التعليمية تعود إلى متغير الدورات التدريبية.

دراسة محمد، وعبداللطيف( 2016) هدف البحث إلى تنمية الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبة التعلم من خلال تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني وتدريسه للطلاب خلال فصل دراسي كامل ،تكونت العينة من(24) طالبًا، طلاب الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم .وقد كشفت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياس البعدي على مقياس الإدراك

البصري والسمعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب الإلكتروني في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي لصالح القياس البعدي ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب

المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الكتاب التقليدي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري والسمعي

دراسة الزهراني (**2017**) التي هدفت الى التعرف الى واقع استخدام التكنولوجيا الحديثة في اعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر هيئة التدريس والطلاب والتعرف الى معوقات استخدام التقنيات الحديثة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس .تكونت عينة البحث من (200)طالب وطالبة و21 عضوا من اعضاء هيئة التدريس طبق عليهم استبانة بواقع استخدام تقنيات التعلم في التدريس ،وقد اشارت النتائج الى ان هناك تقنيات يستخدمها اعضاء هيئة التدريس بفاعلية في العملية التعليمية بمستوى مرتفع واخرى بمستوى منخفض ومتوسط . ووجدت فروق في استخدام التقنيات في التدريس من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

دراسة هند بنت البراهيم (**2017**) التي هدفت الى تسليط الضوء على التقنيات المساندة الحديثة التي تستخدم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي .وتناولت التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم وخطوات استخدامها ومعوقاتها ،ثم عرضت التقنيات المساندة في القياس والتشخيص لتحديد مدى اهمية التلميذ لخدمات غرفة المصادر ،وكذلك الخدمات المساندة في تدريس ذوي صعوبات التعلم ،وتناولت الكفايات الواجب توافرها في معلم غرفة المصادر لاستخدام التقنية المساندة .

دراسة الصائغ والبخيت (**2017**) التي هدفت الى تحديد دور التعليم الالكتروني في تحسين مهارات القراءة لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة من

وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم .المنهج المستخدم المنهج الوصفي وعينة الدراسة كانت (27)معلمة تربية خاصة و(10) معلمة الصف الاعتيادي. وتوصلت النتائج الى وجود تأثير دال إيجابياً لبيئة العمل وطبيعة البرامج الإلكترونية في تحسين مهارات القراءة لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم (عينة الدراسة) إضافة الى التأثير الإيجابي للتعليم الإلكتروني مقارنة بوسائل التعليم التقليدية كما اكدت النتائج أيضاً أهمية ان يكون المعلم متدربا على مهارات التعليم الإلكتروني في تحقيق نتائج أكثر إيجابية في تحسين مهارات القراءة لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة

## اجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية، التي سارت الدراسة في ضوئها، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل المعلومات.

## منهج الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها وطبيعة تساؤلاتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، نظراً لملائمته لأغراض الدراسة. كما يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا. وحاولت الباحثة من خلاله وصف موضوع الدراسة، وتحليل البيانات وتفسيرها، أملا في التوصل إلى توصيات ذات معنى، تزيد وتثري بها رصيد المعرفة للموضوع.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات ذوات صعوبات التعلم وعددهن (30) معلمة، وطالبات التدريب الميداني من كلية التربية قسم التربية الخاصة بجامعة حائل وعددهن (46)، واختيرت عينة الدراسة كلها، وكانت الاستجابة بحسب الجدول الآتي:

جدول (1)عينة الدراسة

| المتغير | العدد | النسبة % |
|---|---|---|
| معلمة على رأس العمل | 27 | 38.6 |
| طالبات الميداني | 43 | 61.4 |
| المجموع | 70 | 100 |
| سنوات الخبرة | | |
| 0 | 43 | 61.4 |
| 1 – 5 | 12 | 17.1 |
| 6 – 10 | 12 | 17.1 |
| 11 فأكثر | 3 | 4.4 |
| المجموع | 70 | 100 |

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بهذا الموضوع طبقت الباحثة استبانة من تصميم د. نسيمة ضيف الله (2017) وذلك بعد تعديل او إضافة او حذف بعض الفقرات حتى تناسب أغراض الدراسة الحالية. إذ تكونت الاستبانة من (31) فقرة بعد التحكيم، موزعة على خمسة مجالات رئيسة، وكل مجال يندرج تحته عدد من الفقرات كما موضح بالجدول رقم (2).

صدق أداة الدراسة:

يعد الصدق من الأمور المطلوب توافرها في الأداة لبيان مدى قدرة كل عبارة من عباراتها على قياس ما وضعت لقياسه، وللتحقق من صدق الأداة، عرضت الاستبانة على محكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات الإدارة التربوية، وأساليب التدريس، والمناهج، وعلم النفس، وصعوبات التعلم، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب. وتم إعادة ترتيب بعض المعايير للمجالات الأربعة. كما هو ترتيبها في استبانة الدراسة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة للدراسة:

استخدم الباحث معامل ألفا كرو نباخ لا ستخراج معامل الثبات ونتائج الجداول (2).

جدول (2) معاملات الثبات تبعاً لمجالات الاستبانة

| المجال | عدد الفقرات | قيمة ألفا كرو نباخ |
|---|---|---|
| الإمكانيات المادية | 7 | 0.66 |
| المقرر الدراسي | 7 | 0.86 |
| الأستاذ | 7 | 0.87 |
| الطالب | 4 | 0.86 |
| مجال عملية التدريس | 6 | 0.84 |
| الثبات الكلي | 31 | 0.93 |

يوضح الجدول (2) أن جميع مجالات الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية إذ بلغ الثبات العام للأداة (0.93)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

## نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها بعد تحليل البيانات إحصائيا، وتمثل هذه النتائج وجهات نظر أفراد الدراسة وفقا لأبعاد تضمنتها أداة الدراسة. وتسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد صنِّفت وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها . على وفق المعيار الآتي:

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (3) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

| درجة الموافقة | المتوسط الحسابي(طول الخلية) |
|---|---|
| قليلة جدا | من 1 إلى أقل من 1.8 |
| قليلة | من 1.8 إلى أقل من 2.6 |
| متوسطة | من 2.6 إلى أقل من 3.4 |

| | |
|---|---|
| كبيرة | من **3.4** إلى أقل من **4.2** |
| كبيرة جدا | من **4.2** إلى **5** |

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: هل يوجد تأثير دال احصائيا لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني؟

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المجالات الخمسة، والجدول (4) أدناه يوضح ذلك.

جدول (**4**) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة

| رقم المجال | ترتيبه | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 1 | الأستاذ | 4.21 | 0.54 | كبيرة جدا |
| 5 | 2 | مجال عملية التدريس | 4.17 | 0.55 | كبيرة |
| 4 | 3 | الطالب | 4.13 | 0.61 | كبيرة |
| 2 | 4 | المقرر الدراسي | 4.02 | 0.60 | كبيرة |
| 1 | 5 | الإمكانيات المادية | 3.95 | 0.57 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.09 | 0.46 | كبيرة |

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

إن المجال الثالث (الأستاذ) حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ(4.21)، وانحراف معياري قدره (0.54)، بينما حصل المجال الأول (الإمكانيات المادية) على أقل متوسط حسابي بلغ(3.95)، وانحراف معياري قدره (0.57)، وقد بلغت المتوسطات الحسابية للمستوى العام لمجالات الاستبانة (4.09)، وهو يقابل مستوى تقدير بدرجة كبيرة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الدراسة، وقد رتبت تنازليا بحسب المتوسطات

الحسابية. ويشير الجدول كذلك إلى أن المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة.

اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع نتيجة دراسة شين وآخرين ,.Chen et al ) ( 2007. التي أسفرت نتائج دراسته عن فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في التدريس. كما اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة الزهراني (2017) التي اشارت نتائج دراسته الى ان هناك تقنيات يستخدمها اعضاء هيئة التدريس بفاعلية في العملية التعليمية بمستوى مرتفع. وايضا اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة هند بنت البراهيم (2017) التي أوضحت مدى اهمية التلميذ لخدمات غرفة المصادر وكذلك الخدمات المساندة في تدريس ذوي صعوبات التعلم، كما اتفقت مع دراسة الصائغ والبخيت (2017) والتي توصلت الى وجود تأثير دال إيجابياً لبيئة العمل وطبيعة البرامج الإلكترونية في تحسين مهارات القراءة لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم (عينة الدراسة)

جاءت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الاول بمستوى تقدير من كبيرة جدا الى الكبيرة كما هو مشار اليه في الجدول في أعلاه والمرقم بالرقم (4) مما يدلل على التأثير الايجابي لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني. فنجد ان بعد (الاستاذ) ظهر بدرجة كبيرة جدا من خلال نتائج الدراسة إذ انه حصل على اعلى متوسط حسابي مقارنة بباقي الابعاد فمن هنا يمكن القول بان التأثير الإيجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات يكون اكثر وضوحا لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم وذلك فيما يتعلق بتنمية قدرات المعلمة التدريسية والمامها بأهداف التدريس وتبسيطها للمعلومات مما يؤدي ذلك الي زيادة كفاءتها وزيادة دافعيتها ومن هذا المنطلق تكون لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم معرفة بمدى أهمية الأثر الإيجابي لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال على

جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة لأن المعلم يمثل محمور العملية التعليمية ومن هذا المنطلق عليه الاستفادة أولا من تكنولوجيا المعلومات حتى يتثنى له توظيفها بالشكل الصحيح واضعا في الاعتبار نوع الفئة التي يقوم بتدريسها الا وهي التلميذات ذوات صعوبات القراءة لأنه بحاجة الى معينات لتساعد في لتحقيق اهداف التدريس ومن هنا يمكننا القول بان الاجابة عن التساؤل الأول هي انه (يوجد تأثير دال احصائيا لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني ).

- المجال الأول: الإمكانيات المادية

يحتوي هذا المجال على (7) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني، ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (**5**) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإمكانيات المادية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | 4 | تساعد وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلمة في تنظيم وتخطيط عملها التعليمي | 4.39 | 0.69 | كبيرة جدا |
| 2 | 7 | تتيح وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال فرصة اكتساب التلميذات طرق مفيدة لتحسين مهاراتهن الأكاديمية الضعيفة في القراءة | 4.34 | 0.68 | كبيرة جدا |
| 3 | 5 | تقدم وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال أساليب جديدة، تساعد المعلمة في حل مشكلة صعوبة القراءة لدى التلميذات | 4.29 | 0.76 | كبيرة جدا |
| 4 | 6 | تحرص المعلمات على استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال للتواصل مع التلميذات | 4.03 | 0.78 | كبيرة |
| 5 | 1 | تتوفر وسائل تكنولوجيا المعلومات | 3.63 | 1.19 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | والاتصال بالمدرسة التي اعمل بها | | | |
| 6 | 2 | يتم تزويد غرفة المصادر الملحقة با لمدرسة التي اعمل بها بكافة وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال | 3.51 | 1.40 | كبيرة |
| 7 | 3 | يتم تفعيل و سائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال بغرفة المصادر الملحقة بالمدرسة | 3.46 | 1.21 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام | | | 3.95 | 0.57 | كبيرة |

يتضح من الجدول (5) أن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال الإمكانيات المادية تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة؛ إذ حصلت الفقرة رقم (4) التي تنص على (تساعد وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلمة في تنظيم وتخطيط عملها التعليمي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.39)، وبانحراف معياري قدره(0.69)، بينما حصلت الفقرة رقم (3) التي تنص (يتم تفعيل وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال بغرفة المصادر الملحقة بالمدرسة)على أقل متوسط حسابي بلغ (3.46)، وبانحراف معياري قدره (1.21)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (4.39-3.46).

اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة نسيمة ضيفة الله (2017) إذ جاءت النتائج بان أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال الإمكانيات المادية كان قويا إذ تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة كما تشير اليها النتائج في الجدول رقم (5).

وتمثلت في العبارات التي حصلت على اعلى متوسط حسابي وهي ان معلمة التربية الخاصة وطالبات التربية العملية تريا ان وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال تساعد المعلمة في تنظيم وتخطيط عملها التعليمي. ، وتتيح فرصة اكتساب التلميذات طرق مفيدة لتحسين مهاراتهن الأكاديمية الضعيفة في القراءة، وتقدم أساليب جديدة تساعد المعلمة في حل مشكلة صعوبة القراءة لدى التلميذات ذوات

صعوبة التعلم، مما يدل على الاثر الايجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ونظرا لتوخي الفائدة المرجوة تحرص المعلمات على استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال للتواصل مع التلميذات، وان وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال تتوفر بالمدرسة التي اعمل بها، تزويد غرفة المصادر الملحقة بالمدرسة التي اعمل بها بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال كافة، وان وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال مفعلة بغرفة المصادر الملحقة بالمدرسة التي اعمل بها،. واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في هذا البعد يعد تأثيرها ايجابيا ويمكن الاستفادة من ذلك في المضي قدما في تشجيع معلمات التربية الخاصة والتربية العملية في ضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات بصورة دائمة في غرفة المصادر لما لها من اثر ايجابي في تحسين المخرجات.

المجال الثاني: المقرر الدراسي

يحتوي هذا المجال على (7) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبة القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني، ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (**6**) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المقرر الدراسي

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 8 | جَوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية من عملية تحقيق الاهداف التدريسية المرجوة لدي التلميذات ذوات صعوبات لتعلم في القراءة | 4.13 | 0.76 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 10 | حسَن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية من عملية تنظيم المعلمة لمحتوى المقرر بما يتوافق مع الأهداف التدريسية | 4.10 | 0.85 | كبيرة |
| 3 | 13 | رفع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من تغطية المقرر الدراسي(الاهداف التدريسية )ضمن الخطة التربوية الفردية المحددة | 4.04 | 0.81 | كبيرة |
| 4 | 12 | سهل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للمعلمة تدريس كل مفردات المقرر الدراسي )الاهداف التدريسية( | 4.03 | 0.82 | كبيرة |
| 5 | 11 | جوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من تحقيق التناسب بين عدد الاهداف التدريسية والوقت المخصص لكل هدف | 4.01 | 0.86 | كبيرة |
| 6 | 14 | جوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من المام التلميذات بالمقرر الدراسي (اكتساب المهارات التي لم تكتسب بعد او الضعيفة | 3.97 | 0.64 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 9 | تكنولوجيا المعلومات المتوفرة تلائم الأهداف التدريسية المرجوة | 3.84 | 0.93 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.02 | 0.60 | كبيرة |

يتضح من الجدول (6)أن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبة القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال المقرر الدراسي كلها كبيرة؛ إذ حصلت الفقرة رقم (8) التي تنص على ( جوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية من عملية تحقيق الاهداف التدريسية المرجوة لدي التلميذات ذوات صعوبة التعلم في القراءة)على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.13)، وبانحراف معياري قدره(0.76)، بينما حصلت الفقرة رقم (9) التي تنص على (تكنولوجيا المعلومات المتوفرة تلائم الأهداف التدريسية المرجوة)على أقل متوسط حسابي بلغ (3.84)، وبانحراف معياري قدره (0.93)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (3.84-4.13).

اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة نسيمة ضيفة الله (2017) إذ جاءت النتائج بان أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال المقرر الدراسي كلها كبيرة كما تشير اليها النتائج في الجدول رقم (6)

وتمثلت في العبارات التي حصلت على اعلى متوسط حسابي وهي ان معلمة التربية الخاصة وطالبات التربية العملية يرين ان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية جوَد من عملية تحقيق الاهداف التدريسية المرجوة لدي التلميذات ذوات صعوبة التعلم في القراءة، وحسَن من عملية تنظيم المعلمة لمحتوى المقرر بما يتوافق مع الأهداف التدريسية، ورفع من تغطية المقرر الدراسي(الاهداف التدريسية )ضمن الخطة التربوية

الفردية المحددة، وسهل للمعلمة تدريس كل مفردات المقرر الدراسي (الاهداف التدريسية)، وجوَد من تحقيق التناسب بين عدد الاهداف التدريسية والوقت المخصص لكل هدف، وجوَد من المام التلميذات بالمقرر الدراسي (اكتساب المهارات التي لم تكتسب بعد او الضعيفة) و تكنولوجيا المعلومات المتوفرة تلائم الأهداف التدريسية المرجوة مما يدلل ذلك على الاثر الايجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني وذلك فيما يخص مجال المقرر الدراسي

- المجال الثالث: الأستاذ

يحتوي هذا المجال على (7) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني،

ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأستاذ

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 15 | ساعد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلمة على ترتيب الدرس في أثناء الحصة | 4.41 | 0.60 | كبيرة جدا |
| 2 | 16 | مكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلم | 4.36 | 0.64 | كبيرة جدا |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ة من تسهيل وصول المعلومة للطالبة | | | |
| 3 | 17 | جوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في قدرات الأستاذ التدريسية | 4.19 | 0.67 | كبيرة |
| 4 | 21 | مكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلمة من تبسيط المعلو | 4.19 | 0.73 | كبيرة |
| | | مة للتلميذات | | | |
| 5 | 18 | جوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من دافعية المعلمة نحو مهنة تدريس التلميذات ذوات صعوبات القراءة | 4.16 | 0.77 | كبيرة |
| 6 | 20 | ساعد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من ادراك المعلمة | 4.11 | 0.83 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | لقدرات التلميذات المختلفة | | | |
| 7 | 19 | زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من إلمام المعلمة بالهدف من أسلوب التدريس المستخدم | 4.07 | 0.79 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.21 | 0.54 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (7) أن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال الأستاذ تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة؛ حيث حصلت الفقرة رقم (15) والتي تنص على(ساعد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلمة على ترتيب الدرس أثناء الحصة)على أعلى متو سط حـ سابي بلغ (4.41)، وبانحراف معياري قدره(0.60)، بينما حصلت الفقرة رقم (19) التي تنص على (زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من إلمام المعلمة بالهدف من أسلوب التدريس المستخدم)على أقل متو سط حـ سابي بلغ (4.07)، وبانحراف معياري قدره (0.79)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (4.07-4.41).

اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة نسيمة ضيفة الله (2017) إذ جاءت النـ تائج بان أثر استـ خدام تكنولوجـ يا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلم يذات ذوات صعو بات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال الا ستاذ كان قويا إذ

تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة كما تشير اليها النتائج في الجدول رقم (7)

وتمثلت في العبارات التي حصلت على اعلى متوسط حسابي وهي ان معلمة التربية الخاصة وطالبات التربية العملية يرين ان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية ساعد على ترتيب الدرس في أثناء الحصة، ومكن المعلمة من تسهيل وصول المعلومة للطالبة، وجوَد في قدرات الأستاذ التدريسية، ومكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلمة من تبسيط المعلومة للتلميذات ،و جوَد من دافعية المعلمة نحو مهنة تدريس التلميذات ذوات صعوبات القراءة ، و ساعد من ادراك المعلمة لقدرات التلميذات المختلفة، و زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من إلمام المعلمة بالهدف من أسلوب التدريس المستخدم. مما يدلل ذلك على الاثر الايجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني انحصر بين الكبيرة جدا والكبيرة وذلك فيما يخص مجال الأستاذ.

المجال الرابع: الطالب

يحتوي هذا المجال على (4) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني، ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الطالب

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 22 | جوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من مستوى فهم التلميذ | 4.16 | 0.67 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | ات للدروس | | |
| 2 | 24 | ساعد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من إقبال التلميذات ذوات صعوبات القراءة على الحصة والدرس | 4.13 | 0.72 | كبيرة |
| 3 | 23 | مكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من تشجيع المعلم | 4.13 | 0.80 | كبيرة |
| | | ة للتلميذة بطرح أسئلة تتعلق بالدرس | | | |
| 4 | 25 | زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من دافعية التلميذات ذوات صعوبات القراءة على اكمال البرنامج | 4.09 | 0.72 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.13 | 0.61 | كبيرة |

يتضح من الجدول (8) أن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها

في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال الطالب كلها كبيرة؛ إذ حصلت الفقرة رقم (22) التي تنص على (جوَد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من مستوى فهم التلميذات للدروس)على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.16)، وبانحراف معياري قدره(0.67)، بينما حصلت الفقرة رقم (25) التي تنص على (زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من دافعية التلميذات ذوات صعوبات القراءة على اكمال البرنامج)على أقل متوسط حسابي بلغ (4.09)، وبانحراف معياري قدره (0.72)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (4.16-4.09).

اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة نسيمة ضيفة الله (2017) إذ جاءت النتائج بان أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال الطالب كان قويا إذ تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة كما تشير اليها النتائج في الجدول رقم (8)

وتمثلت في العبارات التي حصلت على اعلى متوسط حسابي وهي ان معلمة التربية الخاصة وطالبات التربية العملية يرين ان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية جوَد من مستوى فهم التلميذات للدروس، ساعد من إقبال التلميذات ذوات صعوبات القراءة على الحصة والدرس، ومكن من تشجيع المعلمة للتلميذة بطرح أسئلة تتعلق بالدرس، و زاد من دافعية التلميذات ذوات صعوبات القراءة على اكمال البرنامج مما يدلل ذلك على الاثر الايجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني وذلك فيما يخص مجال الطالب .

- المجال الخامس: مجال عملية التدريس

يحتوي هذا المجال على (6) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني، ويوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (**9**) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال عملية التدريس

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 29 | استفادت المعلمات من الوسائل التعليمية المحفوظة في المواقع الالكترونية في شرح الدروس بطريقة جاذبة للتلميذات | 4.30 | 0.64 | كبيرة جدا |
| 2 | 27 | دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال العملية التدريسية في التهيئة للدرس عن طريق استخدام مقاطع اليوتيوب. | 4.26 | 0.65 | كبيرة جدا |
| 3 | 28 | استفادت المعلمات من المواد المحفوظة في المواقع الالكترونية | 4.21 | 0.72 | كبيرة جدا |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كموقع صعوبات التعلم بالمملكة في تحضير دروسهن | | | |
| 4 | 30 | استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التدريسية عمل كمعزز إيجابي للتلميذات ذوات صعوبات القراءة | 4.11 | 0.91 | كبيرة |
| 5 | 26 | دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال المعلمة على أداء | 4.10 | 0.66 | كبيرة |
| | | العملية التعليمية حسب اهداف الخطة التربوية الفردية | | | |
| 6 | 31 | شجع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال عملية الحوار والمناقشة بين التلميذات من خلال وضعن في مجموعات او فرق صغيرة | 4.03 | 0.80 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.17 | 0.55 | كبيرة |

يتضح من الجدول (9) أن أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها

في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال عملية التدريس تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة؛ إذ حصلت الفقرة رقم (29) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.30)، وبانحراف معياري قدره (0.64)، بينما حصلت الفقرة رقم (31) على أقل متوسط حسابي بلغ (4.03)، وبانحراف معياري قدره (0.80)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (4.03-4.30).

اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع دراسة نسيمة ضيفة الله (2017) حيث إذ النتائج بان أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني في مجال عملية التدريس كان قويا إذ تراوحت بين الكبيرة جدا والكبيرة كما تشير اليها النتائج في الجدول رقم (9)

وتمثلت في العبارات التي حصلت على اعلى متوسط حسابي وهي ان معلمة التربية الخاصة وطالبات التربية العملية يرين ان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية ساعد من استفادة المعلمات من الوسائل التعليمية المحفوظة في المواقع الالكترونية في شرح الدروس بطريقة جاذبة للتلميذات، ودعم العملية التدريسية في التهيئة للدرس عن طريق استخدام مقاطع اليوتيوب، كما استفادت المعلمات من المواد المحفوظة في المواقع الالكترونية كموقع صعوبات التعلم بالمملكة في تحضير دروسهن ،فنجد هنا ان اثر استخدام تكنولوجيا المعلومات ايجابي لذا يجب دعم وتشجيع كل المعلمات على الاستفادة من هذا الجانب عن طريق توظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التدريسية واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التدريسية عمل كمعزز إيجابي للتلميذات ذوات صعوبات القراءة، ودعم المعلمة على أداء العملية التعليمية بحسب اهداف الخطة التربوية الفردية،

كما شجع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال عملية الحوار والمناقشة بين التلميذات إذ وضعن في مجموعات او فرق صغيرة مما يدلل ذلك على الاثر الايجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين جودة المخرجات التعليمية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني وذلك فيما يخص مجال عملية التدريس .

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم وطالبات التدريب الميداني على جودة العملية التعليمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لجميع المجالات وفقا لمتغير الحالة (معلمة على رأس عملها، طالبة تدريب ميداني)، تم اختبار ت (**T-test**) لمجموعتين مستقلتين بحسب ما يشير إليه الجدول (10).

جدول (**10**) نتائج اختبار ت(**T-test**) للكشف عن دلالة الفرق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع

| المجال | الحالة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | معلمة على رأس عملها | 27 | 3.85 | .51 | -1.19 | 0.24 |
| | طالبة تدريب ميداني | 43 | 4.01 | .60 | | |
| الثاني | معلمة على رأس عملها | 27 | 4.06 | .65 | 0.50 | 0.62 |
| | طالبة تدريب ميداني | 43 | 3.99 | .56 | | |
| الثالث | معلمة على رأس عملها | 27 | 4.23 | .53 | 0.25 | 0.8 |
| | طالبة تدريب ميداني | 43 | 4.19 | .55 | | |
| الرابع | معلمة على رأس عملها | 27 | 4.14 | .67 | 0.15 | 0.88 |
| | طالبة تدريب ميداني | 43 | 4.12 | .57 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الخامس | معلمة على رأس عملها | 27 | 4.22 | .58 | 0.56 | 0.58 |
| | طالبة تدريب ميداني | 43 | 4.14 | .53 | | |
| كل المجالات | معلمة على رأس عملها | 27 | 4.09 | .46 | 0.04 | 0.97 |
| | طالبة تدريب ميداني | 43 | 4.0878 | .46006 | | |

يتضح من الجدول (10) أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في جميع المجالات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الحالة (معلمة على رأس عملها، طالبة تدريب ميداني)، وهذا يعني أن عينة الدراسة مهما اختلفت الحالة (معلمة على رأس عملها، طالبة تدريب ميداني) يؤكدون أهمية استخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة التعليم ،لا توجد دراسات سابقة على حد علم الباحثة تناولت وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم وطالبات التدريب الميداني في تأثير تكنولوجيا المعلومات في جودة العملية التعليمة. وترى الباحثة ان عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى حالة المعلمة (معلمة على رأس عملها، طالبة تدريب ميداني) ويعزى ذلك إلى ان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لما له من اهمية في مساعدة المعلمة سواء اكانت معلمة على راس عملها او طالبة تدريب ميداني في تحضير دروسها، وتسهيل عملية التدريس .وتبسيط المعلومة للتلميذات وتحقيق الاهداف المرجوة .بالإضافة الى ذلك تعد هذه التقنيات كوسائل تعليمية من شانها تسهيل توصيل المعلومة وتقوية الذاكرة للتلميذات وخصوصا اذا كانت التلميذات من ذوات صعوبات التعلم في القراءة . وتشير نتائج الابعاد من الاول الى الخامس والمكونة للسؤال الاول الى انه يوجد تأثير دال احصائيا لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلماتهن وطالبات التدريب الميداني بدرجة تتراوح من الكبيرة الى الكبيرة جدا في جميع المجالات. وهي مجال الامكانيات

المادية ، ومجال المقرر الدراسي(المتمثل في الاهداف التدريسية المرجو تحقيقها) ،ومجال الاستاذ ، مجال الطالب ،ومجال عملية التدريس .

ولا توجد فروق في الاستجابات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الحالة (معلمة على رأس عملها، طالبة تدريب ميداني) في جميع المجالات مما يؤكد أهمية استخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة التعليم كل هذه المسوغات تجعل انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في جميع المجالات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الحالة (معلمة على رأس عملها، طالبة تدريب ميداني).

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر معلمات ذوات صعوبات التعلم في جودة العملية التعليمية بحسب سنوات الخبرة؟

أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول (11) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (**11**) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) حول متغير سنوات الخبرة

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | بين المجموعات | 1.20 | 3 | 0.40 | 1.22 | 0.31 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 21.54 | 66 | 0.33 | | |
| | المجموع | 22.74 | 69 | | | |
| الثاني | بين المجموعات | 0.56 | 3 | 0.19 | 0.51 | 0.68 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 24.14 | 66 | 0.37 | | |
| | المجموع | 24.69 | 69 | | | |
| الثالث | بين المجموعات | 0.17 | 3 | 0.06 | 0.18 | 0.91 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 20.19 | 66 | 0.31 | | |
| | المجموع | 20.36 | 69 | | | |
| الرابع | بين المجموعات | 1.43 | 3 | 0.48 | 1.28 | 0.29 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 24.42 | 66 | 0.37 | | |
| | المجموع | 25.84 | 69 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الخامس | بين المجموعات | 0.97 | 3 | 0.32 | 1.06 | 0.37 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 20.12 | 66 | 0.30 | | |
| | المجموع | 21.08 | 69 | | | |
| الكلي | بين المجموعات | 0.35 | 3 | 0.12 | 0.54 | 0.65 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 14.07 | 66 | 0.21 | | |
| | المجموع | 14.42 | 69 | | | |

يتضح من الجدول (11) أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، إذ جاءت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أن عينة الدراسة مهما اختلفت سنوات خبرتهم يؤكدون أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة المخرجات التعليمة، اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة عبد العزيز محمد العصيمي (2015) إذ اثبتت ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول استخدام التقنيات التعليمية تعود إلى متغير سنوات الخبرة.

وترى الباحثة ان عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ويعزى ذلك إلى ان استخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم اصبح ضرورة ملحة لمجاراة التطور والتقدم والانفجار المعرفي في المعلومات بالإضافة الى ان اهمية استخدام التقنية تأتي من اهمية الشريحة التي تستخدم معها وهي فئة ذوات صعوبات التعلم في القراءة إذ ان الاخيرة في حاجة الى المزيد من الاهتمام ومضاعفة الجهد خصوصا مع استخدام تكنولوجيا المعلومات كمعينات من شانها ان تساعد في تحقيق الاهداف التعليمة التابعة للخطة التربوية الفردية التي وضعا مسبقا ضمن البرنامج التربوي الفردي بواسطة معلمة صعوبات التعلم فالكل يسعى لتجويد ادائه سواء اكانت معلمة صعوبات تعلم ام طالبة التدريب الميداني . استخدام تكنولوجيا

المعلومات والاتصال يساعد المعلمة على ترتيب درسها في أثناء الحصة ويساعدها على تسهيل وصول المعلومة للتلميذة من ذوات صعوبات القراءة .كما يساعدها في تحسن قدراتها التدريسية فأظهرت نتيجة هذا السؤال انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≤ α) (0.05في جميع المجالات لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة .

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج تقدم الباحثة التوصيات التالية:

1. تشجيع معلمات صعوبات التعلم اللاتي على رأس العمل، طالبات التدريب الميداني لمجال صعوبات التعلم على استخدام تكنولوجيا المعلومات في عملية التدريس في غرف المصادر التابعة للمدارس اللاتي يعملن بها .

2.على ادارة التعليم كجهة تربوية مسؤولة عن متابعة سير العملية التعليمة وحريصة على ضمان جودة المخرجات التعليمية توفير وتجهيز جميع المدارس التي بها برنامج صعوبات التعلم بكل ما تستلزم من تكنولوجيا المعلومات والاتصال مثل توفير شبكة الانترنت بالمدرسة وتوفير الحاسب الالي في غرفة المصادر ...الخ

3.على الجهات المسؤولة عن غرف المصادر في المدارس الابتدائية تفعيل وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال بغرفة المصادر الملحقة بالمدرسة وصيانتها .

4.على ادارة التعليم قسم التوجيه و مديرات ا لمدارس الا تأكد من تفعيل تكنولوجيا المعلومات من معلمات صعوبات التعلم ورصد الحوافز المعنوية والمادية لمن يفعلنها .

5. على معلمة صعوبات التعلم وطالبة التربية العملية مجاراة التطور والتقدم التقني وذلك عن طريق الالتحاق بالدورات التدريبية التي تؤهلها لاكتساب المعلومات والخبرات الكافية عن كيفية استخدام وسائل التقنية.

6. نشر ثقافة استخدام التقنية بين طالبات التدريب الميداني واضافتها في استمارة التقييم كمتطلب اساسي .

المراجع:

- العصيمي، عبد العزيز بن محمد .( 2018). "واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر

. "درجة استخدام معلمات رياض الاطفال)الجراح، عبد المهدي علي والعجلوني ، خالد ابراهيم. (2012

-ابن منظور (1968). لسان العرب ، مجلد 12. دار بيروت للطباعة والنشر. بيروت .لبنان .

-ابو يحي ،فراس عطية.(2018) . "استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتهم باتجاهاتهم" .رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم التربوية والنفسية ، الاردن

-ابونيان، ابراهيم سعد . (2012). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية . ط2. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع .الرياض. المملكة العربية السعودية .

-البراهيم ،هند بنت حمد. (2017). "استخدام التقنيات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر ،دليل ارشادي لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ."،مجلة البحث العلمي في التربية .جامعة عين شمس: 1 536:(18)

-الترتوري ،محمد عوض وجويجان ،اغادير عرفات .(2008). ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات . ط1. دار الميسرة للنشر والتوزيع .عمان .الاردن

-الروسان ، فاروق.( 2013) . سيكولوجية الاطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة . ط10 دار الفكر .عمان .الاردن .

-الزيات ،فتحي .(2008 ). صعوبات التعلم ، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية . دار النشر للجامعات .

-الصائغ، امال والبخيت حسنيه (2017) دور التعليم الالكتروني في تحسين مهارات القراءة لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة من وجهة نظر معلمو ذوو صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي الحادي عشر لعلوم وهندسة الحاسوب

بالتزامن مع المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب 1-3اغسطس السودان الخرطوم ص1-14 IEEE Explore Digital Library

-العبادي ،هاشم فوزي دباس وآخرون .(2008) . إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر. ط 1. الوراق للنشر والتوزيع .عمان. الاردن .

-العبد الجابر ، عبد العزيز بن محمد والعثمان ،سلطان بن ابراهيم بن محمد .(2016). واقع استخدام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم للحاسب الالي في غرفة المصادر، مجلة التربية الخاصة والتأهيل: 4 (13)

-العلاق ،بشير عباس .(2006). الاتصالات التسويقية الالكترونية ،مدخل تحليلي-تطبيقي . ط1. الوراق للنشر والتوزيع .الاردن .

-القحطاني، مبارك هادى شتوي مريحة .(2019). دور التعليم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم" .المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة ،المؤسسة العربية للعلوم والآداب :(6):226

-جودة، محفوظ احمد .(2008). ادارة الجودة الشاملة :مفاهيم وتطبيقات . ط3.دار وائل للنشر والتوزيع . .عمان. الاردن

-جيمس جالفنت & صمويل كيرك .( 2016). صعوبات اتعلم النمائية والاكاديمية .ط3 ترجمة زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي . دار المسيرة للنشر والتوزيع . عمان . الأردن.

خلف ،فليح حسن .(2007) . اقتصاديات التعليم وتخطيطه .ط1. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،الأردن ص246-247

-سالم ،احمد محمد .(2007) . وسائل وتكنولوجيا التعليم .ط2. مكتبة الرشد .الرياض. المملكة العربية السعودية .

-عزام ،زكريا احمد محمد.(2014). دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعة الاردنية .المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي : 7(17):141

-كريم ،ربيعة احمد الصديق.(2015). " تفعيل دور التقنيات التربوية في تعليم

ذوي صعوبات التعلم النمائية" (مجلة كلية الآداب جامعة مصرات): (4): 83

لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون ا ستخدامها" : 14:(1) 13

-محمد ،عادل عبد الله و عبد اللطيف، اشرف احمد.(2016). فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية الإدراك البصري والسمعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم." مجلة التربية الخاصة . مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق .(17).

-ميشيل دنكن. ترجمة د .احسان محمد الحسن (1980). معجم علم الاجتماع. دار الحرية للطباعة.

والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم". رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة أم القرى.

وزارة المعارف.(1422ه) القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة .المملكة العربية السعودية. الرياض .الامانة العامة للتربية الخاصة .

(شمس الدين ،عبد الحميد.2018."تعريف القراءة ." https://mawdoo3.com

- Chen, Gwo-Dong; Wei, Fu-Hsiang; Wang, Chin-Yeh; Lee, Jih-Hsien.(2007). Extending e-book with contextual knowledge recommender for reading support on a web –based learning system.International Journal O E-LearniK ng , 6 (4), 605-622.

# عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي من وجهة نظر اساتذة التربية الخاصة في جامعة حائل المملكة العربية السعودية"

د. هيا السرديه /جامعة حائل

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس عن عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد صمم الباحث ادوات اعادة البحثية لتحقيق الاهداف، تمثلت تلك الأدوات بإعداد استبانة لاستطلاع رأي الأساتذة في عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي، تم تطبيقها بعد تحكيم الاستبانة، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وذلك للتعرف الى رأي الأساتذة اللذين، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية وصولاً للنتائج والمتمثلة باستخدام(المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري )، وبعد التحليلات الإحصائية تم الوقوف على عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي.

وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول، إذ إن المتوسط الحسابي لجميع المجالات كان مرتفعا إذ انه بلغ 4.42 ، مما يدلل على أهمية المجالات التي عددها سبعة مجالات تمثل عوامل نجاح المرحلة الانتقالية، وقد جاء ترتيب المجالات السبعة بحسب الترتيب التالي، إذ إن المجال السابع وهو البنية التحتية حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ 4.71 ، يليه مجال - التكاليف المادية - ثم مجال اجراءات الانتقال - ثم مجال اختبارات القبول- ثم مجال خصائص المعاق - من ثم التعديلات الاكاديمية - اما مجال الاحتفاظ بوثائق عن ذوي الاحتياجات الخاصة فقد حصل على أدنى متوسط إذ بلغ 4.26.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: توفير الامكانيات والخدمات والوسائل التعليمية المقدمة لهم فهي تشارك بشكل فعال في عملية الانتقال، وتسهيل اجراءات قبول الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات، وجود فريق متكامل ومتعدد التخصصات وذي كفاية عالية بما يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول لأقصى قدراتهم والتكيف مع الخدمات المناسبة

لحاجاته، وتكييف المناهج والاهتمام بالبرامج التربوية الفردية.

عوامل نجاح - ذوي الاحتياجات الخاصة- المرحلة الانتقالية - التعليم الثانوي- التعليم الجامعي

**Factors of success of the transitional period for individuals with special needs from secondary education to university education from the perspective of the professors in special education**

**Research Summary**

The aim of this study is to investigate the opinions of professors that are working the University about the Factors of success of the transitional period for individuals with special needs from secondary education to university education. To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive approach. They designed tools and research materials to achieve the goals. Designed research questionnaires was one of these tools to find out the opinions of the professors about Factors of success of the transitional period for individuals with special needs from secondary education to university education .The questionnaires were applied after the arbitration on 30 professors in special education and The sample was selected in a rational way to identify the. perspective of professors In special education at Saudi University. A range of statistical methods was used to reach the result (arithmetic mean, standard deviation). After the statistical analysis for the result, it was standing on Factors of success of the

transitional period for individuals with special needs from secondary to the university.

After applying and analyzing the questionnaire the results are as shown in the table the average for all domain was high 4.42, which the importance of all 7 domains that represent the success factor of intermediate stage. the order came as follow the highest is the infrastructure, second the financial expenses, third movement procedure then admission tests, and the lowest is the document archive, and the academic amendment.

Recommendation : providing potential and services and teaching aids that affect the moving process, facilitate acceptance procedure of special need student in universities, high qualified team with different specialist to help student to reach their maximum potential, Adapting curricula and paying attention to individual educational programs

**Factors - success - people with special needs - transition - secondary education - university education**

المقدمة:

يمر الإنسان بمراحل انتقالية كثيرة سواء على مستوى توافر العلاقات الاجتماعية، أو في النمو، أو في مرحلة التعليم، أو العمل، وتشكل المراحل الإنتقالية أزمه فعلية تؤثر في الفرد جسمياً ونفسياً، وهنا نحتاج إلى الدعم اللازم لتجاوز تلك الازمة، لما لها من أهمية في حياة الإنسان، وليتم تجنب أي مخاطر قد تهدد بناءه النفسي والاستقرار الإجتماعي، وسلامته الإجتماعية والصحية ، لذلك فإن الفرد يحتاج إلى الدعم في كل تلك المراحل، سواء كان هذا الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو من الأفراد الاعتياديين، مع حاجة الفرد المعاق الى دعم اكبر.

ذوو الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى الدعم في جميع المراحل الإنتقالية، التي تضم الأنواع التالية (الإنتقال من فصل دراسي إلى فصل آخر، من مدرسة إلى مدرسة أخرى، من برنامج إلى برنامج آخر، من المدرسة الثانوية إلى مرحلة التعليم الجامعي او المهنة)، وقد تكون أهمها وأخطر مرحلة هي مرحلة الانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم

الجامعي او المهني وذلك لمساندتهم في الانتقال إلى عالم البلوغ والاستقلال. في مطلع التسعينيات من القرن الماضي بدأت هذه البرامج والخدمات في التبلور في مجال التربية الخاصة وباتت تعرف في الخدمات الانتقالية (Transition Services)، التي مجموعة من النشاطات المنسقة والمتكاملة والمصممة لإعداد الطالب من أجل تحقيق مخرجات متوقعه منه في مرحلة الرشد، والنجاح في التعليم الجامعي، والتدريب المهني، والتعليم المستمر ،ودخول سوق العمل، والعيش باستقلالية ،وتعزيز مشاركته الاجتماعية ، وتعتمد هذه الخدمات على الاحتياجات الفردية الخاصة لكل طالب واهتماماته وخياراته. (القريوتي، يوسف،2005)

يعرف قانون التربية الأمريكي لذوي الاحتياجات الخاصة لسنة 1997 المرحلة الانتقالية "انها مجموعة من النشاطات المتكاملة /المنسقة والمصممة لإعداد الطالب من اجل مخرجات متوقعة منه في مرحلة البلوغ كالإلتحاق بالتعليم بعد الثانوي، أو التدريب المهني، أو التعليم المستمر، أو الدخول إلى السوق، أو العيش المستقل، وتحقيق المشاركة الاجتماعية، وتعتمد هذه النشاطات على الاحتياجات الفردية الخاصة لكل طالب واهتماماته وخياراته، وتشمل هذه النشاطات على التعليم والخبرات المجتمعية، وتحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم ما بعد المدرسي، والأهداف المهنية، والأهداف الحياتية، وحيثما دعت الحاجة للمهارات الحياتية اليومية المتعلقة بمرحلة الرشد(IDEA1997,Section300.29).

تهدف البرامج الانتقالية إلى ما يلي :

- مساعدة الطالب على تحديد احتياجاته واهتماماته وتحديد خيارته واولوياته.
- إعداد الطالب وأسرته للوصول والاستفادة من الخدمات المساندة المتوفرة في المجتمع المحلي.
- تيسير وإنشاء علاقة بين الطالب، ومجتمع الانتاج، والاعمال، لتجريب الفرص المتاحة في سوق العمل ومؤسسات الخدمات والأعمال.

- إتاحة الفرصة للتعرف الى التعليم ما بعد الثانوي.
- إشراك مؤسسات المجتمع بمسؤولياتهم.
- توعية الشباب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتحديات التي يمكن أن يواجهوها في مرحلة ما بعد المدرسة سواء في الإطار الاجتماعي، أو ميدان العمل (القريوتي، يوسف، 2005).

لكل ما سبق سعت المواثيق الدولية والتشريعات الى صون كرامة الإنسان، واحترامها، وحمايتها. وتضمن التشريعات حق الاشخاص المعوقين في حصولهم على التدابير التي تضمن لهم الاستقلالية والاندماج الاجتماعي والمهني والمشاركة في حياة المجتمع.

مشكلة البحث:

نظراً لحاجة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الدعم في جميع المراحل الانتقالية التي تضم الأنواع الاتية (الإنتقال من فصل دراسي إلى فصل آخر، من مدرسة الى مدرسة أخرى، من برنامج إلى برنامج آخر، من المدرسة الثانوية إلى مرحلة التعليم الجامعي، او المهنة) وقد تكون أهمها وأخطر مرحلة هي مرحلة الانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي او المهني وذلك لمساندتهم في الانتقال الى عالم البلوغ والاستقلال. في مطلع التسعينيات من القرن الماضي بدأت هذه البرامج والخدمات في التبلور في مجال التربية الخاصة، وباتت تعرف في الخدمات الانتقالية (Transition Services)التي هي مجموعة من النشاطات المنسقة، والمتكاملة، والمصممة لإعداد الطالب، من اجل تحقيق مخرجات متوقعة منه في مرحلة الرشد، والنجاح في التعليم الجامعي، والتدريب المهني، والتعليم المستمر، ودخول سوق العمل، والعيش باستقلالية، وتعزيز مشاركته الاجتماعية، وتعتمد هذه الخدمات على الاحتياجات الفردية الخاصة لكل طالب واهتماماته وخياراته .

وقد أشارت دراسة كل من (Vlachos& Papananou,2018)وهي دراسة تحليلية تم جمع فيها بيانات من ذوي الاحتياجات الخاصة الدارسين في الجامعة عن عوامل نجاح المرحلة الانتقالية، وقد كشفت النتائج عن

مجموعة من العوامل وهي (توفر عامل الوصول المادي، عامل الوصول المعرفي الأكاديمي، جودة الدعم، التفاعل بين المدرسين والطلاب) كما أكدت الدراسة أن الطلاب قادرون على تأكيد احتياجاتهم.

وأكدت دراسة كل من (Ravenscroft, Wazny , M. Davis,2018) وجود أربعة عوامل مهمة تساعد على نجاح مرحلة الانتقال، ومنها (استقلالية الطفل ،مشاركة الوالدين ،التخطيط والتنسيق، وجود الدمج وعلاقته بنجاح المرحلة الانتقالية).

كما أكدت دراسة (Zhou, Roberts, Dhaliwal and Della,2016) نجاح عامل المتابعة والرعاية الصحية المستمرة مع ذوي الاعاقات الصحية المزمنة.

كما كشفت دراسة (Warren, Vialle, Dixon,2013) عن عوامل مساعدة في عملية انتقال ذوي الإعاقة إلى مراكز التعليم من مدارس الطفولة المبكرة إذ أظهرت النتائج أهم عوامل نجاح المرحلة الانتقالية ومنها (تواصل اولياء الامور مع مقدمي الخدمة السابقين، وتوفر فرص التعليم المهني، والدعم التنظيمي

وعلى هذا تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما العوامل التي تنطوي عليها عملية انتقال ذوي الحاجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق، الأسئلة الآتية:

1- ما أثر عوامل اختبارات القبول في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

2- ما أثر عوامل التعديلات الاكاديمية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية خاصة في جامعة حائل؟

3- ما أثر عوامل التكاليف المالية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى

التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية لخاصة في جامعة حائل؟

4- ما أثر عوامل الاحتفاظ بوثائق في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

5- ما أثر عوامل خصائص المعاق في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

6- ما أثر عوامل اجراءات الانتقال في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

7- ما أثر عوامل البنية التحتية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

## أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي من وجهة نظر اساتذة التربية الخاصة في جامعة حائل، وذلك من خلال المرور بالأهداف الفرعية الآتية:

- بناء قائمة تتضمن عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي .
- تشخيص واقع المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.

## الأهمية:

-تعد الدراسة بحسب علم الباحثة الدراسة الأولى في السعودية والتي تتناول تشخيص عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي

-بناء قائمة تتضمن عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات

الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي.

-تتناول جانبا مهما من جوانب المعرفة.

-يمكن أن توفر الدراسة رؤية لكيفية تحسين ونجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من المرحلة الثانوية الى التعليم الجامعي.

-تساعد على إعداد الطلاب وتحسين مستوى أدائهم في جميع المجالات.

-تفتح رؤية للباحثين للبحث في هذا المجال.

## مصطلحات الدراسة:

- تعريف عوامل النجاح لغويًا: مفرد عوامل هو عامل وهو الشيء الذي له فعالية وعوامل النجاح هي تلك الأشياء التي يجب حدوثها كي يتحقق نجاح أي عملية، أو مشروع أو خطة أو خدمة تكنولوجيا معلومات، وتستخدم مؤشرات الأداء الأساسية لقياس تحقق كل من العوامل الرئيسية للنجاح (www.almaany).

عوامل النجاح اجرائيا: هي تلك العناصر الرئيسة التي تحتاج إليها المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق أهداف تلك المرحلة وتجاوزها بنجاح:

- ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الأشخاص الذين يبعدون من المتوسط بعدًا واضحًا سواء في قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الجسمية بحيث يترتب على ذلك حاجتهم لأنواع من الخدمات والرعاية لتمكينهم من تحقيق اقصى ما تسمح به قدراتهم (كرم الدين،ليلى،2006،ص 16).

- المرحلة الانتقالية "إنها مجموعة من النشاطات المتكاملة /المنسقة والمصممة لإعداد الطالب من أجل مخرجات متوقعة منه في مرحلة البلوغ كالالتحاق بالتعليم بعد الثانوي، أو التدريب المهني، أو التعليم المستمر، أو الدخول إلى السوق، أو العيش المستقل، وتحقيق المشاركة الاجتماعية، وتعتمد هذه النشاطات على الاحتياجات الفردية الخاصة لكل طالب واهتماماته وخياراته، وتشمل هذه النشاطات على التعليم والخبرات المجتمعية، وتحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم ما بعد

المدرسي، والأهداف المهنية، والأهداف الحياتية وحيثما دعت الحاجة للمهارات الحياتية اليومية المتعلقة بمرحلة الرشد.(IDEA1997,Section300.29)

- مرحلة الثانوية: هي المرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي، يسبق هذه المرحلة التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي ويعد التعليم الثانوي هو مدة تعليم المراهقة أي لطلاب ما بين سني 11 عاما حتى سن 19 عاما.

- التعليم الجامعي: التعليم الجامعي هو مرحلة عليا من التعليم تدرس في الجامعات، أو في الجامعات الحرفية (كليات أهلية، كليات الفنون العقلية، وكليات تقنية، الخ) إذ يدرس الطالب في التعليم العالي مجالًا متخصصًا يؤهله للعمل في أحد ميادين العمل بعد أن ينال إحدى الشهادات في تخصص معين في أثناء دراسته الجامعية.. (بروسر، تريغول، 1999)

الدراسات السابقة:

- دراسة كل من (Vlachou& Papananou,2018)وهي دراسة تحليلية تم جمع فيها بيانات من ذوي الاحتياجات الخاصة الدارسين في الجامعة عن عوامل نجاح المرحلة الانتقالية وقد كشفت النتائج عن مجموعة من العوامل وهي (توفر عامل الوصول المادي، عامل الوصول المعرفي الأكاديمي، جودة الدعم، التفاعل بين المدرسين والطلاب) كما أكدت الدراسة أن الطلاب قادرون على تأكيد احتياجاتهم.

- وأكدت دراسة كل من (Ravenscroft, Wazny , M. Davis,2018)وجود اربع عوامل مهمة تساعد على نجاح مرحلة الانتقال ومنها (استقلالية الطفل ،مشاركة الوالدين ،التخطيط والتنسيق، وجود الدمج وعلاقته بنجاح المرحلة الانتقالية ).

- كما اكدت دراسة (Zhou, Roberts, Dhaliwal and Della,2016) نجاح عامل المتابعة والرعاية الصحية المستمرة مع ذوي الاعاقات الصحية المزمنة.

- كشفت دراسة ( Warren, Vialle, Dixon,2013) عن عوامل مساعدة في عملية انتقال ذوي الاعاقة إلى مراكز

التعليم من مدارس الطفولة المبكرة إذ أظهرت النتائج اهم عوامل نجاح المرحلة الانتقالية ومنها (تواصل أولياء الأمور مع مقدمي الخدمة السابقين، وتوفر فرص التعليم المهني، والدعم التنظيمي).

- (غالب، النهدي، **2013**) تناولت هذه الدراسة اتجاهات المعلمين والمعلمات في برامج التربية الفكرية حول خدمات المرحلة الانتقالية من المدرسة للعمل للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. عينة الدراسة تكونت من 369 معلما ومعلمة في برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. أظهرت الدراسة أن المعلمين والمعلمات لديهم اتجاهات إيجابية حول أهمية خدمات المرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، بينما لم تظهر الدراسة فروقا إحصائية في اتجاهات المعلمين وفقا لجنس المعلم او وفقا لكونه يحمل مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصة او في تخصص اخر.

## حدود الدراسة:

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على أساتذة التربية الخاصة في كلية التربية جامعة حائل في المملكة العربية السعودية عام 2018 كما اقتصرت الدراسة على الموضوعات التالية عوامل نجاح المرحلة الانتقالية من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي من وجهة نظر أساتذة التربية الخاصة في جامعة حائل) .

-الحدود الزمانية: تطبق الدراسة في الفصل الأول من عام 2017- 2018 م /1437-1438هجري

-الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة حائل

-الحدود الأكاديمية: اقتصرت الدراسة على التعرف الى عوامل نجاح المرحلة الانتقالية من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي من وجهة نظر أساتذة التربية الخاصة في جامعة حائل.

## الطريقة والإجراءات:

### منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للتعرف واستقصاء آراء واتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل، عن عوامل نجاح المرحلة الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل فرع الاناث.

## عينة الدراسة:

عينة الدراسة وعددهم (15 ) عضوا هيئة تدريس اختيروا بطريقة قصدية وهم الأعضاء اللذين يدرسون في قسم التربية الخاصة.

## أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة اداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بهذا الموضوع، إذ تكونت الاستبانة من (47) فقرة بعد التحكيم، موزعة على سبعة مجالات رئيسة، وكل مجال يندرج تحته عدد من الفقرات، وخمسة مستويات للإجابة (اوافق بشدة، اوافق، أوافق بدرجة متوسطة، لا اوافق، لا اوافق بشدة). والجدول (1) يوضح المجالات السبعة وعدد فقرات كل منها، والنسبة المئوية للفقرات بعد مقارنتها بالعدد الكلي.

جدول (1)

توزيع مجالات الدراسة وفقرات كل منها والنسب المئوية للفقرات

| رقم المجال | المجال | مجموع الفقرات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | اختبارات القبول | 6 | %12.8 |
| 2 | التعديلات الأكاديمية | 8 | %17 |
| 3 | التكاليف المالية | 3 | %6.4 |
| 4 | الاحتفاظ بوثائق عن ذوي الاحتياجات الخاصة | 11 | %23.4 |
| 5 | خصائص المعاق | 8 | %17 |
| 6 | اجراءات الانتقال | 6 | %12.8 |
| 7 | البنية التحتية | 5 | %10.6 |
| المجموع | | 47 | %100 |

## ثبات الأداة للدراسة:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (2) توضح ذلك.

جدول (2)

معاملات الثبات تبعاً لمجالات الاستبانة

| المجال | عدد الفقرات | قيمة ألفا كرو نباخ |
|---|---|---|
| المجال الأول | 6 | 0.789 |
| المجال الثاني | 8 | 0.793 |
| المجال الثالث | 3 | 0.866 |
| المجال الرابع | 11 | 0.860 |
| المجال الخامس | 8 | 0.937 |
| المجال السادس | 6 | 0.933 |
| المجال السابع | 5 | 0.827 |
| الثبات الكلي | 47 | 0.975 |

يوضح الجدول (2) أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية إذ بلغ الثابت العام للأداة (0.975)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي، كما يوضحها جدول (3).

جدول (3)

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

| درجة الموافقة | المتوسط الحسابي(طول الخلية) |
|---|---|
| قليلة جدا | من 1 إلى 1.79 |
| قليلة | من 1.80 إلى 2.59 |
| متوسطة | من 2.60 إلى 3.39 |
| كبيرة | من 3.40 إلى 4.19 |
| كبيرة جدا | من 4.20 إلى 5 |

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المجالات السبعة للدراسة، والجدول (4) في أدناه يوضح ذلك.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة

| رقم المجال | ترتيبه | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | اختبارات القبول | 4.33 | 0.53 | كبيرة جدا |
| 2 | 6 | التعديلات الأكاديمية | 4.31 | 0.55 | كبيرة جدا |
| 3 | 2 | التكاليف المالية | 4.64 | 0.58 | كبيرة جدا |
| 4 | 7 | الاحتفاظ بوثائق عن ذوي | 4.26 | 0.58 | كبيرة جدا |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاحتياجات الخاصة | | | |
| 5 | 5 | خصائص المعاق | 4.32 | 0.81 | كبيرة جدا |
| 6 | 3 | إجراءات الانتقال | 4.36 | 0.84 | كبيرة جدا |
| 7 | 1 | البنية التحتية | 4.71 | 0.43 | كبيرة جدا |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.42 | 0.58 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

أن المجال السابع (البنية التحتية)، حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ(4.71)، وانحراف معياري قدره (0.43)، بينما حصل المجال الرابع (الاحتفاظ بوثائق عن ذوي الاحتياجات الخاصة)، على أقل متوسط حسابي بلغ(4.26)، وانحراف معياري قدره (0.58)، وقد بلغت المتوسطات الحسابية للمستوى العام لمجالات الاستبانة (4.42)، وانحراف معياري قدره (0.58)، وهو يقابل مستوى تقدير بدرجة كبيرة جدا، ويشير الجدول كذلك إلى أن المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة كلها كبيرة جدا.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن كل المجالات الموجودة في البحث مهمة في نجاح عملية الانتقال من المرحلة الثانوية الى مرحلة التعليم الجامعي وهي مجالات مترابطة ومعتمدة على بعض بدرجة كبيرة ولا نستطيع ان نفصل اي مجال عن الاخر ومع ذلك هناك تفاوت بسيط بين المتوسطات الحسابية.

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الدراسة، وقد رتبت تنازليا بحسب المتوسطات الحسابية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما أثر عوامل اختبارات القبول في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

يحتوي هذا المجال على (6) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير أثر عوامل اختبارات القبول في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي، وجاء هذا المجال في المرتبة الرابعة، ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال اختبارات القبول

| رقم المجال | ترتيبه | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | التغيرات في شروط الاختبار الموحد تساعد في العملية الانتقالية | 4.20 | 0.68 | كبيرة جدا |
| 2 | 1 | يجب ان تكون الاختيارات مناسبة لأهلية الطالب لمرحلة بعد الثانوية | 4.60 | 0.51 | كبيرة جدا |
| 3 | 4 | إيجاد قانون ينص بالتعديلات في اختبارات القبول بما تتناسب مع حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة | 4.33 | 0.72 | كبيرة جدا |
| 4 | 2 | إدخال تعديلات في اختبارات القبول بما يتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة | 4.47 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 5 | 6 | قانون يسمح للمعاق بتقديم طلب لمؤسسات التعليم العالي كمعاق قبل اختبار القبول | 4.07 | 1.10 | كبيرة |
| 6 | 3 | تحديد معايير القبول لبعض التخصصات يساعد في العملية الانتقالية | 4.33 | 0.72 | كبيرة جدا |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.33 | 0.53 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (5) أن أثر عوامل اختبارات القبول في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي في مجال اختبارات القبول تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جدا؛ إذ حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.60)، وبانحراف معياري قدره(0.68)، بينما حصلت الفقرة رقم (5) على أقل متوسط حسابي بلغ (4.07)، وبانحراف معياري قدره (1.10).

كما ان ترتيب مجال اختبارات القبول جاء في المرتبة الرابعة بين المجالات التي عددها سبعة مجالات، ويعزو الباحث ذلك إلى دور اختبارات القبول في نجاح عملية انتقال الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة الى التعليم العالي وخاصة إذ ما تم تعديله على حسب حالة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان مرتبطا بنص قانوني بإجراء التعديلات المناسبة في الاختبارات بحسب الحالة، ولعل تجربة جامعة الملك سعود هي من الجامعات التي تعمل على تعديل اختبارات القبول وشروط القبول بحسب فئة الاعاقة على سبيل المثال(أن يكون قد أدى اختبارات القدرات والتحصيلي في

مدة لا تتجاوز خمس سنوات وقت التقديم ويمكن إعفاؤه من هذا الشرط بناءً على كتابٍ من المركز الوطني للقياس والتقويم أو أن يكون الطالب المتقدم كفيفاً).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما أثر عوامل التعديلات الاكاديمية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

يحتوي هذا المجال على (8) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر عوامل التعديلات الاكاديمية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي، وجاء هذا المجال في المرتبة السادسة، ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التعديلات الاكاديمية

| رقم المجال | ترتيبه | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | تبليغ المعاق للمؤسسة التربوية بمتطلبات الاعاقة له | 4.47 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 2 | 6 | طول وقصر الفترة الزمنية المسموح بها لاستكمال الدراسة حسب حالة المعاق | 4.00 | 0.76 | كبيرة |
| 3 | 7 | تعديل متطلبات المساقات الدراسية حسب حالة المعاق | 3.87 | 0.64 | كبيرة |
| 4 | 8 | تعديل فترة الاختبارات حسب | 3.73 | 1.33 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | حالة المعاق | | | |
| 5 | 1 | توفير الخدمات المساعدة في التدريس حسب حالة الاعاقة ومتطلباتها | 4.73 | 0.46 | كبيرة جدا |
| 6 | 3 | تقديم خدمات التعليم الفردي للطلاب | 4.60 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 7 | 2 | وجود الانشطة الطلابية التي تستقبل الطلبة الجدد من ذوي الاحتياجات الخاصة | 4.73 | 0.70 | كبيرة جدا |
| 8 | 5 | يساعد التعليم التكميلي (التعليم الصيفي) في المرحلة الانتقالية للمعاق | 4.33 | 1.18 | كبيرة جدا |
| | | المتوسط الحسابي العام | 4.19 | 0.69 | كبيرة |

يتضح من الجدول (6) أن أثر عوامل التعديلات الاكاديمية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي في مجال التعديلات الاكاديمية تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جدا؛ إذ حصلت الفقرة رقم (5) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.73)، وبانحراف معياري قدره (0.46)، بينما حصلت الفقرة رقم (4) على أقل متوسط حسابي بلغ (3.73)، وبانحراف معياري قدره (1.33).

إن مجال التعديلات الاكاديمية لها أثر في نجاح عملية انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم العالي بدرجة كبيرة، ولكن جاء في المرتبة السادسة بين المجالات السبعة، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية بنود هذا المجال أقل أهمية من بنود المجالات الأخرى وإن نجاح العملية ممكن أن يتم بدون توفرها لكن مع توفر تلك البنود تزيد نسبة النجاح.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما أثر عوامل التكاليف المالية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي من وجهة نظر اساتذة التربية الخاصة في جامعة حائل؟

يحتوي هذا المجال على (3) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر عوامل التكاليف المالية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي، وجاء هذا المجال في المرتبة الثانية، ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التكاليف المادية

| رقم المجال | ترتيبه | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | يساعد التعليم المجاني الطالب المعاق في عملية الانتقال من المرحلة الثانوية الى التعليم الجامعي | 4.60 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 2 | 1 | عدم فرض أي تكاليف على التعديلات سواء تكاليف جزئية او كلية | 4.73 | 0.46 | كبيرة جدا |
| 3 | 3 | توفير مساعدات خارجية للطلاب المعاقين يساهم في عملية الانتقال | 4.60 | 0.74 | كبيرة جدا |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.64 | 0.58 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (7) أن أثر عوامل التكاليف المالية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي في مجال التكاليف المادية تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جدا؛ إذ إن الفقرة رقم (2) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.73)، وبانحراف معياري قدره (0.46)، بينما حصلت الفقرة رقم (3) على أقل متوسط حسابي بلغ (4.60)، وبانحراف معياري قدره (0.74).

إن مجال التكاليف المالية لها أثر في نجاح عملية انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم

العالي بدرجة كبيرة جدًا، و جاء في المرتبة الثانية بين المجالات السبعة ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا المجال قد يرتبط في المجالات الاخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بما يتضمنه من ابعاد مهمه من توفير تعليم مجاني، او صرف الدعم المالي للطالب ...الخ ، وقد اشارت دراسة العايد (2010) الى ذلك إذ أشارت إلى أن الطالب يعاني مشكلات كثيره كان البعد الاقتصادي هو احد اهم تلك الابعاد.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: ما أثر عوامل الاحتفاظ بوثائق ذوي الاحتياجات الخاصة في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

يحتوي هذا المجال على (11) فقرة من فقرات الاستبانة، للتعبير عن: ما أثر عوامل الاحتفاظ بوثائق ذوي الاحتياجات الخاصة في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي، وجاء هذا المجال في المرتبة السابعة، ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال عوامل الاحتفاظ بوثائق ذوي الاحتياجات الخاصة

| رقم المجال | ترتيبه | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 9 | وجود وثائق تدعم وتشخص وجود الاعاقة | 4.33 | 0.90 | كبيرة جدا |
| 2 | 5 | وجود وثائق لتحديد الحاجات والتعديلات | 4.47 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 3 | 8 | تعتبر الخطة التربوية الفردية IEP مصدر لتوثيق الحاجات | 4.47 | 1.41 | كبيرة جدا |
| 4 | 7 | تعتبر الخطة التربوية الفردية IEP مصدر لتوثيق العجز الحالي | 4.47 | 1.06 | كبيرة جدا |
| 5 | 4 | تعتبر الخطة التربوية الفردية IEP مصدر لتوثيق وتحدد التعديلات | 4.47 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 6 | 2 | الحاجة الى توثيق الانجازات الاكاديمية والاداء الوظيفي | 4.47 | 0.52 | كبيرة جدا |
| 7 | 1 | المعلمين والاخصائيين لهم دور في تحديد الوثائق | 4.60 | 0.51 | كبيرة جدا |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | 3 | معرفة المعلمين بالوثائق المطلوبة في التعليم الجامعي يساعد في عملية الانتقال | 4.47 | 0.52 | كبيرة جدا |
| 9 | 10 | للأطباء دور كبير في تحديد وتوثيق الاعاقة ومتطلباتها | 3.93 | 1.03 | كبيرة |
| 10 | 11 | لا يوجد حاجة للوثائق في حالة الإعاقات الشديدة | 2.73 | 1.22 | متوسطة |
| 11 | 6 | معرفة الطالب بالوثائق يسهل عملية الانتقال | 4.47 | 0.74 | كبيرة جدا |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.26 | 0.58 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (8) أثر عوامل الاحتفاظ بوثائق ذوي الاحتياجات الخاصة في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي في مجال الاحتفاظ بوثائق ذوي الاحتياجات الخاصة تراوحت بين المتوسطة والكبيرة جدا؛ إذ حصلت الفقرة رقم (7) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.60)، وبانحراف معياري قدره(0.51)، بينما حصلت الفقرة رقم (10) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.73)، وبانحراف معياري قدره (1.22).

إن مجال الاحتفاظ بوثائق لها اثر في نجاح عملية انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم العالي بدرجة كبيرة جدًا وجاء في المرتبة السابعة والاخيرة ويعزو الباحث ذلك إلى ان درجة اهمية الاحتفاظ بالوثائق اقل اهمية من المجالات الاخرى ولكن توفر هذا المجال مهم وضروري بشكل عام ويرفع نسبة نجاح عملية الانتقال.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: ما أثر عوامل خصائص المعاق في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

يحتوي هذا المجال على (8) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن أثر عوامل خصائص المعاق في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي، وجاء هذا المجال في المرتبة الخامسة، ويوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال خصائص المعاق

| رقم المجال | ترتيبه | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | ثقة المعاق بقدراته تساعد في عملية الانتقال | 4.60 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 2 | 4 | قدرة المعاق في الدفاع عن الذات عامل نجاح في عملية الانتقال | 4.33 | 0.72 | كبيرة جدا |
| 3 | 6 | تحمل المسؤولية عامل نجاح المرحلة الانتقالية | 4.33 | 1.05 | كبيرة جدا |
| 4 | 3 | امتلاك الطالب للمهارات الدراسية يعتبر عامل نجاح | 4.47 | 1.06 | كبيرة جدا |
| 5 | 2 | امتلاك مهارة الكتابة قد يكون عامل نجاح للطالب في المرحلة الانتقالية | 4.47 | 0.92 | كبيرة جدا |
| 6 | 8 | القدرة على ادارة الوقت هي من خصائص المعاق والتي تساعد في المرحلة الانتقالية | 3.93 | 1.16 | كبيرة |
| 7 | 5 | امتلاك مهارة استخدام الحاسوب تساعد في المرحلة الانتقالية | 4.33 | 0.90 | كبيرة جدا |
| 8 | 7 | الانخراط في الانشطة الطلابية يساعد في المرحلة الانتقالية | 4.07 | 1.10 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.32 | 0.81 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (9) أن أثر عوامل خصائص المعاق في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي في مجال خصائص المعاق تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جدا؛ إذ حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.60)، وبانحراف معياري قدره (0.74)، بينما حصلت الفقرة رقم (6) على أقل متوسط حسابي بلغ (3.93)، وبانحراف معياري قدره (1.10).

إن مجال خصائص لها أثر في نجاح عملية انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي الى التعليم العالي بدرجة كبيرة جدًا و جاء في المرتبة الخامسة بين المجالات السبعة، ويعزو الباحث ذلك إلى ان درجة أهمية خصائص المعاق تؤدي دورا اقل اهمية بين المجالات الاخرى ولكن توفر هذا المجال مهم وضروري بشكل عام ويرفع نسبة نجاح عملية الانتقال.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: ما أثر عوامل اجراءات الانتقال في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي من وجهة

نظر أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

يحتوي هذا المجال على (6) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن: ما أثر عوامل اجراءات الانتقال في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي، وجاء هذا المجال في المرتبة الثالثة، ويوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (**10**) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال عوامل اجراءات الانتقال

| رقم المجال | ترتيبه | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | تحديد الاجراءات من قبل المؤسسة يساعد في المرحلة الانتقالية | 4.20 | 1.01 | كبيرة جدا |
| 2 | 4 | اتصال الافراد مع المؤسسة لمعرفة الاجراءات يسهل عملية الانتقال | 4.33 | 1.05 | كبيرة جدا |
| 3 | 6 | وجود منسق قبول لذوي الاحتياجات الخاصة يساعد في المرحلة الانتقالية | 3.93 | 1.28 | كبيرة |
| 4 | 2 | اخبار المؤسسة بالتعديلات المطلوبة لاحتياجات المعاق في وقت مبكر يساعد في العملية الانتقالية | 4.60 | 1.06 | كبيرة جدا |
| 5 | 3 | معرفة الاجراءات لطلب التعديلات يساعد في نجاح عملية الانتقال | 4.47 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 6 | 1 | جمع جميع البيانات عن الطالب المعاق لإجراء التعديلات يساعد في نجاح عملية الانتقال | 4.60 | 0.51 | كبيرة جدا |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.36 | 0.84 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (10) أثر عوامل إجراءات الانتقال في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي في مجال اجراءات الانتقال تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جدا؛ إذ حصلت الفقرة رقم (6) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.60)، وبانحراف معياري قدره (0.51)، بينما حصلت الفقرة رقم (3) على أقل متوسط حسابي بلغ (3.93)، وبانحراف معياري قدره (1.28).

إن مجال اجراءات الانتقال لها أثر في نجاح عملية انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي بدرجة كبيرة جدًا وجاء في المرتبة الثالثة بين المجالات السبعة،

ويعزو الباحث ذلك إلى اهمية تلك الاجراءات إذ انها تؤدي دورا كبيرا جدا في نجاح عملية الانتقال ولعل بعض الجامعات توجد فيها اقسام ترعى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إذ توفر منسقا للتعرف الى احتياجات الطلبة وتوفيرها ومتابعتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع الذي نصه: ما أثر عوامل البنية التحتية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؟

يحتوي هذا المجال على (5) فقرات من فقرات الاستبانة، للتعبير عن: ما أثر عوامل البنية التحتية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية الى التعليم العالي، وجاء هذا المجال في المرتبة الأولى، ويوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (**11**) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال عوامل البنية التحتية

| رقم المجال | ترتيبه | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | توفر قاعات تدريس مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة كلا حسب اعاقته | 4.87 | 0.35 | كبيرة جدا |
| 2 | 2 | توفر مداخل ومخارج في الابنية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة | 4.73 | 0.46 | كبيرة جدا |
| 3 | 5 | توفر دورات مياه مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة | 4.47 | 0.74 | كبيرة جدا |
| 4 | 4 | توفر مصاعد مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة | 4.73 | 0.70 | كبيرة جدا |
| 5 | 3 | توفر كراجات خاصة لسيارات ذوي الاحتياجات الخاصة | 4.73 | 0.46 | كبيرة جدا |
| المتوسط الحسابي العام | | | 4.71 | 0.43 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (11) أثر عوامل البنية التحتية في نجاح المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى التعليم العالي في مجال البنية التحتية كلها كبيرة جدا؛ إذ حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.87)، وبانحراف معياري قدره(0.35)، بينما حصلت الفقرة

رقم (3) على أقل متوسط حسابي بلغ (4.47)، وبانحراف معياري قدره (0.74).

إن مجال البنية التحتية لها أثر في نجاح عملية انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي بدرجة كبيرة جدًا، وجاء في المرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك إلى اهمية البنية التحتية المناسبة التي تساعد المعاق على التنقل من الجامعة وإليها والتنقل داخل الجامعة، والأقسام والمرافق، ولعل مفهوم البنية التحتية أعم وأشمل من ذلك إذ إن البنية التحتية تتضمن كل العوامل التي تساعد على نجاح العملية أو المؤسسة ولعل اغلب الدراسات تأكد ذلك مثل دراسة paul (2000) اذا ذكر ان من اهم المعوقات التي تواجه المعاق هي المعيقات البيئية، ودراسة الزبون والحديدي(2013) اكدت وجود المعيق المادي في المكتبة والتي تعيق دخول الطلبة الى المكتبة ،ايضًا دراسة اللوزي (2005) وجدت الصعوبات الأكثر سلبية هي الخدمات والبنية التحتية.

المقترحات والتوصيات:

- توفير الامكانيات والخدمات والوسائل المقدمة لهم فهي تشارك بشكل فعال في عملية الانتقال.
- تسهيل إجراءات قبول الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات.
- وجود فريق متكامل ومتعدد التخصصات وذوو كفاية عالية بما يساعد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة للوصول لأقصى قدراتهم والتكيف مع الخدمات المناسبة لحاجاتهم.
- تكييف المناهج والاهتمام بالبرامج التربوية الفردية.
- تعديل آلية القبول في الجامعات ليشمل الطلاب على مختلف اعاقاتهم.
- التأهيل الشامل والتدخل المبكر.

المراجع العربية:

1- القريوتي، يوسف (2005). ورقة عمل بعنوان الخدمات الانتقالية، مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول، الجامعة الاردنية، عمان.

2- كرم الدين، ليلى (2006). الاتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف ذوي

الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03 الخاص بالملتقى الدولي الرابع. الجزء الأول حول رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص 77-108.

3- مايكل، بروسر؛ كيث، تريغول (1999). فهم التعلم والتدريس: الخبرة في حقل التعليم العالي. (الطبعة العربية الأولى) ترجمة صالح هاني، مكتبة العبيكان، (ردمك 978-9960-546612).

4- النهدي، غالب (2013). خدمات المرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الامير سطام بن عبد العزيز.

المراجع الأجنبية:

5- Instructional Material Laboratory, (1999). Vocational Assessment for Special Needs. Students with Columbia, MO: Author President's Commission on Excellence in Special Education (2001). A New Era:r.

6- Szymanski, E.M., and Parker, R.M. (Eds.) (1996). Work and Strategies in Disability: Issues and Career Development and Job Placement. Austin, TX: Pro-ed

7- https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-PUP-UOM.pdf

8- https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

# Anti-Plays, the Postdramatic and the Poetics of Genre: Stein's *Circular Play* and 'Abdul-Hadī's *Circle Talk*

**Dr: Areeg Ibrahīm**

# مسرح الضد ومابعد الدراما وشعريات النوع الأدبي: قراءة في "مسرحية دائرية" لستاين و "من حديث الدائرة" لعبد الهادي

## ملخص البحث

د. أريج إبراهيم
جامعة عفت بالسعودية وجامعة حلوان بمصر

ارتبط المسرح بصفة العرض أكثر من صفات ملحمية أو سردية. ومن المثير للاهتمام، مع تأثير بريشت، أن أصبح هناك تحولا في الاهتمام من الدرامية إلى الصفات الملحمية. بالإضافة إلى ذلك، فإن التركيز على الجوانب الأدائية أنبت مسرحا يُعرف بما بعد الدراماتيكي وهو مصطلح يستخدم لوصف المسرحيات التي تقترب أكثر إلى الأداء عن السرد. أدى الانتقال من التركيز على الجوانب الدرامية مثل مسرح أرسطو إلى الاتجاه من الملحمة إلى الثقافة الأدائية والتجريبية الجديدة لما بعد الدراما. إن مسرح الضد هو المسرح الطليعي الذي يرفض بعض المظاهر التقليدية و المحاكاة، ويفترض هذا البحث تحول المسرح نحو العروض ما بعد الدرامية في ثقافتين مختلفتين.

يسلك هذا البحث منهجية تنبثق من دراسات النوع الأدبي ودراسات الأداء، ويحلل هذا المقال مسرحيتين - أو بالأحرى مسرح الضد الطليعي - ويظهر كيف كانت المسرحيتان عبارة عن جسر أو تحول من الدراما إلى ما بعد الدراما؛ أي إلى المسرح الذي يركز على الأداء. يقترح هذا المقال قراءة "مسرحية دائرية" (1920)، للكاتبة المسرحية/الروائية الأمريكية جيرترود ستاين، و"من حديث الدائرة" (1994)، وهي من مسرح ما بعد الحداثة، للكاتب المسرحي المصري/الشاعر علاءعبد الهادي، باعتبارهما مسرح ضد طليعي مغاير للمسرح المعاصر ومائل لما بعد الدراما لأن المسرحيتين استجابتا للحظة معينة في ثقافاتهما.

.

## Anti-Plays, the Postdramatic and the Poetics of Genre:

## Stein's *Circular Play* and 'Abdul-Hadī's *Circle Talk*

### Abstract

Traditionally and following Aristotle's postulates in the *Poetics*, the dramatic has been more associated with being representational as opposed to possessing epic or narrative qualities. Interestingly, with Brecht's influence, there became a shift of interest from the dramatic to the epic. In addition, later on, the postdramatic became a term used to describe plays that move more towards the performative spectrum. The move from the dramatic to the epic yielded to the new performative and experimental culture of the postdramatic. Anti-theatre is the avant-garde theatre that rejects certain traditional aspects and *mimesis*, and is presumed in this research to mark theatre's transition towards postdramatic performances in two different cultures.

By means of a methodology informed by Literary Genre Studies and Performance Studies, this article explores two plays-- or rather anti-plays-- as moments whereby a type of anti-theatre was vanguard; the plays were similarly a passage or a bridge from the representational to the postdramatic; i.e., performance-centered theatre. That is, anti-theatre usually happens in transitional moments; as a precursor and a bridge. This article thus proposes a reading of *A Circular Play* (1920), a modernist/cubist play, by the American playwright/novelist Gertrude Stein and *Of the Circle's Talk* (*Min Hadīth ad-Da'erah*) (1994), a postmodernist play, by the Egyptian playwright/poet 'Alaa' 'Abdul-

Hadī, as vanguard anti-plays that responded to a certain moment in their respective cultures.

## Anti-Plays, the Postdramatic and the Poetics of Genre:

### Stein's *Circular Play* and 'Abdul-Hadī's *Circle Talk*

Drama, as a type of art with potential representation on stage, is a genre that usually challenges the readers to continually project their imagination onto a theatrical scene. Traditionally and following Aristotle's postulates in the *Poetics*, the dramatic has been more associated with being representational as opposed to possessing epic or narrative qualities. Interestingly, with Brecht's influence, there became a shift of interest from the dramatic to the epic. In addition, later on, an emphasis on performative aspects heralded what came to be called the postdramatic. Commonly, the postdramatic is a term used to describe plays that move more towards the performative spectrum. Though not in strictly causal or linear progression, the move from the dramatic to the epic yielded to the new performative and experimental culture of the postdramatic. Anti-theatre is the avant-garde theatre that rejects certain traditional aspects and *mimesis*, and is presumed in this research to mark theatre's transition towards postdramatic performances in two different cultures.

By means of a methodology informed by Literary Genre Studies and Performance Studies, this article explores two plays-- or rather anti-plays-- as moments whereby a type of anti-theatre was vanguard; the plays were similarly a passage or a bridge from the

representational to the postdramatic; i.e., performance-centered theatre. That is, anti-theatre usually happens in transitional moments; as a precursor and a bridge. This article thus proposes a reading of *A Circular Play* (1920), a modernist/cubist play, by the American playwright/novelist Gertrude Stein and *Of the Circle's Talk* (*Min Hadīth ad-Da'erah*) (1994), a postmodernist play, by the Egyptian playwright/poet 'Alaa' 'Abdul-Hadī, as vanguard anti-plays that responded to a certain moment in their respective cultures. Both plays lend themselves perfectly well to such interpretation and are mainly anti-theatrical because they create ambiguity through the circularity of meaning. Stein's play uses highly poetic and repetitive language to the extent that her play eludes genre definitions. Similarly, by intentionally using a language that is sometimes extremely poetic to the extent of opaqueness, 'Abdul-Hadī's play places the spectator in continuous ebb and flow of moments of enlightenment and darkness. By alienating the audience, the language offers endless possibilities of interpretation leaving it as an open text. Built on fragmentation, circularity, binarisms, vagueness, and many epic characteristics, both plays thus re-raise the debate around whether or not theatre can be other than representational. So, in order to begin the analysis, it may be suitable to start with a few postulates on the methodology as informed by genre studies in relation to theatre.

## Genres: A Theoretical Background

Genres are means of classifying literature into groups with similar characteristics. "The word genre, derived

from French and Latin, means 'kind' or 'genus.' *Genus* in turn means a 'class,' 'kind,' or 'sort' […]" (Harris 509). Also, literary genres exist as man-made and as an "institution" (Todorov 163); and most analytical studies refer to these "structures" (Wellek and Warren 226). In addition, some theorists assume that genre divisions are to be based on specific rules. "Genre should be conceived, we think, as a grouping of literary works based, theoretically, upon outer form (specific metre or structure) and also upon inner form (attitude, tone, purpose – more crudely, subject and audience)" (Wellek and Warren 231). Moreover, genre classification is a way to better understand texts. "Thus the determination of genre is no longer a matter of more or less subtle and consistent classification, but rather the key to an understanding of any text in relation to a set of conventions and norms that define each genre precisely" (Pavis, Entry on "Genre" 158). Genre is generally an ambivalent concept, and it is usually differently defined: in folklore studies, in literary studies, in linguistics, or in rhetoric.

Approaches to generic criticism vary; as Roest explains, some critics refer to genre in biological terms – such as that of origin and decay, others in formalist and structuralist terms – that focus on textual aspects, or focus on the "social function." Patrice Pavis maintains that the historical approach tries to find the various theatrical forms to set a criteria of similarity or difference between the genres (158), whereas the structural approach "draws up a universal typology of discourse based on a theory that takes into

account all possible variants, then attempting to match actually occurring genres with those categories, […]" (158). In addition to these approaches to genre, there are some theorists who want to do away with such divisions of genre altogether.

Despite its importance as a means of understanding and evaluating literature, certain theorists, such as the Italian philosopher Benedetto Croce (1866-1952), distrust the concept of genre altogether because it harms the work of art, which usually in one way or another breaks from generic rules (Dubrow 84). In addition, "actual literary practice in this century would seem, on the surface, to have so thrown away convention -- in form, in content and in authorial role – as to render obsolete the very term *genre* itself" (Swales 36). Doing away with genres all together is one end of the spectrum, especially in contemporary criticism, however, it is also important to have a look at the evolution of this thought and make use of genre criticism.

In terms of genre criticism, Aristotle's *Poetics* is one of the earliest examples dealing with genres. However, "[c]lassical theory is regulative and prescriptive, though its 'rules' are not the silly authoritarianism still often attributed to them" (Wellek and Warren 233). The rules were assumed to regulate rather than describe and they believed in the "purity of genres"; i.e., genres "must be kept apart, not allowed to mix"; with an "aesthetic principle" about the tone, the plot, and even the social class of the characters (234). Neo-Classicism was also authoritarian (Wellek and Warren 230) in its

fixed rules. However, a change happened, from formal expectations in the 18th century to rapid genre shifting in the 19th century (232). Therefore, "[m]odern genre theory is, clearly, descriptive. It does not limit the number of possible kinds and doesn't prescribe rules to authors" (234-5). That is, in modern times there is more flexibility in understanding that genre divisions exist to describe rather than to enforce rigid rules to be followed.

The modern theory of genres is more tolerant of their mixing and accepts that different cultures have different genres, without considering the Greco-Roman kinds, forms or theories as the "ultimate" standards (Wellek and Warren 234). That is, "[t]he good writer partly conforms to the genre as it exists, partly stretches it" (Wellek and Warren 235). Works influence and transform one another, leading to the "internal development of literature" (235). That is, some critics hold onto the permanence of genres while others argue that genres are dynamic. They continually change, modulate, and redefine themselves. Genres do not presumably remain fixed (227). For instance, Todorov (b. 1939), the Franco-Bulgarian philosopher, believed that there is disintegration and loss of separation in genres in modern times (160).

For the purpose of this study, it is appropriate to consider the "postmodernist approaches which opt for conventionalist positions and not seldom regard the use of universalist generic qualifications as an obstructive imposition on 'true' literature (which thrives on generic instability)" (Roest

47). Many theories in the West in the late 20th century have adjusted their outlook at genres as restricting and have celebrated the breaking and mixing of genres. "The individual genres themselves undergo constant change and evolution" (Strelka vii).

Drama itself is a mixed art, involving both text and spectacle. Therefore, "[o]ne must consider the possibility that a genre known and cultivated in antiquity has actually vanished, but that its name persists and serves as the label for a modern genre […]. The reverse is true in cases where a genre passes from one national literature to another without retaining its original name" (Weisstein 103-4). That is, certain genres, such as the theatre, can exist in different cultures under different guises. Genres could go through: survival, revival, vanishing, or one label is severed from the original content, or contamination whereby the difference between two genres is obscured (103-104). Also, "[a]ny text is both a concretization and a deviation from the genre" (Pavis, Entry on "Genre" 158). That is, genres can be dynamic, and can change and evolve. One debate around genre --and pertaining to the theatre-- has to do with Aristotle's model, Brecht's theatre and postdramatic performances.

## Aristotelian, Dramatic, Epic and Postdramatic

An aspect of genre --or subgenre-- controversy pertains to Aristotelian (pre-dramatic), dramatic, epic and postdramatic theatres. Looking at dramatic and epic theatres as being in an unresolved conflict underlies a rigid understanding of genres.

The Aristotelian model, otherwise referred to as the pre-dramatic, has long been associated with certain expectations: the three unities of time, place and action; beginning in the middle of things (*in medias res*); a dramatic structure corresponding to the common dramatic curve --as expressed in the pyramid or arc proposed by the German author Gustav Freytag (1816-1895)-- of exposition, conflict, rising action, climax, falling action (dénouement) and resolution (i.e. a closed form); the tragic hero; and other aspects such as the chorus, the messenger, … etc. Egyptian theatre critic Nehad Selaīha notes that in *The Poetics* Aristotle separates the written dramatic text from the performance and that the first was endowed with a certain intellectual superiority; she adds that the dominant criticism institutions have adopted such classical theory and used it as a frame of reference (14). Classical theorists of dramatic structure, and mainly Aristotle in the *Poetics*, set such rules as the standards, the deviation from which puts in question the classification of work as theatre and undermines its aesthetic quality.

As for the dramatic model, which was somehow an extension of some of the Aristotelian elements, it has prevailed in Western theatre until Brecht introduced epic theatre. That is, "[t]he dramatic is a principle of construction of text and performance which accounts for the *tension* in the scenes and episodes of the *fabula* toward a dénouement (catastrophe or comic resolution) and suggests that the spectator is captivated by the action" (Pavis, Entry on "Dramatic and Epic" 112). Dramatic theatre,

as Lehmann explains, was a form that prevailed in Europe that focused on representation "of speeches and deeds on stage through mimetic dramatic play" (21). Brecht had non-European, Oriental, influences, so did Antonin Artaud, Jerzi Grotowski and Peter Brook. However, the dramatic paradigm excluded non-European traditions, such as the Indian Kathakali and the Japanese Noh, with their distinctive elements of dance, ceremonies, stylization, narratives, etc, maintains Lehmann (21). Added to that we can say that the term "dramatic" was used by Brecht in opposition to the innovative epic theatre he was proposing (21).

Epic, or narrative, qualities have been usually considered to pertain to the genre of the novel rather than of the play. The epic "designates a common structural characteristic of the epos, the story, the novel, and other genres" (Szondi 6). Using epic qualities in dramatic works has been commonly condemned by drama theorists since Aristotle (Szondi 3). In fact, influenced by the orality, immediacy and direct involvement with the listener of the epic (or narrative poems), German playwright and director Bertolt Brecht (1898 - 1956) and German director and producer Erwin Piscator (1893 - 1966) introduced epic qualities to the theatre. The effect intended by the use of epic qualities was to alienate the audience in order to incite social change. That is, "[t]he epic has also given rise to a specific form of drama developed by the German Expressionist Erwin Piscator in the 1920s and by Bertold

Brecht. The intention was to educate and entertain at the same time" (Durix 33).

Bertolt Brecht theorized about the epic and when he started experimenting with epic qualities in theatre, he was defying the dramatic *mimesis* (to show) versus *diegesis* (to tell or narrate). In short, "the love of epic play-acting is often accompanied by an emphasis on the play-related and theatrical aspects of performance. The epic then serves more to explore the possibilities and limits of theatre than to provide a pertinent interpretation of reality" (Pavis, "Dramatic and Epic" 113). Though certain epic elements were found in drama since the medieval mystery plays (Pavis 113), Bertolt Brecht was a pioneer in breaking away from the dramatic restrictions and exploring the epic form; he subverted the dramatic illusion and introduced epic elements such as songs and narratives, among other things. However, Brecht's contribution was in exploring how the theatrical form needs to respond to societal concerns. That is, "[f]or Brecht, however, the transition from dramatic to epic form is not motivated by a question of style but by a new analysis of society. Dramatic theatre is no longer able to account for the conflicts of mankind in the world" (Pavis 113). Selaīha also explains that a main difference between Aristotelian and Brechtian theatres concerns the function of the dramatic conflict in their works. For Aristotle, the conflict is between the human and the higher forces, eventually causing a sense of catharsis and cleansing the audience from their revolutionary energy. However, in Brechtian theatre, the conflict is between

divergent ideologies and is made to provoke the audience to think (27). However, "[i]n the 1970s and the 1980s, the epic has lost ground in theatre creation because of the skepticism with which many directors regard the Brechtian approach" (Pavis 113). The work of Peter Szondi about modern drama was groundbreaking because his "classical response was to theorize the new forms of texts that had emerged from what he described as the 'crisis of drama' as variants of an 'epicization', thus turning the epic theatre into a kind of universal key for understanding the recent developments" (Lehmann 29). Because of Brecht's influence, the epic has been accepted as "the successor to the dramatic" (29).

Peter Szondi (1929-1971), the Hungarian critic, read many of the plays using epic elements through the lens of the "crisis of drama", or the "increasing tension between the formal requirements of Aristotelian drama and the demands of modern 'epic' social themes which could no longer be contained by this form" (Jüres-Munby 2-3). Crisis in drama during the times of Ibsen, Chekov, Strindberg, Maeterlinck and Hauptmann, manifests itself, maintains Szondi, as the modern play begins with "a confrontation between works from the late nineteenth century and the phenomena of the classic Drama […]" (Szondi 11). Szondi maintains that "[d]uring this period of crisis in the Drama, epic formal elements appeared in thematic guise. The result of this doubling in the function of a role or a situation can be a collision between form and content" (Szondi 38). In short, "Szondi goes on to read

twentieth-century drama as responses to this 'crisis'. Naturalist, Expressionist and Existentialist works are analysed as various 'rescue attempts' that still seek to adhere to dramatic form whilst exploring new content, whereas works by Piscator, Brecht, Bruckner, Pirandello, O'Neill, Wilder and Miller are discussed in terms of 'tentative solutions' […]" (Jüres-Munby 3).

The epic has thus presented a "solution" at a particular time to the crisis of drama. That is, "epic theatre broke free from the constraints of the old dramatic form and thus reconfigured the stage-audience relationship by modifying the traditional structures of drama" (Borowski and Sugiera xviii). Also, in epic theatre the stage does not embody the action but "keeps it at a distance" (Pavis 114). In addition, different from the dramatic, in which the events unfold in the present, in epic theatre, the past is "reconstructed" by narration. All such differences affect the role of the spectator who is expected to succumb to submission in the dramatic theatre, while the spectator is provided with a sense of freedom in the epic theatre (Pavis 114). Both spatial and temporal fragmentation are epic qualities; also, the event is narrated not embodied; and development is in curves versus the linear.

Using the term postdramatic, instead of postmodern, Lehmann extends Szondi's work beyond the Hegelian model of form-content and beyond the dialectic of dramatic versus epic. He considers such dialectic "conceptually limiting" because it would privilege Brecht's epic theatre simply because it breaks away from tradition.

Lehmann concentrates more on "theatre as performance" while Szondi focuses on theatre as drama or literature (Jüres-Munby 3). Lehmann's focus on performance was a precursor to the emergence of Performance Studies starting from the 1960s. Therefore, "[t]he theatre that Lehmann identifies as postdramatic often focuses on exploring the usually unacknowledged anxieties, pressures, pleasures, paradoxes and perversities that surround the performance situation as such" (4). Moreover, "[t]he turn to performance is thus at the same time always a turn towards the audience, as well" (5). Lehmann is thus analyzing performances that make the audience active participants, and highlights when the text becomes a performance. His reason is that: "[a] genre history of drama in and of itself is therefore only of limited interest to theatre studies. Yet, since the theatre in Europe has practically and theoretically been dominated by drama, it is advisable to use the term 'postdramatic' in order to relate the newer developments to the past dramatic theatre, that is, not so much to the changes of theatre texts as to the transformation of theatrical modes of expression" (Lehmann 46). Lehmann adds, "[…] theatre existed first: arising from ritual, taking up the form of mimesis through dance, and developing into a full-fledged behaviour and practice before the advent of writing" (46). He assumes that theatre is associated with performance and has existed before the text. So, be it "open or closed, pyramidal or circular, epic or lyrical, focused more on character or more on plot. Theatre without drama does exist" (Lehmann 30). That is,

theatre (as performance) can exist even without drama (as text).

Postdramatic theatre has prevailed since the 1970s. That is, "narrative fragmentation, heterogeneity of style, hypernaturalist, grotesque and neo-expressionist elements […] are all typical of postdramatic theatre, […]" (Lehmann 24). Postdramatic does not equal theatre beyond drama; it is "the unfolding and blossoming of a potential of disintegration, dismantling and deconstruction within drama itself" (44). Works that can be considered postdramatic include those of the English Peter Brook (b. 1925), the German Heiner Müller (1929 - 1995), the American Robert Wilson (b. 1941), the Austrian Peter Handke (b. 1942), …etc.

Performance plays a great part in postdramatic theatre. Therefore, "Anne Ubersfeld, for example, points out how it is impossible to separate *text* from *performance*, since theatre consists of the dialectical relationship between both, and she also shows how an artificially created distinction between the two has led to the literary text acquiring a higher status" (Bassnett 120). Recently performance has been gaining wider attention, rather than the conventional text-based approaches. For instance, "[i]n the past two decades, the literary discussion of drama has developed a sophisticated approach to performance, a critical vocabulary for considering the interplay between the scripted drama and the (actual, implied, or imagined) practices of stage performance" (Worthen 1094). In

addition, there is "the aesthetic borderline that much contemporary performance art and postdramatic theatre has explored: the move from representation to presentation,[…]" (Balme 84). Certain non-conventional plays, or anti-theatre, can be said to include many aspects of postdramatic theatre.

## Anti-theatricalism

Many avant-garde or anti-theatre practitioners rejected "aspects of traditional theatre practice that emphasized plot, character, and referentiality: in short, Aristotelian principles of construction and Platonic notions of mimesis" and this is related to the emphasis on performance (Reinelt 202). Some of these experimental works that appeared in the 1960s and 1970s show the "rejection of textual sovereignty, of authorial or directorial authority, in favor of the free-play of performance…" (202). *Offending the Audience* (1966) by Austrian playwright Peter Handke (b. 1942) is an example of this kind of anti-play. Similarly, Gertrude Stein's theatrical experimentations and landscape plays can be considered a moment of modernist anti-theatricality, while 'Abdul-Hadī's prose-poetry drama can be regarded as a postmodernist anti-play in Egyptian theatre.

Anti-plays reject conventions; they seem intent at the destruction of theatre, but by this they are possibly extending its boundaries as a genre or mode. It is argued that "anti-theatricalism always emerges in response to a specific theatre, and, by extension, that the modernist form of anti-theatricalism attacks not the theatre itself but the value of theatricality as it arose in

theoretical and practical terms throughout the nineteenth century" (Ackerman & Puchner 2). Brecht's estrangement was "an anti-theatricalism that allowed him to find in the theatre's destruction the material for his own epic theatre" (Ackerman & Puchner 7).

With emphasis on performance there emerges a focus on, and renewed interest in the audience as well. In 1968 in the *Empty Space* Peter Brook maintained that all you need for theatre is an empty space, and a person walking, and a person watching (1). Similarly, Polish director Jerzy Grotowski (1933 – 1999) in *Towards a Poor Theatre* found that theatre can do without costumes, set, music, lighting, or even text, but it cannot exist without the spectator (32). Such assumptions reduce theatre to its basic elements, as a performance, in a place, for an audience. Theatre-going is different from reading. It has its unique characteristics: "the possibility that the response of the audience may influence the delivery of the performance, the live presence of spectators and performers in shared time and space" (Freshwater 15).

Anti-plays similarly try to do away with many of the unnecessary conventions of theatre. Gertrude Stein's plays were quite unconventional in concentrating on the text to the point of undermining its importance. By doing away with plot and other dramatic conventions, Stein's theatre focuses on the present moment of performance. Because of their swerving from the expectations of theatre making, many of Stein's theatre pieces may be considered anti-theatrical. *A Circular Play* is anti-theatrical in subverting

genre expectations and in its approach to character, language, plot, space and time.

## Gertrude Stein's Anti-play: *A Circular Play*

Gertrude Stein (1874-1946) was an expatriate American modernist author who eventually settled in Paris and who wrote novels, prose poems and dramatic pieces. Stein's narratives have usually been characterized by repetitive sentences that reproduce the effect of the strokes of a paintbrush; She defied language rules and "followed Cézanne, refusing to subordinate all elements to a compositional center. As he had done with brush strokes and daubs of color, so she patterned sensation into composition with each letter, syllable, and word, each space and line" (Dydo 2). Stein "worked to subvert the authority of language" (Dydo 2); and thus attempted at "taking language apart" (9). Stein's work has influences from painting and visual arts, particularly Cubism, and especially the works of Picasso and Cézanne. Cubism, with its attempts to produce flattened, anti-naturalistic and fractured figures, dealt with multiple perspectives and the merging of past, present and future. Stein was a minimalist, especially in the repetitive and reductive aspects. In addition, Stein was also influenced by Einstein's relativity and the innovative concepts about time and space. She called her unconventional sense of past, present and future, "prolonged present", or rather "continuous present". Stein's play is atypical in many ways, such as scene divisions, characters, language, action, space, time, circularity and playfulness.

*A Circular Play* (1920), subtitled "A Play in Circles", does not present itself as a typical dramatic piece; it subverts the genre and defies scene and act divisions. This ambivalent very short play, or playlet, takes up only sixteen pages. Right from the title, there is even ambivalence whether it means a "circular" dramatic piece, or a game that is played in circles; it is described by the editor as "a choreographed ballet of verbal circles" (326). In addition, Stein does not write stage directions, or give a detailed description of the scenery or characters.

Stein's playlet does not have specific characters. She writes what seems to be dialogue under certain titles of names that function like the character or the speaker. For example, there is "First in a circle", "Second in circles", "The third circle", … etc. This play is also different from other Stein theatre pieces in the sense that these seeming characters do not get repeated. This is unlike, for example, a play entitled *What Happened* where the exchanges are under the titles of numbers that get repeated: "One", "Five", "Two", …etc. In *A Circular Play* the exchanges are spoken by variations engaging a "circle": "Encircle", "Beauty in a circle", "Inner circle",… and so on. These sections almost never repeat except once: "In a circle." In various sections, there is a mention of different characters, such as Mama, Papa, Mrs. De Monzy, Jennie, Marguerite, Vera, etc. However, their narratives appear to be bits of gossip and there is no plot line connecting them, except in the section before last, entitled "Circular dancing", when many of these characters are mentioned again; these

include Dole, William Heynse, Mr. Lambert, Frank and Alice (341-2). This section acts like the crescendo of a musical piece, which brings polyphony of sounds; or reproduces repetition with variation.

In *A Circular Play* we also notice that language use is very distinct; some lines almost read like the prose poems that Stein used to write. For instance, the first exchange is presumably spoken by whoever is referred to as "First in a circle" and it goes as such, "Papa dozes mamma blows her noses. / We cannot say this the other way. / Exactly. / Passably" (327). The lines are written to specific lengths, similar to a prose poem. This shows Stein's fascination with language itself. Language draws attention to itself in Stein's plays. She brings language to the foreground through repetition (e.g. "We asked them to go away / We asked them very kindly to stay") (327), alliteration (e.g. "A citroen and a citizen / A miss and bliss") (327), and homonym ("We can be won to believe that the President […]") (328); and through a focus on rhythm rather than syntax or semantic rules. In her theatre texts "we have the example of a language that loses its immanent teleological temporality and orientation towards meaning and becomes like an *exhibited object*" (Lehmann 147; his italics). Stein creates this effect by the "technique of repeating variations, through the uncoupling of immediately obvious semantic connections, and through the privileging of formal arrangements according to syntactic or musical principles (similarities in sound, alliterations, or rhythmic analogies)" (147). That is, Stein's language

becomes like a musical score, creating impressions through repetitions with variations; and similar to a painting where perceptions are caused by incremental shades of paint.

Eventually a certain perception emerges from these words that seem unconnected in a Stein playlet. These perceptions are created through accumulation of sounds and words, just like the strokes of a paintbrush that eventually create a painting. The perceptions may differ from one person to another but so is the experience of watching a play. In this theatrical piece the event seems to be a social gathering or a celebration, so a great number of people may be involved and therefore the intended effect was to reproduce the sensations of someone who is picking up all these words and sounds and even images at the same time. For example, "[…] Amelia and Susan were not scared. They said we are refreshed by the news. I can never forget the slaughter. / Eggs and eggs./ A dog stares. / Mrs. Whitney before her door" (330). One image recreated by these disconnected sentences is of someone sitting at a breakfast table, where eggs are served and a dog is sitting around, and the person is listening to the chatter and observing a neighbor standing in front of her door. So, similar to a surrealist or cubist painting, a meaning can be found, though that meaning may be subjective.

Not only does Gertrude Stein use techniques from painting and music, her use of action is innovative. Many of Stein's theatrical pieces are referred to as landscape plays because they are static. The dramatic

playlet is made of pieces that have no action or progression. For instance, one line says, "Jennie dance to Marguerite. Vera dance alone. And what can you say about tuberculosis" (330). Here, the punctuation and the grammar are either intentionally defied, as Stein usually attempted to do, or are meant to lead us to interpret the line to mean someone is ordering the girls to dance, rather than to describe their movement. In either case, there is a build up to a certain action or to an exposition, which does not take place, but is deflated by the mention of "tuberculosis", which is quite out of context. Because Stein realized that the spectators could never experience the emotion of theatre in the exact way or time, she preferred to produce a kind of theatre that is not dynamic; i.e., a theatre that does not move forward in time and action, hoping this would resolve the issue of the time lag between the act of performing and the act of spectating. This type of landscape theatre represented her solution to the idea that spectators would never experience the exact emotion of the play at the exact time.

Space is not site-specific but stands out in Stein's anti-plays, yet space tells the story. Because of the influence of Einstein, for Gertrude Stein there was "[n]o time, no space, no center, standard, or authority" (Dydo 3). By Aristotelian standards, there is no assessment of the unity of place in this playlet, since the locations are not stated; rather there are sporadic mentions of places within the narrative of each section. For instance, there is a mention of a trip to California (333) and Morocco (335), but they

are referred to as memories rather than as present locations. The "spatial sensibility" of early modernist plays is "pre-empted in Gertrude Stein's 'landscape theatre' […]" (Turner and Behrndt 195). The impressionistic – or rather post-impressionistic and cubist-- quality of the play makes it reproduce the process of thought or the experience of a dancing party with a mixing of many voices and stories. The use of space in Stein's theatre is thus as innovative as that of time.

Time is another unconventional aspect in Stein's dramas. Time moves through space instead of character through narrative, and characters take a mythic aspect in Stein's theatre. If we look at the temporal progression in the play, we cannot find a linear time development. To illustrate,

Circles.

It is a good idea to stare. We had our photographs taken, not intentionally but we happened to have seats in the front row near the arena and so when a photograph was taken we were in it.

In a circle

The inner circle is one in which we hope to engage places.

We were sorry.

A great many people realise this better.

In the morning.

Good night. (328-9)

That is, these two seemingly fragmented exchanges appear disjointed and do not have a causal or a temporal linear relationship between them. They are meant to be perceived

as feelings, or as memories. Stein was producing a dramatic piece that emulated an effect similar to the fractured figures, and the merging of time and perspectives, which are characteristic of Cubism. Elinor Fuchs explores what happens to time and space with the removal of focus on character. Fuchs finds the answer in Gertrude Stein's conceptual use of landscape whereby "time is emptied into space. This spatial stage is almost a necessary consequence of the waning of interest in character moving through narrative" (12). Stein's use of time is not linear, but rather circular.

Circularity, as opposed to linearity, is a way of turning time into two dimensions that can be represented spatially on stage. "*A Circular Play* is only one of many Stein pieces built on circles, rounds, cycles. The texts of circles appear in innumerable guises, each time a new charm, a new ring, an oval, an eye, an orifice, a mouth. […]" (Dydo 326). The effect is that "the world of Stein's work has no beginning, middle, or end, and her perceptions back in upon themselves in a continuous process that makes inside and outside indistinguishable, one, complete only in its continuing" (326).

This play is circular on many levels. First of all, it experiments with the different variations of circles: "Let us circle", "In a circle", "inner circle", …etc. Secondly, the play does not seem to be following a linear progression, with a plot of a beginning, middle and end. Instead, it almost reads like a piece of instantaneous present – "the prolonged present," so to speak. As if it is one big party with all these conversations taking

place at the same time, to the extent that it does not matter which place in the circle one starts. In an exchange, "[i]t is not necessary to run around in a circle to get ready to write a circular play. / I used to be able to do this very nicely. Once more I think about conversations" (Stein 334). In addition, the variations on the word circle are used in many of these conversations: "circular", "round", "circulating", "apples", "raisin",…etc. Moreover, the logic and repetitions in these exchanges also produce a circular perception; for instance, "[i]n the car there are four three if you like and outside two, four if you like. Four necessarily more than. Two necessarily more than two" (332). Stein represents a piece of our modern day existence, with habit and routine. These "cyclical and repetitive motions […] provide a sense of security in a world […] of the unknown" (Harvey 202). In Stein's play all these repetitions are also made with a sense of playfulness.

Stein's theatre looks at a play in its many playful senses. In what seems like a portrait of the word "Play", Stein's piece explores the variability of the word, as a game or a dance or an act; "[p]lay, play everyday, play and play and play away, and then play the play you played to-day, the play you play every day, play it and play it" (Stein, *Play* 147). Therefore, her work echoes the postmodernist preoccupation with language games and playfulness. Many of these avant-garde techniques that Stein uses can be in a sense considered an anti-theatrical sensibility.

Stein's play is thus anti-theatrical because of its disregard for what is considered the

expectations of the genre. Many modernist playwrights departed from the conventional rules of theatre and experimented with anti-theatrical aspects. For instance, "[t]he closet dramas of Gertrude Stein, such as *Not Slightly* (1914) and *Counting Her Dresses* (1917), were designed for private contemplation by the reader rather than public viewing" (Freshwater 45). Martin Puchner, in *Stage Fright: Modernism, Anti-Theatricality, and Drama*, calls some of Stein's plays closet drama and wonders whether they were meant to be performed on stage at all (101), or they were a reflection of the modernist "obsessive scorn for the 'masses'" (103) and were in this sense anti-theatrical. But such modernist approach, Puchner argues, is to prevent a sense of absorption. In Stein's closet plays the transformation is used "for the construction of a theatrical montage" (15); and for the "depersonalization of the human figure" by using "modes of textual representation that explicitly foreclose any act of impersonation" (16). That is, this anti-theatricalism also achieves the Brechtian effect and acts as an estrangement technique.

Stein's poetics thus not only engages many epic or narrative qualities as Brechtian theatre but also moves beyond the epic to the postdramatic (in terms of time, space and epic techniques) and the postmodernist (in terms of fragmentation and mixing genres). Her playlets not only highlight the main aesthetics of modernism, but also celebrate certain aspects of the coming of postmodernism. Despite that most of her work is generally regarded as modernist, Neil Schmitz reads

her aesthetics as postmodernist. That is, "the layered forms, deconstructed narratives, mediatized performances […] and fragmented images of postmodernist work tend to destabilize presence, just as they undermine the production of meaning through representation" (Turner and Behrndt 188).

Stein's poetics is relatively postmodernist in embracing the contradiction of both highlighting the text and deconstructing it at same time, thus paving the way for postdramatic aesthetics. Her experimentations with time and space in a way anticipated the postdramatic forms. For, "[n]ew forms of texts develop that contain narration and references to reality only in distorted and rudimentary shape: Gertrude Stein's 'Landscape Play', Antonin Artaud's texts for his 'Theatre of Cruelty', Witkievicz's theatre of 'pure form'. These 'deconstructed' kinds of texts anticipate literary elements of postdramatic theatre aesthetics" (Lehmann 49). That is, though she was writing at the apex of modernism, Stein's work included streaks of postmodernism and can be considered a precursor to postdramatic theatre.

Another main aspect of Stein's play, pertaining to the postdramatic, is the mixing of genres. This anti-play transcends the common conventions of dramatic art, not only by breaking away with the Aristotelian unities, or even by re-inventing the concept of character, but also by bringing characteristics from poetry so that the language reads like that of prose poetry. In addition, in writing for the theatre she

employs other media, such as the non-representational modes of painting of the Cubists, so she defamiliarizes what we take for granted. The defamiliarizing or estrangement effect is used to change the society's banal way of looking at things. That is, not only is the Brechtian estrangement effect achieved, but also what is unique about this theatrical piece is that its innovative use of techniques from the visual arts heralds the new type of postdramatic theatre.

It is through avant-garde plays, such as Stein's, that the centrality of text started to give way to the aesthetics of performance. Stein's new type of plays, referred to as "landscape drama", is "one in which conventional modes of dramatic structure […are] transformed into spectacle driven works […]" (Vinitski 1). Ever since the early 20th century and the visual revolution, performance became a space for experimenting with the mixing of the visual arts with other arts such as the theatre. For instance, "Stein generated a theatre paradigm which subverted the literary for the visual" (2). By taking away the hegemony of the plot (and the dramatic), Stein's theatre focuses on the words, which are in turn used like a paintbrush to conjure a visual image. That is, Stein's landscape plays, though seem to focus on language and thus the textual, achieve in fact a different effect: they evoke the visual and thus the performative.

Stein's anti-theatrical techniques and her invocation of other media may have been odd at its time but can be also considered a beginning of postmodernist sensibility and postdramatic type of theatre. The

characteristics of her work include "defocalization and equal status for all parts, a renunciation of teleological time, and the dominance of an 'atmosphere' above dramatic and narrative forms of progression" (Lehmann 63). For, Stein's anti-plays are similar to postdramatic theatre, which does not focus on action but states; it is a theatre that expresses processes with no referent (69). Instead of the linear, there is "disparate heterogeneity", like in surrealism this "leads to the intensified perception of the individual phenomenon and simultaneously to the discovery of surprising correspondences"; it is "scenic poetry" (Lehmann 84). Landscape plays are thus a historical avant-garde or prehistory to the postdramatic.

Vanguard anti-plays responded to a certain moment --or crisis to use Szondi's term-- in their culture. Stein's play foreshadows postdramatic aspects. Her short landscape plays that are similar to paintings can be engaged with from any part of the circle; her anti-play defies traditional dramatic structure, and uses epic techniques in order to estrange the audience. By innovative use of time and space, and original use of language and theatrical conventions, this type of anti-play acts as a bridge between modernism and postmodernism and lays the foundation of the aesthetics of the postdramatic that includes the dethroning of the text and the celebration of the visual or the performative. Anti-plays exist in the grey area between genres. It is possible to say that Stein's theatre expanded the Western concept of dramatic genre and heralded the postdramatic. Similarly, the anti-play of

'Alaa' 'Abdul-Hadī represents an interesting example in its use of space, language and the mixing of genres.

## 'Alaa' 'Abdul-Hadī's Anti-play: *Of the Circle's Talk*

'Alaa' 'Abdul-Hadī is an Egyptian poet, critic and dramatist. He is usually considered among the generation of poets of the seventies in Egypt and is known for his controversial prose poems. Among several Books of poems, *Of the Circle's Talk* (*Min Hadīth ad-Da'erah*) is his only dramatic piece, which is also written in prose poetry. It was published in 1994, but was written between 1989 and 1990; this is thus before Egypt started to explore many postdramatic pieces through hosting the Cairo International Festival for Experimental Theatre in 1989. Recently and in the late 20th and early 21st centuries, there has been resistance in the Egyptian scene to theatre pieces that did not meet expectations of what should be considered theatre. Al-Khatīb maintains that experimentation was solely left to the Experimental Theatre Festival and was not an organic part of the Egyptian theatre experience (51). As a result, the Egyptian spectators rejected experimental shows because of the long-held ideas associating theatre with a story to be told (64). 'Abdul-Hadī's play can be considered postdramatic and is anti-theatrical in its use of time, space, character, language, playfulness and music.

Unlike Stein's play, *Of the Circle's Talk* has a clear scene division: into five scenes; and there are elaborate stage directions, which are used to describe an

elaborate scheme of time division. The stage directions describe that the stage should be divided into three levels. The stage directions also emphasize that lighting plays an important role especially in signifying the passage of time. In the first, and highest, level the time is from dawn until noon. The first level is more abstract; and the characters represent more of a cosmic preoccupation. The second level is from noon until night and is more engaging. The third level is the most realistic and it is from dusk until dawn. Also, the playwright's directions maintain that lighting should not be used to create a sense of "illusion" but to breathe life into the characters that should all be on stage but lifeless.

Space and landscape are important in this play too. For instance, the stage directions explain that the three levels are the highest (upstage), the middle, and then the lowest (downstage). Each level, depending on its proximity to the audience, signifies a more abstract or more realistic preoccupation; the closest to the audience is the most day-to-day in its nature. The background creates a sense of a landscape by means of layered curtains that look like a jungle or a forest and that change according to the text. The foreground curtain is also used to portray part of the ambiance since at the beginning of the play it closes, with the image of Adam and Eve painted on it.

Characters are represented in an avant-garde way; they are symbolic archetypes. Upstage and in the first and highest level, there are four characters: The Jungle Man, The Desert Woman, The Fortuneteller

Woman and The Fortuneteller Man. These characters become the chorus in other levels. In the second level, in the middle, the characters include a Jungle Man (looking more engaged and subjective rather than representing a cosmic concern); and similarly there is a Desert Woman. In the third level, there are also two more-realistic Jungle Man and Desert Woman; in addition, to the three characters of Cain, Abel, and The Woman. Finally, there is the character of The Narrator, or The Storyteller, who moves freely between the three levels.

Language in the play differs depending on which level. In the first level, the language is closer to a monologue because of the cosmic and abstract nature of this sketch. For instance, in the Second Scene, The Storyteller, The Jungle Man and The Desert Woman each seem to be talking to themselves, without engaging with the others. This is even confirmed by The Storyteller's words that describe both of them as alone: "He is the jungle, alone / And she is the desert, alone / A night is between them / He is the jungle / And she is the desert" (Scene II, my translation). The Desert Woman then is engulfed in her monologue, which begins with "Pray,/ do not set a foot on fire in the desert, and then depart/ before you grant a path, […]/ (I am, Eve, woman, desert, mother and wind)" (Scene II, my translation). Similarly, The Jungle Man laments, "I set off, beating around with my stick, […] (I am Adam, death, jungle and breeze)" (Scene II, my translation). In the second level, there is a shift more towards dialogue. The Desert Woman and The Jungle Man engage in a

heated exchange that ends in a dance and an exchange of vows. In the beginning of the scene he says, "In your braid my path and way are lost" and she interrupts, "Forget the triviality of disclosing / And write with the palms a get-together with my desert" (Scene III, my translation). Finally the third level is closest to the realistic style and there is intentional interplay between the spoken word and silence in order to provoke the hidden and repressed inner feelings of the audience. Voice 3 in the Chorus says, "The jungle died in the desert / The sands of verse took him away" (Scene IV, my translation). This language is thus both opaque and playful.

In his own words, 'Abdul-Hadī describes his experimental and innovative language in the play as prose poem narrative that carries the metaphor sometimes beyond acceptable boundaries of dramatic language (*The Apostrophe* 177). This is a controversy pertaining to genre when it comes to the Egyptian culture, as there are expectations of rigid rules about genres and only recently have few critics begun to accept the mixing of genres and the crossing of boundaries. In fact, similar to Stein's play, such language could achieve the alienating effect that Brecht referred to as *verfremdungseffekt*. Also, akin to Stein, 'Abdul-Hadī uses a carefully-designed language made of units of prose poems used to portray the characters based on the binaries explained in the silent Third Movement of the First Scene, associating the Male with Adam, death, the jungle, the breeze, …etc; and associating the Female with Eve, life, the desert, the wind,…etc.

Ironically, the words of The Fortuneteller Woman instead of being more cryptic, they are more revealing than the ambiguous metaphors of The Jungle Man and The Desert Woman. As The Fortuneteller Woman looks into The Jungle Man's future, she sheds some light on our interpretation of the play; she says "Palmettos sprout in the sand / They grow in you, / and get smaller in her / The desert awakens on you / Dead grasses stray / Oases spread / The eye of the cosmos peeps / A heaven weeps you" (Scene II, my translation). This divination is interpreted as a death sentence by the incredulous Jungle Man who wonders "Does my cave throb, in time, of death!" That is, the opaqueness of language is sometimes brought into light either through the response of another character or through associating the interpretation of the divination with one of the binary signs assigned earlier on to the Male-- that of death. This equivocation in fact masks a sense of language playfulness on the part of the dramatist.

'Abdul-Hadī refers to his text as a "game" or having some sort of "playfulness" based on the spaces of clarity or mystification in the text; caused by the ambiguity of the metaphors or the phrases. Thus, he maintains that this oscillation between clarity and ambiguity acts as moments of blackouts or as curtains in the performance (*The Apostrophe* 178). Wittgenstein (1889-1951), the Austrian-British philosopher, was one of the first to explore language games; and then there was the German philosopher Hans-Georg Gadamer (1900-2002) and the French philosopher Jean-François Lyotard (1924-

1998). For, "[t]here are many language games--" says Lyotard, "a heterogeneity of elements" (xxiv). Thus, this oscillation between clarity and ambiguity in the play acts as moments of blackouts or as curtains in the performance ('Abdul-Hadī, *The Apostrophe* 178). In addition to using language to achieve a sense of estrangement, music is also employed as an epic technique for the same purpose.

Music plays the role of another language and creates an epicized sense of estrangement. The chorus is expected to resound in, or alternately with, the instances of silence. In fact the play is described in terms of a classical musical composition; for instance, the First Scene is divided into: an Opening, a First Movement, a Second Movement, a Third Movement and a Fourth Movement. All these innovative techniques endow the play with a postmodernist touch.

Due to certain characteristics, 'Abdul-Hadī's play can be considered a postmodernist play. In the West, postmodernism was roughly between the 1970s and the 1990s, but in the Arab world postmodernism may have started slightly later. Egyptian theatre has widely warmed up to experimental forms and performative pieces in the 1990s, concurrent with the Cairo International Festival for Experimental Theatre, as well as the Independent Theatre Movement. Yet "postmodernism is itself a cluster of ideas, hints, and suggestions that often resist precise definition" (Frie and Orange 1). Many theorists consider the reference to the "postmodern genre" a contradiction, because postmodernism

mostly dismissed genre as irrelevant and anachronistic (Perloff 3). Other critics assume it is inflationary or superficial to use the term "postmodern theatre" or "postmodern drama" (Jüres-Munby 14). However, postmodernists attempted to use estrangement as a technique.

Postmodernism is usually referred to in terms of ambiguity, difference, and dissolution of subject (Frie and Orange 1). Key words associated with it were "ambiguity; celebrating art as fiction; celebrating theatre as process; discontinuity; heterogeneity; non-textuality; pluralism; multiple codes; subversion; all sites; perversion; performer as theme and protagonist; deformation; text as basic material only; deconstruction; considering text to be authoritarian and archaic; performance as a third term between drama and theatre; anti-mimetic" (Lehmann 25). In addition to the de-centering of the text, it was "the theatre of deconstruction, multimedia theatre, restoratively traditionalist theatre, theatre of gestures and movement" (Lehmann 25). Moreover, because of the postmodernist tendency to explore the collage, heterogeneity and the mixing of forms (as per Derrida), there was also a celebration of the mixing of genres.

In postmodern times and culture many boundaries have been crossed and playwrights mainly have experimented with genre mixing. 'Alaa' 'Abdul-Hadī's play mixes both the genres of theatre and the prose poem, which in itself is a hybrid and contested sub-genre. Also, this play provides an application of what 'Abdul-Hadī refers to

as the apostrophe of the poetic genre, or the writings that extend beyond the aesthetics of a particular genre (‘Abdul-Hadī’, *The Apostrophe* 96, 98); to celebrate a kind of hybridity made from a mixing or a combining (101). In addition, this postmodernist theatre, or rather postdramatic theatre to use Lehmann’s term, placed a lot of emphasis on the performance and audience participation.

In ‘Abdul-Hadī’s play there is innovative use of the different media, celebrating its performative and thus postdramatic qualities. In the Second Movement of the First Scene there is a suggestion of using curtains and slides as props to signify the end of time, or an apocalypse. It is true that the text abided by the three unities of time, place and action; however, on the visual and movement aspects, this was deconstructed by the three levels that are on the stage (‘Abdul-Hadī’, *The Apostrophe* 178). The effect was not catharsis but transformation or *agit prop* [agitational and propaganda] (178). That is, despite following the Aristotelian structure, the play sought the Brechtian estrangement effect in order to incite change in the audience, as represented by the way in which the performers join the audience members at the end of the play. Thus, the visual language and the movement function as another language (179). In the Third Movement of the First Scene, movement of the players alone is used in order to represent the age-old battle of the sexes, around which the play is centered. That is, both visual effects and movement are used as subtexts celebrating the importance of performance and showing

how this play was a precursor to postdramatic theatre in Egypt. Many of the previous characteristics of this play mark it as anti-theatrical.

This theatre piece has many anti-theatrical qualities. For, in addition to the opaqueness of the language, there is an intentional breaking of the theatrical illusion. In the end of this anti-play, the performers join the audience, as if to show that this is an eternal story, while the curtain closes on an empty stage. So, there is more merging with the audience, in order to break the theatrical illusion and engage the spectators rather than allow them to be passive observers of representational theatre. In short, despite abiding by some Aristotelian aspects (such as the three unities), this anti-play is more epicized in the effect it attempts: alienating the audience rather than allowing them to achieve a sense of catharsis. In addition to the epicized effect, it also has been established that this anti-play has delineated a few of what could be considered postdramatic aspects.

## Conclusion

As mentioned earlier, recent developments in Performance Studies have caused a paradigm shift in our understanding of theatre and performance. Performance Studies has focused on all the media that go into the making of the performance rather than solely on the text. Anti-theatre, or these certain types of plays, which defy traditional and conventional expectations of what makes theatre, prevail at times of change in order to expand our conceptions around the theatre genre and herald new forms. Puchner regards

the anti-theatrical tendency as a form of "resistance to the theatre" used by reformers in order to "rescue and promote the theatre" (6).

To sum up, both anti-plays of Gertrude Stein and 'Alaa' 'Abdul-Hadī could be considered postdramatic. Both dramatists were writing in response to a historical moment, or a crisis to use Szondi's term, in their cultures. Stein was writing in order to challenge certain modernist Western concepts about theatre and 'Abdul-Hadī was experimenting with a new theatrical mode at a time when the Egyptian theatre scene was on the threshold of experimentation and was still struggling to break away from adopting ready-made Western concepts about genre. Irish poet Brendan Kennelly (b. 1936) once put it that "The best way to serve the age is to betray it" (17). In the same spirit, 'Abdul-Hadī has a poem, "[…] That whoever is faithful to something/ Must learn:/ How…/ To betray it!" Hence, anti-theatrical playwrights who experimented with avant-garde plays, and who produced anti-plays when the majority of dramatists were trying to fit into standardized forms, are in a way betraying the age in order to serve it. They are extending the definition of theatre and stretching its boundaries and borderlines in order to truly capture the essence of the theatrical experience. Stein's play was anti-theatrical in its innovative use of character, language, plot, space and time. Similarly, 'Abdul-Hadī's play experimented with time, space, character, language, playfulness and music. By means of certain epicized techniques, these anti-plays act as a bridge

from the epic to the postdramatic. These anti-plays may not be ideally represented as performances on stage, yet their anti-theatricality expands our concept of genre in what drama should be and heralds the postdramatic, or performance-centered plays.

## Works Cited

‘Abdul-Hadī, ‘Alaa’’. *Al-Iltifāt wa-Qasidat an-Nathr* (*The Apostrophe of the Poetic Genre*). Dosoūq: Dar el-‘Elm wal-Eman, 2009. Print.

---. *Min Hadīth ad-Da’erah* (*Of the Circle’s Talk*). Cairo: Dar Sa‘ed, 1994. PDF.

Ackerman, Alan & Martin Puchner, eds. *Against Theatre: Creative Destructions on the Modernist Stage*. Hampshire & NY: Palgrave/Macmillan, 2007. Print.

Balme, Christopher, B. *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Print.

Bassnett-McGuire, Susan. *Translation Studies*. London & NY: Methuen, 1980. Print.

Borowski, Mateusz and Malgorzata Sugiera, eds. Preface. *Worlds in Words: Storytelling in Contemporary Theatre and Playwriting*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010. PDF.

Brook, Peter. *The Empty Space*. NY: Touchstone, 1968. PDF.

Dubrow, Heather. *Genre*. London: Methuen, 1982. Print.

Durix, Jean-Pierre. *Mimesis, Genres and Post-Colonial Discourse*. London: MacMillan Press Ltd, 1998. Print.

Dydo, Ulla E., ed. and intro. *A Stein Reader*. Illinois: Northwestern University Press, 1993.

Print.

Freshwater, Helen. *Theatre & Audience*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. Print.

Frie, Roger and Donna Orange, eds. *Beyond Postmodernism: New Dimensions in Clinical Theory and Practice*. London & New York: Routledge, 2009. Print.

Fuchs, Elinor. *The Death of Character: Perspectives on Theater After Modernism*. Indiana: Indiana University Press, 1996. Web. 12 Aug. 2013.

Grotowski, Jerzy. *Towards a Poor Theatre*. Preface by Peter Brook. NY: A Clarion Book, 1968. PDF.

Harris, Trudier. "Genre." *The Journal of American Folklore*, Vol. 108, No. 430 (Autumn, 1995), pp. 509-527. PDF.

Harvey, David. *The Condition of Postmodernity*: *An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge: Blackwell, 1989. PDF.

Jüres-Munby, Karen, intro. and trans. *Postdramatic Theatre*. By Hans-Thies Lehmann. London and NY: Routledge, 2006. Print.

Al-Khatīb, Mohamed Samīr. *Masrah fi Thawarah wa Thawrah fi Masrah* (*Theatre in Revolution and Revolution in Theatre*). Cairo: Egyptian Ministry of Culture, 2012. Print.

Kennelly, Brendan. "Service." *The Book of Judas*. Newcastle upon Tyne: Bloodaxe Books, 1991. Web. 23 Aug. 2013.

Lehmann, Hans-Thies. *Postdramatic Theatre*. Trans. Karen Jüres-Munby. London and NY: Routledge, 2006. Print.

Lyotard, Jean-François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Trans. Geoff Bennington Massumi. Foreword, Frederick Jameson. Madison: University of Minnesota Press, 1983. PDF.

Pavis, Patrice. *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press, 1998. Web. 1 Aug. 2103.

Perloff, Marjorie, ed. and intro. *Postmodern Genre*. Norman and London: University of Oklahoma Press, 1989. Print.

Puchner, Martin. *Stage Fright*: *Modernism, Anti-Theatricality, and Drama*. Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2002. PDF.

Reinelt, Janelle. "The Politics of Discourse: Performativity meets Theatricality." *SubStance* #

98-99, Vol. 31, nos. 2 & 3, University of Wisconsin, 2002. Print.

Roest, Bert. "Medieval Historiography: About generic constrains and scholarly constructions." *Aspects of Genre and Type in Pre-modern Literary Cultures*. Eds. Bert Roest and Herman Vanstiphout. Groningen: STYX Publications, 1999. Print.

Schmitz, Neil. "Gertrude Stein as Post-Modernist…" *Journal of Modern Literature*. Vol.3 No. 5 (Jul., 1974), pp. 1203-1218. Indiana University Press. Web. 20 Aug. 2013.

Selaīha, Nehād. *Al-Masrah Baīn al-Nas wal-'Ard* (*Theatre Between Text and Performance*). Cairo: al-Hay'ah al-Misrīyah al-'Āmah lil-Kitab [GEBO], 1999. Print.

Stein, Gertrude. *A Circular Play*. In *A Stein Reader*. Ed. and intro. Ulla E. Dydo. Illinois: Northwestern University Press, 1993. Print.

---. *Play*. In *A Stein Reader*. Ed. and intro. Ulla E. Dydo. Illinois: Northwestern University Press, 1993. Print.

Strelka, Joseph P., ed. *Theories of Literary Genre*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1978. Print.

Swales, John, M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge:

Cambridge University Press, 1990. Print.

Szondi, Peter. *Theory of the Modern Drama*. Ed. and trans. Michael Hays. Foreword by Jochen Schulte-Sasse. Cambridge: Polity Press; Oxford: Basil Blackwell, 1987. Print.

Todorov, Tzvetan. "The Origin of Genres." Trans. Richard M. Berrong. *New Literary History*, Vol. 8, No. 1 (Autumn 1976), pp. 159-170. The Johns Hopkins University Press. Web. 8 Sep. 2013.

Turner, Cathy and Synne K. Behrndt. *Dramaturgy and Performance*. Hampshire & NY: Palgrave/Macmillan, 2008. Print.

Vinitski, Daniella. "Field of Mars Revisited (excerpt)." *Academia.edu*. Web. 23 Aug. 2013.

Weisstein, Ulrich. *Comparative Literature and Literary Theory: Survey and Introduction*. Trans. William Riggan and Ulrich Weisstein. London/Bloomington: Indiana University Press, 1973. Print.

Wellek, Rene and Austin Warren. *Theory of Literature*. New York: A Harvest Book, 1962. Print.

Worthen, W. B. "Drama, Performativity, and Performance." *PMLA*, Vol. 113, No. 5 (Oct., 1998), pp. 1093- 1107. PDF.

# أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية في الأداء الوظيفي للعاملين في شركات التأمين الأردنية

د: طالب عبد الحليم عبد العزيز العواملة.
كلية المال والاعمال قسم الإدارة جامعه العلوم الإسلامية العالمية
talebawamleh@yahoo.com

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى بيان اثر مصادر الموارد البشرية في الاداء الوظيفي للعاملين في شركات التامين الاردنية إذ جمعت البيانات الاولية بواسطة الاستبانة من شاغلي الوظائف القيادية والإشرافية ووزعت (220) استبانة واسترجعت (208) إذ بلغت الاستبانات الصالحة للتحليل (202) استبانة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية " " SPSS وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها ان شركات التامين الاردنية تلجا الى المصادر الداخلية والخارجية وبدرجة مرتفعة من استقطاب الموارد البشرية وان الاداء الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة من حيث ( الالتزام بالعمل , الابداع بالعمل , انجاز المهام ) ويوجد اثر ذو دلالة احصائية لمصادر استقطاب الموارد البشرية في الاداء الوظيفي بأبعاده محل الدراسة .واوصت الدراسة بضرورة تعزيز وادامة وتطوير سياسات الاستقطاب وتنويع مصادره لرفع مستويات الاداء الوظيفي للعاملين في شركات التامين نظراً لأثر الاستقطاب في الاداء بالإضافة الى تحفيز العاملين.

**Abstract**

**THE IMPACT OF SOURCES OF RECRUITING HUMAN RESOURCES ON THE EMPLOYEES PERFORMANCE IN JORDANIAN INSURANCE COMPANIES .**

The aim of this study was to investigate the Impact of source of recruitment human resource on the employee's performance in Jordanian insurance Companies. The population of this study consisted of all employees in Jordanian-insurance companies agreed to participate in this study. Out of the (220) distributed questionnaires, (208) were returned and (202) were found suitable for statistical analysis and formed the final sample for the current study by actual response rate of (91.18%). The study employed the descriptive analytical approach and proposed a positive effect of the source of recruitment human resource on employee's performance in the Jordanian-insurance companies.

The results obtained by this study showed recognition of the sources of recruitment in the Jordanian-insurance companies. It showed a high level of internal and external source recruitment. It showed high levels of performance dimension (creativity, commitment and achievement).

The results revealed a positive effect of the source of recruitment human resource on the employee's performance.

On the basis of the results, the study recommended that need to promote, manage and develop policies and diversify of recruitment sources; to raise levels of job performance of employees at Jordanian-insurance companies.

## مقدمة

تسعى المنظمات في القرن الحادي والعشرين الى مواجهة التغيرات البيئية المتسارعة التي تتسم بدرجة عالية من التعقيد والديناميكية والتنافسية الشديدة، أدركت من خلالها المنظمات ضرورة استقطاب وتطوير المورد البشري ذي المعارف والمهارات والقدرات الإبداعية والابتكارية، لزيادة قدرة المنظمات على التكيف مع المتغيرات والمنافسات والأحداث المرتبطة بها. مما يحتم عليها إعداد الاستراتيجيات والسياسات التي تمكنها من استقطاب الكفايات وفقا لوصف الوظيفة ميزانياتها لذلك. الأمر الذي يدفع شركات التأمين الأردنية للعمل بحيوية ونشاط ومتابعة وملاحظة أداء الموظفين بشكل مستمر وقياس انتاجيتهم، وتمارس شركات التأمين في السوق الأردني مختلف أنواع التأمين وتحرص على مواكبة وتوفير كل ما هو جديد ومتطور من أغطية الحماية والبرامج التأمينية لتلبية مختلف احتياجات المؤسسات والأفراد ضد المخاطر التي يتعرضون له أنفسهم وممتلكاتهم ومسؤولياتهم تجاه لآخرين, وتتميز شركات المطلوبة وذلك من المصادر المختلفة ثم القيام بعمليات المفاضلة والاختيار والتوظيف، ولما كان المورد البشري يمثل موردًا مهمًا وأصلا من أصول المنظمة، لتحقيق الكفاية والإنتاجية وصولا الى الفاعلية الكلية للمنظمة بتحقيق أهدافها، فان المنظمات تعتمد على تحديد مؤشرات رئيسة للأداء الوظيفي من حيث الالتزام بالعمل وانجاز المهام والابداع في العمل كمقاييس معيارية لمستويات أدائها وأداء العاملين فيها، ويتم تخصيص جزء من

التأمين كافة في الأردن بمستوى عالٍ من الخبرات العملية والعلمية والخدمة المميزة وبما يضمن خدمة المواطن الأردني والمجتمع ككل.

## مشكلة الدراسة

تشير معظم الدراسات السابقة التي تم الرجوع اليها لأغراض هذه الدراسة والمثبتة فيها الى وجود علاقة قوية ما بين مصادر الاستقطاب والاختيار وما بين تقييم الأداء والأداء التنظيمي وتحقيق الميزة التنافسية للمنظمات. وتم

الاستدلال على مشكلة الدراسة من خلال توصيات (أنور،2013) والتي تؤكد أن ضرورة جذب العناصر البشرية المناسبة والكفؤة من خلال سياسة استقطاب واضحة تستند الى معايير واسس موضوعية، مما يوازن ما بين كفاءات وخبرات المرشحين للوظائف وما بين الوصف الوظيفي للوظائف لذلك فأن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف الى أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية على الأداء الوظيفي في شركات التأمين الأردنية.

## اسئلة الدراسة

1. ما مستوى استخدام مصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) على الالتزام بالعمل في شركات التأمين الأردنية؟

2. ما مستوى استخدام مصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) على الابداع في العمل في شركات التأمين الأردنية؟

3. ما مستوى استخدام مصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) على انجاز المهام في شركات التأمين الأردنية

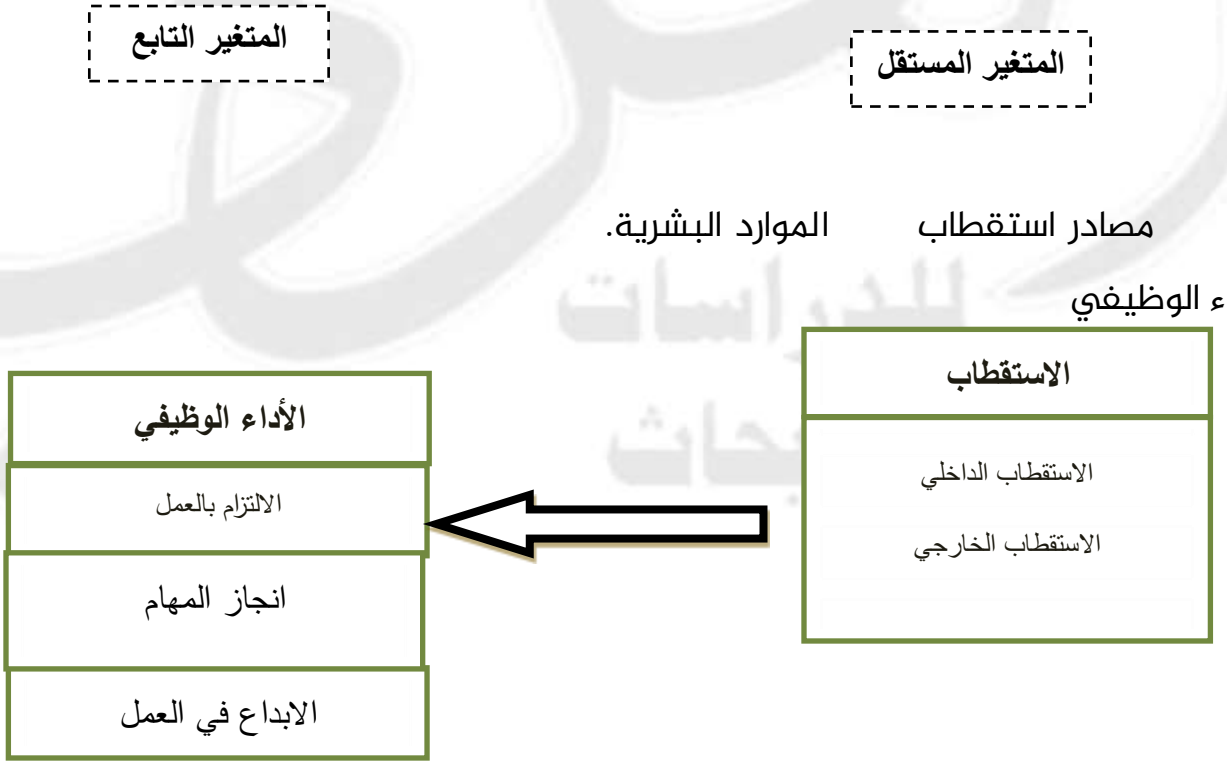
## أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة العلمية بالانعكاسات والفوائد التي تحققها جراء تنفيذها ومدى مساهمتها في تطوير الواقع الميداني، لذا يمكن تقسيم أهمية الدراسة الحالية ضمن المحاور الآتية: الأهمية العلمية (النظرية): تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من تناولها لموضوع إداري مهم ومعاصر وذي تأثير بالغ في أداء الشركات، وخصوصاً موضوع مصادر استقطاب الموارد البشرية وما يقدمه من نتائج تعمل على إضافة قيمة للشركة. وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحث، التي تسعى لدراسة أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية في الأداء الوظيفي في البيئة الأردنية وخاصة قطاع شركات التأمين. الأهمية الميدانية (التطبيقية): تسعى الدراسة من الناحية التطبيقية الى معرفة مدى تطبيق سياسات ناجحة للحصول على الموارد البشرية المناسبة لإنجاز الأعمال بكفاية عالية

وتحقيق الفاعلية المرغوبة من خلال تزويد إدارة شركات التأمين الأردنية بنتائج هذه الدراسة لتساعدهم على تحسين الأداء الوظيفي من خلال استقطاب الكفاءات التي تشارك في رسم ما تطمح الشركات الى تحقيقه من تطلعات والارتقاء بأدائها، وإلقاء الضوء على أبرز المعيقات التي تحدُ من تحقيق الأداء الوظيفي إن وجدت في قطاع شركات التأمين في الأردن ، ويتوقع أن تضيف نتائج هذه الدراسة، وتوصياتها بعض الحلول التي تشارك في تطوير شركات التأمين والمؤسسات والدوائر كافة التي تعاني وجود أداء وظيفي ضعيف.

## أنموذج الدراسة

لتحقيق الغاية والغرض من هذه الدراسة وللتوصل إلى أهدافها المحددة في كيفية تحديد أثر المتغير المستقل بأبعاده على المتغير التابع بأبعاده ، فقد طور الباحث أنموذجا خاصا لهذه الدراسة. والشكل التالي رقم(1) يوضح أنموذج الدراسة بأبعادها، وعلاقات المتغيرات بعضها ببعض.



## فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الاداء الوظيفي بأبعاده (الالتزام بالعمل، الابداع في العمل، انجاز المهام) في شركات التأمين الأردنية؟

02H: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الابداع في العمل في شركات التأمين الأردنية.

03H: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) على إنجاز المهام في شركات التأمين الأردنية.

## الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

الاستقطاب الوظيفي:شهد العالم في الآونة الأخيرة تغيرات وتطورات سريعة في العديد من المجالات، حتى أطلق على العصر الحالي عصر

وينبثق عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:

01H: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الالتزام بالعمل في شركات التأمين الأردنية.

العولمة، هذا التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا الإنتاج أثر في كمية المعلومات ونوعيتها التي تحتاج إليها قطاعات الأعمال سواء القطاع العام أو الخاص، وذلك بهدف تسهيل تقديم الخدمات للمستفيدين وعملاء هذه القطاعات، وهذا بدوره يؤدي الى خلق حاجة ماسة لتطوير الأداء الوظيفي لمواكبة التغيرات السريعة، وللوصول إلى هذا التقدم، يحتاج ذلك الى توفير موارد بشرية الموهوبة التي تمتلك المعرفة والخبرة والتدريب اللازم حول مختلف الجوانب خاصة ما تعلق بالأبداع والابتكار، وهذا يساعد بسهولة ويسر للوصول إلى هذه النتائج التي ترغب اليها الشركات (أبو عوض، 2015).المطلب الأول: مفهوم الاستقطاب:يعرف الاستقطاب بوصفه

مجموعة الخطوات والنشاطات التسلسلية والمتكاملة التي تقوم بها المنظمة لسد حاجتها الوظيفية من الموارد البشرية ذات المميزات والخصائص التي تولدت بالفطرة أو من خلال الخبرة العملية والتدريب والتعليم، بحيث يكون لها الخيار بانتقاء الأفضل بالعدد المطلوب (عربيات، 2016). وعدّ (عريقات واخرون، 2010) ان الاستقطاب علاقة نفعية لمؤسسة تريد تطوير عملها وارادها وفرد مستقطب يعطي المؤسسة اقصى طاقاته الانتاجية مقابل الحصول على امتيازات مناسبة .وعرف أيضا على انه أسلوب جذب العاملين للوظائف في الوقت المناسب ممن يحملون المؤهلات المطلوبة للوظيفة (Walker,2009)). ويعرفها ( مرسي والصباغ ، 2008 ) وبنفس المقصد السابق لجذب العاملين للوظائف في الوقت المناسب ممن يحملون المؤهلات فيما عرفها ((NOE et. al. 2008 تحديد واجتذاب الموظفين الذين تمت ترقيتهم .اما ( حسن ، 2001) فقد نظر اليه من خلال عملية البحث عن الأفراد المؤهلين وجذبهم لشغل الوظائف الشاغرة وأنه مجموعة نشاطات المنظمة الخاصة بالبحث عن وجذب مرشحين لسد الشواغر الوظيفية فيها وذلك بالعدد والنوعية المطلوبة والمرغوبة وفي الوقت المناسب.

المطلب الثاني: اهداف عملية الاستقطاب:

تهدف عملية الاستقطاب الى تحقيق ما يلي (السالم وصالح،2002)؛ (الكلالدة، 2010) نقلاً عن Cenzo & Robbins (1996م):

1- يتم استقطاب الملائمين لشغل الوظائف وبأقل تكلفة ممكنة.
2- تشارك في مضاعفة استقرار الموارد البشرية في المنظمة عن طريق جذب مرشحين جيدين والاحتفاظ بالعاملين المرغوبين.
3- تساعد على زيادة فاعلية عملية الاختيار بجذب أفراد مناسبين يتم الاختيار من بينهم، مما يؤدي إلى تقليل عدد المتقدمين غير المؤهلين.
4- تقليص الجهود ونفقات الأنشطة الخاصة بالموارد البشرية التي تلحق عملية الاختيار مثل التدريب.

5- تحقيق المسؤولية الاجتماعية القانونية والأخلاقية لإدارة الموارد البشرية، وذلك بالالتزام بعملية البحث الصحيحة وتأمين حقوق المرشحين لشغل الوظائف.

ويرى الباحث ان عملية الاستقطاب هي عملية وقائية استباقية تنبع من رؤية المنظمة وخطتها المتعلقة بالتوسع لتقديم خدمات جديدة وفتح أسواق جديدة تحقق لها المنافع والمكاسب على المدى المتوسط والبعيد.

المطلب الثالث: مصادر الاستقطاب.للاستقطاب مصدران تقوم من خلاله المنظمات بعمليات باختيار أفضل الكفايات لغايات الاستفادة منها في تحقيق رؤية المنظمة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية وما تتطلع اليه من إنجازات، ويتمثل المصدر الأول بالاستقطاب من داخل المنظمة والمصدر الثاني الاستقطاب من خارج المنظمة لتتم والاستفادة من العاملين فيها، إذ ذكرت العديد من الدراسات والأبحاث لتلك المصادر ومنهم (سكارنة، 2016)؛ (العربيات، 2016)؛ (المعشر والهيتي،2004)؛ (Bernardin،Dessler؛1998)،.(1994 وذكر (ماهر،2004)؛ (عبد الباقي، 2000)

المصادر الداخلية:ان عملية الاستقطاب تتم من الداخل من خلال الأفراد العاملين داخل المنظمة وهي من أهم المصادر، فيتم الإعلان عن الوظائف داخل المنظمة لتمكين الأفراد الذين تتوافر فيهم الشروط لشغلها، وتتم باستخدام طرق ووسائل مختلفة

المصادر الخارجية:تلجأ المنظمات الى المصادر الخارجية من اجل استقطاب أفضل الكفايات التي تتمتع بالخبرة والمعرفة والتدريب المحددة والذي لم يتوفر من داخل المنظمة ويتم الاستقطاب من الخارج

## الأداء الوظيفي: مفهوم الأداء الوظيفي

تواجه كثير من المنظمات على اختلاف مهماتها واحجامها العديد من المشكلات المتعلقة بالأداء وتتجلى هذه المشكلات في اعتماد القيادات والعاملين في هذه المنظمات على اسلوب المحاولة والخطأ، ولا شك ان هذا الامر يمثل أحد الاسباب المهمة التي قد تؤدي الى فشل تلك المنظمات في تحقيق درجة عالية من الكفاية والفاعلية في اداء العاملين لديها، مما يتطلب من هذه المنظمات ان

تسعى الى ايجاد جهود ابداعية من اجل النهوض بمستواها وتطوير اداء العاملين لديها (رضا، 2003 :50). وعرف الأداء: لغة القدرة على تنفيذ مهمة أو تأدية عمل (العبيدي،1997). وعرفه (السكارنة، 2016) مدى قدرة الافراد على تحقيق رؤية ورسالة المنظمة واهدافها الاستراتيجية من خلال القيام بتنفيذ اهدافها المرسومة بدقة وجودة عالية. وعرفت من قبل(عليان، 2016) أنه مجموعة المسؤوليات والأنشطة والمهمات الموكلة للأفراد العاملين بشركات المستلزمات الطبية في مدينة عمان والتي ينبغي القيام بها وانجازها على أكمل وجه. وسيتم قياسه من خلال اداء المهمة والاداء السياقي بينما عرفة(ابو عوض، 2015) الاداء الوظيفي انه الجهد الذي يبذله العامل للقيام بالمهمات التي اسندت اليه المتعلقة بمتطلبات وظيفته والوصول إلى الأهداف المنشودة. وعرفه من قبل (امال واخرون، 2014) أنه غاية أو هدف يراد الوصول إليه، ومن زاوية أخرى نلحظ إن هناك مناظير وزوايا متباينة، فبعضهم يتناوله من خلال أداء الفرد أو أداء فريق العمل وبعضهم يتناوله من خلال النظر إلى أداء المؤسسة ككل. وعدّ (الحلايبة، 2013) انه الوسيلة التي تدفع ادارة المنظمات للعمل بحيوية ونشاط، من خلال متابعة واجبات العاملين والمسؤوليات المنوطة بهم، بالإضافة إلى لدفع العاملين للعمل بجد واجتهاد. وقد تناول (الحراحشة، 2012) في تعريف الاداء الوظيفي انه عبارة عن غاية أو هدف يراد الوصول إليه، وأنه مجموعة من أنماط السلوك الأدائي ذات العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهماته وتحمل مسؤولياته.

وعرف (الحلبي ،2011) الأداء الوظيفي بأنه قدرة الافراد على القيام بواجبات ومسؤوليات الوظيفة بأقل وقت وتكلفة لتحقيق أقصى درجة من الإنتاج، في ظل مناخ تنظيمي ملائم للعمل مع توافر التعليمات ووجود هيكل تنظيمي يأخذ في الاعتبار كل المتغيرات المحيطة. وترى( حسن ، 2001) أن الأداء الوظيفي يشير إلى مدى تحقيق وإتمام الفرد لوظيفته، وكيفية تحقيقها، واشباع الفرد لمتطلباته الوظيفية.

ويعرف الباحث الاداء الوظيفي انه مدى قدرة العاملين في شركات التأمين الأردنية على القيام بمهمات وواجبات ومسؤوليات الوظيفة الواضحة العناصر بأقل وقت وأقل تكلفة لتحقيق أقصى درجة من الإنتاج في ظل بيئة تنظيمية متكاملة تتصف بمناخ ملائم وجيد للعمل مع توافر التعليمات في ظل هيكل تنظيمي يأخذ في الاعتبار كل المتغيرات المحيطة سواء المتعلقة بالالتزام بالعمل والابداع وانجاز المهمات بدقة.

## محددات الأداء الوظيفي:

واجه الباحثون العديد من الصعوبات من اجل تحديد العوامل المؤثرة في الأداء ومدى التفاعل بينها، إذ عده بعضهم أن الأداء يتأثر بالموظف وما يمتلكه من معرفة ومهارة ورغبة واهتمام وقيم ودوافع ،اذ يعد ذلك محدداً رئيساً في تحديد مستوى الأداء، وبعض اخر اقترنه بالوظيفة وما يتعلق بها من مهمات وواجبات وما تفرضه من تحديات، وما تقدمه من فرص للنمو الوظيفي، وذهب بعض اخر الى اعتبار الموقف وما يتضمنه من بيئة تنظيمية وما يوفره من موارد مادية، وهيكل تنظيمي مرن أو جامد، وأساليب الوقاية، وأنماط القيادة يعدد محدداً رئيسا في تحديد مستوى الأداء(مرس والصباغ، 1998 ).

## مستويات الأداء:

اتفق الباحثون ومنهم (مخيمر،2000) (هلال،1999)، ((Daft, 2004 على تقسيم الأداء على ثلاثة مستويات على النحو التالي: أولا: الأداء على المستوى الفـردي: يتمثل الاداء الفردي من خلال شعور الافراد بمسؤولياتهم واندفاعهم للعمل رغبة في تطوير عمل المؤسسة من منطلق الانتماء الوظيفي .

ثانيا: الاداء على مستوى الوحدات التنظيمـية : وهي الادارات والاقسام والشعب بحيث تظهر المؤسسية من خلال عملها في الادارات والاقسام والشعب و بعيدة من الشخصنة وحب الظهور وبما يضمن تعاضدها وتكاتفها لتحقيق اهداف المؤسسة بشكل تكاملي بناء .

ثالث: الأداء على المستوى التنظيمي: بحيث تظهر المنظمة بأفرادها ومستوياتها التنظيمية كأنها كل متكامل توب فيه كل

اشكال الشخصنة وصولا لتحقيق اهداف الشركة وغاياتها

## العلاقة بين مصادر الاستقطاب والأداء الوظيفي:

يؤثر الاستقطاب بشقية الداخلي والخارجي في الأداء الوظيفي ويتوقف هذا التأثير عندما تتم عملية الاستقطاب بدرجة عالية من الدقة والموضوعية بعيدا من الواسطة والمحسوبية ويكون لديهم المعرفة والخبرة التي تتوافق وطبيعة عمل المنظمة واذا ما تم انخراط ما تم استقطابهم فان ذلك يحقق للمنظمة الاستمرار والنمو والبقاء هذا اذا تمت وان تحقيق عملية الاستقطاب بالشكل السليم فهذا يحقق من مستويات أداء مرتفعة ، كون من تم استقطابهم يتمتعون بالخبرة والكفاية خاصة في طبيعة العمل الذي تنفذه المنظمة وينعكس ذلك على مستويات الإنجاز والابداع في ظل وجود بيئة محفزة للعمل وتشجع على بذل اقصى طاقة تحقق للمنظمة تحقيق مستويات من الإنتاجية وتحقيق مستويات من الأرباح.

الدراسات السابقة دراسة (المعشر والهيتي ،2004) بعنوان " تأثير الاستقطاب والبقاء على الأداء الوظيفي في وظائف الإدارة العليا" دراسة لاتجاهات الإدارة العليا في الوزارات والدوائر الأردنية "

هدفت هذه الدراسة التعرّف الى واقع الوظائف المهمة في الجهاز الحكومي الأردني والمتمثلة بمنصب الأمين العام والمدير العام والمتغيرات الوظيفية المرتبطة بها، وعلاقة ذلك بالنتائج المتحققة والأداء.

دراسة (عريقات واخرون،2010) بعنوان" دور تطبيق معايير الاستقطاب والتعيين في تحقيق الميزة التنافسية حالة دراسية - بنك الإسكان للتجارة والتمويل الأردني".

هدفت هذه الدراسة لأهمية العناصر البشري كمصدر أساسي ورئيس من مصادر المنظمة، إذ انها مهما استحوذت على موارد مادية ومعنوية وتكنولوجية ولم تستحوذ على الموارد البشرية الملائمة خبرةً وتأهيلاً فإن مصيرها للفشل

دراسة (أنور، 2013م) بعنوان " قياس تأثير ضغوط العمل في مستوى الأداء الوظيفي"

هدفت الدراسة الى الإجابة عن التساؤل الآتي: (ما مستوى ضغوط العمل لدى عينة الدراسة وما مدى تأثيره في مستوى الأداء الوظيفي)

دراسة (محمد وعبد الكريم،2015) بعنوان " أثر ضغوط العمل في فاعلية الأداء الوظيفي: دراسة حالة في مديرية تربية محافظة النجف الاشرف".

هدفت الدراسة الى التعرف الى مستوى الضغوط لدى موظفي الوحدات الادارية للمديرية العامة للتربية في محافظة النجف الاشرف، ماهية العلاقة بين مصادر ضغوط العمل وفاعلية الاداء الوظيفي للمنظمة المبحوثة والوقوف على أثر مصادر ضغوط العمل في فاعلية الاداء الوظيفي للمنظمة المبحوثة

دراسة (ابو عوض، 2015) بعنوان" واقع تطبيق هندرة إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بتطوير الاداء الوظيفي في ديوان الموظفين العام بقطاع غزة".

هدفت الدراسة الى التعرف الى واقع تطبيق هندرة إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بتطوير الاداء الوظيفي في ديوان الموظفين العام ، وتقديم عدد من النتائج و التوصيات التي تشارك في تطبيق أفضل لهندرة إدارة الموارد البشرية في ديوان الموظفين العام والوقوف على مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين فيه

دراسة (الغنانيم، 2015) بعنوان "العلاقة بين التعلم المنظمي والالتزام المنظمي وأثرهما في الاداء الوظيفي دراسة تطبيقية على البنوك التجارية الأردنية".

هدفت الدراسة إلى بيان أثر العلاقة بين التعلم المنظمي بأبعاده والالتزام المنظمي لدى الأفراد بأبعاده على الأداء الوظيفي للعاملين في البنوك التجارية الأردنية

دراسة (عربيات، 2016) بعنوان " أثر الاستقطاب في الاداء الوظيفي من خلال سياسة الاختيار في المستشفيات الخاصة الأردنية"

هدفت الدراسة للتعرف الى أثر الاستقطاب في الاداء الوظيفي من خلال سياسة الاختيار في المستشفيات الخاصة الأردنية، ومدى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على الاداء الوظيفي دراسة (عليان، 2016) بعنوان " أثر ممارسات الإدارة المستندة الى الأدلة في تحسين مستويات الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على شركات المستلزمات الطبية في مدينة عمان".

هدفت الدراسة الى بيان أثر ممارسات الإدارة المستندة الى الأدلة في تحسين مستويات الأداء الوظيفي دراسة ميدانية في شركات المستلزمات الطبية في مدينة عمان والبالغ عددها (71) شركة

دراسة (السكارنة،2016) بعنوان " أثر الابتكار الشامل على الاداء الوظيفي من خلال متغير وسيط وهو تطوير ادارة الموارد البشرية".

هدفت الدراسة إلى التعرف الى أثر الابتكار الشامل في الاداء الوظيفي من خلال متغير وسيط وهو تطوير ادارة الموارد البشرية وكذلك تقديم إطار فكري لهذه المفاهيم من وجهة نظر العاملين في البنوك التجارية الأردنية من أصحاب الوظائف القيادية والإشراقية

**(Peter &Kangies,2000)**

**performance organization climate and corporate**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف المناخ التنظيمي في شركات تم تصنيف أدائها بأنه فوق المتوسط في مرحلة النمو وشركات تم تصنيفها بذات الأداء المنخفض عن المتوسط

**Rubina &others** ، 2008م **occupational strees and its effect on job performance: a case study medical house officers of district abbottabad.**

هدفت الدراسة للتعرف الى أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي وقد تم الحصول على المعلومات من خلال توزيع استبانة على مجتمع الدراسة (55) ضابطًا في باكستان بمقاطعة أبوت آباد

**(Ntiamoah & others ,2014)**

**an investigation in to recruitment and selection practices and organizational performance evidence from ghana"**

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير الاستقطاب والاختيار في أداء هيئة الإيرادات في غانا في منطقة "أكرا الكبرى". ولهذا الغرض، تم جمع البيانات من خلال استبانة صممت وطورت لأغراض هذه الدراسة

**Bhoganadam& Yarantex,2014) )**

**a study on recruitment and selection process of global yarntex (india) private limited**

هدفت دراسة الى دراسة عملية الاختيار والتعيين المتبعة في

**Sai global Yarantex private limited.**

**(Zadeh, 2015)**

**model, theory: management based-evidence. "test, and template**

هدفت الدراسة إلى تعزيز جودة القرارات الإدارية من خلال الإدارة المستندة الى الأدلة

**(Mohammad,2015)**

**employee recruitment, selection and retention in saudi arabian family owned small and medium scale. enterprises (sme's)**

هدفت الدراسة للتحقيق في سياسات التوظيف والاختيار والانتماء الوظيفي في الشركات الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، إذ إنه يمكن وضع وتطوير نماذج جديدة.

ما يميز هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

إن أهم ما يميز هذه الدراسة من غيرها من الدراسات السابقة أنها بحثت في جانب مهم وحيوي وهو أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية سواء كانت الداخلية ام الخارجية واثرها في الاداء الوظيفي بمتغيراته الثلاث الالتزام والابداع والانجاز في واحدة من المنظمات المهمة في البيئة الاردنية التي تقدم مختلف الخدمات المتعلقة بالتامين لشريحة واسعة من السكان وهي شركات التامين الأردنية وتعد تلك الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحث التي تناولت موضوع الاستقطاب بنوعيه الداخلي والخارجي وربطها بالأداء الوظيفي بأبعاده (الالتزام بالعمل، الابداع في العمل، انجاز المهام) وكذلك تم تطبيق الدراسة على بيئة تتصف بالمنافسة المحتدمة فيما بينها وهي شركات التامين الأردنية، وتأتي هذه

الدراسة كذلك في الوقت الذي تفتقر فيه المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة الأردنية بشكل خاص إلى هذه الدراسة، وفائدة هذه الدراسة للباحثين والمهتمين وصناع القرار العاملين في قطاع التامين ومنظمات الأعمال المختلفة كما جاء تطبيق هذه الدراسة بالوقت الحالي اهمية لقاء ما شهده العالم من تطور ملموس في ميادين تكنولوجيا المعلومات وتقنيات الاتصال.

## منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من اجل وصف أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية على الأداء الوظيفي للعاملين في شركات التأمين الأردنية، إذ سعى الباحث من خلال المنهج أن يوضح ويقيم ويفسر نتائج الدراسة.

مصادر جمع البيانات والمعلومات عمد الباحث الى تنويع مصادر الدراسة من اجل اثرائها والاحاطة بمفرداتها وكما يلي :

1- المصادر الاساسية : لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة فقد لجـأ الباحث لجمع البيانات الاساسية عن طريق الاستبانة كأداة رئيسة لهذه الدراسة، وصممت لهذا الغرض، وتم توزيع (220) استبانة وتم استرجاع (208) إذ بلغت الاستبانات الصالحة للتحليل (202) استبانة.

**2-** المصادر المساندة : اعتمد الباحث بالجانب النظري لهذه الدراسة على مصدر البيانات المساندة التي مُثلت بالكتب والمراجع الأجنبية العربية ذات العلاقة، المقالات والدوريات والتقارير، والدراسات السابقة والأبحاث التي تناولت موضوع هذه الدراسة، بالإضافة للمطالعة والدراسة في مواقع مختلفة على الانترنت.

## مجتمع الدراسة و عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين في شركات التأمين الأردنية للوظائف القيادية والإشراقية.

فقد وزعت (220) استبانة على افراد عينة الدراسة وتمكن الباحث من استرداد واسترجاع (208) إذ بلغت الاستبانات الصالحة للتحليل (202) استبانة من عينة الدراسة التي مثلت ما

نسبته (92%) من مجموع العينة التي تم توزيعها.

شركات التامين بالمملكة الاردنية الهاشمية

بلغ عدد الشركات العاملة في مجال التامين في السوق الأردني عام 2017 على (21) شركة منها وكالة واحدة لشركة تامين أجنبية (شركة ميتلايف اليكو) وقد بلغ رأسمال هذه الشركات (296.2) مليون دينار في نهاية عام 2011 مقارنة مع (295.7) مليون دينار في نهاية عام 2010. علماً أن عدد شركات التأمين المجازة لممارسة التأمين الطبي يبلغ (21) شركة تأمين وهي على النحو المبين بجدول (1) التالي:

الجدول (1) : اسماء شركات التامين ومجالات عملها وسنة التأسيس

| الرقم | اسم الشركة | التأسيس | انواع التامين |
|---|---|---|---|
| 1 | التامين الاردنية | 1951 | كافة انواع التامين |
| 2 | ميتلايف اليكو | 1958 | حياة وطبي وحوادث |
| 3 | الشرق الاوسط | 1962 | كافة انواع التامين |
| 4 | التامين الوطنية | 1965 | كافة انواع التامين |
| 5 | المتحدة للتامين | 1972 | كافة انواع التامين |
| 6 | العامة العربية | 1975 | كافة انواع التامين |
| 7 | القدس للتامين | 1975 | كافة انواع التامين |
| 8 | النسر العربي | 1976 | كافة انواع التامين |
| 9 | الاردنية الفرنسية | 1976 | كافة انواع التامين |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **10** | دلتا للتامين | **1976** | كافة انواع التامين |
| **11** | اليرموك للتامين | **1980** | كافة انواع التامين |
| **12** | الاراضي المقدسة | **1980** | عامة |
| **13** | فيلادلفيا | **1980** | عامة وطبي |
| **14** | العرب | **1980** | كافة انواع التامين |
| **15** | الاتحاد العربي الدولي | **1985** | عامة وطبي |
| **16** | الضامنون العرب | **1996** | عامة وطبي |
| **17** | الاسلامية | **1996** | كافة انواع التامين |
| **18** | العربية الالمانية | **1996** | كافة انواع التامين |
| **19** | الاردن الدولية | **1996** | كافة انواع التامين |
| **20** | المجموعة العربية الاوروبية | **1996** | كافة انواع التامين |
| **21** | البركة للتكافل | **1996** | عامة وطبي |

المصدر: هيئة التامين/التقرير السنوي الحادي عشر لعام (2017).

إذ يشير الجدول رقم (1) إلى ان عدد شركات التامين قد بلغ (21) شركة تمارس مختلف انواع التامين سواء المتعلق بالتامين البحري والجوي والتامين على المركبات والتامين الصحي

**1**-توزيع أفراد العينة بحسب الجنس

جدول رقم (2): يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

| الجنس | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكر | 189 | 93.6 |
| أنثى | 13 | 6.4 |
| المجموع | 202 | 100.0 |

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة كان أغلبهم من الذكور، إذ بلغت النسبة المئوية للذكور (93.6%)، والإناث (6.4%).

2-توزيع أفراد العينة بحسب العمر

جدول رقم (3): يبين توزيع عينة الدراسة حسب العمر

| العمر | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 29 سنة فأقل | 51 | 25.2 |
| 30-أقل من 40 سنة | 104 | 51.5 |
| 40- أقل من 50 سنة | 30 | 14.9 |
| 50 سنة فأكثر | 17 | 8.4 |
| المجموع | 202 | 100.0 |

يلاحظ من خلال مطالعة الجدول رقم (3) أن أفراد العينة الذين يندرجون تحت فئة عمرية تتراوح بين 30- أقل من 40 سنة حصلوا على أعلى نسبة مئوية من العينة (51.5%)، يليهم الأفراد الأقل من 29 سنة وكانت نسبتهم (25.2%)، وشكل الأفراد الذين يتراوح أعمراهم بين 40-أقل من 50 سنة على نسبة مئوية مقدارها (14.9%)، وأخيرا حصل الأفراد الذين يتراوح أعمارهم 50 سنة فأكثر على أقل نسبة مئوية من العينة (8.4%).

3- توزيع أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي جدول رقم (4): يبين توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي

| المسمى الوظيفي | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| مساعد رئيس قسم | 77 | 38.1 |
| رئيس قسم | 74 | 36.6 |
| مساعد مدير | 25 | 12.4 |
| مدير | 26 | 12.9 |
| المجموع | 202 | 100.0 |

يلاحظ من الجدول رقم (4) الذي يوضح المسمى الوظيفي أن أفراد العينة الذين يندرجون تحت مسمى وظيفي (مساعد رئيس قسم) حصلوا على أعلى نسبة مئوية من العينة (36.6%)، والعينة التي تندرج تحت مسمى (رئيس قسم ) حصلوا على نسبة مئوية مقدارها (36.6%)، تلاهم الأفراد الذين يندرجون تحت مسمى (مدير) حصلوا على نسبة مئوية (12.9%)، وأخيرا حصل الأفراد الذين مسماهم الوظيفي (مساعد مدير) على أقل نسبة مئوية من العينة (12.4%).

4-أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

جدول رقم (5): يبين توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| دبلوم متوسط فأقل | 58 | 28.7 |
| بكالوريوس | 101 | 50.0 |
| ماجستير | 36 | 17.8 |
| دكتوراه | 7 | 3.5 |
| المجموع | 202 | 100.0 |

يبين الجدول رقم (5) المؤهل العلمي لأفراد العينة، إذ تبين أن الأفراد الذين يملكون درجة البكالوريوس حاصلين على أعلى نسبة مئوية من العينة (50%)، تلاهم الأفراد الذين يملكون درجة الدبلوم المتوسط فأقل بنسبة مئوية (28.7%)، وشكل الأفراد الذين يملكون درجة الماجستير على نسبة مئوية (17.8%)، وأخيراً حصل الأفراد الذين يملكون درجة الدكتوراه على أقل نسبة مئوية من العينة بمقدار (3.5%).

5-أفراد العينة حسب الخبرة العملية

جدول رقم (6): يبين توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة العملية

| الخبرة العملية | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| خمس سنوات فأقل | 56 | 27.7 |
| 6- أقل من 10 سنوات | 70 | 34.7 |
| 10-أقل من 15 سنة | 51 | 25.2 |
| 15 سنة فأكثر | 25 | 12.4 |
| المجموع | 202 | 100.0 |

يبين الجدول رقم (6) الخبرة العملية لأفراد العينة، تبين أن الخبرة العملية لدى الأفراد التي تتراوح من 6-أقل من 10 سنوات حصلت على أعلى نسبة مئوية من العينة (34.7%)، تلاهم الأفراد الذين يمتلكون خبرة عملية 5 سنوات فأقل بنسبة مئوية (27.7%)، وشكل الأفراد الذين يمتلكون خبرة عملية تتراوح من 10- أقل من 15 سنة فأقل نسبة مئوية مقدارها (25.2%)، وأخيراً شكل الأفراد التي تتراوح خبرتهم 15 سنة فأكثر على أقل نسبة مئوية من العينة (12.4%).

قياس متغيرات الدراسة: تم قياس المتغيرات في الاستبانة حول أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية على الأداء الوظيفي للعاملين في شركات التأمين الأردنية، ذلك بالاعتماد على متغيرات الدراسة وأهدافها والأخذ بآراء المختصين الخبراء في هذا المجال والرجوع إلى الدراسات السابقة.

لقد تم اختيار مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لأنه يعد من أكثر المقاييس استخداماً لتوازن درجاته وسهولة فهمه ، إذ أشار أفراد العينة الخاضعين للاختبار عن مدى الموافقة على كل عبارة من المتغيرات على النحو الجدول رقم (7) الآتي:

| أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|
| (5) درجات | (4) درجات | (3) درجات | (2) درجة | (1) درجة |

الأهمية النسبية:

وقد تم تصنيف الإجابات إلى ثلاث فئات (ضعيف، ومتوسط، ومرتفع) وفقاً للجدول رقم (8):

الأهمية النسبية

| القيمة | التقدير |
|---|---|
| 2.33 فأقل | منخفض |
| 2.34-3.67 | متوسط |

| | |
|---|---|
| 3.68 فأكثر | مرتفع |

أ- صدق الاستبانة

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

صدق المحكمين: عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من (10) من أعضاء الهيئة التدريسية والمتخصصين وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وأجرى ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة.

ب- ثبات الأداة

لقد تحقق الباحث من ثبات استبانة الدراسة وذلك من خلال اختبار معامل كرونباخ ألفا وذلك كالآتي:

جدول رقم(9): يوضح نتائج اختبار كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة

| تسلسل الفقرات | المحور | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| | ● المتغير المستقل: الاستقطاب بأبعاده الداخلية والخارجية | 0.848 |
| ● المتغير التابع | | |
| | ● الالتزام | 0.807 |
| | ● الابداع في العمل | 0.686 |
| | ● انجاز العمل | 0.685 |
| ● المقياس ككل | | 0.703 |

يتبين من نتائج الموضحة في جدول (9) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا أكبر من (0.70) ، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من ثبات وصدق استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

3-7 : الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لاختبار أسئلة الدراسة فقد تم استخدام الاختبارات الإحصائية في برنامج (SPSS) إذ إن المقياس المستخدم ( 5-1) وهو

مقياس ليكرت ذي التوزيع الخماسي، ولقد أخذ الباحث عينة مقدارها (202) من وجهة نظر العاملين في شركات التأمين الأردنية للوظائف القيادية والإشراقية.، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية في معالجة بيانات الدراسة:

1- مقاييس النزعة المركزية: مثل النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي يستخدم هـذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد الباحث في وصف عينـــة الدراسة.

2- اختبار ألفا كرونباخ (cronbach's alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

3- تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regreesion): من اجل اختبار تأثير كل متغير مستقل في المتغير التابع.

نتائج التحليل الإحصائي

هدفت الدراسة إلى التعرف الى أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية في الأداء الوظيفي للعاملين في شركات التأمين الأردنية، إذ وزعت (220) استبانة على أفراد عينة الدراسة وتم استرداد (202) استبانة صالحة لأغراض التحليل.

وبعد تطبيق أداة الدراسة، جمعت استجابات أفراد عينة الدراسة، وحولت استجاباتهم إلى درجات خام، ثم وجدت التكرارات والنسب المئوية، كما استخدم اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا والمتوسطات الحسابية واختبار الانحدار لإيجاد أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية في الأداء الوظيفي للعاملين في شركات التأمين الأردنية وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما أثر مصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الأداء الوظيفي بأبعاده (الالتزام بالعمل، الابداع في العمل، وانجاز المهام) في شركات التأمين الأردنية؟

المتغير المستقل: النتائج المتعلقة بمتغير استقطاب الموارد البشرية

تم حساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استقطاب الموارد البشرية

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | تقوم شركة التأمين بالإعلان عن الوظائف المطلوبة لاستقطاب افضل المرشحين. | 3.94 | .920 | مرتفع |
| .2 | يتم استقطاب وانتقاء الموظفين وفقا لحاجة الشركة | 4.08 | .526 | مرتفع |
| .3 | تقوم شركة التأمين بتوفير المعلومات عن المرشحين قبل عملية الاستقطاب . | 4.09 | .737 | مرتفع |
| .4 | تشارك ادارة الموارد البشرية في الشركة في عملية استقطاب الموظفين . | 4.18 | .697 | مرتفع |
| .5 | تستخدم الشركة الاعلان في حالة وجود وظائف شاغرة . | 3.98 | .846 | مرتفع |
| .6 | يحقق تطبيق القوانين والانظمة المتعلقة بالاختبارات والمقابلات الكفاءة للعاملين | 4.21 | .543 | مرتفع |
| .7 | توجد هناك خطوات متبعة لاستقطاب الموظفين (كالمقابلات والاختبارات ..). | 4.21 | .772 | مرتفع |
| .8 | يساهم الاستقطاب السليم في تحقيق اهداف الشركة (كزيادة الارباح). | 4.20 | .576 | مرتفع |
| .9 | ترتبط مدة بقاء الموظف في منصبه بالأنظمة المتعددة من قبل الشركة . | 4.10 | .788 | مرتفع |
| .10 | يعد تعيين موظفين من مصدر خارجي أكثر فائدة للشركة من المصدر الداخلي. | 3.26 | 1.177 | متوسط |
| .11 | يتم تعريف المستقطبين الجدد بكافة اقسام وإدارة الشركة بعد التعيين. | 4.14 | .662 | مرتفع |
| .12 | تحسن عملية الاستقطاب والتعيين للموظفين من كفاءة الشركة. | 4.29 | .598 | مرتفع |
| .13 | تربط الشركة معايير الاستقطاب والتعيين | 4.02 | .694 | مرتفع |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مع الاهداف النهائية للمنظمة | | | |
| .14 | تقوم الشركة باستقطاب العاملين من خلال الترقية او الاعلان والتنافس الداخلي. | 4.20 | .713 | مرتفع |
| .15 | يساعد الاستقطاب السليم للموارد البشرية على تخفيض تكلفة الموارد البشرية | 4.57 | .580 | مرتفع |
| .16 | تراعي الشركة في أثناء عملية الاستقطاب نوعية المهارات والقدرات المطلوبة . | 4.06 | .579 | مرتفع |
| .17 | الاستقطاب السليم للموظف يساعد على سرعة تأقلمه في موقعه الجديد | 4.21 | .527 | مرتفع |
| .18 | تساعد الخبرات والقدرات للعامل في تطورهم | 4.24 | .617 | مرتفع |
| .19 | يراعى مستوى الذكاء عند استقطاب المرشحين للوظائف الجديدة. | 4.32 | .638 | مرتفع |
| | | 4.12 | 0.69 | مرتفع |

يتضح من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مجال استقطاب الموارد البشرية كانت مرتفعة بدلالة المتوسط الحسابي (4.12.).

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى الفقرات موافقةً هي الفقرة (15) التي نصت على "يساعد الاستقطاب السليم للموارد البشرية على تخفيض تكلفة الموارد البشرية" إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (4.57) وهي درجة مرتفعة، وكما اتضح أيضا أقل الفقرات موافقةً هي الفقرة (10) التي تنص على "يعد تعيين موظفين من مصدر خارجي أكثر فائدة للشركة من المصدر الداخلي"، حيث كان المتوسط الحسابي لها يساوي (3.26)، وهي درجة متوسطة.

السؤال الفرعي الأول: هل يوجد أثر لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الالتزام بالعمل في شركات التأمين الأردنية؟

-1النتائج المتعلقة بمتغير الالتزام بالعمل

تم حساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الالتزام بالعمل

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| .20 | تعتبر نفسك من الاعضاء الفاعلين في الشركة | 4.85 | .356 | مرتفع |
| .21 | يعد ارتباطك بالشركة ارتباطا معنويا . | 4.77 | .509 | مرتفع |
| .22 | من الصعب عليك ترك العمل في الشركة | 4.62 | .588 | مرتفع |
| .23 | تؤمن بان وقت العمل هو ملك للشركة | 4.58 | .560 | مرتفع |
| .24 | تحرص على تقديم كل جهد في للشركة . | 4.67 | .503 | مرتفع |
| .25 | تخصص وقت العمل لإنجاز المهام المطلوبة منك | 4.70 | .502 | مرتفع |
| .26 | تلتزم في المكان المخصص للعمل في الشركة. | 4.37 | .594 | مرتفع |
| .27 | تلتزم بأوقات الدوام الرسمي في الشركة. | 4.52 | .511 | مرتفع |
| | الدرجة الكلية لمجال الالتزام بالعمل | 4.64 | 0.515 | مرتفع |

يتضح من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مجال الالتزام بالعمل كانت مرتفعة بدلالة المتوسط الحسابي (4.64).

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى الفقرات موافقةً هي الفقرة (20) التي نصت على "تعتبر نفسك من الاعضاء الفاعلين في الشركة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.85) وهي درجة مرتفعة، وكما اتضح أيضا أقل الفقرات موافقةً هي الفقرة (26) التي تنص على " تلتزم في المكان المخصص للعمل في الشركة"، حيث كان المتوسط الحسابي لها يساوي (4.37)، وهي درجة مرتفعة.

السؤال الفرعي الثاني: هل يوجد أثر لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الإبداع في العمل في شركات التأمين الأردنية؟

- النتائج المتعلقة بمتغير الإبداع في العمل

تم حساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإبداع في العمل

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| .28 | تمتلك شركات التأمين موظفين لديهم القدرة على تقديم أفكار جديدة في العمل . | 4.47 | .583 | مرتفع |
| .29 | تقدم شركات التأمين حلول جديدة للمشكلات التي تواجهها في العمل . | 4.09 | .530 | مرتفع |
| .30 | لدى شركات التأمين القدرة على طرح الأفكار والحلول السريعة لمواجهة مشاكل العمل . | 4.17 | .624 | مرتفع |
| .31 | تقدم شركات التأمين طرق جديدة في العمل او خدمات جديدة | 4.30 | .625 | مرتفع |
| .32 | لديك الجرأة والشجاعة للقيام بأعمال ابداعية | 4.64 | .558 | مرتفع |
| .33 | تنظر للأشياء من زوايا مختلفة . | 4.18 | .599 | مرتفع |
| .34 | تحدد تفاصيل العمل قبل البدء بتنفيذه . | 4.27 | .623 | مرتفع |
| | الدرجة الكلية لمجال الإبداع في العمل | 4.30 | 0.592 | مرتفع |

يتضح من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مجال الإبداع في العمل كانت مرتفعة بدلالة المتوسط الحسابي (4.30).

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى الفقرات موافقةً هي الفقرة (32) التي نصت على "لديك الجرأة والشجاعة للقيام بأعمال ابداعية" إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (4.64) وهي درجة مرتفعة،

وكما اتضح أيضا أقل الفقرات موافقةً هي الفقرة (29) التي تنص على "تقدم شركات التأمين حلول جديدة للمشكلات التي تواجهها في العمل"، حيث كان

المتوسط الحسابي لها يساوي (4.09)، وهي درجة مرتفعة.

السؤال الفرعي الثالث: هل يوجد أثر لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في إنجاز المهام في شركات التأمين الأردنية؟

تم حساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال انجاز المهام

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| .35 | تلتزم بالعمل وفق الاساليب المقررة بالوصف الوظيفي بالشركة . | 4.52 | 0.548 | مرتفع |
| .36 | تنجز اعمالك حسب المواصفات المطلوبة . | 4.30 | 0.549 | مرتفع |
| .37 | تشارك في صنع القرارات في الشركة . | 4.37 | 0.578 | مرتفع |
| .38 | تحافظ على تجهيزات العمل في الشركة . | 4.52 | 0.538 | مرتفع |
| .39 | تقبل إرشادات الرؤساء المتعلقة بالعمل في الشركة. | 4.53 | 0.51 | مرتفع |
| .40 | تقدم الاقتراحات المتعلقة بالعمل في الشركة. | 4.50 | 0.549 | مرتفع |
| .41 | تتخذ القرارات المناسبة لمصلحة العمل في الشركة . | 4.43 | 0.525 | مرتفع |
| .42 | يقوم العاملين بإنجاز الاعمال المطلوبة منهم في الوقت المحدد | 4.41 | 0.602 | مرتفع |
| .43 | تساعد المهارات التي يملكها العاملين على انجاز الاعمال المطلوبة منهم بشكل سريع | 4.32 | 0.545 | مرتفع |
| .44 | يحاول العاملين اكتساب طرق عمل متطورة تزيد من كمية الاعمال المنجزة | 4.34 | 0.586 | مرتفع |
| .45 | يحاول العاملين التغلب على المعوقات التي تواجههم من اجل انجاز اعمال متميزة | 4.27 | 0.516 | مرتفع |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| .46 | لدى العاملين القدرة على الاستمرار بالعمل بنفس مستوى الاداء في كافة الظروف(العمل لساعات متواصلة وإضافية , زيادة حجم العمل). | 4.32 | 0.739 | مرتفع |
| .47 | هناك سرعة في انجاز الاعمال من قبل موظفي الدائرة | 4.26 | 0.58 | مرتفع |
| .48 | يسعى العاملين الى الاستخدام الامثل للوقت بهدف زيادة الانجاز في العمل | 4.29 | 0.563 | مرتفع |
| | الدرجة الكلية لمجال انجاز المهام | 4.39 | 0.566 | مرتفع |

يتضح من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مجال انجاز المهام كانت مرتفعة بدلالة المتوسط الحسابي (4.39).

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى الفقرات موافقةً هي الفقرة (39) التي نصت على " تقبل إرشادات الرؤساء المتعلقة بالعمل في الشركة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.53) وهي درجة مرتفعة، وكما اتضح أيضا أقل الفقرات موافقةً هي الفقرة (47) التي تنص على " هناك سرعة في انجاز الاعمال من قبل موظفي الدائرة "، إذ كان المتوسط الحسابي لها يساوي (4.26)، وهي درجة مرتفعة.

فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الاداء الوظيفي بأبعاده (الالتزام بالعمل، الابداع في العمل، انجاز المهام) في شركات التأمين الأردنية؟

ولاختبار مدى صحة الفرضية تم استخدام اختبار الانحدار لمتوسطات آراء عينة الدراسة لمعرفة مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر استقطاب الموارد البشرية والاداء الوظيفي في شركات التأمين الأردنية على مستوى دلالة إحصائية (α=0.05)، والجدول (16) يفسر نتائج الاختبار.

الجدول رقم (14) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الرئيسة

| Model | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| Regression | 1.611 | 1 | 1.611 | 45.058 | .000[a] |
| Residual | 7.149 | 200 | .036 | | |
| Total | 8.759 | 201 | | | |

| Model | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 (Constant) | 3.339 | .164 | | 20.387 | .000 |
| recruitment | .266 | .040 | .429 | 6.713 | .000 |

كانت قيمة الاختبار F تساوي (45.058)، وهي أكبر من قيمة F الجدولية. أما مستوى الدلالة الإحصائية بلغ (.000[a]) وهي أصغر من القيمة المحددة 0.05، ومن ثم فإننا نرفض الفرضية العدمية (0H) ونقبل الفرضية البديلة (Ha)، وهذا معزز بقيمة R التي بلغت (.429) التي تفسر قوة العلاقة بين مصادر استقطاب الموارد البشرية والاداء الوظيفي في شركات التأمين الأردنية، بالإضافة إلى قيمة معامل التحديد $R^2$ التي بلغت(.184) التي تفسر مستوى التباين في الاداء الوظيفي في شركات التأمين الأردنية الذي يفسره مستوى التباين في تأثير مصادر استقطاب الموارد البشرية، إذ يمكن القول إنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية في الاداء الوظيفي في شركات التأمين الأردنية.

## الفرضية الفرعية الأولى

01H: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الالتزام بالعمل في شركات التأمين الأردنية.

ولاختبار مدى صحة الفرضية تم استخدام اختبار الانحدار لمتوسطات آراء عينة الدراسة لمعرفة مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر استقطاب الموارد البشرية والالتزام بالعمل في شركات التأمين الأردنية

على مستوى دلالة إحصائية (0.05 (α=، والجدول (16) يفسر نتائج الاختبار.

الجدول رقم (15) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الأولى

| النموذج | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regression | 1.112 | 1 | 1.112 | 14.012 | .000[a] |
| | Residual | 15.868 | 200 | .079 | | |
| | Total | 16.980 | 201 | | | |

| Model | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | (Constant) | 3.725 | .244 | | 15.265 | .000 |
| | الالتزام بالعمل | .221 | .059 | .256 | 3.743 | .000 |

كانت قيمة الاختبار F تساوي (14.012)، وهي أكبر من قيمة F الجدولية. أما مستوى الدلالة الإحصائية بلغ (.000[a]) وهي أصغر من القيمة المحددة 0.05، ومن ثم فإننا نرفض الفرضية العدمية (0H) ونقبل الفرضية البديلة (Ha)، وهذا معزز بقيمة R التي بلغت (.256) التي تفسر قوة العلاقة بين مصادر استقطاب الموارد البشرية و الالتزام بالعمل في شركات التأمين الأردنية، بالإضافة إلى قيمة معامل التحديد $R^2$ التي بلغت(065.) التي تفسر مستوى التباين في الالتزام بالعمل في شركات التأمين

الأردنية الذي يفسره مستوى التباين في تأثير مصادر استقطاب الموارد البشرية، إذ يمكن القول إنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية في الالتزام بالعمل في شركات التأمين الأردنية.

### الفرضية الفرعية الثانية

02H: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في الابداع في العمل في شركات التأمين الأردنية.

ولاختبار مدى صحة الفرضية تم استخدام اختبار الانحدار لمتوسطات آراء عينة الدراسة لمعرفة مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر استقطاب الموارد البشرية والابداع في العمل في شركات التأمين الأردنية على مستوى دلالة إحصائية (α=، 0.05) والجدول (16) يفسر نتائج الاختبار.

الجدول رقم (16) اختبار الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الثانية

| النموذج | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F قيمة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regression | 7.594 | 1 | 7.594 | 90.199 | .000a |
| | Residual | 16.838 | 200 | .084 | | |
| | Total | 24.432 | 201 | | | |

| Model | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | (Constant) | 1.924 | .251 | | 7.654 | .000 |
| | الإبداع في العمل | .577 | .061 | .558 | 9.497 | .000 |

بلغت قيمة الاختبار F تساوي (90.199)، وهي أكبر من قيمة F الجدولية. أما مستوى الدلالة الإحصائية بلغ (.000[a]) وهي أصغر من القيمة المحددة 0.05، ومن ثم فإننا نرفض الفرضية العدمية (0H) ونقبل الفرضية البديلة (Ha)، وهذا معزز بقيمة R التي بلغت (.558) التي تفسر قوة العلاقة بين مصادر استقطاب الموارد البشرية و الابداع في العمل في شركات التأمين الأردنية، بالإضافة إلى قيمة معامل التحديد $R^2$ التي بلغت(.311) التي تفسر مستوى التباين في الابداع في العمل في شركات التأمين الأردنية الذي يفسره مستوى التباين في تأثير مصادر استقطاب الموارد البشرية، إذ يمكن القول إنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية في الابداع في العمل في شركات التأمين الأردنية.

الفرضية الفرعية الثالثة

**H**03: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α=** 0.05) لمصادر استقطاب الموارد البشرية بأبعادها (المصادر الداخلية، المصادر الخارجية) في إنجاز المهام في شركات التأمين الأردنية

ولاختبار مدى صحة الفرضية تم استخدام اختبار الانحدار لمتوسطات آراء عينة الدراسة لمعرفة مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر استقطاب الموارد البشرية وإنجاز المهام في شركات التأمين الأردنية على مستوى دلالة إحصائية (0.05 =α)، والجدول (16) يفسر نتائج الاختبار.

الجدول رقم (17) اختبار الانحدار البسيط

للفرضية الفرعية الثالثة

| الأنموذج | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F قيمة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regression | .421 | 1 | .421 | 6.480 | .012a |
| | Residual | 12.979 | 200 | .065 | | |
| | Total | 13.400 | 201 | | | |

| Model | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | (Constant) | 3.826 | .221 | | 17.337 | .000 |
| | انجاز المهام | .136 | .053 | .177 | 2.546 | .012 |

كانت قيمة الاختبار F تساوي (6.480)، وهي أكبر من قيمة F الجدولية. أما مستوى الدلالة الإحصائية بلغ (.012[a]) وهي أصغر من القيمة المحددة 0.05، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية العدمية (0H) ونقبل الفرضية البديلة (Ha)، وهذا معزز بقيمة R التي بلغت (.177) التي تفسر قوة العلاقة بين مصادر استقطاب الموارد البشرية و إنجاز المهام في شركات التأمين الأردنية، بالإضافة إلى قيمة معامل التحديد $R^2$ التي بلغت(.031) التي تفسر مستوى التباين في إنجاز المهام في شركات التأمين الأردنية الذي يفسره مستوى التباين في تأثير مصادر استقطاب الموارد البشرية، إذ يمكن القول إنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ 0.05=) لمصادر استقطاب الموارد البشرية في إنجاز المهام في شركات التأمين الأردنية.

## النتائج والتوصيات

لتحقيق اهداف الدراسة المتمثلة بالإجابة عن اسئلتها واختبار فرضياتها تم تخصيص هذا الفصل لتحليل البيانات واختيار الفرضيات ومناقشة نتائج التحليل وذلك كما يلي :

النتائج 1) توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج بناء على التحليل الاحصائي للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة إذ بينت الدراسة ان اتجاهات عينة الدراسة المتعلقة بمجال مصادر استقطاب الموارد البشرية كانت بدرجة مرتفعة إذ كان المتوسط الحسابي العام (4.12) للمتغير المستقل وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة ( المعشر والهيتي ,2004) , (ابو زيد,2004 ) , (عربيات,2016).

2) كشفت الدراسة ان موافقة افراد عينة الدراسة على مجال الاداء بأبعاده الثلاثة الالتزام بالعمل الابداع بالعمل انجاز المهام جازت بدرجة مرتفعة إذ كانت المتوسطات الحسابية لأبعاد المتغير التابع ( 4,64 4,39 4,30) على التوالي وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما

توصلت اليه دراسة (الحلايبه,2013) ,(السكارنه,2016).

3) بينت الدراسة ان هناك علاقة ارتباط معنوية قوية بين مصادر استقطاب الموارد البشرية والاداء الوظيفي إذ بلغت قيمة دلالة احصائية معنوية ( 0.184) 2R.

4) يوجد اثر ذو دلالة احصائية معنوية لمصادر استقطاب الموارد البشرية على الالتزام بالعمل في شركات التامين الاردنية

5) يوجد اثر ذو دلالة احصائية معنوية لمصادر استقطاب الموارد البشرية على الابداع .

6) يوجد اثر ذو دلالة احصائية معنوية لمصادر استقطاب الموارد البشرية في انجاز المهام وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (عربيات,2016).

التوصيات بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث الادارة في شركات التامين الاردنية والباحثين في مجال الادارة ما يلي :

1) بناء استراتيجية تتمحور حول البحث عن مصادر الاستقطاب التي توفر الموارد البشرية المؤهلة والمناسبة لأشغال الوظائف في شركات التامين .

2) التواصل المستمر مع الجامعات والمعاهد التعليمية من اجل معرفة الطلبة المتفوقين واستقطابهم.

3) تحفيز العاملين وتطوير قدراتهم من خلال بناء وربط المسار الوظيفي بالمسار التدريبي.

4) تطوير وسائل استقطاب العاملين من خلال الاستفادة من التكنولوجيا ونظم معلومات الموارد البشرية.

5) يوصي الباحث الدارسين والباحثين بدراسة المتغيرات الاخرى التي تؤثر بالأداء الوظيفي ودراسة مصادر الاستقطاب ووسائله واثرها في الاداء الوظيفي في قطاعات اخرى

## المراجع

- أبو عوض (2015): واقع تطبيق هندرة إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بتطوير الأداء الوظيفي في ديوان الموظفين العام بقطاع غزة، رسالة ماجستير في القيادة والإدارة في اكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا.

-امال، حجاج، حواء، بوزيان، حنان، بوزيان، ابتسام، مقدم(2014): الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي، دراسة ميدانية بالمديرية الجهوية لمؤسسة موبيليس، مذكرة لنيل شهادة ليسانس في اتصال والعلاقات العامة، جامعة قاصيدي مرباح -ورقلة.

-أنور، سحراء (2013), قياس تأثير ضغوط العمل في مستوى الاداء الوظيفي دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من العاملين في هيئة التعليم التقني، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة ، العدد 36 .

- تيشوري، عبد الرحمن(2006): إدارة الأداء وأهدافه ومعاييره، مجلة الحوار المتمدن، عدد 1463، سوريا.

-الحراحشة، محمد؛ والهيتي، صلاح، (2006)، أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصالات الأردنية، دراسة ميدانية، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، مجلد (3 3) العدد 2.

- الحربي، خديجة أحمد بن عبد المؤمن (2003 :(التطوير التنظيمي وأثره على كفاءة الأداء في المنظمة -دراسة تطبيقية على مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز.

-حسن، راوية (2001): إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر.

- حسن، راوية (2004): إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- الحلايبة، غازي (2013): أثر الحوافز في تحسين اداء العاملين في مؤسسات القطاع العام دراسة تطبيقية على امانة

عمان الكبرى، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

- الحلبي، أحمد (2011): ضغوط العمل على الأداء الوظيفي في البنوك الاسلامية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

- الخليفة، زياد سعيد(2007): الثقافة التنظيمية ودورها في رفع مستوى الاداء، دراسة مسحية على ضباط كلية القيادة والاركان للقوات المسلحة السعودية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، السعودية .

- درة، عبد الباري درة، ((2003، التغيير في المنظمات، مجلة البحوث الاقتصادية، م9ع( (4ص 30-15، عمان، الأردن.

- درة، عبد الهادي والصباغ، زهير (2008): إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين منحى نظمي، دار وائل للنشر.

-رضا، حاتم علي (2003): الابداع الاداري وعلاقته بالأداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على الاجهزة الامنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي بجدة، رسالة ماجستير في العلوم الادارية، اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية

- السالم، مؤيد وصالح، عادل (2002): إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع عمان، الأردن

-السكارنة، رأفت فاهد(2016) أثر إدارة الابتكار الشامل على الأداء الوظيفي من خلال الدور الوسيط لتطوير إدارة الموارد البشرية دراسة تطبيقية على البنوك التجارية الأردنية، أطروحة دكتوراه في إدارة الاعمال، جامعة بخت الرضا.

-الشريف، طلال (2004): الانماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في امارة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، السعودية.

-صليحة، شامي (2010): المناخ التنظيمي وتأثيره على الأداء الوظيفي للعاملين، رسالة ماجستير، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس

-عبد الباقي، صلاح (2000): إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية، الدار الجامعية، القاهرة، مصر.

-العبيدين، بثينة، ( :(2004العلاقة بين التمكين الإداري وخصائص الوظيفة في كل من شركة مصانع الأسمنت الأردنية ومؤسسة الموانئ الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

-عربيات، خالد سعود(2016) أثر الاستقطاب في الاداء الوظيفي من خلال سياسة الاختيار في المستشفيات الخاصة الأردنية، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة . جامعة البلقاء التطبيقية.

-عريقات وآخرون،( 2010) " دور تطبيق معايير الاستقطاب والتعيين في تحقيق الميزة التنافسية حالة دراسية - بنك الإسكان للتجارة والتمويل الأردني" مجلة جامعة دمشق، المجلد 20، العدد الأول..

- العطيات، زكريا احمد(2015) أثر البلطجة الإدارية على أداء الموظفين "حالة دراسية مركز جامعة البلقاء التطبيقية، - مجلة جامعة القاهرة، العدد الثالث عشر، مصر.

- عليان، اياد فتحي(2016) أثر ممارسات الإدارة المستندة على الأدلة في تحسين مستويات الأداء الوظيفي، دراسة ميدانية في شركات مستلزمات الطبية في مدينة عمان، رسالة ماجستير في إدارة الاعمال، جامعة الشرق الأوسط.

–عيسى، سوار الـذهب، (2008(، إدارة المـوارد البشرية، جامعة إفريقيا العالمية.

- الغنانيم، معالي ذيب (2015) العلاقة بين التعلم المنظمي والالتزام المنظمي وأثرهما على الاداء الوظيفي دراسة تطبيقية على البنوك التجارية الأردنية". رسالة ماجستير في ادارة الاعمال. جامعة البلقاء التطبيقية.

- الكلالدة، طاهر(2010): استراتيجيات إدارة الموارد البشرية، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن

- ماهر، احمد (2004): إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

-محمد، صفاء وعبد الكريم، إلهام(2015) أثر ضغوط العمل في فاعلية الأداء الوظيفي: دراسة حالة في مديرية تربية محافظة النجف الاشرف. مجلة كلية الدراسات الانسانية، :4 250.209.

- مخيمر، عبد العزيز، ((2000، قياس الاداء المؤسسي للأجهزة الحكومية، المنظمة العربية للتنمية الادارية: ندوات ومؤتمرات، القاهرة، مصر.

- مرسى، محمود والصباغ، زهير(1988 :(إدارة الأداء، معهد الإدارة العامة، الرياض

- المعشر، زياد والهيتي، صلاح الدين (2004) تأثير الاستقطاب والبقاء على الأداء الوظيفي في وظائف الإدارة العليا، دراسة لاتجاهات الإدارة العليا في الوزارات والدوائر الأردنية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 20، العدد الأول.

- ناصر، حسن (2010): الانماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الفلسطينية، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

- هلال، محمد عبد الغني حسن، ((1999، مهارات إدارة الأداء، ط2، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.

- الهيتي، خالد عبد الرحيم(2003): إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

-Bhoganadam, S. D., & Rao, D. S. (2014). A study on recruitment and selection process of Sai Global Yarntex (india) private limited. International Journal of Management Research and Reviews, 4(10), 996.

-Buchanan, B. (1974). Government managers, business executives, and organizational commitment. Public Administration Review, 339-347.

-Daft, R. L., & Lewin, A. Y. (2008). Perspective—Rigor and relevance in organization studies: Idea migration and academic journal evolution. Organization Science, 19(1), 177-183.

-HakemZadeh, F. (2015). EVIDENCE BASED MANAGEMENT: THEORY, MODEL, TEST, AND TEMPLATE (Doctoral dissertation).

-Jackson, S. E., Luo, Y., & Schuler, R. S. (2003). Managing Human Resources in Cross-Border Alliances. Routledge.

-Kangis, P., Gordon, D., & Williams, S. (2000). Organisational climate and corporate performance: an empirical investigation. Management decision, 38(8), 531-540.

-Kazmi, R., Amjad, S., & Khan, D. (2008). Occupational stress and its effect on job performance. A case study of medical house officers of district Abbottabad. J Ayub Med Coll Abbottabad, 20(3), 135-139.

-Ntiamoah, E. B., Abrokwah, E., Agyei-Sakyi, M., Opoku, B., & Siaw, A. (2014). An Investigation into Recruitment and Selection Practices and Organizational Performance. International Journal of Economics, Commerce and Management United Kingdom, 2(11).

-Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills. Management decision, 42(10), 1297-1308.

-Porter, L. W. (1973). Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians. Technical Report No. 16.

-Robbins, S., De Cenzo, D., Coulter, M., & Woods, M. (2013). Management: The essentials. Pearson Higher Education AU.

-Talaei, G. (2012). Using fuzzy decision support systems in human resource management. Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2(2), 2035-2039.