مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

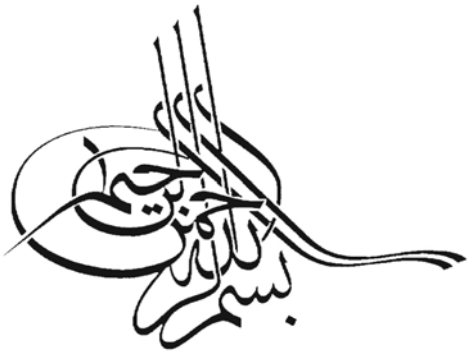
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد التاسع عشر
ربيع الآخر ١٤٣٢هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

رقم الإيداع :٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل
مدير الجامعة

نائب المشرف العام
الدكتور / عبد الله بن حمد الخلف
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / فهد بن عبد العزيز العسكر
عميد البحث العلمي

مدير التحرير
الدكتور / عبد الرحمن بن عبد العزيز المقبل
وكيل عمادة البحث العلمي للنشر العلمي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن عبد العزيز الراشد
الأستاذ في قسم التربية – كلية العلوم الاجتماعية

أ. د. ذياب موسى البداينة
أستاذ علم الاجتماع بجامعة مؤتة – الأردن

أ.د. سالم بن محمد السالم
الأستاذ في قسم دراسات المعلومات ـ كلية علوم الحاسب والمعلومات

أ.د. مرعي زايد مدكور
أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم – القاهرة

د. أحمد بن حامد نقادي
أستاذ الاقتصاد المشارك بجامعة الملم عبد العزيز

د. أحمد بن عبدالله البنيان
الأستاذ المشارك في قسم اللغة الإنجليزية ـ كلية اللغات والترجمة

د. هشام عبد العزيز محمد الشرقاوي – عمادة البحث العلمي
أمين تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة ..

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم عميد البحث العلمي

ورئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

أثر الهجرات اليهودية في تغير التركيبة السكانية للقدس في العهدين العثماني والبريطاني	١٣
د. صالح علي الشورة د. بسام عبدالسلام البطوش	
معايير مقترحة لبناء اختبارات القيمة المضافة في ضوء بعض التجارب الآسيوية والدراسات الأمريكية	٤٧
د. هيفاء بنت سليمان القاضي	
واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب	١٢٧
د. عبدالعزيز بن سليمان الدويش	
توظيف الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض	١٧٥
د. مسفرة بنت دخيل الله الخثعمي	
Verb Movement and the Interpretation of Indefinites	١
د. عبدالرحمن بن حمد المنصور	

أثر الهجرات اليهودية في تغير التركيبة السكانية للقدس في العهدين العثماني والبريطاني

د.صالح علي الشورة
جامعة الزرقاء الخاصة ـ الأردن

د.بسام عبدالسلام البطوش
جامعة الزرقاء الخاصة ـ الأردن

أثر الهجرات اليهودية في تغير التركيبة السكانية للقدس في العهدين العثماني والبريطاني

د.صالح علي الشورة
جامعة الزرقاء الخاصة ـ الأردن

د.بسام عبدالسلام البطوش
جامعة الزرقاء الخاصة ـ الأردن

ملخص البحث:

تقوم المهمة الأساسية لهذا البحث على تسليط الضوء على تطور الوضع الديموغرافي لمدينة القدس منذ بداية الحكم العثماني لها، وحتى وقوعها في قبضة الاحتلال والانتداب البريطانيين، وصولاً إلى احتلال إسرائيل ثلاثة أرباعها عام ١٩٤٨م. وذلك بالتركيز على المؤشرات المتعلقة بالهجرة والاستيطان اليهوديين في الفترة المذكورة، ودورهما في الإخلال بالمعادلة الديموغرافية لصالح التهويد التدريجي للمدينة.

ديموغرافية القدس في ظل الحكم العثماني :

ظلت مدينة القدس منذ أن فتحت على يد العرب المسلمين لؤلؤة الأديان، والملاذ الآمن والمكان المشبع بالتراتيل والصلوات والطقوس الدينية لأتباع الديانات السماوية الثلاث. وقد كان الاهتمام العثماني بالمنطقة العربية، ومنها القدس، ضعيفا في بدايته نوعا ما، ولم يأت إلا متأخرا، وفي وقت تراجعت فيه القوة العثمانية.

لم يكن الوجود اليهودي في القدس، مع بداية الحكم العثماني، ظاهرة تستدعي الاهتمام، حيث إنهم اشتكوا للسلطان العثماني سنة ١٥٧٢ من المبالغة في عددهم، عند تحصيل الضرائب منهم، مما دفع بالسلطان لإجراء إحصاء جديد، تبين على أثره أن عدد الذكور اليهود في المدينة مائة وخمسة عشر (١١٥) شخصاً فقط. [١] وهذا ما تظهره الوثائق الوثائق العثمانية المتمثلة في سجلات القدس الشرعية حيث جاء فيها:" تقدم اليهود بشكوى إلى دفتردار " مدير الخزانة" ولاية الشام من الضرائب المفروضة عليهم بأن عددهم كان أقل مما هو مسجل في دفتر التحرير. وبناء على ذلك جرى إحصاء جديد لهم بإشراف أمين الخراج وتبين أن عددهم مائة وخمسة عشر (١١٥) شخصاً. من هؤلاء خمسة وخمسون (٥٥) نفراً ترجع عوائد الضريبة المفروضة عليهم إلى جهة الحرم الشريف، وستون (٦٠) نفراً ترجع عوائد الضريبة المفروضة عليهم جهة السلطان" [٢] وما لبث هذا العدد إلا أن عاد وانخفض سنة ١٦٠٦– ١٦٠٧ لسبب أو لآخر وهذا ما أظهرته سجلات القدس الشرعية أيضاً التي بينت مقدار الجزية المفروضة على النصارى واليهود القاطنين في القدس، فقد ورد فيها الآتي" لما حضر لدى مولانا افتخار قضاة الإسلام سند الموالي العظام صدر أساطين العظام..... الحاكم الشرعي المولى مولانا مصطفى أفندي الموقع خطه الكريم أعلا نظيره، دام فضله.....وأبرز من يده مكتوباً من جانب أمير الأمراء الكرام كبير الكبرا الفخام صاحب العز والمجد والاحتشام محمد جودي أفندي الدفتردار بولاية دمشق الشام بولاية الشام دام عزه

---

(١)Scholch, Elexander. Jerusalem in 19th Century :In Asali (Ed) Jerusalem in History, Scorpion (1989) Buckhurst Hill. P.204.

(٢)سجلات محكمة القدس الشرعية، رقم الفلم ١٠، رقم السجل ٥٥، ١١ نيسان ١٥٧٢– ٢١ أيلول ١٥٧٢، مركز الوثائق والمخطوطات، الجامعة الأردنية، عمان.

على الدوام مضمون ذلك أنه ورد إلينا أمر شريف سلطاني بأن يجمع لجهة ميري محصول الجزية وتداخلها عن مدة ثلاث سنين تقدمت على تاريخه من النصارى واليهود بولاية الشام ونواحيها، وقد عينا مصطفى باشا لجمع تداخل الجزية، تقدمت على تاريخه من النصارى واليهود القاطنين في مدينة القدس الشريف وتوابعها. وقدروا على كل نفر مائة عثماني فامتثل مولانا الحاكم المشار إليه ذلك بالسمع والطاعة وأحضر كل واحد من خلف ابن ذيب دنديل شيخ النصارى القاطنين بالقدس الشريف وخليل بن ميخائيل الصبّان ترجمان طائفة نصارى الروم بالقدس الشريف، وإبراهيم بن كريم السرياني المتكلم عن طائفة السريان بالقدس الشريف. وهرون بن موسى الصايغ اليهودي المتكلم عن طائفة اليهود القاطنين بالقدس الشريف وسألوا عن ذلك فأجابوا أن جملة ما عندهم بالقدس الشريف مائة وأربعة وخمسون نفراً كما سيبين فيه. فأمر مولانا الحاكم المشار إليه كلا منهم بأن يدفع ما على طائفته، فدفع خلف وخليل عن ثمانية وستين نفراً من نصارى الروم، عن كل نفر مائة عثماني. ودفع إبراهيم عن أربعة عشرة نفراً من نصارى السريان عن كل نفر مائة عثماني، ودفع ميخائيل عن اثني عشرة نفراً من نصارى القبط عن كل نفر مائة عثماني. ودفع هرون بن موسى اليهودي عن ستين نفراً من اليهود، عن كل نفر منهم مائة عثماني فقبض مصطفى باشا جميع ذلك بيده بالحضرة والمعاينة القبض الشرعي. وبموجب ذلك برأت ذمة المذكورين وطوائفهم البراءة الشرعية بالطريق الشرعي وعلى ما هو الواقع سطر بالطلب لذلك بتاريخ أواسط شهر شوال المبارك من شهور سنة خمس عشرة وألف" [1]ثم ارتفع عدد الطائفة اليهودية في القدس عندما وصل إليها قسم من اليهود " السفارديين" الذين طردوا من إسبانيا، والبرتغال، في القرن السادس عشر. وازداد عددهم أيضاً، في القرنين السابع عشر، والثامن عشر في القدس بهجرة بعض يهود بولونيا.[2] إلا أن هذه الزيادة لم تكن تذكر، حيث يؤكد "الكابتن كوندر Cpt. Conder " أحد أعضاء صندوق اكتشاف

(١)سجلات محكمة القدس الشرعية، رقم الفلم ١٦، رقم السجل ٨٧، ١٧ تشرين ثاني ١٦٠٦– ٨ تموز ١٦٠٧، مركز الوثائق والمخطوطات، الجامعة الأردنية، عمان.

(٢)خير، فاطمة، "استيطان القدس قبل قيام إسرائيل" **صامد الاقتصادي**، ١٩٨٠، ع١٢، مؤسسة صامد. دار الكرمل للنشر والتوزيع، ص ٥٧.

فلسطين الذي تأسس سنة ١٨٣٨ بحجة دراسة تاريخ فلسطين، وهو من الذين أشرفوا على عملية التنقيب الأثري فيها، هذه الحقيقة بالقول: " إن عدد اليهود في مدينة القدس عام ١٧٩٣ لم يكن يتجاوز بضع مئات".[١] الأمر الذي ساهم في تأسيس طائفة اشكنازية في المدينة إلى جانب الطائفة السفاردية.[٢]

بدأت أعداد اليهود تتزايد بشكل ملفت، مع بداية القرن التاسع عشر، ففي عام ١٨٠٦، بلغ عددهم نحو ألفي (٢٠٠٠) نسمة في القدس، وارتفع ليصل إلى حوالي ثلاثة آلاف (٣٠٠٠) نسمة عام ١٨١٩، ثم طرأت زيادة أخرى في العقدين التاليين نتيجة هجرة مئات من يهود صفد إلى المدينة بسبب الهزات الأرضية التي حدثت بين عامي ١٨٣٤ و١٨٣٧.[٣] وقد بدأت المواجهة الأولى للقدس مع القوى الخارجية، حين سيطرت القوات المصرية عليها، بقيادة إبراهيم باشا ابن محمد علي باشا.[٤] فوحّد الباب العالي حكم فلسطين بسناجقها الثلاثة.[*] (القدس، ونابلس، وعكا) عشية هذا الحدث.[٥] وقد اختلفت أساليب الحكم المصري لبلاد الشام، اختلافاً بيناً عن أساليب الحكم العثماني. بسبب محاولة محمد علي باشا كسب تأييد الدول الأوربية لسيطرته على سوريا، حين انتهج سياسة مقصودة، أفضت إلى الوجود المباشر للأوربيين في القدس، وفتحت السياسة المصرية البلاد أمام النشاط التبشيري.[٦] فقبل عدة أشهر من الحملة العسكرية المصرية للسيطرة على بلاد الشام، وعد محمد علي، قناصل الدول الأوربية بأن المسيحيين واليهود سيعاملون بعطف بطريقة لم يعهدوها في السابق. كما

---

(١) C.R. Conder. Survey of Western Palestine 1882-1888. Archive Editions in association with Palestine Exploration Fund, 1998. Slough, England p. 127.

(٢) جريس، سمير، **القدس، المخططات الصهيونية، الاحتلال والتهويد**، ط١، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٨١، بيروت، ص ١٦.

(٣) المرجع نفسه، ص ١٦.

(٤) Escoo Foundation for Palestine, Palestine a study of Jewish –Arab and British Policies, 2Vol, Published for the Esco Foundation for Palestine, Yale U, New Haven, 1947, .P.P.17-19.

(*) سنجق: وحدة إدارية وهي مشتقة من العلم بالتركية، وبالعربية لواء. انظر جب وبون، هاملتون وهارولد، **المجتمع الإسلامي والغرب**، ٢ج، ترجمة أحمد عبدالرحيم، دار المعارف، ١٩٧١، مصر.

(٥) شولش، الكزاندر، **تحولات جذرية في فلسطين**، ط١، الجامعة الأردنية، ١٩٨٣، عمان، ص ٢٣.

(٦) Esco Foundation Palestine a study.P.P.20-21.

وعدهم بإلغاء جميع العوائد غير القانونية التي كانت تفرض عليهم من قبل حكام وعائلات سنجق القدس[١]، فامّن طريق الحجاج إلى القدس، وأزال أشكال التمييز الرسمي ضد أتباع الطوائف الدينية غير الإسلامية، وأصبح هؤلاء يعاملون على قدم المساواة مع سائر رعايا الحكم الجديد. ومن جهة أخرى، سهل محمد علي للأوربيين، التغلغل السياسي، والديني، والثقافي، حين اعترف بمؤسساتهم.[٢]كما أعطى إبراهيم باشا أوامره بالسماح لليهود بترميم كنس لهم في القدس كانت خربة لعقود عدة. وبناء كنس جديدة، حتى وصل عددهم في القدس إلى تسعة آلاف(٩,٠٠٠) سنة ١٨٤٠.[٣] وهكذا أعلنت الإدارة المصرية تدشين مجتمع جديد قائم على تطبيق نظام بيروقراطي، مرتبط بانفتاح فلسطين على أوربا التي لم تتمكن إلى ذلك الحين، إلا بشكل ضعيف، من الوصول إلى الأماكن المقدسة.[٤]وهذا ما جعل الدولة العثمانية فيما بعد، تقدم متصرفية القدس على ولاية دمشق سنة ١٨٧٤ وتقوم بربطها مباشرة بوزارة الداخلية باستانبول، بسبب زيادة النشاط السياسي الأوربي فيها، وشعوراً بالمخاطر التي تتهددها. وقد استمر هذا الحال إلى حين الاحتلال البريطاني للقدس.[٥].

وشكل الحكم المصري مجالس محلية للمرة الأولى في المدن الرئيسة كمحاولة منه لتحديث الإدارة في فلسطين، فأصبح للطائفة اليهودية تمثيل فيها، وخفضت عنها الضرائب.[٦] وكان لهذه التسهيلات الدور البارز، في تدفق اليهود على القدس بأعداد كبيرة للاستيطان فيها، بعد الحصول على تراخيص بناء مساكن وأمكنة عبادة لهم

---

(١) Abir, Mordechai, Local Leadership and Early Reforms in Palestine: 1800-1840, in Maaoz (Ed) Studies on Palestine during the Ottoman Period.1975, Jerusalem, P.P. 248-310.

(٢)شولش، الكزاندر، **تحولات جذرية**، ص ٦٠–٦١.

(٣)رستم، أسد، **المحفوظات الملكية المصرية، بيان بوثائق الشام**، ٥مج، الجمعية الملكية للدراسات التاريخية، ط١، القاهرة، ١٩٤٠، مج٣ ، ص ١٣٤–١٣٥.

(٤)الورنس، هنري، **مسألة فلسطين**، ٣مج. ط١، ترجمة بشير السباعي، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦، القاهرة، مج١، ص ٥٥.

(٥)شولش، الكزاندر، **تحولات جذرية**، ص ٢٣.

(٦)رستم، أسد، **الأصول العربية لتاريخ سورية في عهد محمد علي باشا**، ٥مج، جامعة بيروت الأمريكية، بيروت، ١٩٣٤، مج٥، ص٢٢٤.

خارج أسوار المدينة.[1] كما استغل اليهود وجود الخواجة "رونة" ممثلهم في مجلس القدس لتمرير عرائضهم ومشاريعهم. الشيء الذي أشعر المسلمين بتراجع تفوقهم على غيرهم من الطوائف الذي كان سائداً طيلة الفترات السابقة. فأحدث ذلك، شعوراً بالسخط، فهاجموا اليهود وممتلكاتهم في القدس، وصفد خلال الثورة الفلسطينية ضد الحكم المصري سنة ١٨٤٠.[2]

قام عضو مجلس النواب البريطاني الثري اليهودي السير موسى مونتيفيوري "Moses Montefiore" بزيارة فلسطين والتجول بها سبع مرات في الفترة الممتدة بين ١٨٢٧–١٨٧٥، وأسس سنة ١٨٣٥، أول مدرسة لليهود في القدس.[3] وقد كتب يقول "إنني واثق لو أن خطة تطوير فلسطين نجحت فإنها سوف تجلب السعادة للأراضي المقدسة". وافق محمد علي، على قيام مونتفيوري بإنشاء بنك برأس مال قدره مليون جنيه إسترليني من أجل تنفيذ خطته. وأبلغ مونتيفيوري بأن البنك سوف يكون تحت حمايته، وأنه سيكون سعيداً لرؤيته هذا البنك قائماً.[4] فتشجع اليهود، فيما بعد، على التقدم إلى مجلس الشورى المحلي في القدس بطلب السماح لهم بشراء الأملاك، والأراضي مقابل دفع مبالغ معينة من المال للحكومة مثل باقي الرعايا والمواطنين. إلا أن هذا الطلب قوبل بالرفض من محمد علي باشا، وذلك بالكتاب الذي أرسله إلى متسلم القدس: "... ولدنا العزيز مصطفى آغا العبد متسلم القدس... ورد لنا تحرير، وفي طيه جورنال وارد من مجلس القدس الشريف... من وكيل طائفة "السكناج" بقصد الاستعلام: بأنه هل يترخص لهم شراء الأملاك والأراضي... وفهمنا كيفية جواب المجلس بأن هذا ما سبق له أمثال. وبالوجه الشرعي أيضاً غير مساعد للمستأمنين "السكناج" المذكورين في جميع ما يستدعون، حيث إن أراضي تلك الديار برّية ووقفية، فالتماسهم بذلك لا يوافق حكم الشريعة".[5] وبالرغم من محاولات محمد علي باشا استرضاء الدول الأوربية

---

(١) خير، فاطمة، "استيطان القدس"، **صامد الاقتصادي**، ع ١٠٩، ص ٥٧.

(٢) رستم، أسد، **الأصول العربية لتاريخ سورية**، مج ٥، ص ٢٢٤. **أنظر أيضاً** سجلات محكمة القدس الشرعية، رقم الفلم ٥٠، رقم السجل ٣٢٤، ٤ تموز ١٨٤٠– ٣٠ آيار ١٨٤١ مركز الوثائق والمخطوطات، الجامعة الأردنية، عمان.

(٣) Scholch, Jerusalem: In Asali (Ed) Jerusalem P.206.

(٤) Mendelsohn, Rood, Sacred Law in the Holy City :Jerusalem, 1829-1841, Brill Academic Publishers 2004, Chicago, p. 195.

(٥) العارف، عارف، **المفصل في تاريخ القدس**، ج١، ط١، مكتبة الأندلس، القدس، ١٩٦١، ص ٢٩١.

بفتح أبواب بلاد الشام أمام النشاطات التبشيرية، فإن الدول الأوروبية وقفت سنة ١٨٤٠ إلى جانب السلطان العثماني. وأدت دوراً سياسياً وعسكرياً مهماً في إنهاء حكمه لبلاد الشام.

الجهود البريطانية لدعم هجرة اليهود إلى القدس إبان الحكم العثماني:

اتخذت بريطانيا من الحركة الصهيونية، أداة لتحقيق مصالحها الاستعمارية في المنطقة العربية. فقد اهتمت بتوطين اليهود في فلسطين لإيجاد ركيزة لها، تمكنها من التدخل في شؤون الدولة العثمانية، [١]. ولمّا كان تقطيع أوصال الدولة العثمانية وتجزئتها، أمراً غير وارد في القرن التاسع عشر، فإن الدول الأوربية لم تجهد نفسها بفرض سيطرتها الإقليمية في فلسطين بل سعت لبسط نفوذها [٢]، لذلك سعت بريطانيا إلى تأسيس أسقفية إنجليكانية في القدس، حيث أجرت مفاوضات مع محمد علي والسلطان العثماني، موضحة الأسباب الداعية لذلك، " كون القدس من الأماكن المقدسة التي تستقبل الزوار البريطانيين في الوقت الذي لا يوجد فيه لبريطانيا حتى وكالة قنصلية، وأن حاجة الطائفة البروتستانتية في القدس إلى الدعم والحمائة، تدفعها إلى تدعيم نفوذها" وقد أثمرت المفاوضات بالنهاية إلى تأسيس أسقفية إنجليزية بروسية سنة ١٨٤١. [٣]

أما الاهتمام الرسمي البريطاني باليهود في فلسطين إلى سنة ١٨٣٨. حين افتتحت بريطانيا قنصلية لها في القدس، وعينت لها المستر " وليم يونغ William Young " ولم يكن لبريطانيا وكنيستها الإنجيلية أي حقوق أو مصالح تدعيها في علاقاتها بالقدس، فعمدت إلى ادعاء قيام قنصليتها فيها لحماية ورعاية مصالحها. [٤]ووضعت نصب عينيها بالدرجة الأولى توفير الحمائة لليهود. كما قامت بتأسيس أسقفية إنجليزية_ بروسية في القدس سنة ١٨٤١. وبناء كاتدرائية بروتستانتية وهي" كنيسة المسيح" التي دشنت ١٨٤٩. فتمكن البروتستنت، بعد ذلك، من الحصول على الاعتراف بهم طائفة دينية

(١)عوض، عبدالعزيز، " **القدس وسياسة الدولة العثمانية** ١٨٧٤_١٩١٨" في كتاب: ندوة القدس بين الماضي والحاضر، دار المناهج للنشر والتوزيع. ٢٠٠٢، عمان، ص ١٠٥.

(٢) Scholch, Jerusalem: In Asali(Ed) Jerusalem P.202 .

(٣) Scholch, Jerusalem: In Asali(Ed) Jerusalem P.P.202-203.

(٤) Bovis, Eugene, Jerusalem Question 1917_1968, Hoover Institution Press, (1971) Stanford, California. P.1

رسمية في الدولة العثمانية، الأمر الذي دعم الدور البريطاني في حماية اليهود والبروتستنت معاً.[١] ويورد "شولش Scholch" أحد التقارير التي أرسلها "يونغ" إلى لندن حيث قال: " هناك فريقان سيطالبان في المستقبل بلا شك بأن يكون لهما حق قوي في إبداء الرأي في شؤون فلسطين، وأحد هذين الطرفين هم اليهود، الذين أعطاهم الله في الأصل ملكية هذه البلاد، والفريق الآخر هم المسيحيون البروتستنت... وبريطانيا العظمى هي الحامي الطبيعي لكلا الفريقين"[٢] وفي ضوء هذا التحول والخلط بين اليهود والبروتستنت، وضع اليهود في فلسطين تحت الحماية السياسية المعززة لإنجلترا.[٣] فأصدر "اللورد بالمرستون Lord Palmerston" وزير خارجية بريطانيا "١٨٣٠–١٨٤١" أوامره إلى القناصل البريطانيين، تقضي بوضع اليهود في الدولة العثمانية تحت الحماية البريطانية ومنع الإساءة إليهم. وطلب من السفير البريطاني في استانبول الاحتجاج لدى الباب العالي على أي عمل عدائي ضد اليهود في الولايات العثمانية.[٤] وترصد السجلات الشرعية بعض الهجرات اليهودية إلى مدينة القدس سنة ١٨٤٢ وكانوا يدخلون إليها خلسة بالتسلل ورشوة بعض أصحاب الضمائر الفاسدة،من موظفي المعابر والموانئ وقد نعتتهم تلك السجلات بالأغراب[٥] وهذا ما دفع الباب العالي إلى إصدار فرمان بتاريخ ٢٥ حزيران ١٨٤٤ وصل إلى القدس من خلال والي صيدا، يقضي بتحري الدقة، وفحص" تذاكر الطريق، التي تكون بأيدي الواردين براً وبحراً... والذي لا يوجد بيده تذكرة طريق يصير إرجاعه إلى المحل الوارد منه حسب إجراء التدقيق بمراعاة هذه الأصول بموجب انتظام واستراحة أحوال البلاد، ويستلزم أمنيته حياة الأهالي والعباد..."[٦] وظلت بريطانيا تسعى لتوطين اليهود في فلسطين لإيجاد ركيزة لها للوقوف في وجه أي محاولة لتأسيس دولة

---

(١)شولش،الكزاندر، **تحولات جذرية**، ص٦٣–٦٤. ويؤمن البروتستنت أن مساعدة اليهود لإقامة دولة صهيون أمر يريده الله لأنه يعجّل بمجيء المسيح الذي يحمل معه الخلاص والسلام. انظر ايضاً ص، ١١ من البحث نفسه.

(٢)شولش،الكزاندر، **تحولات جذرية** ص ٦٥.

(٣)المرجع نفسه، ص ٦٥.

(٤)الموسوعة الفلسطينية، " الدراسات الخاصة" ق٢، مج٦، هيئة الموسوعة الفلسطينية، ١٩٩٠، بيروت، ص ٨٤٢.

(٥) سجلات محكمة القدس الشرعية، رقم الفلم ٥٠، رقم السجل ٣٢٦، ١٧ آيار ١٨٤٢– ٤ آب ١٨٤٢.

(٦)المصدر نفسه، رقم الفلم ٥٠، رقم السجل ٣٢٧، ٢ تموز ١٨٤٣–١ تشرين ثاني ١٨٤٤.

قوية أو السيطرة على بلاد الشام، خاصة وأن تجربة محمد علي ما زالت ماثلة للعيان. لأن قيام مثل هذه الدولة يهدد مصالحها، ويهدد سيطرتها على خطوط مواصلاتها مع الهند. وهذا الشيء كان حاضرا في خيال الساسة الإنجليز.

كان الدعم الإنجليزي كاملاً لتوطين اليهود في فلسطين بهدف إنشاء دولة يهودية، ومن ثم تأكيدها في الخارطة الجغراسياسية للعالم أجمع. ومثال ذلك ما يصّوره "شولش" بقوله: " أما رجال الإكليروس، والساسة، وموظفو المستعمرات، والضباط، في الأربعينيات، فقد أيدوا التوجه إلى الهدف مباشرة، فطالبوا بإقامة مستعمرات يهودية بهذا الشكل أو ذاك، أو حتى دولة يهودية تحت الحماية البريطانية، لحماية المصالح الإستراتيجية والتجارية في هذه المنطقة ".[١]

تولى أمور القنصلية الإنجليزية بعد يونغ، المستر"جيمس فن James Finn ""١٨٤٦-١٨٦٤" وقد أصبحت مهمة حماية اليهود من المهام الأولى في أعماله، فكان عليه أن يأخذ جميع اليهود سواء كانوا من الرعايا الإنجليز أم لا، تحت جناح حمايته.[٢] وقد شرع عام ١٨٤٩ بمنح اليهود الروس، والنمساويين ممن نزعت منهم جنسياتهم، الحماية البريطانية. فنظمت القنصلية البريطانية في القدس سجلات خاصة، منحت فيها شهادات الحماية دون مقابل لليهود الذين لا يستطيعون دفع الرسوم.[٣]وبالرغم من كل الإجراءات البريطانية، فإنها عجزت إبان تلك الفترة عن إقناع السلاطين العثمانيين بالسماح لليهود بالاستيطان غير المحدود في فلسطين أو منحهم امتيازات خاصة فيها.[٤]

لا شك أن القوة البروتستانتية التي تؤمن بأن " تحقق النبوءات" يفترض " عودة اليهود" إلى الأرض المقدسة، خدمت القائلين بأن اليهود أجانب في بريطانيا، فقبل عام ١٨٨٠ اشتملت الطائفة اليهودية على ممثلين للطبقة المتوسطة، ونخبة ضيقة من كبار الماليين

---

(١)شولش،الكزاندر، **تحولات جذرية**، ص ٦٧.

(٢) Hyamson, Albert, The British Consulate in Jerusalem Relation to the Jews of Palestine 1938_1914.vol1, Edward goldstone (1941) London. P.7-10

(٣)عوض،عبدالعزيز، **القدس وسياسة الدولة العثمانية**، ص١٠٦.

(٤)محمود،أمين، **مشاريع الاستيطان**، ص ٢٦.

الذين توحدهم أواصر المصاهرة كآل روتشايلد وآل مونتفيوري وآل مونتجيو، الذين شكلوا جزءاً من الطبقة الحاكمة البريطانية ومارسوا نفوذاً عظيماً على سياسة الحكومة فيها.[1] الأمر الذي انعكس بدوره على أداء الساسة الإنجليز، في الشطر الثاني من سبعينيات القرن التاسع عشر.

المحاولات العثمانية لمنع الهجرة اليهودية:

أصدر السلطان عبدالحميد أمراً مباشراً يحظر أي هجرة إلى بلاد الشام خاصة فلسطين على أثر قضية " لورنس أولفنت Laurance Oliphant" صاحب كتاب " أرض جلعاد" الذي تبنى فكرة إنشاء وطن قومي يهودي في البلقاء بسبب قربها من فلسطين، خاصة القدس [2] ومع ذلك تساهلت الحكومة العثمانية بأن سمحت لليهود بزيارة القدس لمدة ثلاثين يوما، سنة ١٨٨٧، فاحتجت الدول الأجنبية على هذه القيود لتعارضها مع الامتيازات الأجنبية، فاتخذ الباب العالي قراراً رسمياً سنة ١٨٨٨، حدد بموجبه إقامة اليهود في فلسطين بثلاثة أشهر، شريطة أن يتم حجز جواز السفر مقابل ورقة حمراء أُعدت لهذا الغرض. [3] وبناء عليه، دعا متصرف القدس، القنصليات إلى الكف عن حماية اليهود ذوي الوضعية غير القانونية. وفيما وافق القنصلان الروسي واليوناني على هذا الإجراء، امتنع القناصل الآخرون عن ذلك باسم الإمتيازات وردوا بشكل مراوغ. [4]وفي العام التالي اعترف سفراء الدول العظمى في استانبول، بمشروعية الرفض العثماني لتدفق جماعي ليهود أوربا الشرقية ممن لا يملكون الموارد الكافية لإعالتهم، فتم التوصل إلى حل وسط اضطر العثمانيون به إلى التصريح " بأن القيود الجديدة لن تطبق إلا بحق المهاجرين بأعداد كبيرة، وليس بحق الذين يأتون فرادى". وتشجعت القنصلية البريطانية لهذا التصريح فمنحت سنة 1893 حمايتها لأكثر من مائتي (٢٠٠) عائلة

---

(١)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، مج١، ص ٤٢.

(٢)الموسوعة الفلسطينية، " الدراسات الخاصة" ق٢، مج٦، هيئة الموسوعة الفلسطينية، ١٩٩٥، بيروت، ص ٢٣٢.

(٣)الدباغ، مصطفى، **بلادنا فلسطين**، ق٢، مج١٠، دار الجليل، ١٩٧٤، بيروت، ص ٤٩-٥٠.

(٤)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، مج١، ص ١٤٩.

يهودية. [١]وفيما يخص الموقف الفرنسي نجد خطاباً بهذا الخصوص موجهاً من السفير العثماني في باريس إلى وزير الشؤون الخارجية الفرنسية بتاريخ ١٧ تشرين الثاني ١٨٨٩ قال فيه: " إلحاقاً بالمذكرة التي وجهتها إلى فخامتكم...ألفت انتباهكم إلى أنه وفقا لقرار صدر مؤخراً، فلن يجري تطبيق الإجراء الخاص بالإسرائيليين القادمين من الخارج إلا على أولئك الذين يهاجرون بشكل جماعي، وأنه لن توضع أي عقبة في وجه إقامة من لا يكونون في هذه الحالة". [٢] لكن هذه الإجراءات العثمانية المتعلقة بالهجرات الجماعية إلى القدس، لم تمنع وصول اليهود إليها، ووقفت القنصلية البريطانية إلى جانب المهاجرين اليهود في تحدي قرارات تقييد الهجرة. [٣]

لاحظ أهالي القدس كثافة الهجرة اليهودية، لذا قدموا احتجاجاً إلى الصدر الأعظم سنة ١٨٩٠ حمل توقيع خمسمائة (٥٠٠) شخص من سكان المدينة يبينون فيه سخطهم بسبب هجرة اليهود، وحيازتهم بعد ذلك لكثير من الأراضي. [٤]وفي العام التالي رفعوا مذكرة أخرى إلى الباب العالي لمنع تدفق اليهود إلى المدينة، ومنعهم من امتلاك الأراضي. [٥] فأصدرت السلطات العثمانية تعميماً موجهاً إلى مختلف الدوائر الحكومية المعنية، تحظر فيه الإقامة الدائمة لليهود الأجانب في القدس، وغيرها من المدن الفلسطينية. وحاول متصرف القدس " رؤوف باشا" حظر بيع الأراضي الميري لليهود، فاستعانوا بالقناصل. [٦] مما دفع المتصرف نفسه إلى إرسال مذكرة إلى القنصل الفرنسي يبين فيها موقفه بالآتي:"إن عمليات الشراء الواسعة للأراضي والتي تمت لصالح " أصدقاء صهيون"[*] من جانب "البارونات" أوليفنت وهيرش وإيرلانجر وروتشايلد، قد أدت

---

(٥) Porath, Yashua, The Emergence of the Palestine-Arab National Movement 1918-1929. Frank, Cass (1974) London, p.26

(١)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، مج١، ص ١٥٠.

(٢) Hyamson, The British Consulate vol 2 P477.

(٣) Scholch, Jerusalem: In Asali (Ed) Jerusalem P244.

(٤) Porath, The Emergence,p.26.

(٥)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، ص١٥١.

(*)أصدقاء صهيون أو أحباء صهيون: حركة تهدف إلى تجميع الشعب اليهودي في فلسطين، ظهرت بين يهود روسيا في ثمانينيات القرن التاسع عشر وقد ترأسها " ليو بنسكر Leo Pnisker" سنة ١٨٨٤

إلى طرد السكان المسلمين من عشرين قرية أو إلى تحويلهم إلى عمال زراعيين في المستوطنات اليهودية، وهناك خوف في أن يجد سكان القدس من الأهالي أنفسهم، وقد حاصرتهم ضواحي يهودية لا تكف عن التوسع السافر. كما أن المهن الحضرية المتمثلة في التجارة والحرف في المدينة المقدسة، بسبيلها إلى الانتقال إلى أيدي القادمين الجدد. وكل هذا يتم عبر انتهاك اللوائح العثمانية، وذلك بفضل الفساد الذي يلجأ إليه وكلاء البارون دي روتشايلد. فنمو عدد المهاجرين اليهود ينذر بأن يتيح لروسيا وسيلة للنفوذ والحركة والفعل، وعندئذ تتوصل الدول العظمى إلى الاعتراف بحق الإسرائيليين المقيمين إقامة شرعية في فلسطين في شراء الممتلكات العقارية". [١]

شددت الإدارة العثمانية إجراءاتها فيما يخص اليهود القادمين إلى فلسطين سنة ١٨٩٨ فمنعت استقبال يهود جزائريين قادمين من فرنسا، فوجه سفير فرنسا لدى استانبول مذكرة احتجاج شفهية إلى الباب العالي ورد فيها : " لا يقيم التشريع الفرنسي البتة اعتباراً للمعتقدات الدينية، ويعترف بحقوق متساوية لجميع الفرنسيين بصرف النظر عن معتقداتهم. وبما أن للفرنسيين الحق في التحرك والإقامة في الدولة العثمانية، بموجب شروط المواثيق سارية المفعول، ، فإن هذا الحق لا يحرم اليهود، الرعايا الفرنسيين منه". [٢] ولكن الدولة العثمانية ظلت تسعى وتحاول. ففي عام ١٨٩٨ نجدها تعرض على إنجلترا تعديل بعض المواد من معاهدة الامتيازات الإنجليزية. خاصة فيما تعلق بالتسهيلات الممنوحة للرعايا الإنجليز في الإقامة والسفر إلى الممتلكات العثمانية، إلا أن الخارجية البريطانية رفضت وضع القيود على سفر رعاياها إلى فلسطين أو غيرها من الولايات العثمانية. [٣] وفي خضم حركة التغلغل الأجنبي والنشاط الاستيطاني والحظر الذي فرضته استانبول على الهجرة، وبيع الأراضي، كانت الحركة الصهيونية تبذل الأموال الطائلة لإغراء البائعين والسماسرة، والتأثير على ذوي الضمائر الفاسدة من

الداعي الأول للحركة الصهيونية والاستيطان الصهيوني في فلسطين: انظر جرينفيم، اسحاق، **الحركة الصهيونية**، ط١، ترجمة جودت أسعد، دار الجاحظ للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، اربد، ص ٣٧–٣٩.

(١) Mandel, Neville, The Arabs and Zionism before World War 1, University of California Press,(1976) Berkeley

(٢)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، ص١٥١–١٥٢.

(٣)المرجع نفسه، ص ٢٦.

موظفي الجهاز الإداري العثماني لتسهيل مهمة تسجيلها في الدوائر الرسمية، مما دفع الباب العالي إلى إصدار أوامره سنة ١٨٩٨ بعدم " جواز بيع الأراضي الأميرية الواقعة في ضواحي القدس الشريف لأجنبي أو لوطني". [١] لكن الضغوط الأوربية نجحت في كبح الإجراءات العثمانية، فقد نجح السفيران الألماني والأميركي لدى استانبول في التخفيف من حدة التدابير المتخذة من جانب العثمانيين ضد الجالية اليهودية المقيمة في فلسطين. بيد أنهما لم يتمكنا من الوقوف في وجه التدابير العثمانية الصارمة في طرد اليهود الأجانب القادمين من الخارج. [٢]

عمليات الهجرة والاستيطان اليهوديين في القدس :

تمكن مونتفيوري من شراء قطعة أرض في القدس سنة ١٨٥٩ بموجب فرمان من السلطان العثماني بحجة بناء مستشفى، ولكنه أقام عليها مساكن شعبية لليهود بعد تدخل السفير البريطاني في استانبول لدى السلطات العثمانية. وهي الأرض الأولى التي يملكها اليهود في القدس. [٣] وسمي هذا الحي فيما بعد باسم "حي مونتفيوري" [٤] وهذه الحادثة أرست دعائم الاستيطان اليهودي في القدس، حيث لم تمض سوى فترة قصيرة، حتى تم إنشاء العديد من الأحياء اليهودية في المدينة، فبلغت ثمانية أحياء عام ١٨٩٢. [٥] ونتيجة للجهود الإنجليزية المكثفة، ازداد عدد المهاجرين اليهود إلى القدس وضواحيها، حيث تضاعفت أعدادهم خلال الفترة (١٨٤٠–١٨٨٠) من عشرة آلاف (١٠،٠٠٠) إلى خمسة وعشرين ألف (٢٥،٠٠٠) يهودي. [٦] وهذا ما أكدته صحيفة فلسطين التي نشرت مقالاً تحت عنوان " المستعمرون الإسرائيليون في فلسطين" ضمنته عدداً من الأرقام المنقولة عن جريدة النيل الصادرة في مصر بالفرنسية، التي قدرت أعداد اليهود سنة ١٨٧٤ أي متوسط

---

(١)أبو بكر، أمين، **ملكية الأراضي في متصرفية القدس ١٨٥٨_١٩١٨**، ط١، مؤسسة شومان، ١٩٩٦،عمان، الأردن، ص ٦٠٠.

(٢)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، مج١، ص ٦٠–٦١.

(٣) Hyamson, The British Consulate,vol1.PP.262-265.

(٤)محمود،أمين، **مشاريع الاستيطان**، ص ٦١.

(٥)محمود،أمين، **مشاريع الاستيطان**،، ص ٦١.

(٦)مصطفى، أحمد، "موقف الدولة العثمانية من الهجرة الصهيونية الى فلسطين"، المؤتمر الثالث الدولي لبلاد الشام. مج٣، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٩، ص ٦٧٦.

العامين المذكورين أنفاً، بعشرة آلاف وستمائة فرد " ١٠٦٠٠" فرد. [١] وورد عند " ابن عرية Bin Arieh " أن عدد اليهود سنة ١٨٨٠ وصل إلى سبعة عشرة ألفاً(١٧,٠٠٠). [٢] ووفقاً للإحصاءات العثمانية، مع الأخذ بعدم دقتها، خاصة فيما يتعلق بأعداد اليهود، فقد بلغت أعدادهم ثلاثة آلاف وسبعمائة وثمانين (٣٧٨٠) يهودياً في السنة نفسها. [٣]

كما شكلت حادثة اغتيال قيصر روسيا في آذار ١٨٨١ واتهام منظمة صهيونية باغتياله، عاملاً هاماً في زيادة معدلات الهجرة إلى فلسطين. [٤]ويعتبر هذا التاريخ، نقطة تحول في هجرة اليهود إلى القدس. بسبب الزيادة المطردة في أعداد اليهود الذين هاجروا إلى فلسطين كما سنلاحظ لاحقاً.

ساهم أثرياء اليهود في تنظيم الهجرة اليهودية إلى فلسطين، وعلى وجه الخصوص القدس. فقد أسهم البارون " دي روتشايلد" بدور فاعل في تنظيم أول هجرة جماعية يهودية إلى فلسطين سنة ١٨٨٢. [٥]ثم وفدت إلى القدس في سنتي ١٨٨١ و١٨٩٠ عدة مئات من العائلات اليهودية اليمنية، ومن بغداد، والمغرب، وبخارى. [٦]فارتفع عدد اليهود فيها إلى عشرين ألفاً (٢٠,٠٠٠). ثم تزايد العدد حتى أصبح ثمانية وعشرين ألفاً (٢٨,٠٠٠) سنة ١٨٩٥. [٧]

وأخذت الهجرة اليهودية زخماً جديداً بعد عقد المؤتمر الصهيوني الأول في مدينة " بازل Basel" بسويسرا عام ١٨٩٧. [٨] فقد تنامت الهجرة الصهيونية بعد ذلك إلى فلسطين، والقدس بوجه خاص. ويكاد يجمع الباحثون على أن تقصي عدد اليهود في

---

(١)جريدة فلسطين، ع ٢٢٨، ١٩١٣، ص ٢.

(٢) Bin Arieh, Yehoshua, The Growth of Jerusalem in th19th Century: Association of American Geography (1975) W.D.P.262.

(٣) Scholch, Jerusalem: In Asali (Ed) Jerusalem P.209.

(٤)المسيري، عبدالوهاب، **موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية**، ج٧، دار الشروق للنشر، ١٩٩٩، بيروت، ص ١٣٥.

(٥) AL-Khalil, Tawfik, Jerusalem From 1947 to 1967.Application Survey, 3rd Edition (1998) Amman .PP.5-6.

(٦)أبو بكر، أمين، **ملكية الأراضي**، ص، ٥٩٩.

(٧)مصطفى،أحمد "موقف الدولة العثمانية"، ص٦٦٤.

(٨)هيرتزل، ثيودور، **يوميات هيرتزل**، إعداد أنيس الصايغ، ترجمة هيلدا شعبان، د.ن، بيروت، ١٩٦٧، ص ٨٩.

القدس في الحقبة العثمانية، أمر في غاية الصعوبة. فالإحصاءات العثمانية لم تكن دورية، ولم تتجاوز كونها تعديلات لإحصاءات سابقة. فإحصاء ١٩١٤ كان مجرد إضافة للزيادة السكانية على إحصاء عام ١٩٠٥ بعد جمع الولادات وطرح الوفيات. مع الأخذ بعين الاعتبار أن فريقاً كبيراً من اليهود المهاجرين لا يأخذون الجنسية العثمانية حتى لا يدفعوا ضريبة الإعفاء من أداء الخدمة العسكرية، وحتى يتمتعوا أيضا، بالحمايات القنصلية. بيد أن عددا معينا يظل في وضع غير قانوني سواء أكان ذلك في العلاقة مع القنصليات، أم مع السلطات العثمانية. ومن هنا تأتي صعوبة تحديد عددهم.[١]

ويقول تقرير ورد حول عدد سكان القدس من اليهود عام ١٩٠٤ بمناسبة التعداد السكاني العثماني " أن أعداد اليهود قد قفزت إلى أربعين ألفاً (٤٠،٠٠٠). وكان ما يقارب العشرة آلاف (١٠،٠٠٠) نسمة منهم مسجلين في القنصليات الأجنبية، وما يقارب الأربعة عشر ألفاً إلى خمسة عشر ألفاً (١٤،٠٠٠–١٥،٠٠٠) في سجلات الدولة العثمانية، وهؤلاء فقط هم المسجلون بشكل قانوني، في حين أن خمسة عشر ألف (١٥،٠٠٠) منهم كانوا بلا جنسية. وذلك سعيا منهم إلى الإفلات من نتائج الاختيارات التي قد يقدمون عليها كما قال لورنس.[٢]

شهدت القدس في بدايات القرن العشرين، موجة جديدة من الهجرة اليهودية بسبب الإضطهاد الذي ألم باليهود في روسيا. فقد وصلت أعداد اليهود في القدس إلى ثمانية وأربعين ألف (٤٨،٠٠٠) نسمة عام ١٩١٢.[٣] وهذا ما لاحظه نائب قنصل فرنسا في حيفا في رسالته المؤرخة في ٣٠ نيسان ١٩١٣ إلى السيد " كوجيه koget" قنصل فرنسا العام في بيروت حين قال: " إن الظاهرة الأكثر وضوحاً هي تزايد السكان اليهود الذين وصلوا الآن بالفعل إلى تكوين الأغلبية في بعض المدن كالقدس ويافا".[٤]ولكن هذا العدد عاد وانخفض إلى ما يقارب النصف مع بداية الحرب العالمية الأولى، بسبب هجرة الكثير

(١)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، مج١، ص ١٦٣.
(٢)المصدر نفسه، مج١، ص ١٦٣.
(٣)جريس،سمير، **القدس**، ص ١٩.
(٤)الورنس،هنري، **مسألة فلسطين**، مج١، ص٢٩١.

منهم إلى خارج القدس.[1] وقد توجه الكثير منهم إلى مصر، أضف إلى ذلك تدخل بعض الأمور الثانوية لخروج اليهود من القدس، كالتشجيع الذي قدمه مدير المدرسة المهنية " للاتحاد اليهودي العالمي Alliance Israelite Universelle " في القدس لليهود العمال فيها، لإرسالهم إلى مصر للبحث عن فرص عمل، بسبب محدودية الموارد للمدينة المقدسة.[2] ويؤكد هذه الحقيقية بعض الكتاب اليهود منهم "ريفوسكي Rivusky " الذي أكد أن عدد اليهود في القدس، قد انخفض كثيرا خلال الحرب العالمية الأولى. فقد هاجر الكثير منهم من المدينة. كما أن انتشار الأمراض كان من أسباب انخفاض عدد اليهود. فلم يتجاوز عددهم في فلسطين عام ١٩١٨ نصف ما كانوا عليه عام ١٩١٤.[3] خاصة مرض الكوليرا الذي اجتاح جميع أنحاء بلاد الشام بما فيها متصرفية القدس وذهب ضحيته مائة وعشرون (١٢٠٠٠٠) ألفاً من سكانها خلال سنوات الحرب العالمية الأولى. وطوح بنحو ٢٥% من سكان المتصرفية.[4]

يبقى أن نقول أن الدولة العثمانية حاولت قدر استطاعتها وقف تدفق اليهود إلى القدس بشكل خاص وفلسطين عامة، لكنها كانت محاولات متعثرة خاصة وأن الهجرات اليهودية قد نشطت في أواخر عمر الدولة، بعد أن دب الفساد والضعف في أوصالها. وشكل اعتلاء " جمعية الاتحاد والترقي " لسدة الحكم، إزاحة لما تبقى من عقبات شكلية في وجه الاجتياح اليهودي للقدس.

ديمغرافيا سكان القدس تحت الاحتلال والانتداب البريطانيين:

تمت الصفقة بين الحركة الصهيونية والاستعمار البريطاني بإعلان "تصريح بلفور Balfour Declaration". فكان لا بد للوفاق الأنجلو– صهيوني أن يحقق مضمونه عملياً على أرض فلسطين، لإرساء الوطن القومي اليهودي، الذي لم يكن يعني لدى الصهاينة سوى الدولة اليهودية، والتي لاح بالأفق تحقيقها. خاصة بعد أن انتصرت بريطانيا وحليفتها فرنسا في الحرب العالمية الأولى. فوقعت القدس تحت يد الإنجليز. وكانت

---

(٥)عوض،عبدالعزيز. " القدس"، ص ١١٢.

(١)الورنس،هنري. **مسألة فلسطين**، مج١، ص ١٦٤.

(٢) Revusky, Abraham, Jews In Palestine, The Vanguard,1935, New York .P.4

(٣)جريد الكوكب، ع ١٢٢، ١٠ كانون الأول ١٩١٨، ص ٦–٧.

سنة ١٩١٧ مصيرية بالنسبة لسكانها، حيث كانت علامة على نهاية أكثر من ألف ومائتي (١٢٠٠) سنة من الحكم العربي والإسلامي، تخللتها فترة الاحتلال الصليبي.[١] فبعد انتصار الحلفاء في الحرب ودخول القوات البريطانية إلى القدس، عملت بريطانيا بالعلن لإنشاء الوطن القومي اليهودي. وحكمت القدس في أول الأمر، حكماً عسكرياً استمر حتى سنة ١٩٢٠ ونشطت أثناء هذه الفترة الهجرة اليهودية إلى المدينة، فبدأت الجماعات اليهودية التي هاجرت بسبب الحرب وغيرها بالعودة إلى القدس. اضافة إلى هجرة الكثير ممن كانوا ممنوعين إبان الحكم التركي لها. ونظرت الحركة الصهيونية إلى الإنتداب بأنه الحامي للدولة الجنينية اليهودية، وتتكرس مهمته لتحقيق هدف واحد، وهو إقامة دولة يهودية في فلسطين. فاشتد ساعد المؤسسات الصهيونية مستمدة قوتها من التشريعات، والإجراءات البريطانية منذ تم للقوات البريطانية احتلال فلسطين. ثم جرى نقل أكبر عدد من يهود أوربا إلى فلسطين، وتمركز القادمون الجدد، في الأغلب، داخل القدس، ونتيجة لهذه الجهود ارتفع عدد اليهود في القدس وباقي المدن الفلسطينية.[٢]

شجعت الإدارة العسكرية البريطانية ما بين ١٩١٧–١٩٢٠ الهجرة اليهودية إلى القدس، وغيرها من المدن الفلسطينية. وهذا ما أكده الحاكم العسكري البريطاني في فلسطين الجنرال" بولز Bols " في رسالته الموجهة إلى اللورد " اللنبي Allenby "في ٢١ كانون الأول والتي ورد فيها: "أرسل كتابي هذا مع الدكتور وايزمن، وأؤكد أنه بالإمكان جلب مهاجرين بأعداد كثيرة، دون حدوث اضطرابات، على شرط أن تجري عمليات الهجرة، دون مظاهر. إنني أستطيع أن أجعل هذه البلاد تتسع لمليونين ونصف بدلاً من تسعمائة ألف فقط. وأن أجعل وادي الأردن، يتسع لمليون ساكن، بدلاً من ألف ساكن فقط يعيشون فيه الآن".[٣] ولعلم المنظمة الصهيونية بهذه السياسة، قامت بإنشاء دائرة خاصة بالهجرة في فلسطين، أثناء الإدارة العسكرية، بالرغم من عدم وجود أي قانون

---

(١) الشورة، صالح، **مدينة القدس تحت الإحتلال والإنتداب**، ط١، منشورات الجامعة الأردنية، ٢٠٠٥، عمان، ص ٤٥–٤٦.

(٢) الشواف، نجدة (١٩٩٠) "الدبلوماسية الصهيونية ١٨٩٧_١٩٤٨". **شؤون فلسطينية، ١٩٩٠**، مركز الأبحاث في منظمة التحرير الفلسطينية ع٢١، ص ٩٠.

(٣) Weizmann, Chaim, Trial and Error, Hamish, Hamilton (1949) London.P.323.

يسمح بالهجرة اليهودية. حيث تم تشريع القوانين بعد قيام الحكومة المدنية البريطانية في فلسطين.[١]

نجحت بريطانيا في تضمين صك الانتداب على فلسطين، الذي أقرته عصبة الأمم، وعد بلفور في معظم بنوده. حيث نصت المادتان السادسة والسابعة من صك الانتداب على: " تسهيل هجرة اليهود إلى فلسطين..." و "سن قانون للجنسية، يتضمن نصوصاً بتسهيل حصول اليهود على الجنسية الفلسطينية". [٢] ويتضح التواطؤ الإنجليزي في مسألة الهجرات اليهودية إلى أرض فلسطين من خلال ما يذكره "وايزمن Weizmann " حين قال: "لقد احتضنت بريطانيا الحركة الصهيونية منذ نشأتها وأخذت على عاتقها تحقيق أهدافها، ووافقت على تسليم فلسطين خالية من سكانها لليهود عام ١٩٣٤ ولولا الثورات المتعاقبة التي قام بها العرب الفلسطينيون، لتم إنجاز هذا الاتفاق في الموعد المذكور". [٣]

أصدرت السلطات البريطانية عدة قوانين لتسهيل الهجرة اليهودية إلى فلسطين ومنها القدس، كان أولها القانون الذي صدر في ٢٦ آب ١٩٢٠، وقد نص على قواعد عامة مثل اقتناء المهاجر جواز سفر، والقدرة على إعالة نفسه، والشروط الصحية التي يجب أن تتوفر فيه. فظل القائمون على حكومة الانتداب البريطاني يعملون لتعديله، للتخفيف حتى من هذه الشروط البسيطة، فتم لهم ذلك سنة ١٩٣٣. ثم عدّل القانون سنة ١٩٣٧، وسنة ١٩٣٩. وقد جاء التعديل في كل مرة ليخدم الهجرة اليهودية إلى القدس. وكان لاندلاع الحرب العالمية الثانية دور في الحد نسبياً من تدفق الهجرة. وقبل ذلك قيام ثورة ١٩٣٦، وتهدئة الحكومة البريطانية للعرب بمعطيات الكتاب الأبيض. [٤]ولكن مع بداية الضغط الأميركي ـ الصهيوني على بريطانيا لفتح باب الهجرة اليهودية، أصدرت حكومة الانتداب قانون الهجرة رقم (٥) لعام ١٩٤١. وقد وسع هذا القانون من صلاحيات المندوب

---

(١)الجادر، عادل، **أثر قوانين الانتداب البريطاني في إقامة الوطن اليهودي في فلسطين**، مطبعة أسعد، ط١، مركز الدراسات الفلسطينية، ١٩٧٦، جامعة بغداد، ص١٠١.

(٢)انظر نص وعد بلفور وصك الانتداب على فلسطين في: وزارة الإرشاد القومي، "ملف وثائق فلسطين"، مج١، ص٧٢ وص٢٨٩.

(٣) Weizmann, Trail and Error, P.124 .

(٤)الجادر،عادل، **أثر قوانين**، ص ١٠٧.

السامي، حيث أصبح يحق له منع أي شخص تنطبق عليه شروط الهجرة من دخول فلسطين، إذا رأى أن دخوله يخل بأمن المنطقة.[١]

اهتمت الحركة الصهيونية بزيادة معدلات الهجرة إلى فلسطين ومنها القدس دون الاهتمام بشرعيتها، واستخدمت في سبيل ذلك وسائل متعددة منها: السياحة: حيث كان اليهود يدخلون فلسطين ومنها القدس بأذونات سياحية، ثم يسمح لهم بالإقامة الدائمة فيها. [٢] والألعاب المكابية: وهي فرق رياضية كانت تتبارى فيما بينها، في مهرجان رياضي يقيمه اليهود في فلسطين دورياً. فيحصل اليهود على أذون رسمية لدخول القدس، والإقامة فيها لفترة محدودة من أجل المشاركة في تلك الألعاب، أو لحضورها، لتشجيع الفرق فيها، ولكن الكثير منهم يبقى في المدينة بصورة دائمة، ولا يخرج منها. [٣] والزواج الصوري: ويتمثل ذلك في زواج الشباب اليهود الذين يقيمون خارج فلسطين بفتيات يعملن في فلسطين، ويتمتعن بالجنسية الفلسطينية، وهذا الزواج يمنح الشباب اليهود حق الإقامة في فلسطين، والحصول على الجنسية الفلسطينية، وبعد ذلك تنفصم الروابط الزوجية بينهم. [٤] وعبور الحدود بطرق غير شرعية، عبر سوريا ولبنان، والساحل الفلسطيني. [٥]وقد كانت الهجرة غير المشروعة تسير مع الهجرة " المشروعة" جنباً إلى جنب. [٦]وهذا ما لاحظته جريدة الكرمل في مقال لها بعنوان " أنشكو من الهجرة الرسمية أم من الهجرة غير الرسمية" حيث قالت في هذا الصدد " لسنا ندري أنشكو من الهجرة اليهودية الرسمية وهي الهجرة المعترف بها من

---

(١)درايتون، روبرت، **قوانين فلسطين المعمول بها في الحادي والثلاثين من شهر كانون الأول سنة ١٩٣٣**.٣ج، ترجمة إبراهيم كعيبني، مكتبة الطباعة، القدس، ١٩٣٤، ج٢، ص ٨٦٠-٨٦٦.

(٢) C.O 733/67, Memorandum by The High Commissioner giving his Views on The strength 1936.

(٣)الجادر،عادل، **أثر قوانين**، ص ١٤٨-١٥٠.

(٤)الجندي، إبراهيم، **سياسة الانتداب البريطاني الاقتصادية في فلسطين ١٩٢٢_١٩٣٩**. ط١ .دار الكرمل، ١٩٨٦، عمان، ص ٦٦.

(٥) Sicron, Moshe, Immigration to Israel 1948_1953.Folke Project Economic Research in Israel (1957) Jerusalem.P.56.

(٦) Jeffries, J.M. Palestine, The Reality, The Rise of Jewish Nationalism and the Middle East, Longmans Green (1939) London.P.497.

قبل حكومة فلسطين والتي يدخل ارادها بالجوازات التي يحملونها من هذه الحكومة أم نشكو من الهجرة غير الرسمية وهي هجرة الألوف المؤلفة من اليهود المهربين إلى فلسطين والمتدفقين عليها من كل حدب وصوب. وهي الهجرة التي أسماها فخامة المندوب السامي هجرة، غير مشروعة، والتي اعترف أنها تفوق الهجرة المشروعة.[١]

كما كان لتوقيع اتفاقية " الهعفرة Haavara " أي النقل بين ألمانيا والحركة الصهيونية عام ١٩٣٣ أثر كبير في ازدياد الهجرة اليهودية إلى فلسطين. فقد نصت على تنظيم هجرة يهود ألمانيا إلى فلسطين وفق برنامج محدد مقابل شراء المؤسسات اليهودية منتوجات ألمانية، على أن تدفع من أموال اليهود الألمان الراغبين في الهجرة إلى فلسطين، والمحظور عليهم تحويلها إلى الخارج. أما بقية أموالهم، فإنها تحول عند وصولهم إلى فلسطين.[٢]

كانت السياسة البريطانية تصر على الإمعان في تهجير اليهود إلى القدس، حيث يورد " جلبرت Gilbert " ما يشير إلى ذلك بالآتي: " وضع تشرشل التماساً أمام مجلس العموم البريطاني في ٢٣ آب ١٩٣٨ لفتح أبواب فلسطين للمهاجرين اليهود بصورة أكبر مما هي عليه". [٣] وبالمقابل ظلت الجرائد الفلسطينية تهاجم قوانين الهجرة وانتقدت قيادة الحركة الوطنية التي تكتفي بتقديم العرائض إلى حكومة فلسطين بهذا الخصوص. كما ركزت على نوعية المهاجرين اليهود إلى فلسطين، ووصفتهم بأنهم "أحط المهاجرين وأشدهم خطرا" وبينت سخط الأهالي ومعارضتهم الشديدة لهذه القوانين وما يترتب عليها من فتح أبواب الهجرة.[٤] واعتبرت جريدة الجامعة العربية أن بريطانيا هي المسؤولة عن كل ما أصاب الشعب الفلسطيني من ويلات وتقول في ذلك " بريطانيا وحدها المسؤولة عن جميع ما أصابنا من النكبات، وما الصهيونية إلا واحدة

---

(١)جريدة الكرمل، ٨ تموز ١٩٣٥، ع ١٦٢٥.

(٢)للمزيد من التفاصيل أنظر محافظة، علي، **العلاقات الألمانية الفلسطينية ١٨٤١_١٩٤٥**. ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨١، بيروت، ص ١٩٧–٢١٩.

(٣) Gilbert, Martin, Jerusalem in the Twentieth Century, John Wilcy and Sons, Inc (1996) New York.P.155.

(٤)انظر: **جريدة فلسطين**، آب ١٩٢٣، ع٦٠١. **جريدة الجامعة العربية**، كانون ثاني ١٩٣٠، ع٦٦٦. **جريدة الدفاع** ١٥ تموز ١٩٣٤، ع٦٩.

منها، بل أن شر المصائب وداهية النوائب هي في هذه الحكومة الإنجليزية نفسها، إنها اعتداء صارخ على أقدس حقوقنا، إنها ليست انتداباً ولا حماية، بل حكم انجليزي استعماري مباشر فوق العرب والمسلمين في هذه البلاد العربية المقدسةن والصهيونية ليست إلا مشروعاً بريطانياً في باطنه، يهودياً في ظاهره." [١] وكتب الناسك الفرنسي "فرواقي Farwagi " الذي عاش في القدس إبان فترة الانتداب في هذا الموضوع فقال: " كانت السلطات البريطانية الحاكمة في القدس تعمل جاهدة على صبغ المدينة بالصبغة اليهودية سواء كان ذلك بإدارتها أو حتى بإكثار واستقدام المهاجرين اليهود إليها، وكان هذا تأكيداً لما وعدت به الصهاينة سابقاً ". [٢]

كرست الحركة الصهيونية جل جهودها لفرض واقع ديموغرافي جديد على المدينة، وذلك بفتح جميع قنوات الهجرة، والاستيطان بشتى الطرق والوسائل، وتذليل كل العقبات التي تواجهها. وقد بدأ عدد اليهود بالتزايد باطراد منذ البدايات الأولى للعهد البريطاني، وأخذت نسبتهم ترتفع بوتائر متسارعة، إلى عدد السكان الإجمالي في المدينة، نتيجة توسيع الحدود البلدية لها، حيث ضمت إليها أعداد كبيرة من المستوطنات اليهودية. فاختلت نسبة عدد السكان لمصلحة اليهود، وفقاً لما أوردته جريدة مرآة الشرق سنة ١٩٢٢ حيث كان عدد سكان القدس في تلك السنة ما يقارب، ٦٤،٠٠٠ كان منهم ٣١،٠٠٠ عربياً بنسبة ٤٨،٤٤% و ٣٣،٠٠٠ يهودياً بنسبة ٥١،٥٦ %. [٣] واستمرت نسبة اليهود بالتصاعد، فارتفع عددهم إلى ٣٨،٠٠٠ في العام ١٩٢٤. [٤]

وفي العام ١٩٣١ وصل عدد اليهود ضمن حدود بلدية القدس إلى ٥٣،٨٠٠ ويمثلون نسبة ٥٧،٨ % من عدد السكان. [٥] وارتفعت هذه النسبة لتصل في نهاية العام ١٩٤٦

---

(١)جريدة الجامعة العربية، ١٣ آب ١٩٣١، ع ١١٤٩.

(٢) Farwagi, Zachari, Dans et aux alenttours de Jerusalem, pendent le mandate britannique, Glorifie le seigner, (1950) Jerusalem, celebtom Diew,U sion.P.29.

(٣)جريدة **مرآة الشرق**،٣ حزيران ١٩٢٢، ع١٦١.

(٤) Report on The Administration of Palestine and Trans-Jordan for Year 1924 (Colonial No.5)

(٥) Report on The Administration of Palestine and Trans-Jordan for Year1931(Colonial No.59)

إلى ٦٠,٥٨% من عدد السكان (حيث كان عدد سكان القدس آنذاك ١٦٤,٤٤٠ منهم ٦٥,٠١٠ من العرب و ٩٩,٣٢٠ من اليهود و ١١٠ من جنسيات مختلفة. [١] هذا مع الأخذ بعين الاعتبار، أن زيادة معدلات هجرة اليهود إلى فلسطين، شكلت عامل طرد للسكان العرب الذين يضطرون إلى مغادرة بلادهم للعمل في البلدان الأخرى، لاستفحال البطالة في صفوفهم. فمع نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين أخذت تلوح في الأفق بوادر هجرة معاكسة إلى الأميريكتين لم تقتصر آثارها على إنقاص عدد السكان العرب في القدس وحسب، بل تجاوزت ذلك إلى إحداث خلل في التركيب الديمغرافي لكون المهاجرين من الرجال ومن فئة الشباب فقط، إذ أدى إلى حرمان البنية الأساسية القادرة على الإنجاب وتزويده بعناصر فتية جديدة على المدى القريب، وتحويل الأسر إلى خلايا من الشيوخ والأطفال والنساء. وهذا ما تؤكده سجلات المحاكم الشرعية المتفرقة التي أشارت إلى أن عدد المهاجرين من العرب كان يسير بشكل مطرد. [٢] فقد غادر البلاد عام ١٩٢٦ ألفان وأربعة وستون (٢٠٦٤) نسمة، وفي عام ١٩٢٧ غادرها ألف وتسعمائة وسبعة (١٩٠٧) من العرب الفلسطينيين. [٣]

أجرت سلطة الانتداب إحصاءً سنة ١٩٢٢ افتقر إلى الدقة، حيث هاجمته معظم الجرائد العربية التي كانت تصدر آنذاك في القدس، فهذه جريدة الجامعة العربية تقول:" لم يجر الإحصاء على أساس صحيح، لأن الكثيرين من العرب قاطعوا عملية الإحصاء" [٤] وهذا ما أكدته التقارير المرفوعة من إدارة فلسطين إلى وزارة المستعمرات البريطانية، حيث أكدت امتعاض العرب من عمليات الإحصاء التي تمت. [٥]

جاءت معظم الإحصاءات تؤكد التفوق العددي لليهود في مدينة القدس في فترة الانتداب البريطاني. وبعد البحث الدقيق والمطول في هذه الإحصاءات يتبين أن الازدياد

---

(١) Settled Population of Palestine by Town and Sub-District Estimated as Dec,1946.

(٢)أنظر سجلات محمكة القدس الشرعية على التوالي (فلم رقم ٦١، سجل رقم ٤٠٩، فلم رقم ٦٣، سجل رقم ٤١٧، و٤١٨، و٤١٩، و٤٢١. آذار ١٩١٣– تشرين الأول ١٩٢٠.

(٣) Esco Foundation, Palestine a study, VoI, P.320.

(٤)جريدة **الجامعة العربية** ،١٩ تشرين ثاني ١٩٣١، ع٧٠٦.

(٥) C.O 733/251922 A proclamation by The Arab Executive, and appeal from The National Council of The Jews of Palestine, Oct, 1922.

المطرد في نسبة أعداد اليهود جاء نتيجة لظروف كثيرة أهمها: الاضطهاد الذي تعرض له سكان المدينة من العرب، من قبل حكومة الاحتلال البريطاني واليهود الصهاينة. والهجرات اليهودية المنظمة إلى المدينة، إضافة إلى سياسة ضم المستوطنات اليهودية إلى حدود بلدية القدس. ولعل الجدول الآتي يمثل الصورة الأقرب إلى الواقع للتركيبة الديموغرافية للقدس في فترة الانتداب البريطاني.

السنة	مسلمون	نسبتهم	مسيحيون	نسبتهم	يهود	نسبتهم	آخرون	نسبتهم	المجموع
١٩٢٢	١٣,٤١٣	%٢١,٤	١٤,٦٦٩	%٢٣,٥	٣٣,٩٧١	%٥٤,٣	٤٥٩	٠,٨	٦٢,٥٤٨ (١)
١٩٣١	١٩,٨٩٤	%٢٢	١٩,٣٣٥	%٢١,٤	٥١,٢٢٢	%٥٦,٦	٥٢	٠,٠	٩٠,٥٠٣ (٢)
١٩٤٤	٣٠,٦٣٠	%١٩,٥	٢٩,٣٥٠	%١٨,٧	٩٧,٠٠٠	%٦١,٧	١٠٠	٠,١	١٥٧,٠٨٠ (٣)
١٩٤٦	٣٣,٦٨٠	%٢٠,٤	٣١,٣٣٠	%١٩,١	٩٩,٣٢٠	%٦٠,٤	١١٠	٠,١	١٦٤,٤٤٠ (٤)
١٩٤٨	٤٠,٠٠٠	%٢٤,٤	٢٥,٠٠٠	%١٥	١٠٠,٠٠٠	%٦٠,٦	/	/	١٦٥,٠٠٠ (٥)

يتبين من الجدول السابق أن عدد سكان القدس زاد من ٦٢,٥٧٨ عام ١٩٢٢ إلى ١٦٥,٠٠٠ عام ١٩٤٨ بمعنى أنه تضاعف بمعدل يزيد على مرتين ونصف، وفي حين تضاعف عدد اليهود بمعدل يقترب من ثلاث مرات، فإن عدد المسلمين تزايد بمعدل مرتين ونصف فقط، وتزايد عدد المسيحيين مرتين في الوقت الذي تناقص فيه عدد الفئات الأخرى. علماً بأن الأرقام الواردة بعد ١٩٢٢ تشمل أولئك الساكنين ضمن حدود بلدية القدس، التي اشتملت على أكبر عدد ممكن من الأحياء اليهودية القريبة من المدينة القديمة، في حين استثنى عدداً من الأحياء العربية الأكثر قرباً إلى البلدة. وهذا ما حاول المؤرخ الإنجليزي " مايكل دمبر Michael Dumper" إثباته من خلال مراجعاته لأدبيات الواقع

(١)العارف، عارف، **المفصل**، ص٤٢١–٤٢٢.

(٢) The Middle East Intelligence Handbook 1943-1946.Orginally Prepared for the Geographical Handbook, series Naval Intelligence Division, the Admiralty Archive Editions, London.P.186.

(٤) Esco Foundation, Palestine a study VolI. P.693.

(٥)العارف،عارف، **المفصل**، ص٤٢٢ Bovis, Jerusalem.P.128.

(٦)فهمي، وليم، **موجات الهجرة إلى فلسطين المحتلة**.ط١ .الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٤، القاهرة ص١٨٣.. Bovis, Jerusalem, P.128.

الديموغرافي في مدينة القدس إبان الانتداب البريطاني حين أكد الحقيقة الآتية بالقول " اعتادت الإحصاءات الانتدابية احتساب المهاجرين الذين وصلوا إلى القدس قبل سنة ١٩٤٦، ثم انتقلوا بعدها إلى تل أبيب ومناطق أخرى، كأنهم باقون في القدس. كما أن تلك الإحصاءات استثنت سكان الأرياف المحيطة بالقدس، الذين يعملون في المدينة، بينما احتسبت في الوقت ذاته، السكان اليهود الذين يسكنون خارج البلدية على أنهم من سكان المدينة، وهي عملية التفافية مشوهة" [١] كما يؤكد أحد كتاب اليهود وهو " ريفوسكي" الذي عاصر أحداث النصف الأول من القرن العشرين، ما ذهبنا لإثباته سابقا، بأن الهجرات اليهودية المتعاقبة هي السبب الرئيس في زيادة أعداد اليهود إذا ما قورنت بأعداد العرب حيث كتب قائلا:" كان في فلسطين عام ١٩٣٦ حوالي ٣٩٠ ألف يهودي و ٩٦٠ ألف عربي، وقد بلغ النمو السكاني للعرب ٣٠ الف نسمة سنوياً،(٢٢ ألف نسمة زيادة طبيعية و٨ ألاف زيادة بفعل الهجرة الداخلية) بينما بلغ النمو السكاني لليهود ٤٨ ألف نسمة في السنة (٨ آلاف نسمة زيادة طبيعية و٤٠ الف زيادة بفعل الهجرة القادمة من الخارج) [٢] أي أن الهجرة كانت تشكل ما نسبته ٨٣% من عوامل النمو السكاني اليهودي في البلاد.

* * *

(١) Michael, Dumper, The Politics of Jerusalem Since 1967, Columbia University Press, 1997, New York, P.P 61-62

(٢) Revusky, Jews in Palestine, P.365.

الخاتمة :

حاول البحث رصد أثر الهجرات على التحولات الديمغرافية المتسارعة في مدينة القدس. وبالتالي، رصد الجوانب الثابتة والمتغيرة، في سياسة كل من الدولة العثمانية وبريطانيا تجاه تلك الهجرة للوصول إلى بناء نماذج تفسيرية كلية تربط بين العناصر المختلفة، وتثبت قواعد حقيقة ديمغرافية في المدينة حتى سنة ١٩٤٨. وما الغاية من هذا البحث إلا الوصول إلى بناء قراءات موضوعية من خلال الابتعاد عن الاسقاطات الأيديولوجية أو الانفعالية. والابتعاد عن إنتاج مقولات تقييمية قاطعة، أو تحليلية حدية حتمية، باستثاء ما تفرضه الضرورة البحثية. فلم تكن أعداد اليهود في القدس ملفتة للانتباه منذ بداية الحكم العثماني لها وحتى بداية القرن التاسع عشر. وقد قام الباب العالي بتوحيد حكم فلسطين عشية الحكم المصري لبلاد الشام. وبعد عودة السيادة العثمانية على المنطقة، أصبحت القدس متصرفية عثمانية مستقلة سنة ١٨٧٤. بسبب زيادة النشاط السياسي الأوربي فيها، وشعوراً بالمخاطر التي تتهددها. كما أنها باتت العاصمة المركزية للمناطق الفلسطينية الوسطى، والجنوبية. وقد اعتبرت فترة الحكم المصري من الفترات التي غيرت في مصير المدينة، حيث إن محمد علي حاول كسب تأييد الدول الأوربية، بانتهاج سياسة مقصودة، أفضت إلى الوجود المباشر للأوروبيين في أكناف بيت المقدس. وتدفق اليهود على القدس بأعداد كبيرة للاستيطان فيها، بعد حصولهم على تراخيص بناء مساكن وأمكنة عبادة لهم خارج أسوار المدينة. وكانت بريطانيا، أسبق الدول الأوربية في تأسيس قنصلية لها في المدينة عام ١٨٣٨. ومن الممكن القول بأن السبب الرئيس للوجود الإنجليزي في فلسطين بشكل عام، والقدس خاصة، كان لغاية خدمة المشروع الصهيوني، وتثبيت فكرة الوطن القومي. كما اتخذت السياسة البريطانية من الحركة الصهيونية، أداة لتحقيق مصالحها الاستعمارية في المنطقة العربية. ومن الواضح أن الاهتمام البريطاني بتوطين اليهود في فلسطين، جاء بهدف إيجاد ركيزة لها، تمكنها من التدخل في شؤون الدولة العثمانية. فقد بدأت الهجرات اليهودية تتصاعد بشكل مكثف إلى المدينة مع بداية وجود القنصلية البريطانية فيها، فوجد اليهود المؤازرة النشطة، والعمل الإنجليزي الدؤوب في تثبيت أقدامهم في القدس، طيلة العهد العثماني ،ونجحت الجهود البريطانية مسنودة بالدعم الأوروبي في

التغلب على المحاولات العثمانية لمنع التغلغل اليهودي عبر الهجرة والاستيطان في القدس، أما في ظل الاحتلال والانتداب البريطانيين ،فقد تضاعفت معدلات الهجرة والاستيطان ،وتهاوت كل العوائق والاعتراضات التي كانت قائمة إبان العهد العثماني. وكل ذلك شكل عامل طرد للسكان العرب الذين يضطرون إلى مغادرة بلادهم للعمل في البلدان الأخرى، لاستفحال البطالة في صفوف العرب بسبب استطراد وكثافة، الهجرة اليهودية إلى المدينة.

* * *

قائمة المصادر والمراجع:

الوثائق العثمانية

– **سجلات محكمة القدس الشرعية**،(١٩٩١) إعداد محمد عدنان البخيت وآخرين، مركز الوثائق والمخطوطات، الجامعة الأردنية، عمان.

المصادر العربية والمعربة:

-درايتون، روبرت(١٩٣٤). **قوانين فلسطين المعمول بها في الحادي والثلاثين من شهر كانون الأول سنة ١٩٣٣**،ج٢، ترجمة إبراهيم كعيبني، مكتبة الطباعة، القدس.

–رستم، أسد، (١٩٤٠). **الأصول العربية لتاريخ سورية في عهد محمد علي باشا**، ٥مج، جامعة بيروت الأمريكية، بيروت.

–رستم، أسد، (١٩٤٠). **المحفوظات الملكية المصرية، بيان بوثائق الشام**، ٥مج، الجمعية الملكية للدراسات التاريخية، ط١، القاهرة.

-العارف، عارف(١٩٦١). **المفصل في تاريخ القدس**، ج١، ط١، مكتبة الأندلس، القدس.

-لورنس، هنري(٢٠٠٦). مسألة فلسطين ٣مج، ط١، ترجمة بشير السباعي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

-وزارة الإرشاد القومي (١٩٦٩) **ملف وثائق فلسطين**، ج١، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة.

-هيرتزل، ثيودور(١٩٦٧). **يوميات هيرتزل**، إعداد أنيس الصايغ، ترجمة هيلدا شعبان، د.ن، بيروت.

المصادر الأجنبية:

- C.O 733/25,1922 A proclamation by The Arab Executive, and appeal from The National

Council of The Jews of Palestine , Oct,1922.

- C.O 733/67 ,Memorandum by The High Commissioner giving his Views on The strength 1936.

C.R. Conder. Survey of Western Palestine 1882-1888. Archive Editions in association with Palestine Exploration Fund, 1998. Slough, England.

- Michael, Dumper, The Politics of Jerusalem Since 1967, Columbia University Press, 1997, New York,

- Esco Foundation for Palestine.(1970).Palestine a study of Jewish –Arab and British Policies, Published for the Esco Foundation for Palestine, New Haven, Yale.
- Farwagi, Zachari.(1950).Dans et aux alenttours de Jerusalem, pendent le mandate britannique, Glorifie le seigner, Jerusalem, celebtom Diew,U sion.
- Hyamson, Albert.(1941).The British Consulate in Jerusalem Relation to the Jews of Palestine 1938_1914.vol 1, Edward goldstone, London.
- Jeffries, J.M.(1939). Palestine, The Reality, Longmans, Green, London.
- Report on The Administration of Palestine and Trans-Jordan for Year,1924(Colonial No.5)
- Report on The Administration of Palestine and Trans-Jordan for Year,1931(Colonial No.59)
- Revusky, Abraham.(1944). The Absorptive Capacity of Palestine (Toward a Jewish commonwealth) Unknown Binding.
- Settled Population of Palestine by Town and Sub-District, Estimated asDec,1946
- The Middle East Intelligence Handbook 1943-1946.Orginally Prepared for the Geographical Handbook, series Naval Intelligence Division, the Admiralty Archive Editions, London.
- Weizmann, Chaim (1949). Trial and Error, Hamish, Hamilton, London.

الجرائد العربية:

–جريدة الجامعة العربية(القدس)،ع٧٠٦ ١٩، تشرين ثاني ١٩٣١.و ع٦٦٦ ، كانون ثاني ١٩٣١.

–جريدة الدفاع ع٦٩، ١٥، تموز ١٩٣٤.

– جريد الكوكب، ع ١٢٢، ١٠ كانون الأول ١٩١٨.

– جريدة فلسطين، ع ٢٢٨، ١٩١٣.

–جريدة فلسطين ع٦٠١،آب ١٩٢٣.

–جريدة مرآة الشرق،ع١٦١، ٣ حزيران ١٩٢٢.

المراجع العربية والمعربة:

- أبو بكر، أمين.(١٩٩٦) **ملكية الأراضي في متصرفية القدس ١٨٥٨_١٩١٨**. ط١، مؤسسة شومان، عمان، الأردن.
- الجادر، عادل.(١٩٧٦). **أثر قوانين الانتداب البريطاني في إقامة الوطن اليهودي في فلسطين**، ط١، مركز الدراسات الفلسطينية، جامعة بغداد.
- جريس، سمير.(١٩٨١). **القدس، المخططات الصهيونية، الاحتلال والتهويد**، ط١، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت.
–جرينفيم، اسحاق، (١٩٨٤) **الحركة الصهيونية**، ط١، ترجمة جودت أسعد، دار الجاحظ للنشر والتوزيع، اربد
- الجندي، إبراهيم(١٩٨٦). **سياسة الانتداب البريطاني الاقتصادية في فلسطين ١٩٢٢_١٩٣٩**، ط١، دار الكرمل. عمان.
- الدباغ، مصطفى(١٩٧٤). **بلادنا فلسطين**، ق٢، مج١٠، دار الجليل. بيروت.
- الريان، وآخرون(٢٠٠١) **القدس في العهد العثماني ١٥١٦_١٩١٧**. في كتاب "القدس عبر العصور" تحرير علي محافظة، جامعة اليرموك، اربد.
- الشورة، صالح(٢٠٠٥). **مدينة القدس تحت الاحتلال والانتداب البريطانيين**، ط١، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.
- شولش، الكزاندر(١٩٨٣). **تحولات جذرية في فلسطين**، ط١، الجامعة الأردنية، عمان.
- عوض، عبدالعزيز(٢٠٠٢). **القدس وسياسة الدولة العثمانية ١٨٧٤_١٩١٨**. في كتاب "ندوة القدس بين الماضي والحاضر" دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- فهمي، وليم(١٩٧٤). **موجات الهجرة إلى فلسطين المحتلة**، ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
-لجنة يوم القدس(١٩٩٤). **القدس مدينة العلم**، وكالة التوزيع الأردنية، ط١، عمان.
- محافظة، علي(١٩٨١). **العلاقات الألمانية الفلسطينية ١٨٤١_١٩٤٥**. ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

- محمود، أمين(١٩٨٤). **مشاريع الاستيطان اليهودي منذ قيام الثورة الفرنسية حتى نهاية الحرب العالمية الأولى**، عالم المعرفة، ط١، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب والفنون، الكويت.

–المسيري، عبدالوهاب(١٩٩٩). **موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية**، دار الشروق للنشر، بيروت.

- مصطفى، أحمد(١٩٨٩). **موقف الدولة العثمانية من الهجرة الصهيونية إلى فلسطين، المؤتمر الثالث الدولي لبلاد الشام**، مج٣، الجامعة الأردنية، عمان.

- الموسوعة الفلسطينية(١٩٩٠). **الدراسات الخاصة**، ق٢، مج٦، هيئة الموسوعة الفلسطينية، بيروت.

الدوريات العربية:

–خير، فاطمة(١٩٨٠). **استيطان القدس قبل قيام إسرائيل**، صامد الاقتصادي ع١٢، مؤسسة صامد، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان.

–الشواف، نجدة (١٩٩٠). **الدبلوماسية الصهيونية"١٨٩٧–١٩٤٨"**، شؤون فلسطينية،ع٢١، مركز الأبحاث في منظمة التحرير الفلسطينية.

المراجع الأجنبية:

- AL-Khalil, Tawfik.(11998). Jerusalem From 1947 to 1967.Application Survey,3rd Edition, Amman.
- Bin Arieh.(1975). The Growth of Jerusalem in th19th Century: Association of American Geography, W.D.
- Bovis, Eugene.(1971). Jerusalem Question 1917_1968. Stanford ,California.
- Gilbert, Martin.(1996).Jerusalem in the Twentieth Century, John Wilcy and Sons, Inc, New York.
- Mandel, Neville.(1980)The Arabs and Zionism before World War 1, University of California Press.
- Mendelsohn, Rood, *Sacred Law in the Holy City :Jerusalem*, 1829-1841, Brill Academic Publishers 2004, Chicago.

- Porath, Yashua.(1974).The Emergence of the Palestine-Arab National Movement 1918-1929. Frank, Cass, London.
- Scholch,Elexander.(1989).Jerusalem in 19th Century :In Asali (Editor) Jerusalem in History, Scorpion, Buckhurst Hill.
- Sicron, Moshe.(1957). Immigration to Israel 1948_1953.Folke Project Economic Research in Israel, Jerusalem.

* * *

معايير مقترحة لبناء اختبارات القيمة المضافة في ضوء بعض التجارب الآسيوية والدراسات الأمريكية

د. هيفاء بنت سليمان القاضي
قسم المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

معايير مقترحة لبناء اختبارات القيمة المضافة في ضوء بعض التجارب الآسيوية والدراسات الأمريكية

د. هيفاء بنت سليمان القاضي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح معايير محددة يسترشد بها في بناء اختبار تحصيلي يقيس القيمة المضافة للمعلم ويعول على نتائجه بالتالي في مساءلته ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج التحليلي في دراسة المصادر والوثائق ذات الصلة بالقيمة المضافة للوصول إلى فهم واضح لها، ومن ثم إصدار أحكام محددة حول أسسها ومعاييرها وذلك عبر تحديد مفهوم المساءلة التربوية، وأنواعها، ومفهوم المعلم الفاعل وآلية قياس فاعليته في إطار الدراسة النظري، ثم رصدت الدراسة الملامح العامة لأساليب تقويم المعلم المتبعة في بعض الدول الآسيوية التي حظي طلابها بمستويات عالية في الاختبارات الدولية، وتحليل طبيعة تقويم المعلم في المملكة العربية السعودية، ومدى الحاجة إلى تقويمه وذلك في ضوء نتائج الثانوية العامة للعام الدراسي ١٤٢٧هـ، كما قامت الدراسة برصد أهم النماذج الإحصائية والمنهجية التي توصلت إليها الدراسات العلمية الأمريكية لقياس القيمة المضافة والتصدي لتعقيداتها، وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى معايير لأهم شروط الأهداف ومواصفات مفردات الاختبار ومحتواه، ومعايير لمعالجة نتائجه، ثم قامت الدراسة بعد ذلك بتحكيم مدى مناسبة تلك المعايير من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، وإعادة صياغتها في ضوء مقترحاتهم وتوصياتهم.

أقبل الباحثون في التقويم التربوي على تبني مفهوم القيمة المضافة كمرتكز للمساءلة؛ لأنها تسير في طريق طالما حرص الباحثون على الوصول إلى نتائج حاسمة فيه، وهو الفصل بين تأثير المعلم والمدرسة في سنة دراسية محددة من جهة، وتأثير المتغيرات الأخرى الأكاديمية وغير الأكاديمية من جهة أخرى. هذا الفصل كان مأمولاً منه أن يقود إلى توثيق علاقة "سببية" واضحة بينهما، تؤدي إلى تقويم سليم لعملية تأثير المعلم على طلابه؛ بما يؤدي إلى التأثير على أدائه، وتوجيهه، ومعرفة الخصائص والمرتكزات التي تزيد من فاعليته، أو تقلل منها (Hamilton, 2003; Linn, 2003; McDonnell, 2004; Stecher & Hamilton, 2002)، وتقود أيضاً إلى تعزيز فرص تطوير برامج إعداده، ومن ثم إلى تطوير العملية التعليمية والنظام التعليمي بأكمله، علاوة على أنها تبتعد بعملية التقويم من تقويم ما يمتلكه المعلم نظرياً من حصيلة أكاديمية، إلى تقويمه في ضوء أداء طلابه. هذه الطموحات العالية قابلتها تعقيدات منهجية مركبة، حالت دون وصول الجهود البحثية المبذولة في هذا الأمر إلى نتائج حاسمة حتى الآن؛ مما جعل الصورة العامة للنتائج تثير الأسئلة أكثر مما تجيب عليها، وخاصة حول القضايا الإحصائية والمنهجية الرئيسة.

النتائج العامة للدراسات التي سبقت القيمة المضافة تشير أكثرها إلى أن المعلم يؤثر في تعلم طلابه، وأن هذا التعلم يبقى لمدة "لا تعرف"، ولكن هذه الدراسات لم تستطع – بسبب حدودها المنهجية– أن تقف على أكثر من ذلك، وقد دعمت الدراسة الرائدة في القيمة المضافة لساندرز وزملائه (Wright, Horn, and Sanders, 1997) تأثير المعلم، بل زادت بأن استنتجت أن تأثير المعلم يأتي في صدارة ستة وعشرين متغيراً من أصل ثلاثين متغيراً تم رصد أثرها، ولكن مكافري وزملائه (McCaffrey, Lockwood, Koretz, Hamilton, 2004) أعادوا قراءة نتائج الدراسة، وتوصلوا إلى أن منهجها لا يسمح بالقول بصدارة تأثير المعلم على غيره، وأنه يصعب تحييد تأثير متغير المعلم عن غيره من المتغيرات الثلاثين المدروسة، وأن التشتت الذي رد إلى المعلم يمكن تفسيره بمتغيرات تعليمية أخرى لم يتضمنها نموذج الدراسة. وقد كشف التراكم العلمي في هذا المجال تحديات منهجية وإحصائية عدة، أهمها التحدي الذي يواجه العلماء في اختزال تأثير المعلم في "قيمة رقمية"، والتعامل معها كمتغير

تابع، وقصور النماذج الإحصائية، والإجراءات المنهجية المستخدمة في السيطرة على المتغيرات المعترضة، علاوة على تلك القضايا التي تنشأ نتيجة بناء الاختبار التحصيلي. هذه التحديات المنهجية وغيرها تحمل في ثناياها أمراً في غاية الأهمية، وهو أنه إذا رغب في محاسبة المعلم عن أداء طلابه، فإن المعلم يستحق أن يتم ذلك من خلال مقياس عال الصدق والثبات، ومعالجة منهجية وإحصائية ترصد ذلك بدقة.

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور لما ينبغي عمله لبناء اختبار يقيس القيمة المضافة للمعلم لمساءلته تربويا في المملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء التجربة الأمريكية وتجارب بعض الدول الآسيوية، فالتجارب الدولية متعددة ومتباينة، فهناك من يعول على "التفتيش الخارجي" كما هو الحال في بريطانيا، وأيرلندا، وفنلندا التي ألغته مؤخراً، ومن يعتمد على "التقويم الذاتي" من قبل المدرسة، وهناك من يقوم ويسائل اعتمادا على نتائج الطلاب كما هو الحال في بعض الولايات الأمريكية، ومن يعول على ما يسمى بنماذج التطور (Growth Models) التي تسمى أيضا نماذج القيمة المضافة، وهي نماذج حديثة جداً، وبدأ تطبيقها على نطاق ضيق في بعض الولايات الأمريكية، والمقاطعات البريطانية، وبعض الدول الآسيوية. هذه الجهود تتقلب بين تجارب تركز على مدخلات التعليم وعملياته، وتجارب بدأت تعول على مخرجات التعليم في تقويم معلميه، أي تقويم التلاميذ للحكم على معلميهم.

التجربة الآسيوية بعمومها تبدو للعالم تجربة واعدة بسبب تطورها الاقتصادي، وتفوق طلابها في الاختبارات التحصيلية الدولية، وربما تقدم رؤية مختلفة في التصدي لمدخلات التعليم، حيث تمتلك بيئة اجتماعية ونظامية حافزة في هذا المجال، فتشير التجارب التربوية المختلفة إلى أن جودة التعليم لا تتأثر بجودة معلميه والقائمين عليه فقط، وإنما تتأثر أكثر بالبيئة النظامية التي لا تحفز (de-motivated) أعضاءها على القيام بمهامهم، بل وتسلبهم القدرة (disempowered) على القيام بذلك (سويفت Swift, 2008)؛ ولذا شدد البنك الدولي في تقريره عام (٢٠٠٨) الموجه لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا على أن الإصلاح التعليمي يتطلب تجديداً في بيئة التعليم، وغرس مبدأ المساءلة وثقافتها، وحذر التقرير بأن هذا أمر غير معهود في أنظمة تلك المنطقة من العالم، ولذا جاء اسم التقرير –الطريق الذي لم يسلك (The Road Less

Travelled)– معززاً هذا الأمر، ومشدداً على أهمية التراتبية في المساءلة القائمة على أن المعلم مسؤول أمام إدارة المدرسة، وإدارة المدرسة مسؤولة أمام إدارة التعليم، التي هي أيضاً مسؤولة أمام الوزير، كمسؤول أمام المجتمع ومؤسساته عن أداء الجميع، وهذا كله لن يتأتى إلا من خلال قياس سليم ومعالجة ترقى لتحدياته المنهجية.

لقد سعى العالم خلال العقود القريبة الماضية إلى بناء نظام تعليمي قائم على منهج مؤيد من معلميه، ويختبر الطلاب فيما تعلموه، ومعزز بطرق تدريس محددة سلفاً للمعلم. افترض أن ذلك سيقود إلى جودة التعليم، ولكن بعد عقود من العمل في ظل هذا التصور يتضح أن العالم لازال يسأل الأسئلة الأولية التي طرحها كلارك (Clark, 1993) قبل سبعة عشر عاماً: ما المعلم الفاعل؟ وكيف يقوم؟ وما يجب عمله تجاه نتيجة تقويمه؟

في ضوء ذلك اتجهت الدراسة الحالية نحو رصد تجارب دول آسيا وتحليل تجربتها في تقويم طلابها ومعلميها، كما عملت على تحليل الدراسات العلمية الأمريكية التي تمكنت من بناء نماذج إحصائية تعد معالم في مجالها وتقدم حلولاً واعدة لتحديات القيمة المضافة وتعقيداتها. عملت هذه الدراسة على تحليل مكونات تلك التجارب والنماذج الإحصائية، وأسسها؛ لاشتقاق معايير منهجية مناسبة لبيئة الدراسة، المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح معيار يتصدى للإجراءات والشروط المنهجية اللازمة لبناء اختبار تحصيلي يقيس القيمة المضافة للمعلم ويعول عليها بالتالي في مساءلته. وينبثق من هذا الأسئلة التالية:

ما الملامح العامة لأساليب تقويم المعلم المتبعة في بعض الدول الآسيوية التي حظي طلابها بمستويات عالية في الاختبارات الدولية؟

ما طبيعة تقويم المعلم في المملكة العربية السعودية، وما مدى الحاجة إلى تقويمه وذلك في ضوء نتائج الثانوية العامة للعام الدراسي ١٤٢٧هـ؟

ما أهم النماذج الإحصائية والمنهجية التي توصلت إليها الدراسات العلمية في قياس فاعلية المعلم وإضافته؟

ما المعايير المقترحة لبناء اختبار تحصيلي يقيس القيمة المضافة للمعلم ويعول عليه بالتالي في مساءلته؟

ما مدى مناسبة المعيار المقترح من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة المنهج التحليلي الذي هو دراسة للمصادر والوثائق ذات الصلة بالقيمة المضافة للوصول إلى فهم واضح لها، ومن ثم إصدار أحكام محددة حول أسسها ومعاييرها، ولتحقيق ذلك، استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

تحليل ما توافر للباحثة من وثائق ودراسات عن تجارب الدول الآسيوية: اليابان وكوريا الجنوبية، وسنغافورا، وهونج كونج، والصين.

تحليل التجربة المحلية، المملكة العربية السعودية، وذلك عبر ما يتم رسمياً من تقويم للمعلم سواء من قبل وزارة الخدمة المدنية أو وزارة التربية والتعليم.

تحليل نتائج الثانوية العامة للبنات لعام ١٤٢٧هـ وذلك لجميع المدارس الثانوية البالغ عددها (١٩٢٠) تقريباً.

تحليل نتائج اختبار "تمز" الدولي لدورتين (TIMSS 2003-2007) للدول الآسيوية (اليابان وكوريا الجنوبية، وسنغافورا، وهونج كونج، والصين)، والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية.

تحليل نتائج الدراسات العلمية الأمريكية التي هدفت لإيجاد نماذج إحصائية لتحليل إضافة المعلم.

تحليل نتائج آراء الخبراء والمتخصصين في بيئة الدراسة حول شروط ومعايير بناء اختبار للقيمة المضافة.

أسباب اختيار التجارب الآسيوية:

تم اختيار التجارب الآسيوية للاستفادة منها في بناء معيار الدراسة للأسباب التالية:

تصدر نتائج الطلاب في هذه الدول قائمة دول العالم في الاختبارات الدولية مثل اختبارات تمز "TIMSS" وبيسا "PISA"، مما جعلها محل إعجاب الدول الأخرى وباحثيها.

هذه الدول حديثة التطور، وقد عولت على التعليم في بناء نهضة تنموية قوية، رغم قلة مواردها الطبيعية.

استفادت هذه الدول من التجارب الغربية في التربية، ومزجتها بخصوصية بيئتها المحلية، وخرجت برؤية تربوية جديدة.

تجارب الدول الآسيوية أصبحت موضوعاً لدراسات المقارنة التربوية لأنها تمثل رؤية وتجربة مختلفة عما ألف في التجارب الغربية.

الدراسة التقويمية لنتائج الثانوية العامة:

حصلت الباحثة على نتائج فردية لكل طالبة من طالبات الثانوية العامة للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، البالغ عددهن أكثر من (١٢٧,٠٠٠) طالبة، وذلك في كل مقرر للقسمين العلمي والأدبي، ثم قامت الباحثة بعمل الأمور التالية تجاه هذه النتائج الفردية:

حساب المتوسط الحسابي لنتائج "كل" مقرر لجميع الطالبات في جميع المدارس البالغ عددها (١٩٢٠) مدرسة ثانوية.

حساب الانحراف المعياري لكل مقرر لنتائج جميع الطالبات.

حساب المتوسط الحسابي لكل مقرر لجميع الطالبات في كل مدرسة، بحيث يصبح متوسط المدرسة هو القيمة الرقمية التي تمثلها في المقرر.

مقارنة متوسط كل مدرسة بالمتوسط العام للمدارس في كل مقرر والأخذ في الحسبان الانحراف المعياري.

بهذا المنهج تمكنت الباحثة من تحويل نتائج الطالبات ومتوسطات المدارس إلى قيم معيارية موحدة الخصائص والسمات وتسمح بمقارنات معيارية بين المدارس.

مصادر اشتقاق المعيار:

تم اشتقاق المعيار المقترح للإجراءات المنهجية اللازمة لبناء اختبار تحصيلي يقيس القيمة المضافة للمعلم من مصادر عدة، والدراسة في مسعاها ركزت على هدفها الرئيس وهو البحث عما يفيد "منهجياً" في بناء مقياس لقياس ما يضيفه المعلم لتحصيل طلابه في ضوء التحديات المنهجية والإحصائية، فهذه الدراسة ليست في الإدارة، وإنما هي في القياس والتقويم التربوي، ولذا نظرت في مصادر عدة في ضوء ذلك، ومن أهم هذه المصادر ما يلي:

التراكم العلمي في مجالات المساءلة ذات العلاقة بمفهومها ونماذجها وقضاياها القياسية وارتباطها بتطوير أداء المعلم.

التجارب العالمية اليابانية والكورية الجنوبية والسانغفورية وهونغ كونغ، والصين، لمعرفة عوامل نجاحها وطبيعة جهودها في قياس أداء طلبتها ومعلميها.

الاطلاع على بعض المؤشرات المحلية عبر تحليل الصورة العامة لدرجات الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية، وتقويم توزيعات متوسطات المدارس للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، وتقويم مستوى التحصيل ومدى حاجته إلى التطوير. بالإضافة إلى ذلك قامت الباحثة بالاستفادة من نتائج اختبار "TIMSS" الذي شاركت المملكة فيه مرتين.

الدراسات العلمية التي عنيت بالتحديات المنهجية والقياسية في تحديد تأثير المعلم وعملت على تطوير نماذج إحصائية لرصد التأثير ومعالجة متغيراته وتعقيداته، وهي دراسات حديثة ومحدودة تمت في الولايات المتحدة الأمريكية. لم تتناول هذه الدراسة التجربة الأمريكية كاملة لأن القيمة المضافة لا زالت في بداياتها العملية وتطبق على نطاق ضيق. الدراسة الحالية استفادت كثيراً جداً من البحوث العلمية الأمريكية أكثر من التجربة العملية الأمريكية.

استنتجت الباحثة الشروط المعيارية لعناصر الاختبار المستهدفة (الإطار المرجعي وأهداف الاختبار، ومواصفات مفرداته، ومحتواه، ومعالجة نتائجه)، ووضعتها في استبانة وتم توزيعها على عدد من الخبراء في القياس والتقويم والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والإدارة والتخطيط التربوي، بالإضافة إلى ثلاث مشرفات في الإدارة العامة للتقويم في وزارة التربية والتعليم إحداهن حاصلة على الماجستير في التقويم التربوي، لتحكيم كل شرط معياري بحيث يتم معرفة مدى مناسبته قياسياً، ومناسبة صياغته لغوياً، وإبداء الرأي والاقتراحات تجاه كل شرط معياري في مساحة حرة أمام كل شرط. وقامت الباحثة بتحليل إجابات المحكمين معتمدة في ذلك على القيم الكمية الوصفية بالإضافة إلى رأيها الذاتي فيما تم إبداؤه من ملحوظات ورؤى.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

المعايير: الشروط والأسس العلمية التي ينبغي الاستناد عليها في تحديد مواصفات أهداف الاختبار ومحتواه ومواصفات مفرداته ومعالجة نتائجه.

القيمة المضافة: هي الزيادة أو الفقد في تحصيل الطالب بعد تعرضه لتجربة تعليمية محددة من قبل معلم أو برنامج تعليمي. وهذا التعريف يعني أن منهج القيمة المضافة ينظر للمدرسة والمعلم في كل عام دراسي على أنهما مدخلات جديدة يجب أن يؤديا إلى إضافة تحصيلية جديدة لدى الطالب في كل عام دراسي.

مفهوم المساءلة التربوية:

برزت المساءلة التربوية كنظام تقويم في الثمانينيات من القرن الماضي نتيجة لعوامل تاريخية، أثرت في مخرجات التعليم، وفلسفاته، وأنظمته، فبعد إطلاق الروس لأول قمر صناعي ناجح سبوتنيك (Sputnik) في عام (١٩٧٥م)، تدافع العالم نحو الاهتمام بتعليم الرياضيات والعلوم، وتبع ذلك تزايد الاهتمام بتنمية المهارات الأكاديمية، ولكن هذه الحركة الإصلاحية سرعان ما خبت بظهور حركة حقوق المواطن، والاهتمام بحقوق الطالب ومصلحته، ثم بعد سنوات ارتدت مرة أخرى جهود الإصلاح في الاتجاه الأكاديمي بعد إعلان درجات طلاب كثير من الدول وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية في بعض الاختبارات الدولية، وما نشأ عنها من مقارنات بين دولية لها أبعاد أكاديمية وسياسية وإعلامية، مما عزز الاعتماد على تلك النتائج كمعيار للتقدم التنموي، والنجاح التعليمي، ونتيجة لذلك تعدلت الرؤى والفلسفات التعليمية، وتم بناء برامج ومناهج جديدة في ضوءها، مما زاد من تعدد جهود الإصلاح، ومناهجها، وبرامجها، وتسارعت وتيرتها، حتى تحول كل إصلاح جديد إلى مشكلة جديدة– كما يقول برنتينج (Burnting, 1999)، فقد تقلبت جهود الإصلاح من العناية بالجوانب الأكاديمية المحددة ثم التحول إلى الجوانب التنظيمية المتمثلة في "اللامركزية" والاعتماد على المدرسة في الإصلاح، ثم الانتقال إلى ما يسمى بـ "حركة الإصلاح القائمة على المعايير"، واستمرت الحالة إلى أن جاء ما يعرف بـ "عصر المعلومات واقتصاد المعرفة"، ليمثل تحدياً جديداً لحركة الإصلاح التي تسير عبر مستويين متوازيين هما المعايير ومقاييسها، والمدرسة (Louis, 1998). وقد رافق هذه الجهود تغير في التقويم، وفلسفته،

ونظامه، ومن ثم مقاييسه، هذه الجهود الإصلاحية المتعددة أكدت أن العملية التعليمية وجهود إصلاحها تتأثر بعوامل أكاديمية وغير أكاديمية متعددة ومعقدة تحد أو تزيد من فرص نجاحها، وأن معايير النجاح والفشل الموحدة تمثل عائقاً بسبب عدم تجانس البيئات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمدارس التي تعد مكونات بيئتها ومتغيراتها مدخلات جوهرية للعملية التعليمية، مما أدى إلى بروز "المساءلة التربوية" كآلية للإصلاح التعليمي وفق خصوصية كل بيئة ومعاييرها.

في ضوء ذلك تباينت وجهات النظر حول مفهوم المساءلة التربوية، وتنوعت تعاريفها، بين من وضع تعريفاً لفظياً أو إجرائياً خاص به، ومن نزع إلى تعريفها عن طريق توصيف مراحلها والانسجام بين تلك المراحل، والنتائج التي تقود إليها، ولكن رغم تعدد التعاريف والاستخدام الواسع لمصطلح "المساءلة"، إلا أن الغموض والضبابية لا زال يكتنف هذا المفهوم كما أشار أوستن وآخرون (Ouston and others, 1998)، مما جعل بعض الباحثين –مثل كوتشبسكي Kuchapski, 1998– يتحفظ على فاعلية المساءلة التربوية كطريقة للإصلاح التربوي؛ لأنها لا زالت في حاجة إلى مزيد من الوضوح، واقترح إطاراً عملياً يقوم على تجميع وتركيب الأجزاء المختلفة والمتباينة لمصطلح المساءلة، بما يقود إلى توضيح المفهوم وتحديد مكوناته وعلاقاته.

وصفت أودي O`Day (O`Day, 1995) المفهوم التقليدي (التاريخي) للمساءلة على أنه بشكله العام علاقة قانونية بين مقدم خدمة، وطالب لها يملك الحق والقدرة –عبر جهات رسمية– على مجازاة مقدمها (ثواب أو عقاب) عند عدم التزامه بالشروط أو الإخلال بها.

وقد راجع نيومان وكينج وريجدون (Newmann, King, Rigdon, 1997) عام ١٩٩٧ تعاريف عدة وتوصلوا إلى أن المساءلة تتمثل في العملية التي تحاول من خلالها المدرسة أو إدارة التعليم التأكد من أن المدرسة ونظامها يحققان الأهداف المنشودة، وتوصلوا إلى أن النظام الكامل للمساءلة التربوية ينبغي أن يحتوي على الأقل على أربعة عناصر:

معلومات عن الأداء.

معايير للحكم على النجاح.

النتائج المترتبة على هذه العملية.

تعيين الجهة التي تقوم بالحكم والتقييم وتوزيع النتائج.

والمساءلة في رأي ماكفرسون (MacPherson, 1998) تعني جمع البيانات الموضوعية عن الأداء، وتقييمها في ضوء معايير محددة، ومن ثم التخطيط المنظم لتحسين الواقع.

كما عرفت الجمعية الأمريكية للتعليم المساءلة بأنها عملية تحليل واستخدام للمعلومات المناسبة لوضع المدرسة والمسئولين عن التعليم والأهالي وغيرهم أمام مسئولياتهم عن أداء الطلاب.

وربط فريمر (Frymier, 1996) المساءلة بمفهوم التقويم، وأسبابها للوصول إلى تعريف لها، وهذه الأسباب هي أولاً: أن تُساءئل ويعني أن تكون مسئولاً. ثانياً: تقييم المساءلة ويعني الحكم على الأداء في ضوء المعايير. وثالثاً: الحكم على الأداء في ضوء المعايير، ويعني القيام بالتقويم، وأن المساءلة تتطلب التقويم. ويرى أن معظم الأساليب المعاصرة للمساءلة هي أدوات ووسائل للتحكم والضبط أكثر منها أساليب للإصلاح والتطوير.

ويعرف يسلدايكي وزملاؤه (Ysseldyke, et al, 1999) مصطلح المساءلة التربوية بأنها عملية منتظمة (systematic) تهدف إلى طمأنة المنتفعين من التعليم والقائمين بشؤونه وصانعي السياسة وعامة المجتمع بأن المدارس تحقق النتائج المرجوة. وتتضمن هذه العملية العناصر المتعارف عليها كالأهداف ومؤشرات النمو الدالة على تحقق الأهداف، والمقاييس، وطرق تحليل البيانات، وإجراءات وقواعد إعداد التقارير، والقرارات والعواقب المترتبة عليها.

تتفق هذه التعاريف على أن أحد العناصر الرئيسية في المساءلة هو "قياس أداء المعلم"، وإن تفاوتت الرؤى حول كيفية قياسه. كما يبدوا من رصد التطور التاريخي للمساءلة على أن "قضية القياس" كانت القضية المحورية في تحديد قيمة المساءلة، وتطور نظامها، فالقياس عملية معقدة تتأثر بمتغيرات أكاديمية وغير أكاديمية ذات صلة بالطالب، والمعلم، والنظام التعليمي، والبيئة التعليمية، فالمساءلة التربوية –إذاً– مفهوم

مركب من عناصر متداخلة يصعب فصلها فصلاً كاملاً مثل أداء الطالب، وأداء المعلم، والنظام التعليمي، والبيئة الاجتماعية، والبيروقراطية.

أنواع المساءلة التربوية:

أفرزت جهود قياس المساءلة التربوية أنظمة عدة يمكن تصنيفها إلى ثلاث أنواع تعكس اختلافاً في المناهج والأهداف التربوية:

أ. أنظمة تركز على الالتزام بقواعد النظام الرسمي وإجراءاته.

ب. أنظمة تُعنى بالمعايير المهنية.

ج. أنظمة تعتمد على النتائج.

هذه الأنظمة –كما أكد أندرسون (Anderson, 2005)– تعمل وفق مجموعة من الأسس والمبادئ المختلفة، وتستخدم إستراتيجيات متنوعة، وتختلف حول لماذا تتم المساءلة؟ ومن يقوم بالمساءلة؟ ومن تتم مساءلته؟

نظم المساءلة التي تعنى بالالتزام بقواعد النظام وإجراءاته المحددة، نشأت ضمن ما يسمى "بالنموذج الصناعي" للتعليم الذي ينظر للعملية التعليمية على أنها مصنع يتم التركيز فيه على المدخلات من أنظمة وقواعد صارمة يتم الالتزام بها لإنتاج مخرجات متجانسة تتمثل في طلاب يملكون مهارات القراءة والكتابة مع بعض المهارات المهنية البسيطة كحد أدنى، ويمكن القول بأن المساءلة في هذا النوع تتم من أجل الدفاع عن الأنظمة وحفظها، والقائم بالمساءلة هي المؤسسات التعليمية الرسمية التي تسأل ولا تُساءَل؛ إما بسبب الثقة المفرطة في تلك الأنظمة، أو الخوف الشديد عليها أو منها، ويتجلى هذا فيما يطبق في كثير من دول العالم الثالث، التي يمكن وصف مجتمعاتها ومؤسساتها الرسمية بالشمولية، والمساءلة فيها تسلك اتجاهاً واحداً من أعلى الهرم الإداري إلى أدناه.

أما النوع الثاني فيُعلي من شأن المعايير المهنية الرسمية، وغير الرسمية، كمرتكز للتقويم والمساءلة، وفلسفة هذا المنهج تعتمد على أن التعليم "مهنة" أكاديمية، لها نظرياتها المنضبطة، ومعاييرها الواضحة، وأن الالتزام بتطبيق قواعد هذه المهنة وعملياتها تقود إلى تطوير مهنة التعليم. فالمساءلة تتم من أجل حفظ المعايير، والقائم بالمساءلة هم المهنيون المتخصصون، ويتم تطبيق هذا النوع في كثير من الدول

المتقدمة، التي تتكون أنظمتها من مجموعة من المؤسسات المستقلة؛ وتملك الحق في المساءلة، كما أن مؤسساتها التعليمية قابلة للمساءلة، وما يترتب عليها، ففي الولايات المتحدة الأمريكية –على سبيل المثال– تنشط كثير من المؤسسات المستقلة في دراسة المؤسسات التعليمية ومراقبتها مثل المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، (National Council of Mathematics Teachers, 1989)، وجمعية البحوث التربوية الأمريكية (American Educational Research Association, 2000)، واللجنة المشتركة لمعايير تقويم التربوي (Joint Committee on Standerds for Educational Evaluation, 1994).

في أواخر القرن العشرين عانت عدد من الدول الغربية من انخفاض نسبي في أداء طلابها في التقييم العلمي مقارنة بطلاب بعض الدول الآسيوية، كما عانت أيضاً من فقدان السيادة الاقتصادية على صناعات مهمة، وفرص، ووظائف عمل، تسربت إلى تلك الدول الآسيوية. وبدأت العلاقة بين التحصيل التعليمي والمستوى المعيشي تتأكد عبر مؤشرات موضوعية متعددة، مما عزز الدعوة لاتخاذ مواقف عملية تجاه تلك العلاقة، ونتيجة لذلك خضعت مخرجات التعليم للدراسة والتركيز كمصدر أساس للمنافسة الاقتصادية، وكانت نتيجة ذلك بروز النوع الثالث من نظم المساءلة التربوية الذي يعتمد على "نتائج التحصيل"، والتي تعبر عن مدى تعلم الطلاب ومستوى تحصيلهم. في هذا النوع تتم المساءلة من أجل ضمان تعلم الطلاب، والقائم بالمساءلة هم عامة المجتمع بمختلف فئاته ومؤسساته.

فكما يبدو بأن الاختلاف بين الأنواع الثلاثة هو اختلاف كبير في تحديد المتغير التابع، واختلاف في تحديد مكوناته وماهيته، وكيفية قياسه، ففي النوع الأول المتغير التابع هو النظام الرسمي، وفي النوع الثاني المعايير المهنية، وفي النوع الثالث نتائج تحصيل الطلاب، ورغم أن الدراسات حاولت التوفيق بين هذه الأنواع، إلا أن الاختلاف بينها جذري، متعلق بفلسفة التعليم ووظيفته الاجتماعية والتنموية.

يمكن القول إن نظام المساءلة المعتمد على النتائج يفيد المجتمع بتقاريره أكثر بكثير من نظامي الالتزام بالأنظمة والمعايير المهنية حيث تحجب المعلومات عن أداء الطلاب في الغالب، وتكون مقصورة على المتخصصين والمسؤولين. أما نظام المساءلة

المعتمد على النتائج فيقوم على علاقات ذات شفافية عالية تدعم إعلان النتائج للأهالي ومؤسسات المجتمع، بالإضافة إلى المدرسة ومؤسسات التعليم على مختلف مستوياتها الإدارية (Fuhrman, 1999). هذه التقارير تأتي على شكل خلاصات لنتائج أداء الطلاب ومعلومات عن المتغيرات الأكاديمية وغير الأكاديمية مثل تكلفة كل طالب، والبرامج المساندة، وسلوك الطلاب مثل حضورهم وغيابهم، ويتم تقديم هذه الخلاصات مشتملة على أوجه القوة وأوجه الضعف، وشرح دلالة البيانات الإحصائية المتنوعة (Anderson, 2005)، ولكن التجارب الدولية أشارت إلى صعوبات إدارية وسياسية تواجه تبني هذا النظام، ففي الولايات المتحدة الأمريكية –مثلاً– نشأ جدل محلي استمر عامين من أجل الانتقال من نظام المساءلة القائم على الالتزام بالأنظمة والمعايير المهنية إلى نظام يعتمد على نتائج الاختبارات التحصيلة، وقد دُفع المجتمع إلى ذلك الانتقال نتيجة الضجة الإعلامية الواسعة حول التعليم الأمريكي بعد ظهور نتائج اختبار (TIMSS) الدولي للعلوم والرياضيات في عام (١٩٩٥)، وتدني مستوى أداء الطلاب الأمريكيين عن نظرائهم في كثير من الدول؛ مما أثر على المؤتمر الوطني لحكام التعليم في الولايات عام (١٩٩٦) وتبني نظام النتائج.

الأمريكيون ليسوا هم الوحيدون الذين شغلوا بنظم المساءلة التربوية، فهناك نظم للمساءلة التربوية في كثير من الأنظمة والدول على مستوى العالم، فالمساءلة التربوية هي قضية عالمية. فالمنهج الوطني في انجلترا مُتمم بالتقييمات والمقاييس لتصنيف المدارس. وفي فرنسا وهونغ كونغ والصين واليابان ودول أخرى يستخدمون مقاييس وطنية لقياس تطور التحصيل للطلاب والمدارس، وبناء على نتائج التقويم يتم اتخاذ القرارات المتعلقة بها. كما أن كثيراً من الأنظمة الأوربية تستخدم اختبارات لتحديد دخول الطالب للمراحل التعليمية المختلفة. أنظمة المساءلة هذه مبنية على تحديد واضح لما هو متوقع من الطلاب أن يتعلموه، ومستوى الأداء المتوقع منهم.

مفهوم المعلم الفاعل:

اتفقت نتائج كثير من البحوث التربوية والتعليمية في العقود الأخيرة على أن ما يفعله المعلمون داخل الفصول يؤثر في تعلم الطلاب وتحصيلهم، وأن المعلمين ليسوا متكافئين في هذا الأمر، وأن طرق التدريس وأساليبه ليست على درجة متساوية في

قدرتها على مساعدة الطلاب على التحصيل وتحقيق النتائج المنشودة. ففي دارسة وانقز وهيرتل ووالبيرج (Wang, Haertel, and Walberg, 1993) في ٢٠٠٤ (Gauthier, C. and DembEe'le' المعتمدة على منهج تحليل بعدي (meta-analysis) لمعرفة أكثر العوامل التي تساعد الطلاب في التعلم، تمت مراجعة (١٧٩) كتاباً وبحثاً متضمنة (٩١) معالجة بحثية متعددة بالإضافة إلى استطلاع (٦١) باحثاً في مجال التعليم من أجل وضع قاعدة بيانات مكونة من (١١٠٠٠) نتيجة إحصائية، وأسفر هذا المشروع عن تحديد (٢٨) متغيراً مؤثراً في التعليم، وبعد تصنيف هذه المتغيرات وترتيبها من حيث قوة التأثير، وجدوا أن المتغيرين الأكثر حسما في التأثير يرتبطان مباشرة بالمعلم، وهذه النتيجة تؤكد أن المعلم هو المتغير الأكثر تأثيراً في تعلم الطلاب متقدماً على متغير الأسرة الذي جاء في الترتيب الرابع. وفي دراسة أخرى مشابهة قام بها هاتي (Hattie, 1992) كشفت المعالجات الإحصائية للتحليل البعدي لـ (١٣٤) متغيراً، عن أن الحجم الإجمالي لتأثير متغيري الأسرة والبيئة الاجتماعية للطالب على التحصيل يصل إلى (0,38) بينما المتغيرات المتعلقة بالمدرسة والمعلم تصل إلى (0,53). كما أن دراسات أخرى لبروفي وقود (Brophy and Good, 1986)، وروزنشاين وستيفنز (Rosenshine and Steven, 1989 في قاوذير Gauthier, 2004) وغيرها أشارت إلى التأثير المباشر للمعلم على التعلم. كما عمل بعض الباحثين مثل ساندرز وهورن ورايت1997 Sanders and Horn and Wright من جامعة تنسي وساندرز (Sanders, 1999) وونقلينسكي (Wenglinsky 2000) على الربط بين فاعلية المعلم ونجاح الطلاب، وتوصلوا إلى أن فاعلية المعلم هي العامل الأقوى تأثيراً في نجاح الطالب، وأن تأثيره أقوى من كل العوامل الأخرى مثل حجم الفصل، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والنوع. وقد عزز ذلك ما توصل إليه ساندرز وريفرز (Sanders and Rivers, 1996) في دراستهم التتبعية لنتائج الطلاب في ولاية تنسي التي أشارت نتائجها إلى أن تأثير المعلم تأثير (إضافي وتراكمي) مع شواهد قليلة على التأثير التعويضي للطلاب الذين درسوا في البداية على أيد معلمين كفاءتهم منخفضة، بعكس الطلاب الذين درسوا مع معلمين أكفاء.

وقد بنى ينقلينسكي (Wenglinsky 2000) على ما نهجه ساندرز وريفرز (١٩٩٦) في محاولة لتحديد المتغيرات التي ترفع من مستوى درجات الطلاب في الاختبار من خلال تحليل بيانات تم الحصول عليها من نتائج طلاب الصف الثامن في "تقرير التقويم الوطني للتطور التعليمي" وتوصل إلى أن إضافة المعلم (Teacher Input)، والممارسات داخل الفصل (Classroom Practices)، والتطور المهني Professional (Development) هي بمجموعها عوامل أثرت في تحصيل الطلاب، ولكن العامل الذي حصل على أعلى دلالة إحصائية في التأثير هو ما قام به المعلم داخل الفصل، وخاصة تلك الأنشطة التي تتفق ومتطلبات التفكير العالي. وأيد ذلك ما توصلت إليه دارلينج هاموند (darling-hammond 2000) بعد دراسة نتائج العامين (١٩٩٣ ١٩٩٤) من المدارس، ومسح للمعلمين فيها، ودراسة بيانات تم الحصول عليها من المركز الوطني لتقويم التقدم التعليمي (NAEP National Assessment of Educational Progress) لتقدير فاعلية المعلم وتوصلت إلى أن ولايات مثل ولاية نورث كارولينا الأمريكية التي استثمرت كثيراً في تطوير كفاءة المعلمين والمساءلة التربوية للطلاب حصلت على أكبر إضافة.

هذه النتائج كانت حافزاً لجهود كبيرة حاولت تحديد مفهوم المعلم الفاعل الذي بدا أنه مفهوم يعتريه الكثير من الغموض والاختلاف في تحديد ماهيته، فعلى سبيل المثال عرف البعض مثل كولينز (Collins, 1990) المعلم الفاعل من خلال تحديد السمات والصفات وخصوصاً الصفات التالية:

الالتزام نحو الطلاب والتدريس.

التمكن الأكاديمي.

الإحساس بالمسؤولية في التعامل مع الطلاب.

القدرة على تحفيز التفكير المنظم في تدريس الطلاب.

العضوية في جمعية أو هيئة معنية بالتدريس والتعليم.

كما ذهب آخرون إلى تعريف المعلم الفاعل في إطار إجرائي قائم على فعل المعلم، وما يقوم به، ومن أشهر أصحاب هذا الاتجاه سوانك وتايلور وبرادي وفرييرق (Swank, Taylor, Brady, and Frieberg 1989) الذين وضعوا نموذجاً

للفاعلية قائم على ما يقوم به المعلم من أمور يمكن ملاحظتها، وقياسها، ومن ثم تقويمها، وقد تمثلت الفاعلية إجرائياً –حسب مفهومهم– في أمور عدة منها زيادة في الأسئلة العلمية، والتقليل من الإلقاء والمحاضرة ومن التدريبات غير الفاعلة التي تمثل تغذية راجعة سلبية وطرح أسئلة لا تحمل تحدياً. وقد برروا ذلك بأن المفهوم يجب أن يصاغ في ضوء ما يمكن قياسه ورصده وتقويمه ضمن إجراءات تقويم الأداء التدريسي للمعلم، ورغم ذلك فإن وينقلينسكي (Wenglinsky, 2000) يعترف بصعوبة تحديد مفهوم المعلم الفاعل في ضوء ما يحدث داخل الفصل وخاصة ما يقوم به المعلم تجاه تعزيز متطلبات التفكير العالي والمشاركات الفاعلة، ويرى أن المشكلة تكمن في ترجمة هذه المعرفة في إجراءات قياسية مقبولة.

لقد بذل الباحثون والمتخصصون جهوداً كبيرة في تحديد مفهوم المعلم الفاعل ولكن تلك الجهود أهملت –كما يقول كلارك ١٩٩٣– فكرة استخدام تحصيل التلاميذ كمقياس لفاعلية المعلم وأن الباحثين كانوا يأخذون التحصيل على أنه نتيجة مسلم بها، وأن إستراتيجية التدريس الفاعلة تقود تلقائياً إلى تحصيل إيجابي عالٍ . ما لاحظه كلارك وغيره جعل الباحثين يهتمون بشكل جدي ببيانات التحصيل (Data Achievement) وطرح أسئلة جادة عن الطريقة الأفضل لقياس تحصيل التلاميذ بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها في قياس تأثير المعلم، وبالتالي فاعليته.

رغم الدراسات المتعددة ونتائجها الإيجابية نحو فاعلية المعلم إلا أنه ليس كل الباحثين مقتنعين بأن المعلمين يمثلون مدخلات قابلة للقياس في تحصيل الطلاب. فالباحث الإنكليزي (Goldstein, 2001) أشار إلى أنه يصعب في المدارس الثانوية نسبة التطور في تحصيل الطالب في أي مادة لمعلم تلك المادة، فقد يكون هناك عامل آخر مؤثر، مثل معلمين آخرين غير معلم المادة، أو معلمين سابقين له ، وخلفية الطالب، وبيئة المدرسة. ومثل ذلك ساندرز (Sanders, 1978) وجري (Gray, 1979) ولونج (Long, 2000) الذين توصلوا إلى أنه لا توجد علاقة موثقة مؤكدة بين التدريس والتعلم، كما أظهرت نتائج تحليل عدد من المناطق في دراسة لونق تبايناً قليلاً بين المعلمين فيما يتعلق بتأثيرهم على تطور التحصيل.

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن تحديد مفهوم فاعلية المعلم بدأ يتطور ببطء منذ إعلان تقرير أمة في خطر عام (١٩٨٣)، ففي البداية كان محدداً بمجموعة من المعايير الغامضة المرتبطة بحركة المدارس الفاعلة، وهذا أدى إلى تطوير استراتيجيات وأساليب متعددة للتدريس، ورغم كون هذا يعد تطوراً عما سبقه من أساليب وطرق تقويم كانت تهتم بوظيفة المعلم، إلا أنه لا زال هناك كثير من الجوانب التي تعاني من الغموض وعدم التحديد. فالدراسات الحديثة تؤيد التوسع في استخدام معلومات الطلاب خاصة التي تقيس النمو والتطور في التحصيل من بداية العام الدراسي حتى نهايته. ويمكن القول بأن مفهوم وتعريف فاعلية المعلم أصبح في منطقة وسطى بين معلمين ينبغي أن تكون لديهم المعرفة الكافية بالطرق والأساليب التدريسية ذات العلاقة بمؤهلهم العلمي "التخصص" ليحققوا إضافة مهمة للطالب تتزايد كل عام دراسي، ومتغيرات أكاديمية وغير أكاديمية ضاغطة على العملية التعليمية تحد أو تزيد من فاعليتها، وأن رصد تلك المتغيرات تعد تحدياً منهجياً وعملياً للمعلم والمدرسة.

قياس الفاعلية:

يتضح مما سبق قلة الدراسات التي عنيت بتحديد ماهية فاعلية المعلم، ويعود ذلك لأسباب أهمها الصعوبة المنهجية لقياسها خاصة أن مخرجاتها غير مادية، فالتدريس مركب من عناصر متعددة من المعارف والقدرات والسمات الشخصية تتفاعل فيما بينها ومع غيرها لإحداث التعلم، وهذا ما جعل الباحثين والمؤسسات التعليمية يعتمدون أكثر على أسلوب الملاحظة (Sulivan, 2001) رغم اختلاف الباحثين حول ماهية الأداء التدريسي الجيد (Cochrank Smith, 2000)، فقد مسح سولفيان (Sulivan, 2001) أساليب قياس أداء المعلم، ووجد أن أكثر من (٩٩,٨%) من تقويم المعلم اعتمد على أسلوب ملاحظة الأداء داخل الفصل، كما أن هناك شبه اتفاق على تصنيف أداء المعلم وفق نظام ترتيبي بُني على معايير محددة سلفاً، وقد كشف فوجت (Vogt 1984) إلى أنها لم تخرج في الغالب عن المستويات الأربعة التالية:

أداء يفوق المتوقع أو المطلوب.

أداء يقابل المتوقع والمطلوب.

أداء يحتاج إلى تطوير.

أداء غير مرضي.

رغم شيوع استخدام هذا الأسلوب، إلا أن الدراسات والتجارب رصدت كثيرا من جوانب ضعفه، ونجحت في التشكيك في قدرته، فقد توصلت بعض الدراسات أن الاختلاف بين المعلمين ليس اختلافاً أصيلاً، وإنما هو اختلاف بين الملاحظين (Wisonk and Wood, 1996، و Sulivan, 2001)، وأن أداء المعلم يتأثر بعملية الملاحظة وغيرها من العوامل الإجرائية الأخرى مثل ضعف مهارات القائمين بالملاحظة، وخاصة في المجالات المتخصصة (Clark, 1993)، بالإضافة إلى معارضة المعلمين، وضعف المقاييس المستخدمة. وقد لفت فريز وسترشلي (Frase & Streshly, 1994) الانتباه إلى وجود عيب لا يمكن التساهل به في النظام الترتيبي، ففي دراسة تقارير تقويم أداء المعلمين في مدارس ست ولايات أميركية، تبين أن تقييم المعلمين ينزع إلى "التضخم"، وأن توزيع درجات المعلمين في تقويم الأداء ينزع نحو "الالتواء السلبي" أي إلى الجانب المرتفع من رتب المقياس ، ومع أنهما كانا يدرسان مدارس مناطق أظهرت أداء تدريسياً ضعيفاً إلا أنهما لم يجدا معلماً قوم أداؤه بأقل من المتوقع أو المطلوب.

ومثل ذلك ما وجده ويلسون ووود (Wilson & Wood, 1996) من أن أدوات تقويم المعلم غير قادرة على التمييز بين المعلمين الفاعلين والاختلافات في التدريس التي تفترضها طبيعة كل مجال دراسي. وتساءل سكريفنز (Scrivens) في دراسته عام (١٩٨٧) عن كيفية تقويم معلمين يدرسون مواد في غير تخصصهم.

ونتيجة لتلك المشكلات في أسلوب ملاحظة أداء المعلم، طُرحت أساليب أخرى تُعنى بتقدير فاعلية المعلم يمكن استخدامها بالإضافة إلى أسلوب الملاحظة، فقد استخدم أسلوب الحقائب الوثائقية (Portfolio) وهي ملف يعده المعلم بنفسه ويضمنه شواهد على المعرفة والمهارات التي كان يستخدمها طوال العام الدراسي، وأعمال الطلاب وأساليب التقويم التي استخدمها، وخطط الدروس، بهدف تقديم دلائل وثائقية على كفايته وفاعليته (Clark, 1993). ومع ذلك لا تخلو الحقائب الوثائقية من العيوب، بل أنها لا تُعد بديلا حقيقياً، وهذا ما أكده أليكساندروف Alexandruv, (1989في ماركلي Markley 2002) الذي وجد أن الحقائب الوثائقية أداة غير فاعلة في قياس أداء المعلم، وأن استخدامها لم يحقق إلا تحسن ضئيل في مجال التفاعل

الصفي، وعلل سلفيان (Sullivan, 2001) ذلك بأن الحقائب الوثائقية أداة تتصف بالذاتية، ولا تعكس القدرة الحقيقية للمعلم، وخلص إلى أن جميع الأساليب المستخدمة في تقويم المعلم تعاني من الذاتية، ومعزولة عن تحصيل الطلاب، وأن الأسلوب الوحيد الموضوعي في تحديد فاعلية المعلم ووثيق الصلة بتحصيل الطلاب هو الأسلوب الذي يعتمد على نتائج اختبار الطلاب.

وفيما يتعلق بتأثير عوامل المدرسة بما فيها المعلمين في تعلم الطلاب أشار كولمان (Coleman, 1966) إلى أن التأثير على تعلم الطلاب تأثير ضئيل جداً. كما راجع هانزشوك (Hanushek, 1986) (١٤٧) دراسة تطبيقية اختبرت العلاقة بين عوامل المدرسة وتحصيل الطلاب، وخلص إلى أن جميع الدراسات التطبيقية قامت على مقاييس محدودة، وأن أغلبها اعتمد على معامل الانحدار البسيط لتقدير العلاقة بين سمات المدرسة وتحصيل الطلاب. المشكلة الجوهرية في استخدام نتائج الاختبار في قياس الفاعلية أن نتائج الاختبار تقود –لا محالة– إلى توزيعات ملتوية ونتائج منحازة. ويشير كرونباخ (Cronbach, 1976) إلى أن معظم الدراسات التي تناولت التأثير التعليمي سواء كانت عبر تجارب داخل الفصل أو تقويم البرامج أو الدراسات المسحية قامت على بيانات تم جمعها وتحليلها بطرق تحجب أكثر مما تبوح بالحقائق، وهذا يتفق مع ملاحظة ماركلي(Markley, 2002) من أن معظم نماذج المساءلة استخدمت بيانات غير مناسبة في أساسها، ووضح ذلك ستيفنز وزملاؤه (Stevens, Estreda, and Parks, 2000) بالإشارة إلى أن وحدة التحليل عندما تكون الطالب –على سبيل المثال، فإن قيم متغيرات المدرسة سوف تتكرر مع كل طالب في المدرسة الواحدة؛ مما يعطي انطباعا خاطئا عن مداها وتشتتها (Variability). وإذا كانت وحدة التحليل هي المدرسة –وهو المستخدم في غالبية نظم المساءلة– فإن متغيرات جميع الطلاب في المدرسة الواحدة يمثلها المتوسط العام لطلاب المدرسة، وبالتالي تعطي صورة غير صحيحة عن المدى والتشتت والاختلاف بين الطلاب في هذه المتغيرات.

التجارب الآسيوية العالمية:

أولاً: كوريا الجنوبية

وضع أول منهج تعليم وطني رسمي في كوريا الجنوبية عام (١٩٥٥)، ثم تعرض للإصلاح والتعديل ست مرات منذ ذلك التاريخ نتيجة التطورات السياسية والتنموية التي مرت بها البلاد. ويتدرج تقويم مخرجات التعليم في نظامه الحالي بين ثلاث مستويات تبدأ بالتقويم المحلي الذي تقوم به المدرسة، ثم التقويم على المستوى الوطني، والتقويم الخارجي (Coverment of Westren Australia, Department of Education, 2006).

بُدئ في تطبيق التقويم المحلي داخل المدرسة عام (١٩٩٨) وذلك عبر استخدام حزمة من الأساليب المتنوعة في تقويم أداء الطلبة في كلا المرحلتين الأساسية والثانوية بهدف تطوير مهارات الفهم والتفكير بطريقة شمولية وإبداعية، وذلك عبر اختبارات تحريرية وشفوية، ومناقشات، واستدلالات، وتجارب معملية، ومقابلات، وملاحظات إكلينيكية، وكتابة التقارير، والبحوث، وإعداد الملفات الوثائقية، ويعكف المسؤولون على تحليل نتائج تلك الأساليب واستخلاص نتائجها (Coverment of Westren Australia, Department of Education, 2006).

أما التقويم الوطني فيتمحور حول " الاختبار الوطني للقدرات العلمية الأساسية" (National Assessment of Educational NAEA)، الذي يتم إعداده وإدارته على المستوى الوطني، ويطبق على عينة من طلاب المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة وما بعدها، ويهدف إلى تشخيص التعليم، وضبط جودته، كما يهدف إلى تقنين القدرات العلمية الأساسية المتوقع من الطلاب الحصول عليها؛ لتصبح مرجعا في التخطيط لتطوير قدراتهم العلمية (ليي وزملاؤه Lee, 2004 في Coverment of Westren Australia, Department of Education, 2006) . وتمثل تحليل نتائج الاختبار عملية حيوية لتطوير التعليم دورياً في كوريا الجنوبية، حيث تتم دراسة العلاقة الارتباطية بين التحصيل والمتغيرات الأكاديمية وغير الأكاديمية المؤثرة على التحصيل، وتعريف الطلاب والمعلمين والأهالي والمؤسسات الرسمية بمستوى التحصيل المدرسي ومتغيراته، ويمثل هذا الاختبار مصدراً غنياً للمعلمين، يزودهم

بمستوى طلابهم، ويمدهم بمعلومات تحصيلية يمكن توظيفها في التدريس داخل الفصل، ولكن عملية تحليل النتائج لا تربط بين مستوى أداء الطلاب وأداء المعلمين، والتغذية الراجعة للمعلم ليس فيها ما يشير إلى مسؤوليته عن النتائج.

يقيس الاختبار القدرات العلمية الأساسية في القراءة، والكتابة، وحل المشكلات في العلوم والرياضيات، والقراءة، والعلوم الاجتماعية، ويطبق على عينة مقدارها (٣%) من طلاب الصفوف السادس والتاسع والعاشر، وينفذ الاختبار في شهر أكتوبر من كل عام، ويقيس اختبار الصف السادس ما تم تعليمه في المجالات المذكورة من الصف الأول حتى نهاية الصف السادس، ويتضمن اختبار الصف التاسع ما تم تدريسه في تلك المجالات من الصف السابع حتى الصف التاسع، أما اختبار الصف العاشر فيغطي ما تم تدريسه في تلك المجالات في الصف العاشر فقط.

يتم بناء الاختبار الوطني وتطويره وفق مراحل وإجراءات منهجية منضبطة تقوم على تحليل مضمون المناهج في الصفوف الدراسية المستهدفة، وبلورتها في معايير ومحكات للتقويم، ويتم في ضوءها اختيار محتوى الاختبار، كما يتم في ضوءها تحليل النتائج، وتقويم التحصيل ومتغيراته المؤثرة، ويعد هذا الاختبار محكي المرجع، وتصنف نتائجه إلى أربع مستويات: متقدم (Advanced)، ومتمكن (Proficint)، ومقبول (Basic)، ودون المستوى (Below-Level). ويتولى الخبراء –ومعظمهم معلمي المقررات المستهدفة– تحديد درجات القطع لتلك المستويات، وذلك بعد مراجعة مضمون الفقرات الاختبارية، وتوصيف خصائص كل مستوى من مستويات التحصيل المحددة بناء على الفقرات الاختبارية التي تمثله. كما يتم إجراء التحليلات الإحصائية التي تصف خصائص الاختبار وفقراته والمتغيرات المؤثرة في نتائجه، وتعد تقارير النتائج، ثم تسلم للطلاب في مدارسهم موضحاً فيها الدرجة المتحصل عليها والمستوى التحصيلي الذي تمثله. ويترتب على نتائج عينة الاختبار "الوطني للقدرات العلمية الأساسية" تحديد الطلاب الذين يعانون من نقص في القدرات العلمية الأساسية، ومن ثم تحديد برامج تتضمن المواد التعليمية اللازمة لهم في مركز المساندة العلمية، ويُعاد تقويم المدرسة كل عام دراسي، وتعمل المدارس على تنفيذ برامج خاصة بها بعد

انتهاء العام الدراسي، وأثناء العطلات الرسمية، لتقوية تعليم الطلاب ذوي المشكلات التحصيلية والتعليمية.

أما التقويم الخارجي فتهتم به كوريا الجنوبية عبر الاشتراك في البرامج العالمية لتقويم الطلاب، حيث اشتركت في الدراسة الدولية للتحصيل في العلوم والرياضيات (TIMSS) في جميع دوراتها لطلاب الصف الثامن، ويقوم المسؤولون بدراسة تطور نتائج تحصيل الطلاب في مجالي الدراسة من الدورة الأولى عام (١٩٩٣) وحتى آخر دورة عام (٢٠٠٧)، وقد أظهر طلاب كوريا أداء عالياً مقارنة بأداء طلاب الدول المشاركة، وأحرزوا في دورة (TIMSS 2003) المرتبة الثانية في مجال الرياضيات بمتوسط قدره (٥٨٩) درجة موزونة، والمرتبة الثالثة في مجال العلوم بمتوسط (٥٥٨) درجة–انظر جدول ٣–. كما حقق أداء طلابها في كلا المجالين تقدماً صاحبه تغيرات مهمة في فترة زمنية مدتها ثمانية أعوام. بالإضافة إلى ذلك تشترك كوريا الجنوبية في برنامج تقويم طلاب العالم (PISA)، وشاركت فيه منذ دورته الأولى عام (١٩٩٨)، وقد حصل طلابها على مستوى أداء عالٍ نسبياً مقارنة بالدول السبع والخمسين المشاركة، حيث حققت في دورة (PISA 2006) المركز الأول في القراءة، والمركز الرابع في الرياضيات، والمركز الحادي عشر في العلوم، وقد أشارت نتائج الدراسات التحليلية والتقويمية التي قامت بها الجهات المسئولة عن تقويم جودة التعليم في كوريا لـ (PISA) أن طلابها حققوا تقدما ملموساً في القراءة، واستقراراً في الرياضيات، وتراجعاً في العلوم، وذلك مقارنة بنتائجهم في الدورتين (PISA 2003)، و(PISA 2000).

في عام (١٩٩٧) وضعت أول سياسة للتقويم في إطار المساءلة التربوية، ولكن نتائجها لم تكن واضحة أو حاسمة (جين Jin, 2001 في Coverment of Westren Australia, Department of Education, 2006)، ثم أسست هيئة للتقويم الخارجي يتبعها مكاتب في المدن والقرى لتقويم الإدارة التربوية للمدارس كل عام، ويتولى كل مكتب مسئولية الإعداد لعملية التقويم، تشمل تحديد مجالاته، ومعاييره، وطرقه وأساليبه، وتتشكل لجنة التقويم في كل مكتب من المسئولين التربويين ومدراء المدارس ونوابهم، ومعلمين وأساتذة من الجامعات، وباحثين، وممثلي الأهالي، وتركز عمليات التقويم على التعلم والتدريس والمناهج واحتياجات الطلاب

وتطلعات المجتمع. وتخلص نتيجة التقويم إلى حصول المدارس في كل منطقة على درجة تقويم تمثل جميع مجالات التقويم التي خضعت لها، وترتب المدارس حسب درجاتها في قائمة الترتيب النهائية لجميع المدارس، وبناء على نتائج التقويم تحصل المدارس على استشارات، أو إشراف، أو دعم مالي لأدائها المرتفع (De Graauwe and Naiddoo, 2004). ورغم الجهد إلا أن منظمة التعاون والتطور الاقتصادي (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) وجدت أن تقويم أداء المعلمين في كوريا لم ينجح في إحداث تأثير منتظم على تطورهم الوظيفي، وأن عملية تقويم المعلم تفتقر لأدوات القياس التي تسمح بالتفريق بين المعلمين وفقاً لقدراتهم وجودة أدائهم (Choi, 2006)، بالإضافة إلى الجهود الكبيرة التي تتم في كوريا لتقويم التعليم، إلا أن منهجها وأهدافها لا تسمح بتحديد المسؤولية الفردية للمعلم في ضوء ما أحدثه شخصياً لدى طلابه.

ثانياً: اليابان:

يتميز التعليم في اليابان بالتحصيل العالي، وخاصة على المستوى العالمي، فقد احتل الطلبة اليابانيون مراكز متقدمة في تحصيل العلوم والرياضيات منذ بداية تقديم الاختبارات الدولية، وتقدمت درجات طلابها بمسافة كبيرة عن درجات طلاب كثير من الدول الغربية مثل الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية –انظر جدول ٣– مما أغرى كثير من هذه الدول بدراسة نظام التعليم في اليابان ومقارنة تعليمها به والاستفادة منه.

نجحت المؤسسات التعليمية في إعداد قوى بشرية ذي تأسيس علمي قوي وراسخ، والتأسيس لأخلاقيات مهنية صارمة، ويعزى هذا النجاح لمجموعة من العوامل أبرزها المعايير التعليمية عالية المستوى، وطول أيام الدراسة في العام الدراسي (٢٢٠) يوماً، وتفوق المعلمين، وفاعلية الأهالي ومشاركتهم في العملية التعليمية، والقيمة العالية للتعليم ولمهنة التدريس لدى المجتمع الياباني بكافة مستوياته (انجيرسول وآخرون Ingersoll and others, 2007).

أما الجانب الإداري والتنظيمي فيتسم التعليم الياباني بنظام مركزي قوي في إدارة المدارس، والمناهج التعليمية (سيتو Sato 2004)، وتشرف وزارة التعليم في اليابان

على إدارة المدارس وتراقب التدريس والمحتوى التعليمي للمقررات المدرسية، وتدقق كثيراً في عمليات تعيين المعلمين، وتقدمهم الوظيفي، وتضع الخطط وتحدد ميزانية التعليم وتدعم الأجهزة الإدارية لضمان تقديم تعليم عال الجودة لكل الطلاب (إيشيكيدا Ishikida, 2005) باختلاف فئاتهم الاقتصادية والجغرافية، وقد نجحت تلك الإجراءات في إيجاد بيئة متجانسة في التفوق لا توجد فيها اختلافات جوهرية تذكر بين المدارس، فالتفاوت يقتصر على نوع التفوق ومستواه.

وفي مجال الاعتماد الأكاديمي (التدريسي) تمنح الجامعات درجات أكاديمية وإجازات متنوعة بتنوع تخصص الجامعات وليس بالضرورة من قسم أو تخصص التربية، فمثلاً قد تمنح جامعة ما (مثل جامعة كوتشي Kochi) شهادة لمعلمي المتوسط والثانوي من خلال هيئة التدريس في قسم التربية وقد تمنح الشهادة أيضاً من قبل هيئات التدريس لأقسام التخصصات الأكاديمية مثل الرياضيات والعلوم والفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا وغيرها، وتتم إجازة هذه الشهادات واعتمادها من هيئة التعليم الوطنية (Prefectural). كما أن التطور المهني للمعلمين إلزامي للحفاظ على إجازة التدريس.

رغم التفوق في التحصيل الأكاديمي للطلبة اليابانيين، إلا أن الباحثين ومسئولي التعليم لاحظوا أن هناك قصوراً في الشخصية الإبداعية، ونقصاً في المهارات التعبيرية مقارنة بطلاب بعض الدول الغربية، فالطلاب اليابانيون أقل إبداعاً وأكثر انفرادية بسبب التركيز على نظام التلقين والتكرار والحفظ (سيتو Sato, 2004)، ولذا بدأت حركة إصلاح واسعة النطاق في عام (١٩٨٧) بناء على توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، التي أوصت بتخفيف السيطرة الرسمية على المدارس، وتنويع المناهج التعليمية، وتشجيع الإبداع، وتفريد التعليم، كما أوصت بإحداث تغييرات في نظام الاختبارات، وتطوير التعليم المستمر، وتشجيع البحوث العلمية، وتقنية المعلومات، والرياضة.

وقد عجل الركود الاقتصادي وتسرب الطلاب من المدارس بسرعة إعادة تقويم الأولويات، وبدأت وزارة التعليم اليابانية بتفويض صلاحيات أكبر في اتخاذ القرار للإدارات المحلية للمدارس تحت ما يسمى بـ"التنوع التعليمي" الذي أوصى به التقرير. ورافق هذه الإصلاحات تغير في مجالات الاهتمام والتركيز حيث قلت العناية بالمتطلبات الأكاديمية وزاد الاهتمام بالجوانب الإبداعية وبناء الشخصية للمتعلم من خلال المقررات

الاختيارية، فقد اعتُمد عام (١٩٩٣) نظام المقررات في الثانوية الذي يمكن الطلاب من اختيار المواد حسب ميولهم ورغباتهم وقدراتهم ويتيح إمكانية الانتهاء والتخرج قبل المدة المحددة، وفي العام (١٩٩٧) أصبح بإمكان الطلاب الذين أبدوا تفوقاً في الرياضيات والفيزياء اختصار عام دراسي والالتحاق بالجامعة.

بالإضافة إلى ذلك طرأ تغير على معايير تعيين المعلمين فقد مُنحت إدارات المناطق صلاحيات أكبر في تعيينهم، حتى أنه أصبح بالإمكان تعيين من لا يملك شهادة تدريس على وظيفة "معلم خاص". وفي عام (١٩٩٣) استحدثت وزارة التعليم اليابانية نظام فريق التدريس من أجل الاهتمام بكل طالب، وفي الوقت نفسه تخفيف عبء العمل على المعلم، وعينوا المستشارين في المدارس من أجل معالجة المشكلات المتزايدة ذات العلاقة بالمدرسة مثل الشغب والعنف والسلوك غير المرغوب، كما قامت وزارة التعليم بتعزير العلاقة بين المدرسة والحي من خلال تنظيم العمل التطوعي بين المعلمين والأهالي.

تُعد "صرامة" اختبارات القبول (Intrence Examinations) السمة البارزة في نظام التعليم الياباني في جميع المراحل التعليمية (شيلدز Shieldes, 1995) ، فمنذ العشرينات من القرن الماضي تختبر اليابان طلابها اختبارات قبول لجميع المراحل التعليمية، فالطلاب اليابانيون يختبرون ليس من أجل التنافس على نسب عالية أو انتقالهم للمستوى التالي رغم إن هذا ليس مضموناً كنظرائهم في الدول الأوربية، وإنما يختبرون اختبار منافسة صعب ليتم قبولهم في المرحلة التعليمية التالية. تقدم هذه الاختبارات على المستوى الوطني ويتقدم جميع الطلاب لها وتشرف عليها وزارة التعليم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وتعلن نتائج الاختبارات وأسماء الطلاب وترتيبهم حسب درجاتهم، كما أن تحديد مواقع المقاعد وترتيبها داخل الفصول الدراسية يتم بناء على درجات الطلاب في الاختبار. أما المرحلة الجامعية فيشرف على اختبارات القبول فيها "المركز الوطني للامتحان الجامعي".

أما ما يتعلق بالمعلمين المتقدمين للتدريس الحاصلين على شهادات من أفضل الجامعات فإنهم لا يمنحون شهادة تدريس إلا بعد اجتيازهم مستوى معرفي ومهاري وأدائي محدد في الاختبار الوطني.

التغيرات التي طرأت على الأولويات التعليمية، والتركيز على الإبداع وبناء الشخصية القوية، رافقه تغير في نظام المساءلة التربوية ينسجم مع التوجه الجديد ومتطلباته النظامية والإدارية، وكان محصلة ذلك البدء بالعمل وفق خطة الإصلاح التعليمي في اليابان (خطة رينبو Rainbow Plan) في عام (2001) حيث خُفّفت مساءلة المدارس وإدارات التعليم، وأتيح للمدارس حرية أكثر ومساحة أكبر لاختيار أنشطتها وفق معطيات خصائصها وظروفها البيئية، وقد شجعت المدارس على مد أنشطتها إلى خارج المدرسة والتعاون مع الأهالي في الارتقاء بمستوى الطلاب. وأصبح الأهالي وسكان الحي هم من يقومون بالمساءلة التربوية، ولذا فرضت الوزارة على المدارس تطبيق "التقويم الذاتي" لإدارتها وبيئتها المدرسية ومستوى التعليم الذي تقدمه، ومدى تحقيق أهدافها التعليمية، وتوزيع المهام فيها وأنشطتها والتسهيلات والإمكانيات المادية التي توفرها، كما فرضت عليها إطلاع الأهالي ومؤسسات الحي بنتائج هذا التقويم وتقديم بيانات كاملة عن المدرسة. بالإضافة إلى التقويم الذاتي تخضع المدارس لتقويم خارجي يشارك فيه الأهالي من أجل تحسين نظام إدارة المدرسة بحيث تحصل المدرسة على تقويم من (A,B,C,D)، وكل مدرسة مطالبة بالإفصاح عن نتائج التقويم وبياناتها الأخرى واختيار الوسيلة المناسبة للإعلام عنها؛ وتقوم المدارس بتقديم نتائجها والمعلومات المتعلقة بالمدرسة في مظروف مغلق يسلم للأهالي، وهناك مدارس تنشر نتائجها وإحصائياتها في مواقعها على الإنترنت وهناك مدارس تقيم ملتقى مع الأهالي لعرض النتائج وشرحها والتباحث حولها (Ministry of Education, 2009).

كما تهتم اليابان بالتقويم الخارجي لنظامها التعليمي من خلال اشتراكها في الدراسات الدولية التي تختبر طلاب الصفين الرابع والثامن (TIMSS)، والطلاب في سن الثالثة عشر (PISA)، ودعمت الدراسات المقارنة لنتائج تلك الاختبارات، وقد تصدرت قائمة الدول في نتائج اختبارات البرنامجين في جميع دوراتهما.

لم تكن المدارس الحكومية في اليابان تعمل وفق ما يسمى بـ"التصنيف أو التشعيب" في تعليم طلابها حتى أواخر القرن الماضي؛ فتقسيم الطلاب في المراحل التعليمية حسب قدراتهم واستعدادهم لم يطبق بسبب فلسفة التعليم التي عمل بها فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية (إيشيكيدا Ishikida, 2005)، فقد كانوا يرون أن هذا

الإجراء يقلل من فرص الطلاب ذي القدرات المنخفضة، إلا أنه مع ظهور حركات الإصلاح في أواخر القرن الماضي وبداية القرن الحالي بدأت المدارس الابتدائية والمتوسطة تتجه نحو التشعيب والتصنيف على أساس الاستعدادات والقدرات. وفي العام الدراسي (٢٠٠٢/٣) سمحت وزارة التعليم اليابانية بتشعيب محدود لطلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، أما في المرحلة الثانوية فصمم اختبار قبول لتحديد التخصص المناسب للطلاب وتحديد خط سيرهم الأكاديمي والمهني أو الثانوي الشامل، وبحلول العام (٢٠٠٣) وصل تطبيق نظام التشعيب إلى (٧٤,٨%) من المدارس الابتدائية، و(٦٦,٩%) من المدارس المتوسطة المبنية على نتائج الاختبارات (Ishikida, 2005).

ثالثاً: سانغفورا:

التعليم في سانغفورا تعليم مركزي تتم إدارة عملياته من قبل وزارة التعليم مباشرة أو الهيئة الوطنية للتعليم (National Institute of Education, NIE) حتى على مستوى الوظائف التدريسية، وتعمل الوزارة وفق نظام محكم لتقويم المدارس والمعلمين واختيار مديري المدارس، وتدريبهم وضمان الارتقاء بمستوى مهارات الإدارة المدرسية لديهم قبل توليهم إدارتها. وتعول الوزارة على نظام قوي للتدريب قبل وأثناء الخدمة، ونظام للإشراف على المعلمين وصفه ليمن (Leman, 2008) بأنه على درجة عالية من المهنية والتميز.

تجتذب مهنة التدريس في سانغفورا أفضل النخب المؤهلة، حيث يتقدم لمهنة التدريس أفضل (٣٠%) من الخريجين الأكاديميين، ويتم الاختيار من المتقدمين للتدريس بعناية فائقة، وذلك بناء على معايير تتعلق بالشخصية والكفاءة العلمية والقيم الفكرية والسلوكية، ويخضع المتقدمون لاختبارات، ومقابلات، وتقويم أثناء مدة التجربة. ووفقاً لمصادر إحصائية في وزارة التعليم في سانغفورا يتم قبول متقدم واحد فقط من بين ستة متقدمين للتدريس، ويتم اختيار معلمي المرحلة الأساسية والصف الأخير –من بين المقبولين– بناء على قدراتهم التدريسية المؤكدة، كما يتلقى المعلمون الجدد تدريباً لمدة عام كامل قبل الممارسة الفعلية للتدريس يعقبه (١٠٠) ساعة للتطوير المهني (Leman, 2008).

تعنى الهيئة الوطنية للتعليم (National Institute of Education, NIE) بتوفير البرامج التدريبية عالية المستوى وفقاً للمعايير العالمية، إيماناً منها بأن مصدر قوة نظام التعليم يكمن في إيجاد معلمين ملهمين قادرين على توظيف التدريب توظيفا فاعلاً، وقادرين على التجاوب مع التحديات التعليمية السلوكية والفكرية للطلاب وتقويمها. وقد سنت بعض المعايير الحديثة تشمل تقليل الاهتمام بالحفظ والتكرار، وتعزيز التفكير الناقد، وتشجيع التدريس الذي يمنح فرص تعلم متساوية لكل الطلاب، وتهيئة المدارس بأحدث الأدوات والوسائل التقنية لتطوير البيئة التعليمية، وجعل مهنة التدريس مجدية ومغرية للخريجين الجدد مقارنة بالمهن الأخرى المتاحة لهم (Leman, 2008).

تعمل وزارة التعليم السانغفورية على التأكد من توفر القيادات ذات الكفايات والمؤهلة في إدارة وتنفيذ العملية التعليمية في المدارس، وتتولى شعبة "تقويم المدارس" إدارة الشؤون المتعلقة بتطبيق "نموذج المدرسة المتميزة" (SEM) في عام (٢٠٠٠) كمثال يتوجب على مدارسها الاحتذاء به، ولإرشادها ورفع قدراتها في محاكاة هذا النموذج والرقي بالمدرسة، وخاصة في مجالات التقويم الذاتي، والتطوير الذاتي، وتهيئة المدرسة للتغيير.

نموذج المدرسة المتميزة يزود المدارس في سانغفورا بإطار عملي نظامي، وطريقة متكاملة للتقويم الذاتي، من خلال قياس المخرجات والعمليات ويتطلب النموذج من المدارس إخضاع ممارساتها للتقويم بصفة مستمرة (Hean, 2002) كما يقدم النموذج محكات تمكن المدارس من مقارنة أداءها بها كجزء من التطوير المستمر، وتتم المصادقة الخارجية على التقويم الذاتي للمدرسة من قبل "هيئة الاعتماد المدرسي"، الذي يشكل لكل مدرسة فريقاً لتقويمها يضم خبرات متعددة، وهذا الاعتماد المدرسي يتم كل خمس أعوام (Ministry of education, 2006).

تقوم هيئة الاعتماد المدرسي بتطبيق برنامج "إدارة المنح والحوافز" الذي بدأ العمل به عام (١٩٩٨) وهو برنامج يربط بين التقويم والتطوير عند قياس أداء المدارس والمقارنة بينها لتحديد المدارس التي حققت نجاحاً في إدارة العملية التعليمية، وحققت مخرجاتها تحصيلا عاليا في الاختبارات الوطنية وغيرها. ويهدف هذا البرنامج إلى استخدام الحوافز

كأداة للمساءلة التربوية، ولتوثيق الممارسات الإيجابية، والاستفادة منها في تطوير عمليات التعليم، واستخدامها كأداة للتطوير المستمر وتزويد الأهالي والطلاب بالخيارات المتاحة عند اختيار المدارس (Ministry of Education, 2006).

بالإضافة إلى ذلك تقوم الهيئة بإجازة طلبات المدارس للحصول على مرتبة "المدرسة المستقلة" وهي مرتبة تم إيجادها عام (١٩٩٤) لمكافأة جودة التعليم بزيادة الدعم المالي للمدارس ومنحها مزيداً من المرونة. كما تقوم الهيئة أيضاً بمساعدة المدارس في تقدمها على "جائزة سانغفورا للجودة" (Singapore Quality Class Award).

في عام (٢٠٠٤) تم تعديل منهج وأسلوب عرض نتائج تقويم تحصيل المدارس (درجات الطلاب فيها) وأصبحت التقارير تشتمل على نظرة أشمل لأداء المدارس في جوانب أكاديمية وغير أكاديمية، وترتيب المدارس على أساس القيمة المضافة في درجات الاختبار.

يتقدم الطلاب للاختبار الوطني لاجتياز المرحلة الابتدائية (National Primary School Leaving Examination, PSLE) وذلك في نهاية الصف السادس الابتدائي، ولهذا الاختبار أهمية خاصة؛ فعلى أساس نتائجه يقبل الطلاب في المسارات الملائمة في المراحل اللاحقة لتقود في مجملها إلى مخرجات متنوعة (Department of Education, 2006).

تمتد المرحلة الثانوية في أربع إلى خمس سنوات ويتم قبول الطلاب في أحد مسارات التعليم المتنوعة وهي: الخاص، والسريع، والعادي الأكاديمي، والعادي التقني. مساري الخاص والسريع مدتهما أربعة أعوام ويقودان إلى الاختبار الوطني للتعليم العام للمستوى المتقدم (Singapore-Cambridge General Certificate of education Ordinary-level (O level) National Exam) مع احتمالية سنة دراسية خامسة تعقب (O level Exam)، والعادي بمساريه الأكاديمي والتقني مدتهما أربع سنوات ويقودان إلى الاختبار الوطني للمستوى العادي (Singapore-Cambridge General Certificate of Education Normal-Level (N level) National Exam) بعدها يتم إعداد الطلاب للمسار الأكاديمي لاختبار (O level Exam). وفي عام (٢٠٠٤) أصبح بإمكان الطلاب المتفوقين في المسار

العادي التقدم مباشرة لاختبار (O level Exam) (Department of Education, 2006).

أما اختبار الشهادة العامة في التعليم المتقدم Singapore-Cambridge General Certificate of education Advanced, GCEA) فيتقدم له الطالب في نهاية مرحلة ما قبل الجامعة واجتياز الطالب لهذا الاختبار يحدد قبوله في أحد الجامعات الحكومية الأربعة.

بالإضافة إلى تلك الاختبارات الوطنية تشترك سانغفورا في الدراسة الدولية للتحصيل في العلوم والرياضيات (TIMSS) واختبار (PISA) للطلاب في سن الثالثة عشر في العلوم والمهارات الأساسية.

نظام التعليم في سانغفورا (مثل اليابان ومعظم الدول الآسيوية) يعزز التنافس الشديد، وموغل في التخصصية، وصارم، ولا يهتم كثيرا بالتفكير الإبداعي. هذه السمات تمثل ضغوطاً شديدة على الطلاب في جميع المستويات بما فيها طلاب المرحلة الابتدائية، وقد شعر المسؤولون بآثار هذه الضغوط النفسية على الطلاب، وأن الاختبارات أصبحت هي الهدف، مما جعلهم يتبنون تغييرات مهمة عام (٢٠٠٥) تمثلت في تقليص المناهج ومنح مرونة أكثر في المسارات، وتركيز أكبر على التفكير الناقد والإبداعي، بالإضافة إلى تبني مشروع "تدريس أقل وتعلم أكثر" الذي يركز على تنمية مهارات التعلم المستمر بدلاً من التركيز على التعلم من أجل الحصول على درجات عالية في الاختبارات (Ministry of Education, 2009). وهذا ما حفز استخدام القيمة المضافة عبر قياس أداء المدرسة والتركيز على التطور في نتائج الطالب بعد معايرة الأداء السابق له، عن طريق رصد جميع درجات الطالب في الاختبار الوطني التي اختبرها في الصف السادس ودرجته في اختبار المدرسة في الصف العاشر، ثم مقارنة تقدم المدرسة مع ماهو متوقع، ومعايرة أداء الطالب في الصف السادس مع التقدم الحالي للحصول على مؤشر للقيمة المضافة لأداء المدرسة، والمدارس التي تحقق أداء فوق المتوقع تكرم وتكافئ (Ginsburg, Leinwand, Anstrom and Pollock, 2005). ورغم استخدام مفهوم القيمة المضافة بطريقة مبسطة لم تصل إلى تعقيداته، إلا أن الباحثة لم تجد في تجربة سانغفورا ما يشير إلى الربط بين أداء الطالب

وأداء المعلم، وتقويم المعلم في ضوء تلك العلاقة، ولم تتطلع الباحثة على مايشير إلى تبني سانغفورا نماذج إحصائية خاصة تحلل من خلالها النتائج وتعمل على تحييد المتغيرات والتصدي للتعقيدات المنهجية المرتبطة بذلك.

رابعاً: هونغ كونغ:

تمتلك هونغ كونغ نظاماً تعليمياً موحداً ومتقدماً، انعكس على أداء مدارسها وتحصيل طلبتها؛ فقد تصدر طلابها قائمة الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم واللغة.

يمتد نظام التعليم العام إلى هونغ كونغ في ثلاثة عشر عاما دراسياً. مدة المرحلة الابتدائية ستة أعوام، والمرحلة المتوسطة ثلاثة أعوام، ومدة المرحلة الأولى من الثانوية عامان، يتقدم بعدها الطلاب للاختبار الوطني (Hong Kong Certificate of Education Examination) ومن يجتاز الاختبار يكمل العامين الأخيرين من مرحلة الثانوية، وبعد إكمال الثانوية يخضع الطلاب لاختبار هونغ كونغ للمستوى المتقدم (Hong Kong Advanced Level Examination) وذلك بغرض القبول في الجامعات (Department of Education, 2006).

تعمل مدارس هونغ كونغ وفق نظام غير مركزي، وتتمتع مدارسها بدرجة عالية من الاستقلالية الإدارية، ولكنها تحظى في الوقت ذاته بالدعم المالي اللازم من الحكومة، بالإضافة إلى المدارس المساندة (aided schools) وهي مدارس تدار من قبل متطوعين وتمول مالياً بالكامل من الحكومة، المدارس الحكومية والمدارس المساندة لهما نظام رواتب واحد وتتبع في تدريسها منهج مركزي واحد (Ingersoll and Others, 2007).

تستقطب هونغ كونغ أعلى (30%) من الخريجين الحاصلين على درجات أكاديمية عالية، وتتولى هيئة هونغ كونغ للمقاييس والاختبارات (HKEAA) كجهة مستقلة اختبار طلاب الصفوف الثالث والسادس والتاسع والحادي عشر والثالث عشر. كما يتولى مكتب التعليم والقوى العاملة (EMB) دراسة وتقييم مجموعة من المؤشرات الكمية والوصفية في دورة تتم كل أربعة أعوام، وتعود قوة النظام التعليمي في هونغ كونغ إلى القيمة العالية التي يحملها المجتمع ومؤسساته للتعليم، حيث تشكل هذه القيمة عامل

ضغط وحفز للمجتمع وخاصة الطلاب والأهالي والمعلمين والعاملين في التعليم (Leman, 2008).

يشترط للمتقدم للتدريس أن يحصل على شهادة تدريس وإكماله برنامج لإعداد المعلم، وأن يتقدم لمكتب التعليم والقوى العاملة في هونغ كونغ (Educational and Manpower Bureau) ليدرج اسمه كمعلم معتمد (Teacher Registered). المعلم الحاصل على شهادة التدريس المتخرج من برنامج إعداد المعلم لا يضطر لإكمال بقية المتطلبات لمهنة التدريس مثل اجتياز اختبار ليكون معلماً "معتمداً". أما إذا أنهى المتقدم للتدريس الحد الأدنى من متطلبات برنامج الإعداد ولكنه لم يحصل على شهادة تدريس فيصنف في فئة المعلمين المرشحين (Teacher Permitted) على أن يصبح معلماً معتمداً بعد إنهاءه برنامج الإعداد والتأهيل أثناء خمسة أعوام (Ingersoll and others, 2007).

خامساً: الصين

تتمتع الصين بأكبر نظام تعليم في العالم، وهو نظام تعليم حكومي شديد المركزية (Ingersoll and Others, 2007)، وتمتد مراحل التعليم في اثني عشر عاما دراسيا تسع منها للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وثلاث أعوام للمرحلة الثانوية (China Education Center 2009).

كما يتميز نظام تطوير المعلمين بدرجة عالية من الانسجام والرسوخ والثبات، وتحظى مهنة التدريس في الصين باحترام عال وتقدير رفيع. فالمعلمين يتلقون إعداداً قوياً في تخصصاتهم والمرشحون للتدريس منهم يستغرقون وقتاً طويلاً قبل تعيينهم في مشاهدة التدريس داخل الفصول لمعلمين ذوي خبرة جيدة في التدريس في مدارس ملحقة بالجامعات. وبعد تعيينهم يلتحقون ببرامج للتطوير المهني المستمر. China (Education Center 2009)

في منتصف الثمانينات من القرن الماضي طبقت الصين نظام التعليم الإلزامي لمدة تسع أعوام دراسية، والآن يتمتع أكثر من (٩٣%) من المجتمع الصيني بتعليم أساسي مدته تسع أعوام دراسية، وترافق مع هذه النهضة التعليمية في التعليم العام نهضة وتطور في قطاع التعليم العالي حيث ضاعفت الصين في عام (١٩٧٨) احتمالية

المتقدمين للجامعات من (١,٤%) إلى (٢٠%)، وفي الوقت نفسه تسعى إلى تطوير التعليم وجودته من خلال بذل الجهود في تطوير المناهج التعليمية. (China Education Center, 2009)

في عام (١٩٩٩) بدأت الصين في تصميم منهج جديد للتعليم الأساسي يتناسب مع متطلبات وتحديات القرن الواحد والعشرين، بحيث أصبح إلزامياً على كل طفل يبلغ السادسة من عمره أن يلتحق بالمدرسة الابتدائية، وجميع المتخرجين من المرحلة الابتدائية عليهم الالتحاق بمدارس المرحلة المتوسطة المجاورة والقريبة منهم دون اجتياز اختبارات قبول. أما المتخرجون من المرحلة المتوسطة والراغبون في الالتحاق بالمدارس الثانوية فعليهم التقدم للاختبار المحلي والنجاح فيه قبل قبولهم في مدارس المرحلة الثانوية. (China Education Center 2009.)

ومن المتطلبات في المرحلة التأسيسية –الابتدائية والمتوسطة– أن يتقدم الطلاب لاختبارات فصلية أو تقويم في نهاية كل فصل الدراسي، وللتخرج من المرحلة الابتدائية لابد من اجتياز اختبار في مادتي اللغة الصينية والرياضيات، أما بقية المواد فيكتفى فيها بالتقويم المستمر. أما المراحل التعليمية الأخرى فيتطلب التخرج منها اجتياز اختبارات تغطي ما تم تحديده من المواد من قبل الولاية وتدريسه في سنة التخرج، أما بقية المواد فيكتفى بالتقويم المستمر. (China Education Center, 2009)

تعد اختبارات الوطنية لدخول الكليات من أهم الاختبارات وينظر لها في الصين على أنها شديدة الأهمية لسياسة الصين واقتصادها ولتطوير تعليمها، وتعتمد عليها في تحقيق المساواة في فرص التعليم العالي (Feng, 1999).

ورغم الاهتمام بالمعلم والجهود الحكومية المبذولة لتطويره والتحصيل العالي لطلابها في الاختبارات الدولية، إلا أن هناك نقصا في المعلمين، سببه ازدياد أعداد المدارس ونقص في أعداد الملتحقين ببرامج إعداد المعلم، وتسرب المعلمين إلى مهن أخرى جاذبه أكثر. وقد أدى هذا كله إلى تفاوت في معايير توظيف المعلمين وخاصة بين المدن الكبيرة والمدن الصغيرة، وغرب الصين وشرقها، فعلى سبيل المثال المتقدم للتدريس في مدينة شنغهاي ينبغي أن يكون حاصلاً على شهادة علمية أعلى من الثانوية كحد أدنى بينما المدارس الابتدائية في مناطق فقيرة في غرب الصين قد لا يكون لديها

خيار غير توظيف من لم ينجح في التعليم الرسمي وليس لديه سوى الشهادة المتوسطة.

المشكلة الجلية التي يتجاهلها التعليم الحكومي في الصين هي تقويم المعلم؛ حيث يعاني التعليم الحكومي من نقص في المساءلة القائمة على أداء المدارس، كما أن إجراءات تعيين المعلمين جردت نظام التعليم من الحوافز التي تجعل من تقويم المعلم أمر جدي، واعتبار شهادة التدريس التي يحصل عليها المعلم مؤشراً كافياً لجودة أدائه. هذه العوامل جعلت من تقويم المعلم سطحي وشكلي، ومتذبذب وغير ثابت ولا يرتبط بجودة التدريس، ولا يعتمد على أداء الطلاب وتعلمهم كما يشير إلى ذلك توش وروثمان (Toch and Rothman, 2008).

بعد استعراض التجارب الآسيوية تبين أن جل عناية تلك الدول مركز على مدخلات العملية التعليمية من أنظمة وقوانين وإجراءات إدارية، وحتى الاختبارات المستخدمة لا تخرج عن إطار المدخلات أو العمليات. التفوق العلمي لتلك الدول يعزى إلى تلك القيم الاجتماعية التربوية والتنظيمية التي تتمتع بها مجتمعاتها التي نجحت في تحقيق تساو في الفرص التعليمية لجميع الطلاب، وتعزيز الشفافية في معالجة العملية التعليمية، كما نجحت في تأجيج التنافس وثقافته، بحيث وصل إلى مستوى أصبح مؤذياً لطلبتها، كما أن القيمة العالية للتعليم في هذه المجتمعات عززت المسؤولية الفردية وجعل النجاح فيه هماً فرديا. فرغم أن نتائج الاختبارات الدولية تبرز تفوق تلك الدول، وأن الدراسات المقارنة تشيد بهذا التفوق، إلا أن الباحثة لم تجد في تلك التجارب الآسيوية ما يساعد في مواجهة التحديات المنهجية التي تكتنف قياس القيمة المضافة، فحتى سانغفورا وهونغ كونغ اللتان تقيسان القيمة المضافة، يستخدمانها وفق منهج مبسط لا يصل إلى تعقيداتها، حيث يتم التعامل معها على أنها فرق مطلق (absolute value) بين اختبارين، وينسب الفرق (إضافة أو فقداً) للطالب فقط، وليس للمعلم أو المدرسة اللتين لا تساءلان عن نتائج طلابهما. فرغم تعدد الاختبارات في تلك الدول إلا أنها اختبارات تقف عند تحديد مستوى الطالب، لترفيعه أو لقبوله في مرحلة دراسية. أما لمن تُرد درجات تلك الاختبارات ومن ساهم فيها فليس محل بحث واهتمام ومساءلة. لهذا فكل تجربة من التجارب الآسيوية التي تم استعراضها تمثل حالة خاصة، يصعب

تعميمها أو الاستفادة منها في التصدي لتعقيدات قياس القيمة المضافة للمعلم ومعالجة نتائجها التي أفصحت الدراسات العلمية الغربية عن تعقيداتها المركبة.

المملكة العربية السعودية:

في بيئة الدراسة، المملكة العربية السعودية، سار التعليم من بداياته الأولى مع مدارس معدودة، إلى الوقت المعاصر حيث آلاف المدارس والمعلمين وعشرات الجامعات، وقد كان التعليم خلال هذه الرحلة الذارع التنموية التي تسند خطط التنمية وتمولها بالكفايات البشرية اللازمة. النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية نظام بيروقراطي مركزي يلتزم بمعايير البيروقراطية في أدق شؤونه، والمعلم ومدير المدرسة ومدير التعليم وما علاهم من مسؤولين يعملون في مؤسسة بيروقراطية ويلتزمون بأنظمتها وقوانينها. فالمعلم يتم تقويمه على أنه موظف بيروقراطي أكثر من كونه معلماً ذا مسؤوليات فردية تحتم عليه عمل "كل" ما من شأنه تحقيقها. وبناء عليه يتم تقويم المعلم من قبل وزارة الخدمة المدنية على أنه موظف حكومي يقوم بمهام محددة منه، ويتضمن نموذج تقييم أداء المعلم – الذي لا يفرق بين شاغلي الوظائف التعليمية المختلفة (معلم/ مشرف/ مدير/ وكيل مدرسة/ مدرب)– على الجوانب التالية:

– معلومات عامة تشمل المؤهل التعليمي، والدورات التدريبية، والمواد الدراسية التي يقوم بتدريسها، والصف الدراسي، وعدد الحصص، وتقارير الأداء السابقة.

– الالتزام باستخدام اللغة الفصحى، والحرص على تنظيم النشاط المدرسي وتنفيذه، والاهتمام بالنمو المعرفي، والمحافظة على أوقات الدوام، والإلمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وتطبيقها، والتمكن من المادة العلمية، والقدرة على تحقيق أهدافها.

– مدى الاهتمام بالتقويم المستمر، ومراعاة الفروق الفردية، وتوزيع المنهج وملائمة ما نفذ منه للزمن، واستخدام السبورة والكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى، والمهارة في عرض الدرس، وإدارة الفصل، ومستوى تحصيل الطلاب العلمي، والتطبيقات والواجبات المدرسية والعناية بتصحيحها.

– الصفات الشخصية: وتشمل السلوك العام، وتقدير المسئولية، وتقبل التوجيهات، وحسن التصرف.

– العلاقات: مع الرؤساء، والزملاء، والطلاب وأولياء الأمور.

يتم تقويم المعلم في هذه الجوانب من قبل مدير المدرسة كما نصت على ذلك استمارة التقويم: " يعد التقرير مدير الموظف ويعتمده رئيسه المباشر". الذي يقوم بإعطائه درجة وتقدير على النحو التالي (وزارة الخدمة المدنية):

ممتاز لمن كانت درجة تقييمه فيما بين ٩٠–١٠٠.

جيد جداً: ٨٠–٨٩.

جيد: ٧٠– ٧٩.

مرض: ٦٠–٦٩.

غير مرض لمن درجته أقل من ٦٠.

تُتبع هذه التقادير والدرجات بسؤال مفتوح عن مواطن القوة ومواطن الضعف التي تدعم التقديرات السابقة إن وجدت وتشمثل الانجازات أو النشاطات العملية الأخرى التي يتميز بها ولم تشتمل عليها عناصر التقويم، أو الجوانب السلبية التي يتصف بها وتؤثر على عمله دون أن يكون ذلك تكراراً للعناصر السابقة، بالإضافة إلى ذكر للتوجيهات والتوصيات العامة لتطوير قدراته إن وجدت.

هذه استمارة معدة من قبل وزارة الخدمة المدنية، وتعاد لها بعد تعبئتها، ولا يترتب عليها نتائج تعليمية، وإنما هي تقويم وظيفي دوري ينظر إلى نتائجها عند الترقية فقط.

أما وزارة التربية والتعليم فلم تجد الباحثة ما يشير إلى وجود نظام لمساءلة المعلم مبنياً على نتائج طلابه عبر اختبار وطني أو غيره، كما أن وزارة التربية والتعليم قامت بإلغاء اختبار الثانوية العامة، الاختبار الموحد غير المقنن الذي تقوّم من خلاله مستوى أداء مراحل التعليم العام (القاضي، ٢٠٠٧)، وبالرغم من اشتراك وزارة التربية والتعليم في اختبارات تمز "TIMSS"، لكنها لم تقم بتحليل نتائجه وتوظيفها في خطط تطويرية، حيث جاء ترتيب المملكة متدنياً في ذيل قائمة الدول في دورتين متتاليتين. الجهد المباشر الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم لتقويم المعلم هو ما يقوم به الإشراف التربوي، حيث تقوم المشرفة التربوية –في تعليم البنات– بزيارة المعلمة مرة إلى مرتين في السنة وتحضر مع المعلمة أثناء التدريس، ثم تضع لها درجة بناء على أداء

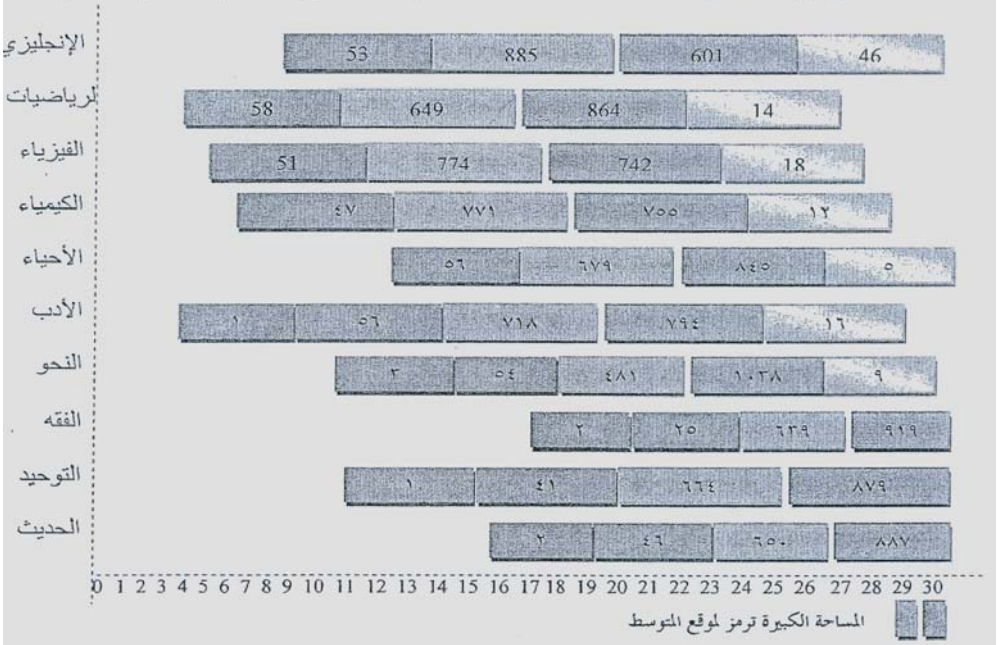
المعلمة حينها، كما تقوم مديرة المدرسة بتقويم المعلمة، ولا تتم بلورة نتائج هذا التقويم في إستراتيجية تطويرية للمعلمة.

ولرصد واقع التعليم العام ومعرفة حاجته للتقويم والمساءلة، قامت الباحثة بتحليل نتائج اختبار الثانوية العامة للبنات لعام ١٤٢٧هـ لـ (١٩٢٠) مدرسة ثانوية تقريباً في جميع أنحاء المملكة، وقد أفصحت نتائج القسم العلمي عن تدني متوسطات المدارس في غالبية المقررات العلمية واللغة الإنجليزية، فتشير النتائج المعروضة في جدول (١) إلى أن متوسط الرياضيات قد بلغ (16.20)، ومثلها تقريباً مقرر الفيزياء الذي بلغ متوسطه (16.95)، ومقرر الكيمياء (17.48)، وقريباً من ذلك مقررات اللغة الإنجليزية بمتوسط (20.20) والأحياء بمتوسط (22.42) والأدب (20.26). الدرجة الكبرى في هذا الاختبار هي (30)، وعليه فغالبية المقررات وقعت متوسطاتها في وسيط الدرجة. كما أن قيم الانحراف المعياري لتلك المقررات جاءت مرتفعة نسبياً، مما يشير إلى تفاوت كبير بين المدارس في تلك المقررات. وتشير بيانات الرسم البياني (١) إلى أن درجات مقرر الرياضيات قد امتدت في مدى وانحرافين معياريين عن يمين المتوسط وانحرافين معياريين عن يسار المتوسط، وهذا يشير إلى أن الدرجات تراوحت في مدى ممتد من (٢,٨٦) إلى (٢٩,٥٤)، وهذا يعني أن هناك (٣٤) مدرسة تراوحت متوسطاتها فيما بين (٢,٨٦) و(٩,٥٣) درجة، و (٦٤٩) مدرسة متوسطاتها جاءت بين (٩,٥٣) و (١٦,٢٠) درجة أي أن (٣٦%) من المدارس جاءت متوسطاتها أقل من (١٦) درجة وهذه نسبة كبيرة جداً، وهذا موطن تساؤل ومساءلة، فهذه المدارس تحتاج بالتأكيد إلى مد يد العون والدعم بما يعزز مستواها، خاصة وأن هذه البيانات تفصح أيضاً عن حل لهذه المشكلة تتمثل في المستوى العالي من الدرجة، فبيانات الرسم البياني رقم (١) تشير إلى أن هناك (١٤) مدرسة جاءت متوسطاتها في المدى الأعلى من الدرجة أي مابين (٢٢,٨٧) و(٢٩,٥٤) درجة في مقرر الرياضيات. وعلى نمط الرياضيات جاء مقرر الفيزياء الذي تدنى متوسطه إلى (١٦,٩٥) درجة، وتراوحت متوسطات (٥١) مدرسة فيما بين (١,٨٧) و (٩,٤١) وجاءت متوسطات (٧٧٤) مدرسة بين (٩,٤١) و (١٦,٩٥) درجة وعلى النمط نفسه توزعت متوسطات مقررات الكيمياء واللغة الإنجليزية.

هذه النتائج تظهر تدني بعض المدارس تدنياً شديداً، وفي المقابل تظهر تفوق بعض المدارس تفوقاً قوياً بحيث تمثل رافداً غنياً لتطوير المدارس المتدنية وللعملية التعليمية لو تمت دراستها وتحليل متغيرات ضعفها وقوتها.

وفي المقابل تفوقت متوسطات مقررات النحو والصرف والفقه والتوحيد والحديث، كما جاءت انحرافاتها المعيارية صغيرة مشيرة إلى تجانس كبير حول المتوسط –كما يوضحه الرسم البياني، فتشير بيانات الرسم البياني (١) إلى أن متوسطات مقررات الفقه والتوحيد والحديث جاءت في المدى الأعلى من الدرجة تقريبا، مما يعني أن توزيعاتها أخذت توزيعات سلبية شديدة، حيث جاءت متوسطات نصف عدد المدارس أكثر من المتوسط. وهذا يثير بعض التساؤلات حول تضخمها، أو سهولة اختباراتها أو سهولة مضمون تلك المقررات وأهدافها، وتشير النتائج إلى أن الضعف والتدني منحصر في المقررات العلمية وليس في المقررات الأدبية أو الدينية، وهذا نمط يحتاج إلى دراسة لواقعه ومتغيراته.

شكل (١): الانحرافات المعيارية وعدد المدارس فيها لكل مقرر في القسم العلمي

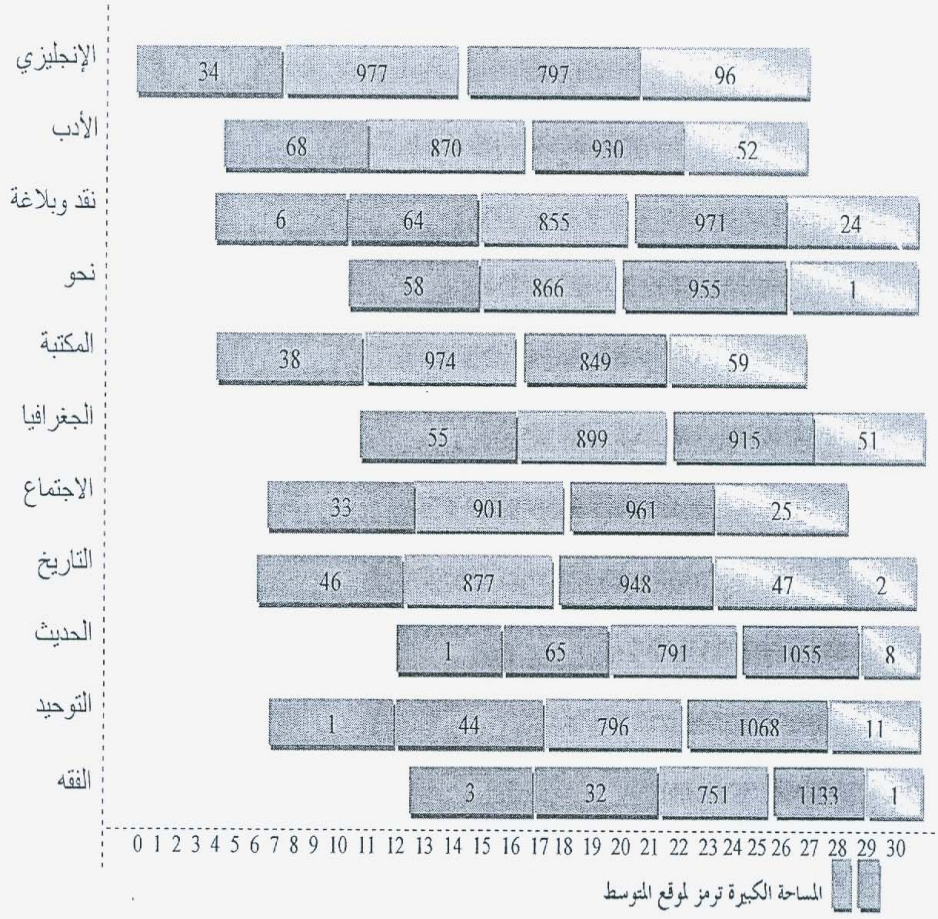


جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقررات القسم العلمي

المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري
الإنجليزي	20.20	6.56
الرياضيات	16.20	6.67
الفيزياء	16.95	7.54
الكيمياء	17.48	6.97
الأحياء	22.42	3.91
الأدب	20.26	6.10
النحو	23.41	4.32
الفقه	27.34	3.12
التوحيد	25.02	4.71
الحديث	26.19	3.93

أما فيما يتعلق بالقسم الأدبي، فتبدو الصورة أكثر سلبية، حيث بلغت متوسطات أكثر المقررات (٢٠) درجة فأقل (جدول ٢)، وهذه المقررات هي الإنجليزي (14.59)، والأدب (16.82)، والنحو (19.27)، والمكتبة (15.66)، والاجتماع (18.71)، والتاريخ (18.12)، والنقد والبلاغة (20.31)، والجغرافيا (20.60).

شكل (٢): الانحرافات المعيارية وعدد المدارس فيها لكل مقرر في القسم العلمي



جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقررات القسم الأدبي

المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري
الإنجليزي	14.59	5.66
الأدب	16.82	5.71
نقد وبلاغة	20.31	4.94
نحو	19.27	5.10
المكتبة	15.66	6.24
الجغرافيا	20.60	5.30
الاجتماع	18.71	5.59
التاريخ	18.12	5.58
الحديث	24.16	4.63
التوحيد	22.64	5.32
الفقه	25.85	3.83

الصورة تبدو أكثر قتامة عند تبين تفاصيلها المعروضة في الرسم البياني (شكل ٢)، فالبرغم من أن متوسط مقرر اللغة الإنجليزي –على سبيل المثال– جاء متدنياً (١٤,٥٩) درجة، فإن التوزيع ينحو نحو الانحراف الإيجابي، مما يعني أن أكثر من (٥٠%) من المدارس التي جاءت درجاتها أقل من المتوسط أكثر من المدارس التي جاءت درجاتها أعلى من المتوسط، أي أنها لا تشبه مقرر اللغة الانجليزية.

تفاصيل الصورة العامة لهذه النتائج تشير إلى أمور منها أن هناك تفاوتاً قوياً بين المدارس في نتائج غالبية المقررات في القسمين العلمي والأدبي، ويمتد هذا التفاوت في كامل مدى الدرجة (٣٠ درجة)، أي أن هناك مداس بلغ متوسطها (٣٠) درجة، وهناك مدارس وقعت متوسطاتها في المدى الأقل من الدرجة، كما تشير النتائج إلى نزوع درجات المقررات الدينية نحو الانحراف الإيجابي بسبب درجاتها العالية، وتشير نتائج

دراسة الزهراني (١٤٢٤هـ) والقاضي (٢٠٠٦م) والزهراني (١٤٢٧هـ) والقاضي (٢٠٠٧م) إلى أن نتائج عام (١٤٢٧هـ) لا تمثل نمطاً مختلفاً عن غيره من الأعوام السابقة، إنما تعبر عن نمط ممتد وراسخ لسنوات عديدة مما يشير إلى الحاجة إلى تقويم مخرجات العملية التعليمية وربط نتيجة ذلك التقويم بمتغيراتها التي أهمها أداء المعلم. فالتعليم في بيئة الدراسة تعليماً مركزياً تتشابه فيه غالبية المدارس في متغيراتها البيئية، وبالتالي يمكن رصد أداء المعلم وربطه بنتيجة طلابه. وهذه النتيجة مخالفة لما بدا من تجارب الدول الآسيوية التي تبين أن التفاوت بين مدارسها يكمن غالبه في مستوى التفوق، وليس بين التفوق والضعف، ويعود ذلك لأساب منها أن هذه الدول تمتلك بنية تنظيمية تقود لذلك التفوق، كما يعضد ذلك ثقافة اجتماعية تدفع نحو التفوق والتميز، وقد تبين أن الدول الآسيوية تتقدم كثيراً في أساليب التقويم، وخاصة تقويم المدرسة، حتى وصل البعض إلى مرحلة تبني القيمة المضافة في رصد تقدم الطلاب وتطور مستواهم.

تفتقد البيئة المحلية للتقويم الوطني، فليس لدى وزارة التربية والتعليم اختبار وطني يقدم للطلاب في أي من سنوات التعليم العام، وما وجد من اختبارات للقدرات أو للتحصيل تقدم بعد اختبارات الثانوية العامة الهدف منها خدمة عمليات القبول في بعض الجامعات والقطاعات الأخرى، ولا علاقة للوزارة والتعليم العام بها.

أما التقويم الخارجي، فقد اشتركت المملكة في اختبارات " TIMSS 2003-2007"، وجاءت درجات الطلاب متدنية جداً بل في ذيل قائمة الدول المشاركة (جدول 3)، وهي نتيجة تتفق مع نتائج اختبار الثانوية المعروضة في جدول (١) والرسم البياني (١) لمقررات الرياضيات والفيزياء والكيمياء، حيث بلغت نتيجة المملكة في الرياضيات (٣٣٢) درجة معيارية في عام (٢٠٠٣) و(٣٢٩) درجة معيارية في عام (٢٠٠٧) وهي درجات أقل بكثير من متوسط الاختبار (٥٠٠)، وبما أن الانحراف المعياري هو (١٠٠) درجة، فإن درجة المملكة أقل من المتوسط بمعيارين انحرافيين، وتشير أيضا إلى مسافة كبيرة تفصل متوسطها عن متوسطات دول شرق آسيا.

جدول (٣) نتائج الدول الآسيوية في اختبار "TIMSS" لعامي ٢٠٠٣/٢٠٠٧:

		TIMSS 2003		TIMSS 2007	
الدولة	المقرر	الترتيب	الدرجة	الترتيب	الدرجة
كوريا	الرياضيات	٢	٥٨٩	٢	٥٩٧
	العلوم	٣	٥٥٨	٤	٥٥٣
اليابان	الرياضيات	٥	٥٧٠	٥	٥٧٠
	العلوم	٦	٥٥٢	٣	٥٥٤
سانغفورا	الرياضيات	١	٦٠٥	٣	٥٩٣
	العلوم	١	٥٧٨	١	٥٦٧
هونغ كونغ	الرياضيات	٣	٥٨٦	٤	٥٧٢
	العلوم	٤	٥٥٦	٩	٥٣٠
الصين	الرياضيات	٤	٥٨٥	١	٥٩٨
	العلوم	٢	٥٧١	٢	٥٦١
أمريكا	الرياضيات	١٥	٥٠٤	٩	٥٠٨
	العلوم	٩	٥٢٧	١١	٥٢٠
المملكة	الرياضيات	٤٣	٣٣٢	٤٦	٣٢٩
	العلوم	٣٩	٣٩٨	٤٤	٤٠٣
عدد الدول المشاركة		٥٢		٥٦	

الدراسات العلمية التي عنيت بالإجراءات المنهجية للقيمة المضافة:

تتضمن السياسات التعليمية الحالية استخدام اختبارات مقننة إما لضبط المدخلات التعليمية كما في الدول الآسيوية، أو لرصد القيمة المضافة لمساءلة القائمين على التعليم، وهذا ركن أساسي في أنظمة المساءلة الحالية في بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسانغفورا وأستراليا التي تعد مصادر غنية للتجارب التربوية الدولية. التحدي الرئيسي الذي يواجه أنظمة التعليم هو بناء مقياس يمكن من خلاله الحكم على فاعلية المعلم والمدرسة والنظام التعليمي بأكمله. كثير من دول العالم

تستخدم اختبارات وطنية لقياس الحد الأدنى من المعارف المهارات، ويتم التعامل مع هذه الاختبارات بطريقة فردية تصف حالة راهنة، وقليل من تلك الدول والأنظمة التعليمية التي تستخدم مناهج تتبعية تهدف لقياس أداء المعلم وإضافته لطلابه، ولكن هناك حماساً قوياً نحو استخدام نماذج تقيس القيمة المضافة للمعلم، وخاصة في ضوء تطور البرامج الحاسوبية القادرة على تحليل البيانات التتبعية، وتطور المقاييس وما تفرزه من معلومات يعول عليها. هذا أمر يتوقع مكافري وزملاؤه (McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis, & Hamilton, 2004) أن يجعل "القيمة المضافة" أمراً حيوياً في النظام الرسمي للمساءلة التربوية.

البيانات التتبعية الحالية لنتائج الطلاب المستخدمة في القيمة المضافة تعاني من تحديات إحصائية في تقدير تأثير المعلم ومعالجة التشتت "Variability" بين المعلمين، كما أن النماذج الإحصائية الحالية قد لا تكون قادرة على التصدي لتعدد المقاييس والأخذ في الحسبان الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين نتائجها، علاوة على أن المتغيرات البيئية (المدرسية والصفية) المشتركة بين طلاب المعلم الواحد في المدرسة الواحدة يشكلون حاضنة مشتركة (Nested Group) تشكك في استقلالية عناصرها وأفرادها، وربما يسهم في دلالة معامل الارتباط بين درجات طلاب المعلم ويزيد من صعوبة الوصول إلى تأثيره "الصافي" على طلابه. وفي المقابل هناك من رأى أن تعدد المعلمين وتقلب الطلاب بين صفوف ومعلمين مختلفين في عام أو فصل دراسي واحد يجعل من الصعوبة القول بأن تلك المعالجات الإحصائية والمنهجية تعاملت مع عينات غير مستقلة، ولذا اقترح ودنبوش وبريك (Raudenbush & Bryk, 2002) معالجة ذلك عن طريق استخدام التصاميم الحاضنة التقليدية للنماذج التراتبية " Traditional Nested Designs of Hierarchical Models".

هذه التحديات المنهجية الحقيقية وغيرها حفزت المحاولات المتعددة من قبل الباحثين للوصول إلى نماذج إحصائية تتصدى لكل أو بعض تلك التحديات، ومن هذه النماذج النموذج الضابط "Covariate Adjustment Model" الموضح في المعادلة التالية التي وضح تفاصيلها (Rowan, Correnti, & Miller, 2002)، والتي تعاملت

مع تأثير المعلم والخطأ "Residual Error" على أنهما متغيرين عشوائيين مستقلين وطبيعيين "Normal" بمتوسط قيمته "صفر" وتشتت "Variance" ثابت:

$$y_{ig}=\mu_g^A + \beta_g^A xi + y_g^A y_{ig-1} + y^A_{ig} z_{ig} + \lambda^A_{ig}\eta_g^A + \varphi_{ig}\theta_g + \varepsilon^A_{ig} \quad (١)$$

هذا النموذج يتعامل مع متغير "السنة السابقة" على أنه متغير يمكن رصده وتحييده "Covariate"، وهذا أعطاه خاصية السيطرة على تأثير المعلم السابق، ويحتاج هذا النموذج إلى بيانات نتائج الطلاب لعامين دراسيين لتطبيقه ولقياس القيمة المضافة بخلاف بعض النماذج.

النموذج الآخر طوره رودنبوش وبريك (Raudenbush and Bryk, 2002)، وأطلقا عليه نموذج التصنيف المتقاطع "Cross-Classified Model"، ويأخذ في الحسبان معامل الارتباط بين السنوات الدراسية، وتأثير المعلم خلال السنوات الماضية التي تتوافر بياناتها وفق معادلة خطية تبدأ من السنة الأولى التي تمثل الحالة الصفرية – قيمة الصفر في المعادلة أو النموذج في مرحلته الأولية– ثم تتصاعد:

$$Y_{i0}=\mu^c+\mu_i + \varphi_{i0}\theta_0{}^c + \varepsilon^c_{i0}$$

$$Y_{i1}=\mu^c+\gamma^c+\mu_i + \gamma\iota + \varphi_{i0}\theta_0{}^c + \varphi_{i1}\theta_1{}^c + \varepsilon^c_{i1}$$

$$Y_{i2}=\mu^c+2\gamma^c+\mu_i + 2\gamma\iota + \varphi_{i0}\theta_0{}^c + \varphi_{i1}\theta_1{}^c + \varphi_{i2}\theta_2{}^c + \varepsilon^c_{i2}$$

$$Y_{i3}=\mu^c+3\gamma^c+\mu_i + 3\gamma\iota + \varphi_{i0}\theta_0{}^c + \varphi_{i1}\theta_1{}^c + \varphi_{i2}\theta_2{}^c + \varphi_{i3}\theta_3{}^c + \varepsilon^c_{i3} \quad (٢)$$

النموذج الآخر هو نموذج ولاية تنسي الأمريكية الذي يطلق عليه نظام تنسي لقياس القيمة المضافة " Tennessee Value Added Assessment System, TVAAS"، والذي طوره ساندرز وزملاؤه (Sanders, Saxton, & Horn, 1997). يعمل هذا النموذج مثل معامل الانحدار المتعدد، والمتوسط فيه هو المتغير التابع، ويتعامل مع المعلم على أنه أحد المتغيرات المستقلة وله تأثير مستقل على كل مقرر يقوم بتدريسه، كما أن الزمن متغير في هذا النموذج، ويلاحظ أن هذا النموذج لا يأخذ في الحسبان العلاقة الارتباطية بين متغيرات الطالب في معالجاته.

$$Y_{i0}=\mu^{\tau}_{0}+\varphi_{i0}\theta_{0}{}^{\tau}+\varepsilon^{\tau}_{i0}$$

$$Y_{i1}=\mu^{\tau}_{1}+\varphi_{i0}\theta_{0}{}^{\tau}+\varphi_{i1}\theta_{1}{}^{\tau}+\varepsilon^{\tau}_{i1}$$

$$Y_{i2}=\mu^{\tau}_{2}+\varphi_{i0}\theta_{0}{}^{\tau}+\varphi_{i1}\theta_{1}{}^{\tau}+\varphi_{i2}\theta_{2}{}^{\tau}+\varepsilon^{\tau}_{i2}$$

$$Y_{i3}=\mu^{\tau}_{3}+\varphi_{i0}\theta_{0}{}^{\tau}+\varphi_{i1}\theta_{1}{}^{\tau}+\varphi_{i2}\theta_{2}{}^{\tau}+\varphi_{i3}\theta_{3}{}^{\tau}+\varepsilon^{\tau}_{i3} \qquad (٣)$$

قام مكافري وزملاؤه (McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis, & Hamilton, 2004) بدراسة نقدية لهذه النماذج وتوصلوا إلى نموذج يرون أنه يأخذ في الحسبان جوانب الضعف وجوانب القوة في النماذج الأخرى الأكثر شهرة، وفي هذا النموذج تم التعامل مع المعلم على أنه متغير عشوائي، وثابت، وحذروا بأن النموذج يتطلب بيانات تاريخية صحيحة عن المعلم والطالب وخاصة عن نتائج الطلاب في الاختبارات المقننة السابقة، وأكدوا أن التعاطي مع تأثير المعلم على أنه متغير عشوائي قد سمح بالتصدي لتعدد المعلمين وتأثير المعلم السابق، فالنموذج يرى متغيرات المعلم والطالب والمدرسة متغيرات مرنة في تأثيرها وحركتها "Exchangeable"، علاوة على أخذه في الحسبان العلاقة الارتباطية بين تأثيرات المعلم والمدرسة والخطأ "Residual Error" لكل مقرر في المستوى الدراسي:

$$Y_{i0}=\mu_{i0}+\beta_{0}x_{i}+\gamma_{00}z_{i0}+\lambda_{i0}\eta_{0}+\varphi_{i0}\theta_{0}+\varepsilon_{i0}$$

$$Y_{i1}=\mu_{1}+\beta_{1}x_{i}+\gamma_{11}z_{i1}+(\omega_{10}\lambda_{i0}\eta_{0}+\lambda_{i1}\eta_{1})+(\alpha_{i0}\varphi_{i0}\theta_{0}+\varphi_{i1}\theta_{1})+\varepsilon_{i1}$$

$$Y_{i2}=\mu_{2}+\beta_{2}x_{i}+\gamma_{22}z_{i2}+(\omega_{20}\lambda_{i0}\eta_{0}+\omega_{21}\lambda_{i1}\eta_{1}+\lambda_{i2}\eta_{2})+(\alpha_{20}\varphi_{i0}\theta_{0}+\alpha_{21}\varphi_{i1}\theta_{1}+\varphi_{i2}\theta_{2})+\varepsilon_{i2}$$

$$Y_{i3}=\mu_{3}+\beta_{3}x_{i}+\gamma_{33}z_{i3}+(\omega_{30}\lambda_{i0}\eta_{0}+\omega_{31}\lambda_{i1}\eta_{1}+\omega_{32}\lambda_{i2k}\eta_{k2}+\lambda_{i3}\eta_{3})+(\alpha_{30}\varphi_{i0}\theta_{0}+\alpha_{31}\varphi_{i1}\theta_{1}+\alpha_{32}\theta_{i2}+\varphi_{i3}\theta_{3})+\varepsilon_{i3} \qquad (٤)$$

بعد استعراض التجارب الآسيوية، وواقع تقويم المعلم ونتائج الثانوية العامة في بيئة الدراسة وبعض النماذج التي توصلت إليها الدراسات الأمريكية يمكن القول إن قياس القيمة المضافة أمر حيوي وجديد في المجال التربوي عموما وخصوصاً في تقويم أداء المعلم ومسائلته ولكن يحول دون تحقيق ذلك كثير من التعقيدات المنهجية. في

البيئة المحلية اتضح أنها تفتقد للاختبارات الوطنية التي تختبر طلابها دورياً، وتفتقد للبنية التنظيمية اللازمة لقياس القيمة المضافة رغم ما أشارت إليه النتائج من تدني مستوى الطالبات والمدارس في كثير من المقررات الدراسية وتدني مستوى الطلاب والطالبات في اختبارات "تمز" الدولية في دورتين متتاليتين، كما أشارت التجارب الآسيوية التي تم استعراضها أن سنغافورا وهونج كونج هما الدولتان اللتان وظفتا اختباراتها الوطنية لقياس القيمة المضافة في قياس أداء مدارسها ولكن في أبسط وأسهل صيغها وبعيداً عن تعقيداتها المنهجية والإحصائية، وفي المقابل نجحت الدراسات العلمية الأمريكية في تقديم نماذج ترقى لتحديات القيمة المضافة وصعوباتها المنهجية والإحصائية، وتفترض الباحثة أن تلك النماذج سيتم تطبيقها على نطاق واسع في المستقبل القريب خارج بيئتها، ولكن هذا التطبيق يتطلب اختبارات وطنية مناسبة في تلك البيئات التي ستطبقه. في ضوء هذا الواقع ترى الباحثة أهمية بناء المعايير اللازمة لبناء اختبارات وطنية تقيس القيمة المضافة كخطوة أولية ربما يعول عليها في بناء الاختبارات الوطنية في بيئة الدراسة.

المعيار المقترح:

تُبنى الاختبارات على رؤية واضحة لأهداف النظام التعليمي ومنطلقاته ومعاييره، وهي في الوقت نفسه أحد المكونات الرئيسة للنظام التعليمي؛ لذا فالنظام هو المرجعية الأولى للمساءلة، التي يستمد منها إطاره المرجعي حتى يكون فاعلاً في تحقيق أهداف النظام. اختبار للمساءلة في المملكة العربية السعودية عليه أن يستمد إطاره المرجعي من مكونات النظام التعليمي ومنطلقاته المتعددة أولاً، وبعد ذلك لابد أن يقوم الاختبار على مرجعية علمية سليمة تسمح بالاستفادة منه والتعويل على نتائجه في اتخاذ قرارات تربوية سليمة.

فبعد النظر في تجارب المساءلة التربوية التي تم استعراضها في هذه الدراسة، وتحليل للتجربة المحلية، وقراءة للتحديات المنهجية والإحصائية التي كشفت عنها الدراسات العلمية، والنماذج التي اقترحتها كحلول لتلك التحديات، اختزلت الباحثة ذلك كله في أمرين: الأول هو بناء إطار مرجعي محدد لمعالم الاختبار ومنطلقاته المنهجية والإجرائية، والثاني بلورة ذلك الإطار المرجعي في شروط معيارية تصف ما يتوجب أن

تكون عليه ماهية أهداف الاختبار ومواصفات مفرداته وطبيعة محتواه وأساليب معالجة نتائجه.

أولاً: الإطار المرجعي لاختبار القيمة المضافة:

تتمثل ملامح الإطار المرجعي فيما يلي:

يجب أن يقيس الاختبار سمات التعلم الذي حدده المجتمع بمؤسساته وقطاعاته العامة والخاصة، واستثمر كثيرا في تحقيق ذلك، وبالتالي فالتحدي يتمثل في بناء اختبار يقيس ما تم تدريسه، وألا يتأثر ذلك القياس بالمتغيرات المتداخلة مع العملية التعليمية تداخلاً قد يحول دون الوصول إلى التأثير "الخالص" للمعلم وللمدرسة، وهذا التحدي يزداد عندما يتم الاعتماد على اختبار واحد يهدف لقياس مستويات متعددة للمضمون والأداء التعليمي المركب.

يهدف نظام التعليم إلى تحقيق مبدأ المساواة في تقديم تعليم ذا جودة للجميع، وبالتالي "فالتوقعات" من الطلاب متساوية، وأن عليهم تحقيق المستويات العالية. وهذا يعني أن يتساوى الطلاب في الحصول على تجهيزات فنية متساوية في جودتها. هذا التساوي هو الذي يبرر أخذ التلاميذ اختباراً وطنياً موحداً في أهدافه ومضمونه ومعالجته، وإذا لم يتحقق هذا المبدأ، تحولت المساءلة ومقاييسها إلى رصد متغيرات الطالب ومتغيرات النظام التي حالت دون تحقق الأداء المتوقع.

أن تتم المساءلة لمن يملك قراره فيما يساءل عنه، بالتالي فالمعلم يجب أن تتاح له الحرية اللازمة لتحقيق أهداف المنهج لدى تلاميذه، والتلاميذ يجب أن يملكوا خيار التعلم عبر توفر المستلزمات الفنية والتعليمية اللازمة لتحقيق ذلك.

أن يبنى الاختبار على نظرية محددة لصنع القرار حيال ومنطلقاته وإطاره المرجعي وعملياته ونتائجه، وأن يتم تبني هذه النظرية بالاشتراك مع الخبراء والمتخصصين وصانعي القرار التربوي ومسؤوليه الرسميين ومن المستفيدين من مخرجاته.

أن يحقق الاختبار أهداف القيمة المضافة وفلسفتها التي لا تهدف لقياس الحد الأدنى من أهداف ومعايير العملية التعليمية، وإنما تعمل على الدفع نحو تحقق معايير التعليم بمختلف مستوياتها: الحد الأدنى والمتوسط والأعلى. القيمة المضافة هي مرحلة تاريخية جاءت لتتجاوز مرحلة قياس الحد الأدنى، أو مرحلة التقويم المعتمد على النتيجة الذاتية

(Results Based Accountability) لاختبار معين إلى مرحلة تقيس النمو والتطور والإضافة، وهذا لا يتحقق بقياس الحد الأدنى فقط، وإنما ببناء اختبار يقيس مداه كامل النمو والتطور وكامل مضمون المنهج ومستوياته، ولهذا أدرج الباحثون اختبارات القيمة المضافة ضمن منظومة نماذج التطوير (Growth Models).

ألا تؤدي طبيعة الاختبار إلى التأثير السلبي على مضمون المنهج وتسطيح العملية التعليمية بما يؤدي إلى تضخم الدرجات، فهناك مؤشرات على حدوث مثل ذلك في الاختبارات الوطنية وخاصة تلك التي تقيس الحد الأدنى (Korestz & Barron, Koretz et al., 1991; Linn, 2000; Linn, Graue, & Sanders, 1998; 1990; Stecher, Barron, Kaganoff, & Goodwin, 1998)، وألا يتحول الاختبار إلى هدف للتدريس وللعملية التعليمية ونظامها Carnoy, Loeb, & (Smith, 2000; McNeil & Valenzuela, 2000).

الاعتماد على مقاييس متعددة للمساءلة، وهذا أمر طالما نادى به الخبراء والباحثون، لأنه من الناحية النظرية "ربما" يزيد المساءلة صدقاً وثباتاً، وفي المقابل "ربما" يهدد صدقها وثباتها إذا كانت تلك المقاييس لا تستوفي الشروط السليمة، وفي الواقع يثير هذا الأمر أسئلة أكثر مما يجيب عليها، وخاصة حول ماهية تعدد المقاييس، فهل المقصود به تعدد الأدوات، أم تعدد النماذج، أم تعدد فرص الطالب. وإذا استعمل أكثر من مقياس فهل يتطلب ذلك اجتياز الطالب كل تلك المقاييس جميعها، أم النظر إلى مضامين تلك المقاييس، ومن ثم تقويم نتيجة الطالب في ضوء مدى تحقق المعايير لديه، أم أن اجتياز أحدها يكفي للحكم عليه. هذا التنوع يعكس تنوع الدراسات وتعددها، وصعوبة مناهجها، وما ينتج عن ذلك من معلومات مركبة بالغة التعقيد، ولهذا ترى الباحثة بعد مراجعة دراسات كثيرة وبعد تجارب عملية عاشتها، أن تتم الاستفادة من مفهوم التعددية عبر العناية بالمعايير أكثر من تعدد المقاييس، وألا يقتصر على قياس بعد واحد أو مستوى واحد فيما يستهدف الاختبار قياسه، وإنما تتم دراسة وقياس أبعاده المتعددة (Multidimensionality)، كما أن التعددية يمكن أن يعززها تعددية التحليل وتدرجها عبر مستويات متعددة من الطالب إلى المعلم إلى المدرسة إلى المنطقة

التعليمية، ويعزز ذلك كله التأكد من استقرار المتغيرات المتعلقة بالمدرسة مثل عدد الطلاب، ونسبة تسربهم، ونسبة الحضور وغيرها.

أن يتمكن الاختبار من تحديد التأثير الإضافي (Incremental Effects) للمعلم أو للمدرسة على الطالب، وهذا يشير إلى طبيعة الاختبار الذي يقيس تأثير المعلم أو المدرسة في سنة دراسية محددة ولا يقيس التأثير التراكمي، بل إن معالجة نتيجة الاختبار يجب أن تسلك منهجاً يحيد التأثير التراكمي للمتغيرات الأكاديمية وغير الأكاديمية السابقة مثل تأثير المعلمين السابقين وغيرهم من المتغيرات الأسرية والاجتماعية للطالب، ففي اختبار ولاية تنسي الأمريكية–على سبيل المثال– تم استخدام متغيرات الطالب نفسه في عملية التحييد لدرجته، ولم يتم معالجة متغيرات أخرى في ذلك، فقد تم قياس معامل الارتباط بين الاختبارين القبلي والبعدي، ودرجته تمثل تأثير المتغيرات الأخرى غير المدرسة والمعلم. فالاختبار ليس موجه نحو تقويم الدرجات الخام للأداء، لأن المهم في هذا الاختبار هو تقويم الإضافة، وليس الأداء المطلق للطلاب (Sanders, Saxton, and Horn, 1997).

أن يتم وضع آلية منهجية وإحصائية تأخذ في الحسبان الفروق بين نتيجة الاختبار في المدارس القوية والضعيفة، أو ما يطلق عليه منهجياً تأثير الانحدار الإحصائي (Statistical Regression) الذي يرى أن أمام القيم المتطرفة ارتفاعاً أو انخفاضاً فرصة للتغير ليس سببها تأثير المتغير المستقل، وإنما موقعها المتطرف في مداها، فمفهوم القيمة المضافة هو منحاز ابتداءً مع المدارس الضعيفة التي تملك مساحة أوسع للإضافة والتطوير والتغيير بخلاف المدارس القوية، التي أمامها مساحة محدودة للإضافة. فالتجارب الدولية تزود المهتمين بهذا الأمر بتجارب ناجحة، وتمثل تجربة دالاس الأمريكية التي عالجت حال الطلبة في متغيرات مؤثرة منها الكفاءة الأكاديمية السابقة، عبر آلية إحصائية (النموذج الخطي التراتبي Hierarchical Linear Model, HLM) أخذت في الحسبان (Control for) تأثير الكفاءة الأكاديمية وغيرها من المتغيرات التي حالت دون استقلال الظاهرة المدروسة ابتداء، حيث عملت تلك الآلية على السير بالتحليل عبر مرحلتين لتراعي تلك الفروق الأولية والجوهرية، (وبيستر ومندرو Webster and Mendro, 1995).

تحديد الحجم المقبول لتأثير المعلم على أداء الطالب سنويا، فكما اتضح من التراكم العلمي أن التأثير ذا الدلالة للمعلم على أداء طلابه راسخ ويبقى لسنوات عديدة قد تصل إلى أربع سنوات كما قدره مكافري وزملاؤه (McCaffrey, Koretz, Lackwood, and Hamilton, 2004)، فوفقاً لاختبار ولاية تنسي الأمريكية – على سبيل المثال– حددت الإضافة السنوية المقبولة لمتوسط المدرسة ما يعادل (2%.) من الانحراف المعياري. في حين وجد ريفكين وهونوشيك وكيم (Rivkin, Hanushek, and Kain, 2000) أن تأثير المعلم يفسر ما نسبته (3.2%) من التشتت في درجة الاختبار، وقد اقترح لين (Linn, 2005) أن يتم تحديد ذلك بعد تحليل نتائج المتفوقين في الاختبار. خلاصة القول أنه لابد من الحذر، فالمبالغة في التوقعات والمعايير تجعل الاختبار والمساءلة بلا جدوى، فلا بد أن ترتبط التوقعات بمستوى الطلاب في بداية البرنامج أو السنة الدراسية، لأن النظر للدرجات نظرة مجردة يقود إلى استنتاجات غير صحيحة، وهذا ما وقع فيه من حددوا الإضافة أو الزيادة السنوية للمستوى الدراسي في المدرسة الأمريكية بـ (2%.)، فاختبارات المساءلة تشير إلى زيادة مضطرة في الدرجات بما يوحي بتفوق الطلاب ولكن عندما تمت مقارنة الطلاب الأمريكيين بالطلاب اليابانيين الذين يتفوقون عليهم وجد أن واقع نتيجة اختبار المساءلة لا يعكس تلك الزيادة، وقد رد فريق راند (Rand) ذلك إلى تضخم الدرجات، والأمر في نظر الباحثة غير ذلك، لأن الفريق كان يقارن درجة مستوى بدرجة من سبقهم في المستوى نفسه، وهذا مخالف لفلسفة القيمة المضافة، فزيادة الدرجات قد لا يعد إضافة، كما أن انخفاضها لا يعد فقدا لاختلاف العينتين.

استخدام أساليب متعددة للأسئلة، وتجنب الاعتماد الكلي على أسلوب "الاختيار من متعدد"، بحيث يشمل الاختبار قياس التطبيقات وأسئلة مفتوحة تضطر الطالب إلى الكتابة وغيرها بما يزيد من جودة القياس ويحول دون تضخم الدرجات، رغم أن بعض التجارب المهمة في هذا المجال –مثل تجربة ولاية تنسي الأمريكية– قد استعملت أساليب متعددة، إلا أن بعض الباحثين أشار إلى أن ذلك لم يجعلها في منأى عن تضخم الدرجات وخاصة في المراحل الأولى من البرنامج التعليمي (كوريتز وبارون Koretz and Barron, 1998).

أن يتم تحويل درجات الاختبار الخام إلى درجات معيارية محددة خصائصها القياسية من متوسط وانحراف معياري يتم في ضوءها تقسيم مدى الدرجة إلى مستويات لها دلالة مرتبطة بجودة أداء الطالب، فعلى سبيل المثال قسم اختبار تنسي الدرجة إلى أربعة مستويات وكل مستوى محدد البداية والنهاية وله اسم، وقد أعطي –بالإضافة إلى الاسم –درجة وهي: 140 ,100 ,40 ,0.

أن يتم ربط نتيجة الاختبار بمؤشرات داخلية وخارجية للتأكد من مصداقية الاختبار.

أن يتم بناء آلية إحصائية ومنهجية تحول دون تأثير الدرجات العالية "a Effects Test-score Ceiling" على تفسير نتائج الاختبار، ويتأتى هذا التأثير من كون الدرجة القبلية في الاختبار الذي يعقد قبل البرنامج التعليمي أو بعده عالية، مما يؤثر في تفسير درجة الاختبار والدلالات التي تعنيها إذا ما قورنت بنتيجة اختبارات مماثلة ولكن أقل منها، فقد أشارت تجارب ودراسات القيمة المضافة إلى تأثير ذلك على دلالات نتائج اختبارات القيمة المضافة –كويديل وبيتز (Koedel and Betts, 2008)، وقد وضع الباحثون آليات متعددة للتصدي لمثل تلك المخاطر مثل روبرت (Roberts, 1978) وآروننسون وبارو وساندر (Aaronson, Barrow and Sander, 2007).

أن يستخدم منهج التأثير العشوائي "Random Effects" بدلا من التأثير الثابت "Fixed Effects"، في المعالجات الإحصائية لنتائج الاختبار، فرغم أن المنهجين يقودان إلى نتيجة "رقمية" واحدة حول تشتت تأثير المعلم، إلا أنهما يختلفان في تقدير تأثير كل معلم، فمنهج التأثير الثابت يستخدم نتيجة كل طالب لتقدير تأثير المعلم، وهذا يجعله يتأثر كثيراً بالخطأ العيني وبالأعداد القليلة لطلبة المعلم، في حين ينحو منهج التأثير العشوائي نحو استخدام المتوسط العام للطلاب في تقدير تأثير المعلم، بحيث لا يتأثر بأعداد الطلبة لكل معلم، وبسبب هذه الخاصية الإحصائية يفضل هذا المنهج على منهج التأثير الثابت.

أن يبنى الاختبار ابتداءً على أنه اختبار محكي يهدف إلى قياس مدى إتقان الطلاب المنهج التعليمي وفق المعايير المحددة سلفا، ولكن يقترح أن يتم التعامل مع "نتائجه" لاحقا على أنه اختبار معياري لتوضيح النتائج وتقاريرها لمقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه، بما يدعم صدق نتائج الاختبار المحكي في قياس ما استهدف قياسه.

أن يتضمن الاختبار أسئلة توثق المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية للطالب وأن يتم أخذها في الحسبان في عملية التحليل، فرغم أن كثيراً من الدراسات قللت من تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية على تعلم الطالب، إلا أن ذلك ليس مبرراً لإهمال تلك المتغيرات، وعدم أخذها في الحسبان في تقدير تأثير المعلم. فلقد أكد بلوم (Bloom, 1968) أن (٩٥%) من الطلاب قادرين على تعلم المنهجي التعليمي في مراحل التعليم العام إذا منحوا الوقت المناسب وتوافرت لهم الظروف المناسبة للتعلم، وقد دعمت كثير من الدراسات والتجارب اللاحقة تلك المقولة، كما لاحظت الباحثة ندرت الدراسات التي اختبرت العلاقة الارتباطية بين متغيرات الطالب وتأثير المعلم لأن غالبية الدراسات ربطت بين أداء الطالب ومتغيراته، وليس بين متغيرات الطالب وتأثير المعلم.

أن يتضمن الاختبار أسئلة توثق متغيرات المدرسة والمتغيرات الأكاديمية للطالب وأن يتم أخذها في الحسبان عند تحليل نتائج الاختبار، فعلى سبيل المثال يؤثر حجم عدد الطلاب على قيمة الانحراف المعياري، فالمدارس الصغيرة غالباً ما تكون قيمة انحراف معيارها أكبر من المدارس الكبيرة. كما أن متوسطاتها تتأثر أكثر بالقيم المتطرفة، وبنتيجة أعداد قليلة من الطلاب، وبالتغيرات المفاجئة التي تحدث للمدرسة من حركة الطلاب وظروفهم، وهذا كله ينعكس على تقدير درجة الإضافة أو الفقد. وقد تعاملت التجارب مع هذه القضية بأحد أمرين: الأول هو مراعاة المدارس ذات الأحجام الصغيرة في عملية موازنة الأعداد وثقلها، والأمر الآخر هو تقريب متوسط تلك المدارس إلى المتوسط العام للمدارس. ومثل ذلك نسبة حضور الطلاب الذين يتم إدراجهم في اختبارات القيمة المضافة، فهذا أمر له تأثير مباشر على مصداقية نتائج اختبارات القيمة المضافة، فلا يعول على نتيجة طالب لم يحضر أو أن حضوره غير كاف لتحقيق المعلم أهداف العملية التعليمية لديه، فقد تعددت المحاولات في ضبط هذا الأمر، ففي اختبار تنسي –على سبيل المثال– لم يدرج في تحليل النتائج من قلت نسبة حضوره عن (١٥٠) حصة دراسية، كما أن اختبار دالاس قد أعتمد منهجيته الخاصة في تحديد ذلك، وفي بيئة الدراسة الحالية تقترح الباحثة ألا يدرج في الاختبار من زادت نسبة غيابه عن (١٥%) من الأيام الدراسية المعتمدة رسمياً. ومثل ذلك الطلاب الذي انتقلوا إلى المدرسة أثناء العام

الدراسي. وهكذا الأمر لكثير من متغيرات الطالب والمدرسة التي تؤثر في تقدير إضافة المعلم تأثيراً جوهرياً.

أن يتم تحليل واقع العلاقة بين متغيرات المعلم الحالي والمعلم السابق والمدرسة قبل إدراج أي منها في عملية التحليل الإحصائي، فلهذه المتغيرات علاقات مركبة ومتداخلة فيما بينها ولها في الوقت نفسه علاقة بأداء الطالب، ولذا لا بد من تحليل واقع العلاقة ورصد واقع الخطأ فيها وتأثيره على حقيقة تأثير المعلم حتى يُتخذ قراراً موضوعياً تجاه هذه المتغيرات، فحذفها يعني أن تأثيرها سيدرج ضمن تأثير المعلم وينسب له بغير وجه حق –كما يقول مكافري وزملاؤه (McCaffrey, Koretz, Lackwood, and Hamilton, 2004)، والعكس أيضاً صحيح، فإن أدرجت تلك المتغيرات وتركز التأثير في مدرسة معينة فسينسب بعضاً أو كثيراً من تأثير المعلم إلى المدرسة بغير وجه حق أيضا، ولذا لابد من تحليل الخطأ الذي ربما يحدث نتيجة أي من الاحتمالين وتقرير نسبة الخطأ الذي يمكن قبوله في إبقاءها أو حذفها.

ثانياً: الشروط المعيارية لبناء اختبار للقيمة المضافة:

الأهداف:

تمكنت الباحثة من صياغة بعض ملامح الإطار المرجعي في أهداف محددة يمكن تقويمها وتحكيمها من قبل المتخصصين في التربية، والقياس والتقويم، والعاملين في هذا المجال، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) تكرار ونسب الموافقة على معايير أهداف الاختبار

الشروط المعيارية لأهداف الاختبار	مناسبة المعيار قياسيا				مناسبة المعيار لغويا			
	موافق		غير موافق		موافق		غير موافق	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
أن ينطلق الاختبار من أهداف محددة وواضحة لا يختلف في تفسيرها.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠
أن يرتبط الاختبار بأهداف المرحلة التعليمية للاختبار.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يستمد الاختبار أهدافه من رؤية المعلم ومسئولي التعليم والأهالي والمؤسسات المستفيدة من التعليم.	١٤	%٩٣	١	%٧	١٤	%١٠٠	٠٠	٠٠
أن يستمد الاختبار أهدافه مما تم تدريسه في المدرسة خلال الفترة التي يستهدفها الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن تصف الأهداف طبيعة المعارف المتوقع قياسها.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠
أن تصف الأهداف طبيعة المهارات المتوقع قياسها.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠
أن تصف الأهداف طبيعة النطاق السلوكي المتوقع قياسه.	٥	%٣٣	١٠	٦٧ %	١٣	%٨٧	٢	%١٣

أن يسعى الاختبار إلى تحديد التأثير الإضافي للمعلم أو للمدرسة على الطالب.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠
أن توضح الأهداف المحكات المناسبة لتحديد الحجم المقبول لتأثير المعلم على أداء الطالب سنويا.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠
أن يبني الاختبار على أنه اختبار محكي يقيس إتقان الطلاب للمنهج التعليمي.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠
أن تحدد الأهداف المحكات المناسبة التي تبين درجة الإتقان المقبولة من الطالب.	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠	١٥	%١٠٠	٠٠	٠٠

أشارت نتائج التحكيم إلى موافقة المحكمين على غالبية العبارات التي تم عرضها عليهم، وترى الباحثة أن هذه الموافقة تمتد إلى الموافقة على ما هو أبعد من العبارات إلى الموافقة على الأهداف بمجموعها.

أبدى المحكمون بعض التحفظات على بعض العبارات وهي على النحو التالي:

العبارة التالية: "أن يستمد الاختبار أهدافه مما تم تدريسه في المدرسة خلال الفترة التي يستهدفها الاختبار". فقد رأى محكم واحد إعادة صياغة العبارة واقترح صياغة مناسبة لها، ورغم انخفاض عدد من اقترح ذلك إلا أن الباحثة ترى وجاهة هذا المقترح لأنه يقود إلى مزيد من الدقة والتحديد، ولذا أعيدت الصياغة لتكون على النحو التالي:

"أن يكون محتوى الاختبار عينة ممثلة لما تم تدريسه في المدرسة خلال الفترة الزمنية التي يستهدفها الاختبار".

العبارة الثانية هي: " أن تصف الأهداف طبيعة النطاق السلوكي المتوقع قياسه" حيث رأى (٦٧%) من المحكمين أنها متضمنة في العبارة السابقة الخاصة بالمهارات، وبناء عليه قامت الباحثة بحذف هذه العبارة.

العبارة التالية: "أن يرتبط الاختبار بأهداف المرحلة التعليمية للاختبار" فقد اقترح محكم واحد إعادة الصياغة، وقد رأت الباحثة تعديل صياغة العبارة وفقاً لما اقترحه، ولذا أُعيدت الصياغة لتكون على النحو التالي:

"أن يتم بناء الاختبار في ضوء أهداف كل مرحلة تعليمية على حده".

أما العبارتين "أن تصف الأهداف طبيعة المعارف المتوقع قياسها" و"أن تصف الأهداف طبيعة المهارات المتوقع قياسها" فقد وافق جميع المحكمين على مناسبتهما لغوياً ومع ذلك اقترح محكم واحد إضافة كلمة "السلوكية" للأهداف وقد رأت الباحثة مناسبة المقترح ولذا تم إضافتها للعبارتين لتكون "الأهداف السلوكية".

مواصفات مفردات الاختبار:

اشتقت الباحثة الشروط المعيارية لبناء مواصفات مفردات الاختبار بعد مراجعة متأنية لتجارب ودراسات متعددة، وقد وافق المحكمون على مناسبة غالبية المواصفات المعروضة في جدول (٥)، ويستثنى من ذلك عبارة " أن يتم توصيف طبيعة النطاق السلوكي المستهدف قياسه" حيث جاءت إجابات المحكمين منسجمة مع ما أبدوه في الإطار المرجعي والخاص بذلك، فهم يرون أن قياس المهارات يكفي وأن ذكر السلوك تكرار، وتتفق الباحثة مع ما ذهب إليه المحكمون فالسلوك قد يتجاوز ما هو أبعد من المهارة، بما قد يعني قياس أمور لم يتم تدريسها، وهذا مخالف للإطار المرجعي المحدد في هذه الدراسة، لذا قامت الباحثة بحذف هذه العبارة.

العبارة الثانية هي " أن تشتمل على الشروط اللازمة للإجابة على مفردات الاختبار"، حيث رأى (٧٣%) عدم مناسبتها واقترح كثير منهم إعادة صياغة العبارة لتعنى بالإجابة وليس شروطها، وقد فهمت الباحثة أن الاعتراض جاء حول شروط الإجابة، وعليه عدلت الباحثة العبارة لتصبح على النحو التالي:

"أن تشترط المواصفات تحديد الإجابة المناسبة لفقرات الاختبار".

أما بقية العبارات فقد وافق على مناسبتها جميع أو غالبية المحكمين، ورغم موافقة الغالبية العظمى من المحكمين على مناسبة العبارات لغوياً إلا أن الباحثة قامت بتعديل صياغة العبارة التالية" "أن تتضمن تقديراً لدرجات (ثقل) المفردات الاختبارية" وفقاً للصياغة التي اقترحها أحد المحكمين لأنها أكثر دقة، لتكون العبارة على النحو التالي:

"أن تشتمل على وصف دقيق لتقدير الدرجات الموزونة لمفردات الاختبار".

كما أن بعض المحكمين رأوا حذف " النطاق السلوكي" من ثلاث عبارات لأن فيها تكراراً مع المعارف والمهارات، وقد أخذت الباحثة بذلك وقامت بحذفه والاكتفاء بـ" المعارف والمهارات المستهدفة".

جدول (٥) تكرار ونسب الموافقة على معايير مواصفات مفردات الاختبار

الشروط المعيارية لبناء مواصفات مفردات الاختبار	مناسبة المعيار قياسيا				مناسبة المعيار لغوياً			
	موافق		غير موافق		موافق		غير موافق	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
أن يتم بناء مواصفات واضحة لبناء مفردات الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن تعمل على تحويل المحكات والأهداف التي تم تحديدها في الإطار المرجعي إلى صيغ تنفيذية قابلة للتطبيق.	١٤	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن تشتمل على الشروط اللازمة لبناء مفردات اختبارية متجانسة في مجالها.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن تشتمل على الشروط التفصيلية اللازمة لبناء صيغ اختبارية متكافئة من قبل كتبة مختلفين.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم توصيف طبيعة المعارف المستهدف قياسها.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم توصيف طبيعة المهارات المستهدف قياسها.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم توصيف طبيعة النطاق السلوكي المستهدف قياسه.	٥	%٣٣	١٠	٦٧ %	١٣	%٨٧	٢	%١٣
أن تشتمل المواصفات على الشروط اللازمة لتحديد المفردات المناسبة للمعارف والمهارات والنطاق السلوكي المستهدف.	١٤	%٩٣	١	%٧	١٢	%٨٠	٣	%٢٠

أن تحدد العدد المناسب للمفردات الاختبارية اللازمة لقياس المعارف والمهارات والنطاق السلوكي المستهدف.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن تشتمل على الشروط اللازمة للإجابة على مفردات الاختبار.	٤	%٢٧	١١	٧٣ %	١٣	%٨٧	٢	%١٣
أن تتضمن تقديراً لدرجات (ثقل) المفردات الاختبارية.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٣	%٨٧	٢	%١٣
أن يتم تحديد الزمن المناسب للإجابة على الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠

محتوى الاختبار:

تشير النتائج المعروضة في جدول (٦) إلى موافقة جميع المحكمين على جميع العبارات المعيارية لمحتوى الاختبار، ما عدا عبارة " أن يتم اختيار المحتوى المرجعي المناسب للسلوكيات المستهدف قياسها "، فقد رأى (٦٧%) من المحكمين عدم مناسبتها وهذا متسق تماماً مع ما أبدوه في محوري الإطار المرجعي والمواصفات، وقد قامت الباحثة بحذف هذه العبارة.

وفي المقابل اقترح المحكمون تعديل الصياغة اللغوية للعبارتين التاليتين:

"أن يتم اختيار المحتوى المرجعي المناسب للمعارف المستهدف قياسها"، فقد رأى (٤٧%) من المحكمين إعادة الصياغة، وقد اطلعت الباحثة على مقترحاتهم في ذلك وتتمثل في الاعتراض على عبارة "المحتوى المرجعي"، وقامت الباحثة بتعديل الصياغة لتكون كما يلي:

"أن يتم اختيار المحتوى المناسب لمعايير المعارف المستهدف قياسها".

"أن يتم اختيار المحتوى المرجعي المناسب للمهارات المستهدف قياسها"، حيث رأى (٤٧%) أيضاً عدم مناسبتها، وفي ضوء اعتراضهم على العبارة السابقة وما أبدوه من ملحوظات أعيدت صياغتها على النحو التالي:

"أن يتم اختيار المحتوى المناسب لمعايير المهارات المستهدف قياسها".

كما أن أحد المحكمين اقترح استبدال كلمة "مفردات الاختبار" بـ"المحتوى" وقد رأت الباحثة استبدال ذلك لأن "محتوى" الاختبار هو في الأساس عبارة عن عدد من "مفردات الاختبار".

جدول (٦) تكرار ونسب الموافقة على معايير محتوى الاختبار

الشروط المعيارية لمحتوى الاختبار	مناسبة المعيار قياسيا				مناسبة المعيار لغوياً			
	موافق		غير موافق		موافق		غير موافق	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
أن يتم اختيار المحتوى المرجعي المناسب للمعارف المستهدف قياسها.	١٥	%١٠٠	٠	٠	٨	%٥٣	٧	٤٧ %
أن يتم اختيار المحتوى المرجعي المناسب للمهارات المستهدف قياسها.	١٥	%١٠٠	٠	٠	٨	%٥٣	٧	٤٧ %
أن يتم اختيار المحتوى المرجعي المناسب للسلوكيات المستهدف قياسها.	٥	%٣٣	١٠	٦٧ %	٥	%٤٤	١٠	%٦٦
أن تتفق مفردات الاختبار ومواصفاتها المحددة.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتضمن الاختبار أساليب متعددة للسؤال، وألا يقتصر على أسلوب "الاختيار من متعدد".	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتضمن الاختبار أسئلة توثق المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية للطالب.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتضمن الاختبار تعليمات واضحة لكيفية الإجابة على مفردات الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم تصنيف مفردات الاختبار إلى مجموعات مترابطة.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتم ترتيب المجموعات ترتيباً منطقيا.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتم ترتيب مفردات كل مجموعة ترتيباً منطقياً.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يقتصر مضمون الاختبار على ما تم تدريسه	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠

في المنهج التعليمي.								
أن يتم اختيار المفردات الاختبارية التي تسهم إيجاباً في تحقيق أهداف الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم تجريب المحتوى للتأكد من صعوبة المفردات الاختبارية.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتم تجريب المحتوى للتأكد من قدرة المفردات الاختبارية على التمييز بين المستويات العليا والدنيا لما يراد قياسه.	١٤	%٩٣	١	%٧	١٤	%١٠٠	٠	٠
أن يتم مراجعة مفردات الاختبار من قبل خبراء المجال وخبراء القياس والتقويم.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم صياغة المفردات صياغة لغوية سليمة.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم صياغة المفردات صياغة واضحة لا غموض فيها.	١٤	%٩٣	١	%٧	١٤	%١٠٠	٠	٠

معايير معالجة نتائج الاختبار:

وافق غالبية المحكمون على جميع العبارات المعيارية لمعالجة نتيجة الاختبار، وقد توقف بعض المحكمين عن إبداء رأيهم حول بعض العبارات (جدول ٧).

وتركزت ملحوظات بعض المحكمين في بعض العبارات على إعادة الصياغة لتوضيح أكبر، أو استبدال كلمات بأخرى أكثر تحديداً، ففي العبارة التالية: "أن تسعى عملية التحليل والمعالجة لتقويم تطور الطالب وإضافة المعلم وليس تقويم الأداء المطلق" فقد أشار محكمان إلى عدم وضوح العبارة، ورأت الباحثة أن استخدام مصطلح "تقويم" قد يكون قاد إلى اللبس وغموض العبارة، وأن المصطلح "قياس" يوضح المقصود من العبارة، وقد أعيدت صياغة العبارة لتكون على النحو التالي:

"أن تسعى عملية تحليل البيانات ومعالجة النتائج لقياس تطور الطالب وتحديد أثر المعلم وليس لقياس الأداء المطلق".

العبارة التالية: "أن يتم الأخذ في الحسبان واقع العلاقة المتداخلة بين المعلم الحالي وكل من متغيري المعلم السابق والمدرسة في تحليل نتائج الاختبار، وتحليل واقع

الخطأ المعياري لهما وتأثيره على تقويم المعلم الحالي" فقد رأى محكمان أن العبارة مركبة وتحتاج إلى توضيح، وقامت الباحثة بمعالجة صياغة العبارة على النحو التالي:

"أن يتم الأخذ في الحسبان واقع العلاقة المتداخلة بين متغير المعلم الحالي وكل من متغيري المعلم السابق والمدرسة، من خلال تحليل واقع الخطأ المعياري لهما وتأثيره على نتيجة تقويم أثر المعلم الحالي".

كما رأى محكم واحد أن الأولى لغوياً أن تبدأ جميع العبارات بـ"الفعل المبني للمجهول" بعد "أن" الشرطية، وقد راعت الباحثة ذلك في غالبية العبارات.

جدول (٧) تكرار ونسب الموافقة على معايير نتيجة الاختبار

الشروط المعيارية لمعالجة نتيجة الاختبار	مناسبة المعيار قياسيا				مناسبة المعيار لغوياً			
	موافق		غير موافق		موافق		غير موافق	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
أن تسعى عملية التحليل والمعالجة لتقويم تطور الطالب وإضافة المعلم وليس تقويم الأداء المطلق للطالب.	١١	%٧٣	٤	٢٧	١٢	%٨٠	٣	%٢٠
أن يتم استخدام الإجراءات المنهجية والإحصائية التي تمكن من تحديد درجة الإضافة المقبولة من المعلم أو المدرسة.	١٤	%٩٣	١	%٧	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتم استعمال الإجراءات المنهجية والإحصائية التي تناسب طبيعة الاختبارات المحكية.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات محددة الخصائص القياسية ولها دلالات مرتبطة بجودة أداء الطالب.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتم وضع آلية منهجية وإحصائية تراعي الفروق المسبقة بين نتيجتي المدارس القوية والضعيفة عند تحليل نتيجة تلك المدارس.	١٤	%١٠٠	٠	٠	١٢	%١٠٠	٠	٠

أن يتم ربط نتيجة الاختبار بمؤشرات داخلية وخارجية للتأكد من مصداقية الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم استعمال آلية إحصائية مناسبة تحول دون تأثير الدرجات المتطرفة على تفسير نتائج الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم استعمال منهج التأثير العشوائي بدلا من التأثير الثابت في المعالجات الإحصائية لنتائج الاختبار.	١٣	%١٠٠	٠	٠	١١	%٨٧	٢	%١٣
أن يتم استعمال مناهج إحصائية مناسبة للسيطرة على انحياز معالجات القيمة المضافة لصاح المدارس الضعيفة وضد المدارس القوية.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٥	%١٠٠	٠	٠
أن يتم استعمال مناهج إحصائية مناسبة للسيطرة على تأثير تضخم الدرجات على معالجة نتائج الاختبار.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن يتم الأخذ في الحسبان واقع العلاقة المتداخلة بين المعلم الحالي وكل من متغيري المعلم السابق والمدرسة في تحليل نتائج الاختبار، وتحليل واقع الخطأ المعياري لهما وتأثيره على تقويم المعلم الحالي.	١٤	%١٠٠	٠	٠	١٢	%٨٠	٣	%٢٠
أن يتم تحليل الخطأ الذي يمكن أن يحدثه إدراج أو حذف أي من المتغيرات التي تم أخذها في عملية التحليل الإحصائي؛	١٣	%١٠٠	٠	٠	١٣	%٨٧	٢	%١٣
وضع آلية مناسبة للسيطرة على تأثير الإجابات المفقودة للمفردات الاختبارية على دلالات النتائج.	١٤	%١٠٠	٠	٠	١٤	١٠٠ %	٠	٠

أن تنتج عملية التحليل والمعالجة تقارير مفصلة عن تقدم الطالب.	١٥	%١٠٠	٠	٠	١٤	%٩٣	١	%٧
أن تنتج عملية التحليل والمعالجة تقارير مفصلة عن أداء المعلم.	١٤	%١٠٠	٠	٠	١٣	%٩٣	١	%٧

الصيغة النهائية لمعايير بناء اختبار القيمة المضافة المقترح للمساءلة التربوية:

الإطار المرجعي:

أن ينطلق الاختبار من أهداف محددة وواضحة.

أن يُبنى الاختبار في ضوء أهداف كل مرحلة تعليمية على حده.

أن يستمد الاختبار أهدافه من رؤية المعلم ومسئولي التعليم والأهالي والمؤسسات المستفيدة من التعليم.

أن يكون محتوى الاختبار عينة ممثلة لما تم تدريسه في المدرسة خلال السنة الدراسية التي يستهدفها الاختبار.

أن تصف الأهداف السلوكية طبيعة المعارف المتوقع قياسها.

أن تصف الأهداف السلوكية طبيعة المهارات المتوقع قياسها.

أن يُحدد الاختبار التأثير الإضافي للمعلم أو للمدرسة على الطالب.

أن توضح الأهداف المحكات المناسبة لتحديد الحجم المقبول لتأثير المعلم على أداء الطالب سنويا.

أن يبنى الاختبار على أنه اختبار محكي يقيس الإتقان اللازم للمنهج التعليمي.

أن تحدد الأهداف المحكات المناسبة التي تبين درجة الإتقان المقبولة من الطالب.

الشروط المعيارية لبناء مواصفات مفردات الاختبار :

أن يتم بناء مواصفات واضحة لبناء مفردات الاختبار.

أن تعمل على تحويل المحكات والأهداف التي تم تحديدها في الإطار المرجعي إلى صيغ تنفيذية قابلة للتطبيق.

أن تشتمل مواصفات الاختبار على الشروط اللازمة لبناء مفردات اختبارية متجانسة.

أن تشتمل مواصفات الاختبار على الشروط التفصيلية اللازمة لبناء صيغ اختبارية متكافئة من قبل كتبة مختلفين.

أن تُوصف طبيعة المعارف المستهدف قياسها.

أن تُوصف طبيعة المهارات المستهدف قياسها.

أن تشتمل المواصفات على الشروط اللازمة لتحديد المفردات المناسبة للمعارف والمهارات المستهدفة.

أن تحدد العدد المناسب للمفردات الاختبارية اللازمة لقياس المعارف والمهارات المستهدفة.

أن تشتمل على الشروط اللازمة للإجابة على مفردات الاختبار.

أن تشتمل على وصف دقيق لتقدير الدرجات الموزونة لمفردات الاختبارية.

أن تُحدد الزمن المناسب للإجابة على الاختبار.

الشروط المعيارية لمحتوى الاختبار

أن يتم اختيار المحتوى المناسب لمعايير المعارف المستهدف قياسها.

أن يتم اختيار المحتوى المناسب لمعايير المعارف المستهدف قياسها.

أن تتفق مفردات الاختبار مع مواصفاتها المحددة.

أن يتضمن الاختبار أساليب متعددة للسؤال، وألا يقتصر على أسلوب "الاختيار من متعدد".

أن يتضمن الاختبار أسئلة توثق المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية للطالب.

أن يتضمن الاختبار تعليمات واضحة لكيفية الإجابة على مفردات الاختبار.

أن تُصنف مفردات الاختبار إلى مجموعات مترابطة.

أن تُرتب المجموعات ترتيباً منطقيا.

أن تُرتب مفردات كل مجموعة ترتيباً منطقياً.

أن يقتصر مضمون الاختبار على ما تم تدريسه في المنهج التعليمي.

أن يتم اختيار المفردات الاختبارية التي تسهم إيجاباً في تحقيق أهداف الاختبار.

أن تُجرب مفردات الاختبار للتأكد من مناسبة صعوبة المفردات الاختبارية.

أن تُجرب مفردات الاختبار للتأكد من قدرة المفردات الاختبارية على التمييز بين المستويات العليا والدنيا لما يراد قياسه.

أن يتم مراجعة مفردات الاختبار من قبل خبراء المجال وخبراء القياس والتقويم.

أن تُصاغ مفردات الاختبار صياغة لغوية سليمة.

أن تُصاغ مفردات الاختبار صياغة واضحة لا غموض فيها.

الشروط المعيارية لمعالجة نتيجة الاختبار:

أن تسعى عملية تحليل البيانات ومعالجة النتائج لقياس تطور الطالب وتحديد أثر المعلم وليس لقياس الأداء المطلق للطالب.

أن تُستخدم الإجراءات المنهجية والإحصائية التي تمكن من تحديد درجة الإضافة المقبولة من المعلم أو المدرسة.

أن تستخدم الإجراءات المنهجية والإحصائية التي تناسب طبيعة الاختبارات المحكية.

أن تحول الدرجات الخام إلى درجات معيارية لها دلالات مرتبطة بجودة أداء الطالب.

أن توضع آلية منهجية وإحصائية تراعي الفروق المسبقة بين نتيجتي المدارس القوية والضعيفة عند تحليل نتيجة تلك المدارس.

أن يتم ربط نتيجة الاختبار بمؤشرات داخلية وخارجية للتأكد من مصداقية الاختبار.

أن تستخدم آلية إحصائية مناسبة تحول دون تأثير الدرجات المتطرفة على تفسير نتائج الاختبار.

أن يستخدم منهج التأثير العشوائي بدلا من التأثير الثابت في المعالجات الإحصائية لنتائج الاختبار.

أن تستخدم مناهج إحصائية مناسبة للسيطرة على انحياز معالجات القيمة المضافة لصاح المدارس الضعيفة وضد المدارس القوية.

أن تستخدم مناهج إحصائية مناسبة للسيطرة على تأثير تضخم الدرجات على معالجة نتائج الاختبار.

أن يتم الأخذ في الحسبان واقع العلاقة المتداخلة بين المعلم الحالي وكل من متغيري المعلم السابق والمدرسة في تحليل نتائج الاختبار، من خلال تحليل واقع الخطأ المعياري لهما وتأثيره على نتيجة تقويم أثر المعلم الحالي.

أن يتم تحليل الخطأ الذي يمكن أن يحدثه إدراج أو حذف أي من المتغيرات التي تم أخذها في عملية التحليل الإحصائي.

أن توضع آلية مناسبة للسيطرة على تأثير الإجابات المفقودة للمفردات الاختبارية على دلالات النتائج.

أن تخلص عملية التحليل والمعالجة إلى تقارير مفصلة عن تقدم الطالب.

أن تخلص عملية التحليل والمعالجة إلى تقارير مفصلة عن أداء المعلم

* * *

المراجع العربية :

- جابر، جابر عبدالحميد (١٤٢٢هـ). اتجاهات **وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الزهراني، صالح (١٤٢٤هـ). **"ظاهرة ارتفاع معدلات درجات الطلاب الناجحين بالدور الأول في الصف الثالث ثانوي"**، دراسة غير منشورة، وزارة التربية والتعليم، الرياض.
- الزهراني، صالح (١٤٢٧هـ). **دراسة إحصائية تحليلية لنتائج طلاب وطالبات الثانوية العامة في الرياضيات والعلوم للأعوام من ١٤٢١/١٤٢٠ إلى ١٤٢٧/١٤٢٦هـ**، في "مشروع المركز الوطني للرياضيات والعلوم"، وزارة التربية والتعليم، الرياض.
- علام، صلاح الدين (١٤٢٢هـ). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- القاضي، هيفاء سليمان (٢٠٠٦). **"دراسة تحليلية لنتائج طالبات الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٥هـ"** دراسة غير منشورة، وزارة التربية والتعليم، الرياض.
- القاضي، هيفاء سليمان (٢٠٠٧). **"القيمة المضافة لتحصيل طالبات الثانوية العامة: دراسة تتبعية لنتائج عينة من مدارس الرياض"**، المجلة العربية للتربية، العدد الثاني، المجلد السابع والعشرون.
- المدنية، وزارة الخدمة **"نموذج تقويم شاغلي الوظائف التعليمية"**، وزارة الخدمة المدنية، الرياض.

المراجع الأجنبية:

- Ahearn, Eileen M. (2000). Educational Accountability: A Synthesis of the Literature and Review of a balanced Model of Accountability. National Association of State Directors of Special Education, http://www.specialed.us/Parents/ASMT%20Advocacy/nasdse/account1.pdf

- Anderson, Jo Anne (2005). Accountability In Education, The International Institute For Educational Planning (IIEP), and The International Academy of Education (IAE).
- Aronson, Daniel; Barrow, Lisa and Sander, William. (2007). Teachers and student achievement in Chicago Public High Schools. Journal of Labor Economics, 25.
- Bank, World (2008). The Road Less Traveled: Education in the Middle East and Africa, MENA Development Report, World Bank, Washington DC.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Evaluation Comment, 2 (1).
- Brophy, J.E., Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M.C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching (3ed.). New York: Macmillan.
- Byrk, A., & Raudenbush, S. (1992). Hierarchal linear models: Applications and data analysis methods. Thousand Oaks, CA: Sage Press.
- Carnoy, M., Loeb, S., & Smith, T. L. (2000). Do Higher State Test Scores in Texas Make For Better High school Outcomes? Presented at the American Education Research association, New Orleans.
- Center, China Education. (2009). www.chinaeducenter.com
- Choi, E. (2006). Korean Educational Policies and Current Issues, Chungbuk National University, Korea.
- Clark, D. (1993). Teacher Evaluation: A review of the literature with implications for educators. Unpublished Seminar Paper, California State University at Long Beach.
- Cochran-Smith, M. (2000, April). The outcomes question in teacher education. http://www2.bc.edu/cochrans/mcsvpaddress.html.

- Coleman, J. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collins, A. (1990). Transforming the Assessment of Teachers: Notes on a theory of assessment for the 21st century. Paper presented at the annual meeting of the National Catholic Education Association, Boston, MA.
- Covington, Martin V. (1992). Making the Grade: A self worth perspective on motivation and school reform, Cambridge University Press.
- Cronbach, L. (1976). Research on classroom and schools: Formation of questions, design, and analysis. Occasional paper of the Stanford Evaluation Consortium.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. In Educational Policy Analysis Archives, 8(1).
- De Grauwe, A. and Naidoo, J. (2004). School Evaluation for Quality Improvement, ANTRIEP report Presented at the meeting of the Asian Network of training and Research Institutional Planning, 2-4 July, 2002, Kuala Lumpur, Malaysia, Published in UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, 2004.
- Education, Ministry of (2009). Education in Singapore. Wikipedia, Singapore.
- Education, Ministry of (2009). Education in Singapore. http://www.moe.edu.sg/
- Feng, Y. (1999). National college entrance examinations: The dynamics of political centralism in China's elite education. Boston University Journal of Education, 181(1).
- Feng, Y. (1999). National college entrance examinations: The dynamics of political centralism in China's elite education. Boston University Journal of Education, 181(1).

- Frase, L., & Streshly, W. (1994). Lack of Accuracy, Feedback, and Commitment in Teacher Evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 8(1).
- Frymier, J. (1996). Accountability in Education: Still an evolving concept. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational foundation.
- Fuhrman, Susan H. (1999). The New Accountability. CPRE Policy Brief. CPRE Publications, Philadelphia. www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf
- Gauthier, C. and DembEe'le', M. (2004). Quality of Teaching and Quality of Education: a review of research findings. Document prepared for the Education for all Global Monitoring Report, UNESCO.
- Ginsburg, Leinwand, Anstrom and Pollock, (2005). What The United States Can Learn From Singapore's World-class Mathematics System, and what Singapore can learn from the United States: An Exploratory study. American Institutes for Research, Washington, DC.
- Goldstein, H. (2001). Using Pupil Performance Data for Judging Schools and Teacher: Scope and limitations. London: University of London.
- Gray, J. (1979). Reading Progress in English Infant Schools: Some problems emerging from a study of teacher effectiveness. (Research Report No. RR216). London: University of London.
- Hamilton, L. (2003). Assessment as a Policy Tool. In R. E. Floden (Ed.), Review of Research in Education, 27.
- Hanushek, E. (1986). The Economics of Schooling: Production and efficiency in public schools. Journal of Economic Literature, 24(3).
- Hattie, J. (1992). The Levels of School Accountability. Education Research and Perspectives, 19, 78-80.

- Ingersoll, Richard M. (2007). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations, CPRE Policy Breif, February 2007, RB-47. http://www.cpre.org/ images/stories/cpre_pdfs/RB47.pdf
- Ingersoll, Richard M. Ding Gang and Sun Meilu, Kwok Chan Lai, Hidenori FuJita, Ee-gyeong Kim, Steven K. S. Tan, Angela, Pruet Siribanpitak and Siriporn Boonyananta, (2007). A comparative Study of teacher preparation and qualifications in six nations, Consortium for Policy Research in Education (CPRE).
- Ishikida, Miki Y. (2005). Japanese Education in the 21st Century, US-Japan Social Studies.
- Jane, Roberts Sara (1978). Evaluation and Reporting System. Research Report, RMC Research Corporation.
- Koedel, Cory and Julian R. Betts (2008). Value-Added to What? How a Ceiling in the Testing Instrument Influences Value-Added Estimation. Working paper, University of Missouri, Columbia, USA.
- Koretz, D., & Barron, S. I (1998). The Validity of Gains on Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS). Santa Monica, CA: RAND, MR-1014-EDU.
- Koretz, D., Linn, R. L., Dunbar, S. B., & Shepard, L. A. (1991). The Effects of High-Stake Testing, in R. L. Linn, The Effects of High Stakes testing, American Educational research Association. Chicago.
- Kuchapski, R. (1998). Conceptualizing Accountability: A liberal framework. Educational Policy, 12(1-2).
- Lee, Park, J. Kim, o. (2004). A Study on the Development of Models and Standards for Improvement of Teacher's Professional Competency in Student of Evaluation, Korea Institute of Curriculum and Evaluation.

- Leman, Steve, (2008). Excellence and equity-Making England's school system world class, department for children, schools and families.
- Linn, R. L. (2000). Assessment and accountability. Educational research, 29 (2).
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. Educational Researcher, 32(7).
- Linn, R. L. (2005). Issues in the Design of Accountability Systems. CSE Technical Report 650. http://www.cse.ucla.edu/products/reports/R650.pdf
- Linn, R. L. Graue, M. E., & Sanders, N. M. (1990). Comparing State and district test Results to National Norms. Educational Measurement: Issues and Practice, 9, 5-14.
- Long, M. (2000). Teacher effectiveness: Do teachers matter. Retrieved October 21, 2002. http://www.psych-ed.org/Topics/teacher_effectiveness.htm.
- Louis, K. s. (1998). "A light feeling of chaos". Educational reform and policy in the United States. Daedal us, 127(4).
- MacPherson, R. J. s. (1998). Accountability in city schools: Theory and practice in urban educational administration. Education and Urban Society, 30(4).
- Markley, Tim (2002). Defining The Effective Teacher: current argument in education, White Mountains Regional School District: New Hampshire
- McCaffrey, D., Lockwood, J., Koretz, D., Louis, T., & Hamilton, L. (2004). Models for Value Added Modeling of Teacher Effects. Journal of Educational and Behavioral Statistics: spring 2004, Vol. 29, No. 1.
- McCaffrey, J.R. Koretz, Daniel Lackwood, and Hamilton, Laura, (2004). Evaluating Value-added Models For Teacher Accountability, RAND Corporation, Santa Monica, CA.
- McDonnell, L. M. (2004). Politics, Persuasion, and Educational Testing. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- McNeil, L., & Valenzuela, A. (2000). The Harmful Impact of The TAAS System of testing in Texas. Cambridge, MA: Harvard University Civil Rights Project.
- Newman, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. Harvard Educational Review, 67(1).
- O'Day, J., Goertz, M. E., & Floden, R.E. (1995). Building capacity for education reform. (consortium for Policy Research in education Policy Brief No. RB-18). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Graduate School of Education.
- Ouston, J., Fidler, B., & Earley, P. (1998). The Educational accountability of schools in England and Wales. Educational Policy, 12(1-2).
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Raudenbush, S., & Bryk, A. (1986). A hierarchical model for studying school effects. Sociology of Education, 59(1).
- Research, American Institutes for, (2005). What the USA can learn from Singapore's world-class Mathematics System. American Institutes for Research.
- Rosenshin. B.V. & al. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (dir). Handbook of Research on Teaching, New York: Macmillan.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. Teachers College Record, 104, 1525-1567.
- Sanders, W. (1978). Teacher effectiveness: Accepting the null hypothesis. The Journal of Educational Thought, 12(3).

- Sanders, W. (1999). Teachers! Teachers! Teachers! Blueprint Magazine, Online Edition. http://www.ndol.org/blueprint/fall/ 1999/solutions4.html.
- Sanders, W., Saxton, A., & Horn, B. (1997). The Tennessee Value-Added Assessment System: A quantitative outcomes-based approach to educational assessment. In J. Millman (Ed.), Grading Teachers, Grading Schools: Is student achievement a valid evaluational Measure? (pp. 137-162). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Sanders, W., Wright, W., & Horn, S. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 4(1).
- Sato, Nancy E. (2004). Inside Japanese Classrooms: The Heart of Education, Rouledge Flamer, New York, 2004.
- Scriven, M. (1987). Validity in Personal Evaluation. Journal of personnel Evaluation in Education, (8)1.
- Shieldes, James J. Jr (1995). Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control, Pennsylvania State University.
- Stecher, B. M. & Hamilton, L. S. (2002). Putting theory to the test: Systems of "educational accountability should be held accountable". Rand Review, 26(1).
- Stecher, B. M., Barron, S., Kaganoff, T., & Goodwin, J. (1998). The Effects of standards-Based assessment on Classroom Practice: Results of the 1996-97 RAND Survey of Kentucky Teachers of Mathematics and Writing. Los Angeles: Center For Research On Evaluation.
- Stevens, J., Estrada, S., & Parks, J. (2000). Measurement issues in the design of state accountability systems. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.

- Sullivan, C. (2001). Rewarding excellence: Teacher evaluation and compensation. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Swank, P., Taylor,R., Brady, R, And Frieberg, T. (1989). Sensitivity of classroom observation systems: Measuring teacher evaluation system. Spectrum, 2(1).
- Swift, Digby (2008). Is Public Accountability Really The Global Key to Quality Education? Hiroshima University: December, 2008.
- Tatto, Maria Teresa, (2007). Reforming Teaching Globally. Oxford, United Kingdom.
- Toch, T., and Rothman, R. (2008). Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education. Education sector Reports.
- Vogt, W. (1984, Winter). Developing a teacher evaluation system. Spectrum, 2(1).
- Walter, Epp and Epp, Juanita Ross, (2000). Comparing Teacher Education, EQAO Research Series.
- Webster, William and Mendro, Robert (1995). The Dallas value-Added Accountability System. Dallas Public Schools.
- Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.
- Wray, Harry (1999). Japanese And American Education, Attitudes and Practices, An imprint of Greenwood Publishing.
- Ysseldyke, J. E. & Olsen, K. (1999). Putting alternate assessment into practice: What to measure and possible sources of data. Exceptional children, 65(2).

واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب

د. عبدالعزيز بن سليمان الدويش
قسم التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب

د. عبدالعزيز بن سليمان الدويش
قسم التربية
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هدف إلى التعرف على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته لذوي الاحتياجات الخاصة، والتوصل إلى تقديم مقترحات تسهم في تطويره وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات بعمادة شؤون الطلاب، ومديري شؤون الطلاب بالكليات، وعددهم (٢٤) مديراً، وجميع الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، وعددهم (٨٠) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد استبانة لقياس واقع المركز، والتعرف على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته، بالإضافة إلى تقديم مقترحات لتطوير المركز. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على أغلب عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصي الدراسة : بتصميم مقرٍّ مناسب يتوسط كليات الجامعة، مع مراعاة سهولة الوصول للمقر، مع توافر الخدمات المساندة مثل: مواقف السيارات، واللوحات الإرشادية، وأماكن الانتظار، وتزويد مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، بمشرفين متخصصين في جميع الإعاقات مثل: السمعية، والبصرية، والجسدية، وذلك لتقديم الرعاية اللازمة لهذه الفئة بشكل مناسب، بالإضافة إلى عقد دورات تثقيفية وتوعوية لمنسوبي الجامعة ومنسوباتها بطبيعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية التواصل معهم.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد.

فإن التغيرات التي حدثت على الصعيدين المحلي والعالمي ألقت بظلالها على مجالات الاقتصاد، والثقافة، والتقدم التقني، ويعد مجال التربية والتعليم من أهم المجالات التي تأثرت وتفاعلت كثيراً مع هذه المعطيات؛ وذلك لارتباطها الوثيق بالمجتمع، وبحكم الشراكة المجتمعية من خلال البحث العلمي، وتنمية الموارد البشرية، وتأهيلها تأهيلاً جيدًا.

ومن أجل ذلك سعت المملكة العربية السعودية إلى التركيز على التعليم، ورفع كفاءة العاملين في مجال التعليم، والعمل على تطوير أدائهم.

وحرصاً من الدولة ـ رعاها الله ـ على الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، نجد العديد من التشريعات والقرارات التي صدرت لتمكنهم من المشاركة في الحياة العامة، وبذلك يستطيعوا العيش باستقلالية إلى أكبر درجة ممكنة.

وقد تضمنت سياسة التعليم في المملكة المعتمدة بقرار مجلس الوزراء رقم ٧٧٩٨ في ١٣٨٩/٩/١٦هـ مجموعة من الأسس والثوابت المرتبطة بالتربية الخاصة.

وتحقيقا لأهداف سياسة التعليم، وبناءً على ما أوصت به دراسة مجلس التعاون الخليجي بضرورة إنشاء مكاتب ووحدات خاصة يعمل بها المختصون في شؤون ذوي الاحتياجات الخاصة، ويقومون على متابعة الطلبة المقبولين، وتسهيل إجراءات قبولهم وتسجيلهم، والعمل على تهيئة كافة الظروف المناسبة لتربيتهم، وتكيفهم داخل المبنى الجامعي(معاجيني وآخرون، ٢٠٠٩م).

وتأسيساً على ما تقدم، فقد صدر قرار معالي مدير الجامعة بإنشاء مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومرجعيتها عمادة شؤون الطلاب، وتهدف إلى التعريف بخدمات مركز ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعريف بمفهوم الإعاقة، وطرق التعامل معها، وإعداد البرامج الإرشادية والتوجيهية لطلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة وتنفيذ تلك البرامج، والعمل على تأسيس قاعدة بيانات خاصة بالطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تفعيل دمجهم في جميع المناشط المختلفة، وإشراكهم في

المناسبات الدورية التي تُعنى بذوي الاحتياجات الخاصة (جامعة الإمام، ١٤٢٩هـ). ويقدم المركز خدماته لفئات ثلاث هم: المعاقون بصرياً، والمعاقون حركيا، والمعاقون سمعياً، وعددهم (٨٠) طالباً وطالبة.

مشكلة البحث :

عُني موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة قي التعليم العام بأهمية بالغة، وذلك بناءً على نتائج دراسات وتوصيات علمية أكدت نجاح عملية الدمج في تحسين اتجاهات الطلاب العاديين مع أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على إيجاد بيئة تعليمية تشجع على رفع مستوى الأداء الأكاديمي، وبناءً على ذلك بدأت الجامعات في تطبيق عملية الدمج وفتح فرص التعلم، وتقديم الخدمات اللازمة لهذه الفئة.ومع الاهتمام بمختلف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وسعي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتقديم الخدمات المناسبة لهذه الفئة، فإن مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لم يحظ بما يتزامن مع النقلة التي تشهدها القطاعات المختلفة في الاهتمام والرقي بالتربية الخاصة، وهذا ما يؤكده تقرير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (جامعة الإمام، ١٤٣٠هـ) بأن هناك قصوراً في تقديم بعض الخدمات اللازمة لهذه الفئة، يتمثل في عدم وجود مبنى مخصص للمركز لممارسة أعماله ومهامه، وعدم وجود دورات تدريبية للتعامل مع هذه الفئة، بالإضافة إلى ضعف مصادر التمويل للمركز. وفي هذا السياق أكدت دراسة (معاجيني وآخرون، ٢٠٠٩م) على أهمية تطوير اللوائح والقوانين المنظمة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات والإسهام في تقديم الخدمات اللازمة لهذه الفئة.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب؟

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته لذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب ؟

السؤال الثالث: ما المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب ؟

أهداف البحث:

يسعى هذ البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢.التعرف على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته لذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. التوصل إلى تقديم مقترحات تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية البحث :

أ – إن هذا البحث يرتبط بجوانب يحظى فيها باهتمام عالمي ومحلي وهي التربية الخاصة، وبناءً على نتائج توصيات دراسات علمية مثل: دراسة (معاجيني وآخرون،٢٠٠٩م) التي أكدت على ضرورة أن تقوم الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي بالعمل على إجراء البحوث والدراسات، التي تركز على تقويم الأوضاع العامة والخاصة التي تعوق التوسع في قبول الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو لا تسمح برعايتهم بما يتناسب وقدراتهم واحتياجاتهم الخاصة.

ب – ندرة الدراسات التي تناولت مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعات(حسب علم الباحث).

ج – إفادة صناع القرار بجامعة الإمام بنتائج هذا البحث، وذلك لتطوير المركز.

د – من خلال نتائج وتوصيات هذا البحث – بإذن الله – يأمل الباحث أن تسهم في التوصل إلى مقترحات عملية تسهم في تعزيز المركز.

حدود البحث:

تقتصر حدود هذا البحث على الآتي:

الحدود الموضوعية: واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين والطلاب.

الحدود المكانية: جميع الكليات بالجامعة، التي تقدم خدماتها للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

مصطلحات البحث:

مركز خدمات الطلاب: مركز متخصص يعنى بالطلاب الذين لديهم جوانب قصور من الناحية الجسدية، أو السمعية، أو البصرية، وذلك بتقديم التسهيلات اللازمة لهم كإجراءات القبول،وتوفير الوسائل الخاصة بكل إعاقة،والاهتمام بتشغيل هذه الفئة.

ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الأفراد الذي يختلفون عن الأفراد العاديين من حيث القدرات العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو من حيث الخصائص السلوكية، أو اللغوية، أو التعليمية إلى درجة يصبح ضرورياً معها تقديم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفريدة لديهم. (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل،٢٠٠٨م:ص٣٧)

ويقصد بهم في هذا البحث: الطلاب الذين تنطبق عليهم شروط الالتحاق في أقسام الكليات المختلفة ولديهم إعاقة بصرية، أو جسدية.

الدراسات السابقة :

أجرى مساعدة(١٩٩٠م) دراسة عن مشكلات الطلبة المعاقين في الجامعات الأردنية في المجالات الخدمية،والنفسية، والصحية، والاجتماعية، والدراسية،والاقتصادية.وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي يواجهها الطلبة المعوقين في المجال الخدمي، تتمثل في: المواصلات، والنقل، والمصاعد، والدرج، والأجهزة، والمواد اللازمة،وفي المجال المستقبلي عدم وضوح الرؤية للطالب المعوق بعد تخرجه من الجامعة والمجالات الوظيفية المناسبة له، وفي المجال الاجتماعي علاقته مع زملائه وأقرانه العاديين بالإضافة إلى المعوقات في الإنفاق على حاجاته اليومية، ومستلزمات الحياة.وهذا ما أكدته دراسة ريسي (Reis،1997)من أن المشكلات التي تواجه الطلاب في دراستهم الجامعية تتمثل في عدم تكيف الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين، مع قصور في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس. وفي دراسة سعيد (٢٠٠١م) أكدت بأن هناك مشكلات تواجه الطالب الكفيف من عدم توفر المراجع الأساسية للمادة بلغة برايل، وكذلك مشكلات تقنية تتعلق بسرعة ووضوح التسجيلات، وعدم اهتمام بعض المسؤولين بحاجات الطالب الكفيف، وتوجيه بعض العبارات التي

تشعر الطالب الكفيف بالحرج أمام زملائه.وهذا ما تؤكد عليه دراسة الحديدي نقلاً عن (Vogel,1997) على أهمية توفير الفرص للمشاركة الفاعلة أثناء المحاضرات من خلال المناقشات العلمية وتقديم أوراق العمل أمام زملائهم، بالإضافة إلى التركيز على التنوع في استخدامات التقنية، مع توفير خطط المواد العلمية مطبوعة ومقروءة ومسموعة.وفي دراسة اللوزي والمعاني (٢٠٠٤م) للتعرف على الخصائص الديموجرافية، والاجتماعية، والأكاديمية، لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة الأردنية، ومعرفة نوع الإعاقة، ومدى إمكانية الجامعات في قبول هذه الفئة، وتهيئة المناخ الملائم لهذه الفئة، فإن الدراسة تؤكد على ضرورة فهم أعضاء هيئة التدريس، وموظفي الجامعة، والخدمات المساندة على كيفية التعامل مع هذه الفئة، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم، وذلك من خلال التوعية بخصائص هذه الفئة عن طريق الندوات والمحاضرات، كما توصلت الدراسة إلى أهمية التشخيص للمتقدمين بهدف تحقيق الرعاية اللازمة لهم.

وفي دراسة (معاجيني وآخرون،٢٠٠٩م) عن واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليج العربية من حيث أعداد المقبولين منهم حالياً، والنظم، واللوائح، والتشريعات المنظمة لقبولهم، ورعايتهم، والخدمات المقدمة لهم، وذلك من أجل الوصول إلى مجموعة من التصورات والتوصيات التي تفيد مستقبلاً في وضع تصور مقترح لآلية العمل المشترك بين جامعات التعليم العالي ومؤسساته بدول مجلس التعاون الخليجي.فقد ظهر توجه إيجابي نحو زيادة أعداد الطلبة المقبولين من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تبين أن هناك تفاوتاً في أعداد الطلبة المقبولين، وأنماط الرعاية، والتوجهات المؤسسية كنتيجة لوجود وجود تشريعات تضمن حقوق هؤلاء الطلبة للقبول أو عدم وجودها.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث التي تكمن في التعرف على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي عرفه (العساف، ١٤٢٧هـ) بأنه: ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث: طبيعتها، ودرجة وجودها، فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب مثلا.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع مديري الإدارات بعمادة شؤون الطلاب، ومديري شؤون الطلاب بالكليات، والطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي١٤٢٩/١٤٣٠هـ، ولمحدودية مجتمع البحث قام الباحث بتطبيق الأدوات على جميع أفراد البحث، وعددهم (٢٤) مديراً، وجميع الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، وعددهم (٨٠) طالباً وطالبة .

أداة البحث:

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، واستقراء الواقع، قام الباحث بإعداد استبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك لقياس الواقع، والتعرف على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تقديم مقترحات لتطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت الاستبانة الأولى من جزأين: الأول يحوي البيانات الشخصية، والجزء الثاني محاور الاستبانة، وعدد عبارات الاستبانة (٤٧) عبارة، وتتكون الاستبانة الثانية من (٤١) عبارة، وهذه العبارات موزعة على ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: ويتكون هذا المحور من (١٦) عبارة في استبانة مديري الإدارات، في حين يتكون هذا المحور من (١٢) عبارة في استبانة الطلاب والطالبات.

المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته لذوي الاحتياجات الخاصة: ويتكون هذا المحور من ١٢ عبارة في استبانة مديري الإدارات، في حين يتكون هذا المحور من ١٠ عبارات في استبانة الطلاب والطالبات.

المحور الثالث: مقترحات لتطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: ويتكون هذا المحور من ١٩ عبارة في استبانة مديري الإدارات، وكذلك استبانة الطلاب والطالبات.

ويجاب على جميع عبارات الاستبانة بإحدى الاستجابات التالية: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على الترتيب. وقد قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عددٍ من المحكمين ذوي الرأي، والتخصص في التربية وعلم النفس؛ وذلك للحكم على مدى وضوح كل عبارة وشموليتها، ودقتها، ومدى انتمائها للمحور الفرعي الذي تقيسه، أو تنتمي إليه، وقدموا بعض الآراء والتعديلات التي استفاد منها الباحث في تعديل صياغة بعض العبارات. وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث من مديري الإدارات، والطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم حساب ثبات الاستبانة وصدقها على النحو التالي:

أولاً: ثبات الاستبانة

١- تم حساب ثبات عبارات استبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بطريقتين هما:

أ- حساب معامل ألفا لـ كرونباخ *Alpha-Cronbach* لعبارات كل محور فرعي على حده (بعدد عبارات كل محور فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمحور الفرعي، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة في الاستبانتين، حيث وُجِدَ أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من، أو يساوي معامل ألفا العام للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة، والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات عبارات استبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والجدول رقم

(٢) يوضح معاملات ثبات عبارات استبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالطريقتين السابقتين.

٢- حساب ثبات المحاور الفرعية للاستبانة:

تم حساب ثبات المحاور الفرعية، والثبات الكلي لاستبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون *Spearman-Brown*، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المحاور الفرعية لاستبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بهاتين الطريقتين:

جدول (١)

معاملات ثبات المحاور الفرعية لاستبانة واقع المركز لدى عينتي الدراسة.

م	المحاور	العينة	عدد العبارات	معامل الثبات	
				معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان-براون
١	واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة	مديرو الإدارات	١٦	٠,٩٤٤	٠,٩٥٠
		الطلاب والطالبات	١٢	٠,٩٣٤	٠,٨٨٩
٢	المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة	مديرو الإدارات	١٢	٠,٩٢٨	٠,٨٦٧
		الطلاب والطالبات	١٠	٠,٨٥٥	٠,٨٤٩
٣	مقترحات لتطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة	مديرو الإدارات	١٩	٠,٩٥٦	٠,٩٠٩
		الطلاب والطالبات	١٩	٠,٩٧٠	٠,٩٧٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

▪ أن معـاملات ثبـات المحـاور الفرعيـة لاسـتبانة واقـع مركـز خـدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالطريقتين (معامل ألفـا، معامـل الثبـات بطريقـة التجزئـة النـصفية لـ سـبيرمان– بـراون - *Spearman-Brown*) معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لمحاور الاستبانة لدى عينتي مديري الإدارات، والطلاب والطالبات.

ثانيًا: صدق عبارات استبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باعتبار أن بقية عبارات المحور محك للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات ثبات عبارات الاستبانات وصدقها:

جدول (٢)

معاملات ثبات عبارات استبانة واقع المركز وصدقها لدى عينتي الدراسة.

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا		معامل الارتباط بالمحور		معامل الارتباط بالمحور عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور	
		موظفون	طلاب	موظفون	طلاب	موظفون	طلاب
واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة	١	٠,٩٤٣	٠,٩٤٣	**٠,٦٦	**٠,٨٨	**٠,٦١	**٠,٦١
	٢	٠,٩٤١	٠,٩٤١	**٠,٧٦	**٠,٧٦	**٠,٧٠	**٠,٧٠
	٣	٠,٩٥٠	٠,٩٥٠	*٠,٤١	**٠,٨٧	*٠,٤٠	**٠,٢٩
	٤	٠,٩٤٢	٠,٩٤٢	**٠,٧٣	**٠,٧٦	**٠,٦٧	**٠,٦٧
	٥	٠,٩٤٦	٠,٩٤٦	**٠,٥٣	**٠,٧٢	*٠,٤٥	**٠,٤٥
	٦	٠,٩٤٢	٠,٩٤٢	**٠,٧١	**٠,٧٧	**٠,٦٦	**٠,٦٦
	٧	٠,٩٣٧	٠,٩٣٧	**٠,٩٠	**٠,٨١	**٠,٨٦	**٠,٨٦
	٨	٠,٩٣٩	٠,٩٣٩	**٠,٨٣	**٠,٦٨	**٠,٧٨	**٠,٧٨
	٩	٠,٩٣٧	٠,٩٣٧	**٠,٩٠	**٠,٧٣	**٠,٨٧	**٠,٨٧

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا		معامل الارتباط بالمحور		معامل الارتباط بالمحور عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور	
		موظفون	طلاب	موظفون	طلاب	موظفون	طلاب
	١٠	٠,٩٤٥	٠,٩٤٥	**٠,٥٣	**٠,٧٨	*٠,٤٧	**٠,٤٧
	١١	٠,٩٣٧	٠,٩٣٧	**٠,٩٠	**٠,٧٣	**٠,٨٨	**٠,٨٨
	١٢	٠,٩٣٧	٠,٩٣٧	**٠,٨٩	**٠,٨٠	**٠,٨٧	**٠,٨٧
	١٣	٠,٩٣٨		**٠,٨٦		**٠,٨٣	
	١٤	٠,٩٤٣		**٠,٦٧		**٠,٦١	
	١٥	٠,٩٤٠		**٠,٧٧		**٠,٧٤	
	١٦	٠,٩٣٧		**٠,٩٢		**٠,٩٠	
معامل ألفا العام للمحور		٠,٩٤٤	٠,٩٣٤				
المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة	١	٠,٩٢٢	٠,٨٤٣	**٠,٧٤	**٠,٦٤	**٠,٦٩	**٠,٥٣
	٢	٠,٩١٩	٠,٨٤٦	**٠,٨٢	**٠,٥٩	**٠,٧٧	**٠,٥١
	٣	٠,٩٢٨	٠,٨٤٥	**٠,٦٣	**٠,٦١	**٠,٥٦	**٠,٥٠
	٤	٠,٩٢٣	٠,٨٥٩	**٠,٧٣	**٠,٤٩	**٠,٦٧	**٠,٣٥
	٥	٠,٩٢٠	٠,٨١٧	**٠,٨٠	**٠,٨٦	**٠,٧٦	**٠,٨٠
	٦	٠,٩٢١	٠,٨٥٠	**٠,٧٧	**٠,٥٧	**٠,٧٢	**٠,٤٥
	٧	٠,٩٢٦	٠,٨٥٦	**٠,٦٧	**٠,٤٥	**٠,٦٠	**٠,٣٥
	٨	٠,٩٢١	٠,٨٢٢	**٠,٧٧	**٠,٨٢	**٠,٧١	**٠,٧٦
	٩	٠,٩٢٨	٠,٨٣٢	**٠,٦٤	**٠,٧٦	**٠,٥٦	**٠,٧٠
	١٠	٠,٩١٨	٠,٨٢٩	**٠,٨٤	**٠,٧٨	**٠,٨١	**٠,٦٨
	١١	٠,٩١٨		**٠,٨٣		**٠,٧٩	
	١٢	٠,٩٢٢		**٠,٧٦		**٠,٧١	

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا		معامل الارتباط بالمحور		معامل الارتباط بالمحور عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور	
		موظفون	طلاب	موظفون	طلاب	موظفون	طلاب
معامل ألفا العام للمحور		٠,٩٢٨	٠,٨٥٥				
مقترحات لتطوير المركز	١	٠,٩٥٧	٠,٩٦٨	**٠,٦٢	**٠,٩٠	**٠,٥٦	**٠,٨٧
	٢	٠,٩٥٣	٠,٩٧٠	**٠,٨٠	**٠,٨٩	**٠,٧٧	**٠,٧٠
	٣	٠,٩٥٥	٠,٩٦٨	**٠,٦٨	**٠,٧٤	**٠,٦٤	**٠,٨٧
	٤	٠,٩٥٢	٠,٩٧٠	**٠,٨٧	**٠,٨٨	**٠,٨٥	**٠,٦٤
	٥	٠,٩٥٣	٠,٩٦٨	**٠,٧٩	**٠,٦٨	**٠,٧٧	**٠,٨٢
	٦	٠,٩٥٢	٠,٩٧١	**٠,٨٣	**٠,٨٥	**٠,٨١	**٠,٦٥
	٧	٠,٩٥١	٠,٩٦٩	**٠,٨٧	**٠,٧٠	**٠,٨٥	**٠,٧٢
	٨	٠,٩٥٣	٠,٩٦٩	**٠,٨٠	**٠,٧٥	**٠,٧٧	**٠,٧٥
	٩	٠,٩٥٢	٠,٩٦٩	**٠,٨٣	**٠,٧٧	**٠,٨١	**٠,٧٦
	١٠	٠,٩٥٣	٠,٩٦٨	**٠,٧٩	**٠,٧٩	**٠,٧٧	**٠,٨٣
	١١	٠,٩٥٦	٠,٩٦٨	**٠,٦١	**٠,٨٥	**٠,٥٧	**٠,٨٨
	١٢	٠,٩٥١	٠,٩٦٩	**٠,٨٨	**٠,٨٩	**٠,٨٧	**٠,٧٦
	١٣	٠,٩٥٦	٠,٩٦٧	**٠,٦٥	**٠,٧٨	**٠,٦٠	**٠,٩٢
	١٤	٠,٩٥١	٠,٩٦٨	**٠,٩٢	**٠,٩٣	**٠,٩١	**٠,٨٦
	١٥	٠,٩٥٢	٠,٩٦٨	**٠,٨٤	**٠,٨٨	**٠,٨١	**٠,٨٨
	١٦	٠,٩٥٥	٠,٩٦٩	**٠,٦٧	**٠,٨٩	**٠,٦٥	**٠,٧٩
	١٧	٠,٩٥٥	٠,٩٧٠	**٠,٦٩	**٠,٨١	**٠,٦٥	**٠,٦٨
	١٨	٠,٩٦٠	٠,٩٦٨	**٠,٥١	**٠,٧٢	*٠,٤٤	**٠,٩٢
	١٩	٠,٩٥٣	٠,٩٦٨	**٠,٨١	**٠,٩٢	**٠,٧٩	**٠,٨٧

المحور	رقم العبارة	معامل ألفا		معامل الارتباط بالمحور		معامل الارتباط بالمحور عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور	
		موظفون	طلاب	موظفون	طلاب	موظفون	طلاب
معامل ألفا العام للمحور		٠,٩٥٦	٠,٩٧٠				

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)　　** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من، أو يساوي معامل ألفا العام للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات المحور الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة الاستبانة لدى عينتي الدراسة.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات الاستبانة لدى عينتي الدراسة.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا إما عند مستوى (٠,٠١)، أو مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق جميع عبارات الاستبانة لدى عينتي الدراسة.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات استبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وصدقها، وصلاحيتها لقياس واقع هذا المركز، والتعرف على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته لذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى التحقق من المقترحات التي تم اقتراحها لتطوير خدمات المركز. والصورة النهائية للاستبانة موضحة بالملحق رقم (١) لدى عينة (مديري الإدارات)، أما الملحق رقم (٢) فيوضح صورة الاستبانة لدى عينة الطلاب والطالبات،

وجميع عبارات الاستبانة موجبة الاتجاه، حيث تشير الدرجة العالية على الأبعاد الفرعية لاستبانة واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ارتفاع موافقة المستجيب على عبارات المحور، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاض موافقته على عبارات المحور.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام عدة أساليب إحصائية للتحقق من ثبات أداة البحث وصدقها، وتحليل بياناتها، وهذه الأساليب هي:

(١) معامل ألفا لـ كرونباخ *Cronbach's Alpha Coefficient* لتحديد معامل الثبات لأداة الدراسة.

(٢) معامل الارتباط لـ بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

(٣) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان / براون - *Spearman Brown* لتحديد معامل الثبات لأداة الدراسة.

(٤) التكرارات، والنسب المئوية لتحديد عدد الموافقة ونسبتها، أو عدمها لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

(٥) اختبار مربع كاي (كا٢) *Chi Square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينتين: مديري الإدارات، والطلاب والطالبات، وذلك على عبارات الاستبانة.

(٦) المتوسطات الحسابية *Mean*؛ لتحديد شدة الموافقة على عبارات الاستبانة، أو ضعفها.

النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) *Chi Square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات، والطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة على عبارات محور واقع المركز، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي *Mean*، والجداول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (٣)

نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة من مديري الإدارات على عبارات محور واقع المركز، والمتوسط الحسابي للعبارات وللمحور ككل (ن = ٢٤)

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
١	يتم إعداد السياسة العامة للمركز وفقاً لحاجات الطلاب والطالبات.	ت	٩	١٠	٤	١	٠	*٩,٠	٤,١٣
		%	٣٧,٥	٤١,٧	١٦,٧	٤,٢	٠,٠		
٢	يقدم المركز خدماته للمجتمع المحلي.	ت	٧	٧	٦	٣	١	٦,٠	٣,٦٧
		%	٢٩,٢	٢٩,٢	٢٥,٠	١٢,٥	٤,٢		
٣	يتبع المركز سياسة اللامركزية في المهمات الإدارية والفنية.	ت	٧	٤	٧	٦	٠	١,٠	٣,٥٠
		%	٢٩,٢	١٦,٧	٢٩,٢	٢٥,٠	٠,٠		
٤	توافر الكفاءات التي تعمل على إعداد	ت	١١	٥	١	٧	٠	*٨,٧	٣,٨٣
		%	٤٥,٨	٢٠,٨	٤,٢	٢٩,٢	٠,٠		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	البرامج، والمواد التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.								
٥	يسهم المركز في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب والطالبات في القبول بالجامعة	ت	١١	٧	٤	٢	٠	٧,٧	٤,١٣
		%	٤٥,٨	٢٩,٢	١٦,٧	٨,٣	٠,٠		
٦	يزود المركز الطلاب والطالبات بالأجهزة الحديثة المناسبة لتعليمهم.	ت	١١	٦	٥	٢	٠	٧,٠	٤,٠٨
		%	٤٥,٨	٢٥,٠	٢٠,٨	٨,٣	٠,٠		
٧	يوفر وسائل النقل المناسبة للتنقل بين كليات الجامعة.	ت	٩	٣	٣	٧	٢	٧,٧	٣,٤٢
		%	٣٧,٥	١٢,٥	١٢,٥	٢٩,٢	٨,٣		
٨	يتم طباعة الكتب للطلاب غير المبصرين على طريقة برايل.	ت	٩	٤	٤	٥	٢	٥,٦	٣,٥٤
		%	٣٧,٥	١٦,٧	١٦,٧	٢٠,٨	٨,٣		
٩	توافر الإمكانات المادية والبشرية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	١١	٣	٤	٥	١	*١١,٨	٣,٧٥
		%	٤٥,٨	١٢,٥	١٦,٧	٢٠,٨	٤,٢		
١٠	يعمل المركز على إيجاد مواقف خاصة للطلاب	ت	١٣	٨	٣	٠	٠	*٦,٣	٤,٤٢
		%	٥٤,٢	٣٣,٣	١٢,٥	٠,٠	٠,٠		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	بكل كلية وعمادة مساندة.								
١١	يقيم المركز برامج توعوية، وتعريفية بخدماته.	ت	٧	٧	٥	٤	١	٥,٢	٣,٦٣
		%	٢٩,٢	٢٩,٢	٢٠,٨	١٦,٧	٤,٢		
١٢	توسط موقع مركز ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٨	٥	٥	٥	١	٥,٢	٣,٥٨
		%	٣٣,٣	٢٠,٨	٢٠,٨	٢٠,٨	٤,٢		
١٣	يحفز الطلاب والطالبات المتميزين لتكريمهم.	ت	٩	٦	٧	٢	٠	٤,٣	٣,٩٢
		%	٣٧,٥	٢٥,٠	٢٩,٢	٨,٣	٠,٠		
١٤	سهولة الاتصال مع القائمين على خدمات المركز.	ت	٩	١٠	٤	١	٠	٩,٠*	٤,١٣
		%	٣٧,٥	٤١,٧	١٦,٧	٤,٢	٠,٠		
١٥	يتم صرف المكافآت في موعدها.	ت	١٠	٦	٧	١	٠	٧,٠	٤,٠٤
		%	٤١,٧	٢٥,٠	٢٩,٢	٤,٢	٠,٠		
١٦	المركز لديه خطة لرفع مستوى الطلاب والطالبات.	ت	١٠	٤	٨	٢	٠	٦,٧	٣,٩٢
		%	٤١,٧	١٦,٧	٣٣,٣	٨,٣	٠,٠		
	الدرجة الكلية للمحور								٣,٨٤

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على

عبارات محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: توافر الكفاءات التي تعمل على إعداد البرامج، والمواد التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة، توافر الإمكانات المادية والبشرية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة، يعمل المركز على إيجاد مواقف خاصة للطلاب بكل كلية وعمادة مساندة. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من مديري الإدارات يوافقون بشدة، وبدلالة إحصائية على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمن في العبارات الثلاث السابقة. ويُعزى ذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على عبارات محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة إلى قناعة أفراد البحث من مديري الإدارات بالدور الهام الذي يقوم به المركز تجاه هذه الفئة التي تحتاج إلى مزيدٍ من الرعاية والاهتمام، وهناك جوانب ملموسة كتخصيص مواقف خاصة عند جميع كليات الجامعة لذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم ،٢٠٠١م)، ودراسة (معاجيني وآخرون، ٢٠٠٩م) بأن الجامعات تقدم خدمات وتسهيلات لذوي الاحتياجات الخاصة كليات الجامعة تتمثل في تخصيص مواقف سيارات لهذه الفئة، والعمل على تسهيل الحركة لهم.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق)، وذلك على عبارتي محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة التاليتين: يتم إعداد السياسة العامة للمركز وفقاً لحاجات الطلاب والطالبات، وسهولة الاتصال مع القائمين على خدمات المركز. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من مديري الإدارات يوافقون بدلالة إحصائية على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمن في العبارتين السابقتين. وقد يرجع ذلك إلى تأكيد السياسة العامة لمجلس التربية الخاصة بالجامعة على أن تكون أهداف المركز ومهامه مبنية وفقاً لحاجات الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يعزو الباحث موافقة أفراد البحث على سهولة الاتصال بالقائمين على المركز بالدور الحيوي الذي يقوم به المركز في التواصل مع جميع الجهات التي تقدم خدمات التربية الخاصة، سعياً منها لتسهيل

إجراءات القبول، وتقديم الخدمات اللازمة، وعلاج بعض الصعوبات التي تواجه هذه الفئة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (اللوزي والمعاني،٢٠٠٣م)، ودراسة (الحديدي،٢٠٠٣م) بأن هناك ندرة في الأنظمة واللوائح التي تضمن حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الالتحاق بالجامعات، وتلقي رعاية خاصة، وعدم جاهزية في تهيئة المناخ الأكاديمي من السياسات، والقوانين، والتعليمات.

■ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات على بقية عبارات محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة. أي أنه يوجد تقارب بين نسب موافقة أفراد عينة البحث من مديري الإدارات وعدم موافقتهم على بقية عبارات محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

■ أن متوسط الدرجة الكلية لمحور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة لدى أفراد عينة البحث من مديري الإدارات يساوي (٣,٨٤)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة موافق، الذي يمتد من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢، وهذا يشير إلى أنهم يوافقون بوجه عام على المحور الأول: واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٤)

نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات على عبارات محور واقع المركز، والمتوسط الحسابي للعبارات وللمحور ككل (ن = ٨٠)

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
١	يقيم المركز برامج توعوية،	ت	١٤	٢٦	٢٦	٠	١٤	٧,٢٠	٣,٣٣
	وتعريفية بخدماته.	%	١٧,٥	٣٢,٥	٣٢,٥	٠	١٧,٥		
٢	المركز لديه خطة لرفع مستوى	ت	١٤	١٤	٢٦	١٨	٨	*١١,٠	٣,١٠
	الطلاب والطالبات يطلعون عليها قبل التحاقهم	%	١٧,٥	١٧,٥	٣٢,٥	٢٢,٥	١٠,٠		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
٣	توافر الإمكانات المادية والبشرية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	١٤	٣٢	٢٦	٦	٢	٤١,٠**	٣,٦٣
		%	١٧,٥	٤٠,٠	٣٢,٥	٧,٥	٢,٥		
٤	يسهم المركز في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب والطالبات في القبول بالجامعة .	ت	١٤	١٤	٢٦	١٨	٨	١١,٠*	٣,١٠
		%	١٧,٥	١٧,٥	٣٢,٥	٢٢,٥	١٠,٠		
٥	يزود المركز الطلاب والطالبات بالأجهزة الحديثة المناسبة لتعليمهم.	ت	٢٥	٨	٢٧	٦	١٤	٢٣,١**	٣,٣٠
		%	٣١,٣	١٠,٠	٣٣,٨	٧,٥	١٧,٥		
٦	يوفر وسائل النقل المناسبة للتنقل بين كليات الجامعة.	ت	١٤	٨	١٤	١٨	٢٦	١١,٠*	٢,٥٨
		%	١٧,٥	١٠,٠	١٧,٥	٢٢,٥	٣٢,٥		
٧	يتم طباعة الكتب للطلاب غير المبصرين على طريقة برايل.	ت	٢٠	١٤	٣٢	٠	١٤	١٠,٨*	٣,٣٣
		%	٢٥,٠	١٧,٥	٤٠,٠	٠,٠	١٧,٥		
٨	يتم صرف المكافآت في موعدها.	ت	٤٤	٢٠	٨	٠	٨	٤٣,٢**	٤,١٥
		%	٥٥,٠	٢٥,٠	١٠,٠	٠,٠	١٠,٠		
٩	يعمل المركز على إيجاد مواقف خاصة للطلاب بكل كلية وعمادة مساندة.	ت	٤٤	٨	٢	٠	٢٦	٥٤,٠**	٣,٥٥
		%	٥٥,٠	١٠,٠	٢,٥	٠,٠	٣٢,٥		
١٠	توسط موقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة	ت	٢٠	٢٠	٢٦	١٢	٢	٢١,٥**	٣,٥٥
		%	٢٥,٠	٢٥,٠	٣٢,٥	١٥,٠	٢,٥		
١١	يحفز الطلاب والطالبات المتميزين لتكريمهم.	ت	٢٣	٢٦	٢٣	٠	٨	١٠,٨*	٣,٧٠
		%	٢٨,٨	٣٢,٥	٢٨,٨	٠,٠	١٠,٠		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
١٢	سهولة الاتصال مع القائمين على خدمات المركز.	ت	١٤	٢٦	٣٢	٦	٢	٤١,٠**	٣,٥٥
		%	١٧,٥	٣٢,٥	٤٠,٠	٧,٥	٢,٥		
	الدرجة الكلية للمحور								٣,٤١

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق:

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على عبارتي محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات التاليتين: يتم صرف المكافآت في موعدها، يعمل المركز على إيجاد مواقف خاصة للطلاب بكل كلية وعمادة مساندة. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة الطلاب والطالبات يوافقون بشدة، وبدلالة إحصائية على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمن في العبارتين السابقتين. وهذا يدل على اهتمام إدارة الجامعة ـ ممثلة بالإدارة المالية ـ في صرف مكافآت الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة في وقتها المحدد، وذلك لإيمانهم باحتياجات هذه الفئة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (معاجيني وآخرون،٢٠٠٩م) بأن أبرز الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات التعليم العالي ومؤسساته تقديم المساعدات المالية، وتخصيص مواقف سيارات خاصة أمام المباني.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق)، وذلك على عبارتي محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة التاليتين: توافر الإمكانات المادية والبشرية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة، يحفز الطلاب والطالبات المتميزين لتكريمهم.أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة الطلاب والطالبات يوافقون

بدلالة إحصائية على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمن في العبارتين السابقتين. ويرى الباحث أن نظام الجامعة يمنح فرصة لكل كفيف مرافق، وكاتب، وجهاز حاسب محمول، ومقاعد خاصة؛ لتسهيل عملية التعلم، وإتاحة الفرصة لكل معوق بأخذ حقه من التعليم؛ استناداً على ما أوصت به وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (وزارة المعارف،١٣٩٠هـ).

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق إلى حد ما)، وذلك على عبارات محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: المركز لديه خطة لرفع مستوى الطلاب والطالبات يطلعون عليها قبل التحاقهم، يسهم المركز في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب والطالبات في القبول بالجامعة، يزود المركز الطلاب والطالبات بالأجهزة الحديثة المناسبة لتعليمهم، يتم طباعة الكتب للطلاب غير المبصرين على طريقة برايل، توسط موقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، سهولة الاتصال مع القائمين على خدمات المركز.أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة الطلاب والطالبات يوافقون إلى حد ما بدلالة إحصائية على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمن في العبارات السابقة.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (غير موافق) على عبارة محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: يوفر وسائل النقل المناسبة للتنقل بين كليات الجامعة. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لا يوافقون بدلالة إحصائية على أن مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة توفر وسائل النقل المناسبة للتنقل بين كليات الجامعة، وإيجاد وسيلة نقل بين مختلف الكليات؛ لتسهيل عملية وصول الطلاب بشكل انسيابي. ويرى الباحث أن هذا الوضع لايبرر في ظل توافر الإمكانات المادية، أو الطفرة النوعية التي تمر بها بالجامعة، ويقابل ذلك قلة عدد الطلاب المستفيدين من هذه الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (مساعدة ،١٩٩٠م)، ودراسة (سعيد ،٢٠٠١م)، ودراسة (معاجيني،٢٠٠٩م).

■ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد العينة على العبارة (يقيم المركز برامج توعوية، وتعريفية بخدماته). أي أنه يوجد تقارب بين نسب موافقة وعدم موافقة بين أفراد العينة على هذه العبارة.

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) *Chi Square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات جميع أفراد البحث على عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي *Mean*، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (٥)

نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات على عبارات محور المعوقات، والمتوسط الحسابي للعبارات وللمحور ككل (ن = ٢٤)

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
١	قلة الكفاءات المدربة في الكليات والعمادات المساندة.	ت	١١	٨	٤	٠	١	*٩,٧	٤,١٧
		%	٤٥,٨	٣٣,٣	١٦,٧	٠,٠	٤,٢		
٢	ضعف التنسيق بين العمادات ذات العلاقة.	ت	٨	٩	٣	٣	١	*١٠,٢	٣,٨٣
		%	٣٣,٣	٣٧,٥	١٢,٥	١٢,٥	٤,٢		
٣	عدم وجود مكان مخصص للمركز	ت	٧	٨	٧	٠	٢	٣,٧	٣,٧٥
		%	٢٩,٢	٣٣,٣	٢٩,٢	٠,٠	٨,٣		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	لتقديم خدماته.								
٤	عدم تفهم بعض المسؤولين لطبيعة الفئات الخاصة وحاجاتهم.	ت	٨	١٠	٤	١	١	١٣,٩**	٣,٩٦
		%	٣٣,٣	٤١,٧	١٦,٧	٤,٢	٤,٢		
٥	صعوبة التواصل مع منسقي التربية الخاصة بالكليات.	ت	٥	١٤	٢	٢	١	٢٣,٩**	٣,٨٣
		%	٢٠,٨	٥٨,٣	٨,٣	٨,٣	٤,٢		
٦	عدم وجود قواعد تنظيمية للتربية الخاصة.	ت	٦	٩	٦	٢	١	٨,٩	٣,٧١
		%	٢٥,٠	٣٧,٥	٢٥,٠	٨,٣	٤,٢		
٧	عدم وجود ميزانية مخصصة للمركز.	ت	٥	١٠	٦	١	٢	١٠,٦*	٣,٦٣
		%	٢٠,٨	٤١,٧	٢٥,٠	٤,٢	٨,٣		
٨	عدم وجود كوادر إدارية مدربة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٩	٦	٧	١	١	١١,٠*	٣,٨٨
		%	٣٧,٥	٢٥,٠	٢٩,٢	٤,٢	٤,٢		
٩	تعدد الإعاقات بكليات الجامعة.	ت	٥	٨	٦	٣	٢	٤,٨	٣,٤٦
		%	٢٠,٨	٣٣,٣	٢٥,٠	١٢,٥	٨,٣		
١٠	عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي	ت	١١	٧	٤	١	١	١٥,٢**	٤,٠٨
		%	٤٥,٨	٢٩,٢	١٦,٧	٤,٢	٤,٢		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	الاحتياجات الخاصة.								
١١	القصور في تفعيل التقنية بالتواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٧	١١	٣	٢	١	١٤,٣**	٣,٨٨
		%	٢٩,٢	٤٥,٨	١٢,٥	٨,٣	٤,٢		
١٢	ندرة البرامج التوعوية بذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٨	١١	٣	١	١	١٦,٨**	٤,٠٠
		%	٣٣,٣	٤٥,٨	١٢,٥	٤,٢	٤,٢		
	الدرجة الكلية للمحور								٣,٨٥

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماتها للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: قلة الكفاءات المدربة في الكليات والعمادات المساندة، عدم وجود كوادر إدارية مدربة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من مديري الإدارات يوافقون بشدة، وبدلالة إحصائية على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمنة في العبارات الثلاث السابقة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بحداثة المركز على مستوى كليات الجامعة، وعدم تهيئة الظروف المناسبة لرعاية الطلاب والطالبات، وضعف التنسيق بين الإدارة

العامة للخدمات الطبية بالجامعة والمركز في تقديم الخدمات اللازمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (مساعدة، ١٩٩٩م).

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق)، وذلك على عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: ضعف التنسيق بين العمادات ذات العلاقة، عدم تفهم بعض المسؤولين لطبيعة الفئات الخاصة وحاجاتهم، صعوبة التواصل مع منسقي التربية الخاصة بالكليات، عدم وجود ميزانية مخصصة للمركز؛ وذلك لقصور في تفعيل التقنية بالتواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ندرة البرامج التوعوية بذوي الاحتياجات الخاصة.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من مديري الإدارات يوافقون بدلالة إحصائية على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمنة في العبارات الست السابقة. ويرى الباحث أن عدم وجود حوافز وبدلات مقابل التعامل مع هذه الفئة أسوة بزملائهم في الوزارات والمؤسسات الأخرى التي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة، يؤثر سلباً على تقديم الرعاية اللازمة لهذه الفئة، لذا فإن التنسيق سيبقى ضعيفاً، لاسيما مع نقص الدورات التدريبية التي تعزز التواصل في كيفية التعامل مع هذه الفئة.

■ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات على بقية عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة. أي أنه يوجد تقارب بين نسب موافقة وعدم موافقة أفراد عينة البحث من مديري الإدارات على بقية عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

■ أن متوسط الدرجة الكلية لمحور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة لدى أفراد عينة البحث (مديري الإدارات) يساوي (٣,٨٥)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة موافق، الذي يمتد

من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢، وهذا يشير إلى أن عينة البحث من مديري الإدارات يوافقون بوجه عام على المحور الثاني (محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

جدول (٦)

نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث (الطلاب والطالبات) على عبارات محور المعوقات، والمتوسط الحسابي للعبارات وللمحور ككل (ن = ٨٠)

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
١	قلة الكفاءات المدربة في الكليات والعمادات المساندة.	ت	١٤	٢٠	٢٦	١٢	٨	*١٢,٥	٣,٢٥
		%	١٧,٥	٢٥,٠	٣٢,٥	١٥,٠	١٠,٠		
٢	ضعف التنسيق بين العمادات ذات العلاقة.	ت	٨	٢٠	٤٤	٦	٢	**٧٢,٥	٣,٣٣
		%	١٠,٠	٢٥,٠	٥٥,٠	٧,٥	٢,٥		
٣	عدم وجود مكان مخصص للمركز لتقديم خدماته.	ت	١٤	٣٢	١٤	١٨	٢	**٢٩,٠	٣,٤٨
		%	١٧,٥	٤٠,٠	١٧,٥	٢٢,٥	٢,٥		
٤	عدم تفهم بعض المسؤولين لطبيعة الفئات الخاصة وحاجاتهم.	ت	١٩	٢٢	١٩	١٨	٢	**١٥,٥	٣,٤٨
		%	٢٣,٨	٢٧,٥	٢٣,٨	٢٢,٥	٢,٥		
٥	صعوبة التواصل مع	ت	١٨	١٨	٢٤	١٨	٢	**١٨,٥	٣,٤٠

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	منسقي التربية الخاصة بالكليات.	%	٢٢,٥	٢٢,٥	٣٠,٠	٢٢,٥	٢,٥		
٦	عدم وجود قواعد تنظيمية للتربية الخاصة.	ت	٢٠	١٤	٣٢	١٢	٢	٣٠,٥**	٣,٤٨
		%	٢٥,٠	١٧,٥	٤٠,٠	١٥,٠	٢,٥		
٧	عدم وجود ميزانية مخصصة للمركز.	ت	١٤	٢٠	٤٤	٠	٢	٤٦,٨**	٣,٥٥
		%	١٧,٥	٢٥,٠	٥٥,٠	٠,٠	٢,٥		
٨	عدم وجود كوادر إدارية مدربة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٨	٢٦	٢٠	١٨	٨	١٥,٥**	٣,١٠
		%	١٠,٠	٣٢,٥	٢٥,٠	٢٢,٥	١٠,٠		
٩	تعدد الإعاقات بكليات الجامعة.	ت	٣١	٣٤	١٣	٠	٢	٣٢,٤**	٤,١٥
		%	٣٨,٨	٤٢,٥	١٦,٣	٠,٠	٢,٥		
١٠	عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٣٢	٨	١٤	١٨	٨	٢٤,٥**	٣,٤٨
		%	٤٠,٠	١٠,٠	١٧,٥	٢٢,٥	١٠,٠		
	الدرجة الكلية للمحور								٣,٤٧

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق:

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على عبارة محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات يوافقون بشدة، وبدلالة إحصائية على عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة كأحد المعوقات الأساسية التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة. ويبرر الباحث هذه النتيجة بضعف التنسيق بين الخدمات الطبية بالجامعة ومركز خدمات الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة في توفير أخصائي يتولى متابعة الحالات الصحية للطلاب، وذلك من خلال إقامة جولات يتم فيها التركيز على قياس السمع، واختبارات النظر لضعاف البصر أو المكفوفين، كذلك الذين لديهم إعاقات جسدية ويحتاجون إلى بعض الخدمات الطبية والمعنوية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحديدي، ٢٠٠٣م).

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق)، وذلك على عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: عدم وجود مكان مخصص للمركز لتقديم خدماته، عدم تفهم البعض لطبيعة الفئات الخاصة وحاجاتهم، عدم وجود كوادر إدارية مدربة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، تعدد الإعاقات بكليات الجامعة.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات يوافقون بدلالة إحصائية على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة المتضمنة في العبارات الأربع السابقة.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق إلى حد

ما) على بقية عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات يوافقون إلى حد ما، وبدلالة إحصائية على بقية عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

■ أن متوسط الدرجة الكلية لمحور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة لدى أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات يساوي (٣,٤٧)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة موافق الذي يمتد من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢، وهذا يشير إلى أنهم يوافقون بوجه عام على المحور الثاني (محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: ما المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) *Chi Square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات جميع أفراد البحث على عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي *Mean*، والجداول التالية توضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (٧)

نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث (مديري الإدارات) على عبارات محور المقترحات، والمتوسط الحسابي للعبارات وللمحور ككل (ن = ٢٤)

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
١	تخصيص ميزانية لمركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	١٥	٤	٣	٢	٠	**١٨,٣	٤,٣٣
		%	٦٢,٥	١٦,٧	١٢,٥	٨,٣	٠,٠		
٢	تفعيل البرامج التي تسهم في التعريف بطبيعة الإعاقات.	ت	١١	٧	٦	٠	٠	١,٨	٤,٢١
		%	٤٥,٨	٢٩,٢	٢٥,٠	٠,٠	٠,٠		
٣	تفعيل دور وسائل الإعلام داخل الجامعة وخارجها في التوعية الثقافية.	ت	١٣	٨	٢	١	٠	**١٥,٧	٤,٣٨
		%	٥٤,٢	٣٣,٣	٨,٣	٤,٢	٠,٠		
٤	إنشاء وحدة للإعلام التربوي تسهم في التوعية بذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	١٦	٤	٤	٠	٠	**١٢,٠	٤,٥٠
		%	٦٦,٧	١٦,٧	١٦,٧	٠,٠	٠,٠		
٥	تخصيص. وحدة. خاصة بالمطابع تُعنى بطباعة الكتب على طريقة برايل.	ت	١٤	٦	٤	٠	٠	*٧,٠	٤,٤٢
		%	٥٨,٣	٢٥,٠	١٦,٧	٠,٠	٠,٠		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
٦	إنشاء وحدة للإعلام التربوي تسهم في التوعية بذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	١١	١٠	٢	١	٠	**١٣,٧	٤,٢٩
		%	٤٥,٨	٤١,٧	٨,٣	٤,٢	٠,٠		
٧	وضع تقرير تشخيصي لكل حالة من الطلاب والطالبات.	ت	١٣	٥	٥	١	٠	**١٢,٧	٤,٢٥
		%	٥٤,٢	٢٠,٨	٢٠,٨	٤,٢	٠,٠		
٨	تفعيل دور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة على مستوى الجامعة بغرض الارتقاء بمستوى المركز.	ت	١٢	٩	٣	٠	٠	*٥,٣	٤,٣٨
		%	٥٠,٠	٣٧,٥	١٢,٥	٠,٠	٠,٠		
٩	وضع مكافآت تشجيعية للمشاركين في برامج المركز المتعددة.	ت	١٢	٨	٤	٠	٠	٤,٠	٤,٣٣
		%	٥٠,٠	٣٣,٣	١٦,٧	٠,٠	٠,٠		
١٠	عقد دورات تأهيلية للعاملين مع هذه الفئة لتحسين الأداء.	ت	١٣	٩	٢	٠	٠	*٧,٨	٤,٤٦
		%	٥٤,٢	٣٧,٥	٨,٣	٠,٠	٠,٠		
١١	زيادة الاهتمام	ت	١٥	٦	٢	١	٠	**٢٠,٣	٤,٤٦

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	بتشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة.	%	٦٢,٥	٢٥,٠	٨,٣	٤,٢	٠,٠		
١٢	التطوير المستمر للأفراد المختصين بإدارة شؤون المركز.	ت	١٣	٨	٢	١	٠	١٥,٧**	٤,٣٨
		%	٥٤,٢	٣٣,٣	٨,٣	٤,٢	٠,٠		
١٣	إتاحة الفرصة لجميع طلاب المعاهد العلمية بالجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالإفادة من خدمات المركز.	ت	١٢	٩	٢	١	٠	١٤,٣**	٤,٣٣
		%	٥٠,٠	٣٧,٥	٨,٣	٤,٢	٠,٠		
١٤	تصميم برامج تدريبية للعاملين مع الفئات الخاصة.	ت	١١	١٠	٣	٠	٠	٤,٨	٤,٣٣
		%	٤٥,٨	٤١,٧	١٢,٥	٠,٠	٠,٠		
١٥	عقد ندوات ومؤتمرات ذات علاقة بالتربية الخاصة.	ت	١٣	٦	٤	١	٠	١٣,٠**	٤,٢٩
		%	٥٤,٢	٢٥,٠	١٦,٧	٤,٢	٠,٠		
١٦	توفير متطلبات الكليات من الكفاءات البشرية، والتجهيزات اللازمة.	ت	١٢	١١	١	٠	٠	٩,٣**	٤,٤٦
		%	٥٠,٠	٤٥,٨	٤,٢	٠,٠	٠,٠		
١٧	الإفادة من التقنية	ت	١١	٨	٤	١	٠	١١,٠**	٤,٢١

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	الحديثة في الاطلاع على آخر (الأبحاث والدراسات، والإصدارات من المجلات ذات العلاقة).	%	٤٥,٨	٣٣,٣	١٦,٧	٤,٢	٠,٠		
١٨	عمل وقف خيري يصرف ريعه لبرامج المركز.	ت	١٣	٦	٣	١	١	٢١,٠**	٤,٢١
		%	٥٤,٢	٢٥,٠	١٢,٥	٤,٢	٤,٢		
١٩	التنسيق مع الكليات والعمادات المساندة في مساعدة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	١٣	٩	١	١	٠	١٨,٠**	٤,٤٢
		%	٥٤,٢	٣٧,٥	٤,٢	٤,٢	٠,٠		
	الدرجة الكلية للمحور								٤,٣٥

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على جميع عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك ما عدا العبارات الثلاث التالية: تفعيل البرامج التي تسهم في التعريف بطبيعة الإعاقات،

وضع مكافآت تشجيعية للمشاركين في برامج المركز المتعددة، تصميم برامج تدريبية للعاملين مع الفئات الخاصة. فقد كانت الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة من مديري الإدارات على هذه العبارات الثلاث غير دالة إحصائيًا. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من مديري الإدارات يوافقون بشدة، وبدلالة إحصائية على جميع عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ما عدا العبارات الثلاث السابقة، فقد كانت استجاباتهم على هذه العبارات الثلاث متقاربة. ويرجع ذلك إلى إيمان أفراد البحث بأهمية هذه المقترحات؛ لتحقيق التوعية الإعلامية بهذه الفئة، التي تُفقد على مستوى الجامعة، ولعل نقص الكوادر الإدارية المؤهلة له تأثير بارز في هذا الجانب، كما يرى الباحث أن عدم تخصيص ميزانية محددة للمركز ألقى بظلاله على عدم وجود مكافآت تسهم في دفع مسيرة المركز، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (سعيد،٢٠٠١م)، ودراسة (معاجيني وآخرون، ٢٠٠٩م)، بأهمية برنامج التوعية، ونشر ثقافة تقبل المشاركة، ورعاية الطلاب المتفوقين، وعقد الدورات المتخصصة لأساتذة الجامعات.

■ أن متوسط الدرجة الكلية لمحور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة لدى أفراد عينة البحث من مديري الإدارات يساوي (٤,٣٥)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة موافق بشدة، الذي يمتد من ٤,٢ إلى ٥، وهذا يشير إلى أنهم يوافقون بشدة – بوجه عام – على المحور الثالث (المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة).

جدول (٨)

نتائج اختبار مربع كاي (كا٢) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث (الطلاب والطالبات) على عبارات محور المقترحات، والمتوسط الحسابي للعبارات وللمحور ككل (ن = ٨٠)

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
١	تخصيص ميزانية لمركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٥٦	١٤	٨	٠	٢	**٩٠,٠	٤,٥٣
		%	٧٠,٠	١٧,٥	١٠,٠	٠,٠	٢,٥		
٢	تفعيل البرامج التي تسهم في التعريف بطبيعة الإعاقات.	ت	٤٤	١٤	١٤	٦	٢	**٦٨,٠	٤,١٥
		%	٥٥,٠	١٧,٥	١٧,٥	٧,٥	٢,٥		
٣	تفعيل دور وسائل الإعلام داخل الجامعة وخارجها في التوعية الثقافية.	ت	٤٤	٢٠	٨	٠	٨	**٤٣,٢	٤,١٥
		%	٥٥,٠	٢٥,٠	١٠,٠	٠,٠	١٠,٠		
٤	اختيار مكان ملائم ومناسب لمركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٤٤	٢٠	١٤	٠	٢	**٤٦,٨	٤,٣٠
		%	٥٥,٠	٢٥,٠	١٧,٥	٠,٠	٢,٥		
٥	تخصيص وحدة خاصة بالمطابع تُعنى بطباعة الكتب على طريقة برايل.	ت	٣٨	٢٦	٨	٦	٢	**٥٩,٠	٤,١٥
		%	٤٧,٥	٣٢,٥	١٠,٠	٧,٥	٢,٥		
٦	إنشاء وحدة للإعلام	ت	٣٨	٢٠	١٤	٦	٢	**٥٠,٠	٤,٠٨

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	التربوي تسهم في التوعية بذوي الاحتياجات الخاصة.	%	٤٧,٥	٢٥,٠	١٧,٥	٧,٥	٢,٥		
٧	وضع تقرير تشخيصي لكل حالة من الطلاب والطالبات.	ت	٣٨	٢٠	١٤	٠	٨	**٢٥,٢	٤,٠٠
		%	٤٧,٥	٢٥,٠	١٧,٥	٠,٠	١٠,٠		
٨	تفعيل دور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة على مستوى الجامعة بغرض الارتقاء بمستوى المركز.	ت	٣٢	٢٠	٢٦	٠	٢	**٢٥,٢	٤,٠٠
		%	٤٠,٠	٢٥,٠	٣٢,٥	٠,٠	٢,٥		
٩	وضع مكافآت تشجيعية للمشاركين في برامج المركز المتعددة.	ت	٣٨	٣٤	٥	٠	٣	**٦٨,٤	٤,٣٠
		%	٤٧,٥	٤٢,٥	٦,٣	٠,٠	٣,٨		
١٠	عقد دورات تأهيلية للعاملين مع هذه الفئة لتحسين الأداء.	ت	٤٤	١٤	١٤	٦	٢	**٦٨,٠	٤,١٥
		%	٥٥,٠	١٧,٥	١٧,٥	٧,٥	٢,٥		
١١	زيادة الاهتمام	ت	٥٦	١٤	٢	٦	٢	**١٣١,٠	٤,٤٥

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	بتشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة.	%	٧٠,٠	١٧,٥	٢,٥	٧,٥	٢,٥		
١٢	التطوير المستمر للأفراد المختصين بإدارة شؤون المركز.	ت	٥٠	٢٠	٨	٠	٢	٦٨,٤**	٤,٤٥
		%	٦٢,٥	٢٥,٠	١٠,٠	٠,٠	٢,٥		
١٣	إتاحة الفرصة لجميع طلاب المعاهد العلمية بالجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالإفادة من خدمات المركز.	ت	٥٠	٢٦	٢	٠	٢	٧٩,٢**	٤,٥٣
		%	٦٢,٥	٣٢,٥	٢,٥	٠,٠	٢,٥		
١٤	تصميم برامج تدريبية للعاملين مع الفئات الخاصة.	ت	٣٨	٢٦	١٤	٠	٢	٣٦,٠**	٤,٢٩
		%	٤٧,٥	٣٢,٥	١٧,٥	٠,٠	٢,٥		
١٥	عقد ندوات ومؤتمرات ذات علاقة بالتربية الخاصة.	ت	٤٤	١٤	٢٠	٠	٢	٤٦,٨**	٤,٢٣
		%	٥٥,٠	١٧,٥	٢٥,٠	٠,٠	٢,٥		
١٦	توفير متطلبات الكليات من الكفاءات البشرية.	ت	٥٠	٢٠	٨	٠	٢	٦٨,٤**	٤,٤٥
		%	٦٢,٥	٢٥,٠	١٠,٠	٠,٠	٢,٥		

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢	المتوسط
	والتجهيزات اللازمة.								
١٧	الإفادة من التقنية الحديثة في الاطلاع على آخر (الأبحاث والدراسات، والإصدارات من المجلات ذات العلاقة).	ت	٣٨	٢٠	٢٠	٠	٢	**٣٢,٤	٤,١٥
		%	٤٧,٥	٢٥,٠	٢٥,٠	٠,٠	٢,٥		
١٨	عمل وقف خيري يصرف ريعه لبرامج المركز.	ت	٢٢	٢٨	٢٢	٦	٢	**٣٢,٠	٣,٧٨
		%	٢٧,٥	٣٥,٠	٢٧,٥	٧,٥	٢,٥		
١٩	التنسيق مع الكليات والعمادات المساندة في مساعدة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٣٩	٣٧	٢	٠	٢	**٦٨,٤	٤,٣٩
		%	٤٨,٨	٤٦,٣	٢,٥	٠,٠	٢,٥		
	الدرجة الكلية للمحور								٤,٢٣

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على جميع عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي

الاحتياجات الخاصة، وذلك ما عدا العبارة رقم (١٨)، فقد كانت الفروق لصالح الاستجابة (موافق). أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات يوافقون بشدة، وبدلالة إحصائية على جميع عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ما عدا العبارة رقم (١٨)، فقد كانت الفروق لصالح الاستجابة (موافق). ويدلل الباحث ذلك بأن عينة البحث من الطلاب والطالبات يرون أهمية هذه المقترحات في تطوير المركز؛ لأن هذه الفئة هي المستفيدة من خدماته بشكل مباشر. لذا جاءت إجابتهم موافقة بشدة على هذه المقترحات.

■ أن متوسط الدرجة الكلية لمحور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة لدى أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات يساوي (٤,٢٣)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة موافق بشدة الذي يمتد من ٤,٢ إلى ٥، وهذا يشير إلى أنهم يوافقون بشدة – بوجه عام – على المحور الثالث (المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة).

* * *

ملخص النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل ملخصاً لمحتويات الدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات المقترحة في ضوء النتائج، التي يؤمل أن تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

خلاصة الدراسة:

احتوى البحث على : مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وتساؤلاتها، وأهميتها، وأهدافها، وحدودها، ومصطلحاتها، والدراسات السابقة.

وتبلورت مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٢. ما المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته لذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٣. ما المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وهدف البحث إلى التعرف على واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته لذوي الاحتياجات الخاصة، والتوصل إلى تقديم مقترحات تسهم في تطوير المركز.

وفي إجراءات البحث تم تناول منهجية ومجتمعه، وعينته، وأدته، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتكون مجتمع البحث من جميع مديري الإدارات بعمادة شؤون الطلاب، ومديري شؤون الطلاب بالكليات، والطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، ولمحدودية مجتمع البحث قام الباحث بتطبيق الأدوات على جميع أفراد المجتمع، وعددهم (٢٤) مديراً، وجميع الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، وعددهم (٨٠) طالبًا وطالبة، وقام الباحث بإعداد استبانة لقياس واقع المركز، والتعرف على المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تقديم مقترحات لتطوير المركز.

كما تناول الباحث عرض النتائج ومناقشتها، متناولاً الإجابة على أسئلة البحث، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على عبارات محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: توافر الكفاءات التي تعمل على إعداد البرامج والمواد التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة، توافر الإمكانات المادية والبشرية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة، يعمل المركز على إيجاد مواقف خاصة للطلاب بكل كلية وعمادة مساندة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (غير موافق)، وذلك على عبارة محور واقع مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: يوفر وسائل النقل المناسبة للتنقل بين كليات الجامعة. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لا يوافقون بدلالة إحصائية على أن مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة توفر وسائل النقل المناسبة للتنقل بين كليات الجامعة، وإيجاد وسيلة نقل بين مختلف الكليات، لتسهيل عملية وصول الطلاب بشكل انسيابي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على عبارات محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: قلة الكفاءات المدربة في الكليات والعمادات المساندة، عدم وجود كوادر إدارية مدربة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على عبارة محور المعوقات التي تحد من تقديم المركز خدماته للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة التالية: عدم وجود أخصائيين لمتابعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من مديري الإدارات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على جميع عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك ما عدا العبارات الثلاث التالية: تفعيل البرامج التي تسهم في التعريف بطبيعة الإعاقات، وضع مكافآت تشجيعية للمشاركين في برامج المركز المتعددة، تصميم برامج تدريبية للعاملين مع الفئات الخاصة. فقد كانت الفروق بين تكرارات استجابات أفراد عينة من مديري الإدارات على هذه العبارات الثلاث غير دالة إحصائيًا.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين تكرارات استجابات أفراد عينة البحث من الطلاب والطالبات لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، وذلك على جميع عبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك ما عدا العبارة رقم (١٨)، فقد كانت الفروق لصالح الاستجابة (موافق).

وأخيراً قام الباحث بتلخيص البحث، وعرض أهم نتائجه، واقتراح أبرز توصياته، وكذلك أبحاث مستقبلية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي:

- تصميم مقرٍّ مناسب للمركز يتوسط كليات الجامعة، مع مراعاة سهولة الوصول للمقر، مع توافر الخدمات المساندة مثل: مواقف السيارات، واللوحات الإرشادية، وأماكن الانتظار.
- تزويد مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، بمشرفين متخصصين في جميع الإعاقات مثل: السمعية، والبصرية، والجسدية؛ وذلك لتقديم الرعاية اللازمة لهذه الفئة بشكل مناسب.
- عقد دورات تثقيفية وتوعوية لمنسوبي الجامعة ومنسوباتها بطبيعة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية التواصل معهم.
- منح حوافز وبدلات للعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة؛ تقديراً لدورهم الإنساني في الاهتمام بهذه الفئة.

- إيجاد وحدة متابعة بمستشفى الجامعة تعنى بالطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال الكشف الدائم، ومتابعة حالاتهم السلوكية، والانفعالية، والنفسية، ومساعدتهم على التكيف بيئة التعليم الجامعي.
- إنشاء وحدة إعلامية في المركز، وذلك للتعريف بخدمات المركز، ونشر ثقافة مشاركة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المناشط التعليمية، والأكاديمية، والرياضية.

* * *

مراجع الدراسة:

- سعيد ، إبراهيم محمد (٢٠٠١م) **مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية**، ماجستير غير منشورة، الدراسات العليا.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٣٠هـ) **التقرير السنوي لمركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمادة شؤون الطلاب، الرياض.
- الحديدي،منى (٢٠٠٣م) **الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في الجامعة**، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الأردنية ـ التحديات والاحتياجات ـ الأردن، الجامعة الأردنية، عمان.
- الخطيب، جمال، وآخرون (٢٠٠٨م)**الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة، والتربية الخاصة، والتأهيل.**
- اللوزي، المعاني، صلاح، محمد(٢٠٠٤م) **خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول. الأردن، عمان،الجامعة الأردنية.
- مساعدة، عبد الحميد (١٩٩٠م) **مشكلات الطلبة المعاقين في الجامعات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك، كلية التربية.
- معاجيني، أسامة (٢٠٠٩م) **واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات التعليم العالي ومؤسساته بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.
- وزارة المعارف (١٣٩٠هـ) **وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية**، الرياض.

Reis, S.(1997) Case Studies of high abilities students with learn ing disabilities who have achieved. Exceptional Children.

Vogel, S. (1997) .College Students with Learning Disabilities:A Handbook. Pittsburgh, PA: Learning disabilities Association of America.

* * *

توظيف الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض

د. مسفرة بنت دخيل الله الخثعمي
قسم دراسات المعلومات ـ كلية علوم الحاسب والمعلومات
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

توظيف الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض

د. مسفرة بنت دخيل الله الخثعمي
قسم دراسات المعلومات
كلية علوم الحاسب والمعلومات
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

تناولت هذه الدراسة الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابع لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض بالنسبة للطلاب، والمعلمين واختصاصي مراكز مصادر التعلم، من وجهة نظر اختصاصي مراكز مصادر التعلم، وتهدف إلى التعرف على مجالات استخدام الإنترنت بالنسبة للطلاب، والمعلمين واختصاصي مراكز مصادر التعلم، ومستوى خبرة اختصاصي مراكز مصادر التعلم في استخدام الإنترنت، وهل يوجد رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، وما أساليب ووسائل هذه الرقابة في حال وجودها. وما المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر اختصاصي مراكز مصادر التعلم. ولتحقيق الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها هذه الدراسة استخدم المنهج المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد بلغ مجموع الاستبانات الواردة ٥٢ استبانة من مجموع ٩٠ استبانة هي جملة ما وزع من استبانات. وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: أن أغلب اختصاصي مراكز مصادر التعلم من العاملين في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة يحملون مؤهل بكالوريوس في تخصص آخر غير المكتبات والمعلومات بنسبة بلغت ٥١،٩%. وكانت أقل النسب هي نسبة من يحملون مؤهل ماجستير تقنيات التعليم بنسبة ٣،٨%. وكشفت الدراسة كذلك أن أغلب اختصاصي مراكز مصادر التعلم هم من ذوي الخبرة المتوسطة في استخدام الإنترنت بنسبة بلغت ٦٣،٥%. كما تبين من الدراسة أن أكثر مجالات استخدام المعلمين للإنترنت في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة هو مجال تحقيق النمو المعرفي لديه بالاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم. وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة استخدام الإنترنت في التعليم بشكل عام، وفي مراكز مصادر التعلم بشكل خاص، وضرورة إسناد مهمة العمل في مراكز مصادر التعلم إلى المتخصصين.

المقدمة:

لاشك أن استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية سيؤدي ـ إن شاء الله تعالى ـ إلى رفع كفاءة الأداء التعليمي، وفاعليته والرقي به، مما يحقق معايير جودة أعلى في مخرجاته. وهذا ما جعل المشرفين والقائمين على التعليم بالمملكة يبذلون جهوداً حثيثة لتطويره بأركانه الأربعة(المعلم / المنهج / الطالب / البيئة المحيطة بالتعليم) وقد تبلورت هذه الجهود وتمخضت عن إنشاء مراكز لمصادر التعلم، وتجهيزها بالتجهيزات التقنية والمكتبية كافة التي تحتاج إليها.

ولما كانت الإنترنت من أهم التقنيات التي يمكن أن يستفيد منها قطاع التعليم سواء التعليم العام أو الأكاديمي، تأتي هذه الدراسة لمعرفة الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض سواء من قبل الطلاب أو المعلمين أو اختصاصي مراكز مصادر التعلم، وذلك لتوضيح الرؤية أمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بشكل عام والمسئولين عن مراكز مصادر التعلم بشكل خاص عن مدى الاستفادة من الإنترنت من قبل منسوبي المدارس الحكومية ومدى تفعيل دورها في التعليم.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية الدور الذي تقوم به الإنترنت في توفير وتسهيل الحصول على المعلومات، ودعم للعملية التعليمية والتطوير الذاتي للطلاب والمعلمين على حد سواء من خلال الاستخدامات المتعددة التي يمكن من خلالها استخدام الإنترنت، أصبح من الضروري التعرف على الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) بمدينة الرياض، لمعرفة الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم بالنسبة للطلاب، والمعلمين، واختصاصي مراكز مصادر التعلم، ومستوى خبرتهم في استخدام الإنترنت، وهل يوجد رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم. وما أساليب هذه الرقابة في حال وجودها .

وكون هذه الصورة عن الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت لا تزال غير واضحة، ترى الباحثة أهمية تناول هذا الجانب بالبحث والدراسة. .ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في

السؤال التالي: **ما مجالات استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم؟**

أسئلة الدراسة:

هناك عدة أسئلة تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، وهي :

١. ما مجالات استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم؟

٢. ما مستوى خبرة اختصاصيي مراكز مصادر التعلم في استخدام الإنترنت؟

٣. هل يوجد رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم ؟ وما أساليب هذه الرقابة إذا وجدت ؟

٤. ما المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم؟

٥. ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوى الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مجتمع الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف عدة، هي:

١.التعرف على مجالات استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم.

٢.معرفة مستوى خبرة اختصاصيي مراكز مصادر التعلم في استخدام الإنترنت.

٣.معرفة ما إذا كان هناك رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، والتعرف على أساليب هذه الرقابة إن وجدت.

٤.التعرف على المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم .

٥. الخروج بمجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوى الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مجتمع الدراسة.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها ستدرس الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، باعتبار مراكز مصادر التعلم جزءاً من المنظومة التعليمية التي لم تحظ بالدراسات والبحوث العلمية الكافية التي تغطي جوانبها المختلفة. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين اثنين هما:

-الجانب النظري : إذ تعد من أوائل الدراسات التي تتناول الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، من حيث مجالات استخدام الإنترنت لدى الطلاب والمعلمين واختصاصيي مراكز مصادر التعلم، وأساليب الرقابة على هذا الاستخدام ...إلخ. وتأمل الباحثة أن تثري هذه الدراسة الرصيد المعرفي في مجالها، وأن تفتح المجال أمام دراسات مستقبلية. وفي مجال مؤسسات المعلومات يعتبر ماكتب عن مراكز مصادر التعلم قليلا، إضافة إلى أن البحوث التطبيقية في هذا المجال قليلة أيضاً، خصوصاً أن مشروع مراكز مصادر التعلم يعد من المشروعات الحديثة التي تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تنفيذها، وقد بدئ في تطبيقه منذ سنوات قليلة. لذا تأمل الباحثة أن تسد هذه الدراسة الثغرة الموجودة في هذا الجانب.

-الجانب التطبيقي: أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في توفير معلومات عن الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، والمشاكل التي يمكن أن تواجه هذا الاستخدام، والتي يمكن أن تضع أمام المسؤولين عن مراكز مصادر التعلم والجهات التي تشرف عليها، تصوراً مبنياً على دراسة علمية لاستخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم.

مصطلحات الدراسة:

-مركز مصادر التعلم: "مرفق مدرسي في أي مرحلة من مراحل التعليم العام، يديره اختصاصي مؤهل، يحتوي أنواعاً وأشكالاً متعددة من مصادر المعلومات، والتقنيات التعليمية، يتعامل معها المتعلم بشكل مباشر، لاكتساب مهارات البحث عن المعلومات، وتحليلها وتقويمها، بغرض بناء معارفه وخبراته وتنميتها، باستخدام نشاطات قائمة على أساليب التعلم المختلفة، ويقدم خدمات تسهل على المتعلم والمعلم الاستفادة من إمكاناته".(العمران، ١٤٢٨هـ، ١٥٢).

-اختصاصي مراكز مصادر التعلم: "هو الشخص المسؤول عن إدارة مركز مصادر التعلم، وتوفير تقنيات التعلم والمعلومات، ومصادر التعلم في المدرسة" (الجملان، ٢٠٠٤م، ١٣٢).

-النشاطات التعليمية: "هي البرامج التعليمية التي تنظمها المدرسة متكاملة مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه الطالب برغبته ويزاوله بشوق وميل تلقائي، بحيث يحقق الأهداف التربوية التي تؤدي إلى نمو خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية المطلوبة".(محمد خليفة،١٩٩٧م،٦٣).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم بالمدارس الحكومية(بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض.

الحدود الموضوعية : تتناول هذه الدراسة الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم، والمشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت ، وأساليب الرقابة.

الحدود الزمنية: تمثل الدراسة ما تم جمعه من بيانات خلال المدة الزمنية التالية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ.

مجتمع الدراسة:

تناولت هذه الدراسة الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم

بالمدارس الحكومية (البنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، والتي تم تفعيل الإنترنت بها فقط، وتستبعد مراكز مصادر التعلم التي لم تفعل بها الإنترنت، ويبلغ عدد مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية للبنين بمدينة الرياض تقريبا(٢٠٠) مركز، منها (٩٠) مركزاً فعلت فيه الإنترنت، وقد تم توزيع الاستبانات على المجتمع كاملاً (٩٠) مركزاً، وكان العائد منها (٥٢) استبانة مكتملة البيانات، وهذه هي العينة التي تمثل مجتمع الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

وصولاً للهدف المنشود من الدراسة وتحقيقه على نحو أفضل استخدم المنهج الوصفي المسحي ، الذي يعد من أنسب المناهج في البحوث التي يكون الهدف منها وصف الأشياء المادية أو المعنوية أو أي شيء له آثار ظاهرة، ولأن الدراسة الحالية تعالج ظاهرة معاصرة فإن المنهج الوصفي يناسب طبيعتها، ويحقق الغرض من القيام بها.

أداة جمع البيانات:

لقد سارت الباحثة وفق مجموعة من الخطوات، وذلك من أجل جمع البيانات التي تساعد في تحقيق أهداف هذه الدراسة، وأهم هذه الخطوات ما يلي:

- ❖ مراجعة الإنتاج الفكري حول موضوع الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض
- ❖ إعداد استبانة لجمع البيانات المتعلقة بالدارسة .

وقد قامت الباحثة بتصميم استبانة لجمع المعلومات عن مجتمع الدراسة، وقد تكونت أسئلة الاستبانة من أربعة محاور رئيسة اندرج تحتها(١٧) سؤالاً. تتعلق بمعلومات عامة عن مجتمع الدراسة،مجالات استخدام الإنترنت، الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم محل الدراسة، المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم. وقد تم توزيع الاستبانات على مجتمع الدراسة وكان عددها(٩٠) استبانة، وكان العائد (٥٢)استبانة. بعد ذلك قامت الباحثة باستخدام بعض المعاملات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات وعرضها، مثل التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

الإطار المفهومي للدراسة:

المقدمة:

ظهرت شبكة المعلومات (الإنترنت) فأذهلت العالم بما تحمله من إمكانيات وميزات هائلة في مجال الحصول على المعلومات، مما جعل جميع القطاعات الحكومية والخاصة بجميع مرافقها تسعى لاستخدام الإنترنت، وتشجع على جعلها المصدر الأساسي في الحصول على معلومات حديثة ومتنوعة، وفي هذا الجزء من الدراسة سنتحدث عن الإنترنت، واستخدامها في التعليم، وثم مراكز مصادر التعلم من حيث المفهوم ، والأهداف.

أولاً: الإنترنت:

-ماذا تعني الإنترنت:

الإنترنت هي شبكة تتكون من ملايين الحواسيب الآلية، منتشرة في جميع أنحاء العالم، تمكن الأشخاص المستخدمين لهذه الحواسيب من المشاركة في بث المعلومات والحصول عليها.

-ظهور الإنترنت:

تطورت شبكة الإنترنت في الأصل في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات الميلادية في الولايات المتحدة الأمريكية بصفتها مشروعاً كانت تشرف عليه وكالة مشاريع البحوث العسكرية المتقدمة منذ عام ١٩٦٩م، وأصبحت هذه الشبكة الأولى التي تسمى شبكة إدارة مشاريع البحوث المتقدمة Advanced Research Project (ARPANET) Administration Network) وهي شبكة موثوقة تهدف إلى ربط وزارة الدفاع الأمريكية بالشركات المتعاقدة للبحوث العسكرية والجامعات والمؤسسات التي يجري العمل فيها بمشاريع تمولها وزارة الدفاع الأمريكية(برغوتي، ١٩٩٥م، ٢٥).

وكانت تضم مواقع أربعة مشاركة في الشبكة، هي جامعة كاليفورنيا في مدينة لوس أنجلوس(UCLA) ومعهد ستانفورد للأبحاث(SRI) وجامعة كاليفورنيا في مدينة سانتا بار بارا(UCSB) وجامعة يوتا (Utah U). ثم بدأت هذه الشبكة تنمو وتتطور من

ذلك التاريخ. وكان أساس تصميم هذه الشبكة هو استخدام نفس المحددات، أو ما يطلق عليها البروتوكولات(Protocols). وقد صممت شبكة أربانت بشكل لا مركزي، على أساس أنه إذا ما تعطلت أي من الحواسيب الموصلة والمرتبطة بالعمل، لأي سبب كان، فإنه يستمر العمل على نقل المعلومات عن طريق الحواسيب الأخرى.

وفي عام (١٩٨٢م) أصبح المحددان أو البروتوكولان المعروفان باسم بروتوكول النقل والسيطرة(Transmission and Control protocol) (Protocol/TCP) وبروتوكول إنترنت (Internet Protocol/Tcp) يعملان، ويعتبر هذا الأخير قاعدة الاتصال بالإنترنت، إلا انه بالإضافة إليه يوجد البروتوكول الآخر(TCP) الذي يكمل دور بروتوكول(IP) ويعمل بطريقة إضافية، ويمنح تحكماً أفضل في الكم الهائل من المعلومات التي يجري تناقلها عبر الشبكة. وعلى أساس عمل البروتوكولين بشكل متزامن لذا يشار إليهما(TCP/IP)، وهذا يقوم بتسهيل عمليات الاتصال وتبادل المعلومات بين الشبكات وحواسيبها المختلفة، ذات الأنظمة والبرمجيات المتباينة. (السامرائي، قنديلجي،٢٠٠٢م،٤٣٢).

وفي عام ١٩٨٤م أنشأت هيئة العلوم الوطنية (national Science Foundation) خمسة مراكز للحاسبات فائقة الأداء بهدف وضعها في خدمة الباحثين والمطورين من مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. لكن هيئة العلوم الوطنية(NSF) لم تستطع استخدام أربانت بسبب الحواجز البيروقراطية مما أدى إلى إنشاء شبكة خاصة بهذه المراكز وسميت بـ(نسفينت NSFNET) واستطاع الباحثون النفاذ بوساطة هذه الشبكة إلى الموارد الثانوية الموجودة في أطراف الشبكة وليس فقط في المراكز الخمسة.

وقد انضمت لتلك الشبكة الجديدة جهات عديدة من أهمها وزارتا الصحة والطاقة ووكالة الفضاء الأمريكية(ناسا) وكان ذلك في عام ١٩٨٦م.

وفي عام ١٩٨٩م أُنشئ ما يسمى بوحدة البحوث في الإنترنت(Internet Research Task Force) (IRTF). ووحدة مهندسي الإنترنت(Internet Engineering Task Force) (IETF).

وفي عام ١٩٩٠م تولت شركة(ANS) إدارة الهيكل الرئيس للشبكة، ثم فتح الشبكة أمام جهات تجارية عديدة، وبعد أشهر قليلة قامت الشركة نفسها ببيع بنيتها التحتية إلى شركة أمريكا أون لاين(America On Line). وفي عام ١٩٩١م طرحت جامعة مينوستا برنامج غوفر(Gopher) وويس (Wais) لتسهيل عملية البحث والتخاطب. وفي عام ١٩٩١م دُشنت(World Wide Web). لكن بداية التشغيل الحقيقي للشبكة العنكبوتية بدأ عام ١٩٩٣م عندما تم استخدام برنامج(Mosaic) وغيره من البرامج التي تساعد على التصفح في الإنترنت(الموسى، المبارك،٢٠٠٥م،٧٢-٧٣).

وبعد ذلك انتشر وتوسع استخدام الإنترنت في جميع المجالات والقطاعات على الرغم من أن يكن السبب الرئيس في ظهور الإنترنت لم يكن تبادل المعلومات بين الأفراد بقدر ما هو بالأساس خدمة عسكرية.

-استخدام الإنترنت في التعليم:

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة والمذهلة الناتجة عن ثورة المعلومات والاتصالات، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية والتعليمية لهذه التغيرات المتمثلة في الازدياد الكبير في أعداد الطلاب ونقص المعلمين، وبعد المسافات وازدياد عمليات التعليم والتعلم عن بعد، وقد نتج عن ثورة الاتصالات هذه أساليب وطرق عديدة في الميدان التربوي أظهرت حاجة الطالب إلى تبادل الخبرات مع الآخرين واستخدام بيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي من خلال التعليم الإلكتروني.

وتعتبر الإنترنت أحد التقنيات التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية إذا أنها تلعب دوراً كبيراً في تغيير الطريقة التدريسية المتعارف عليها من قبل المعلم في الوقت الحاضر، فعن طريق الفيديو التفاعلي لن يحتاج المعلم مستقبلاً أن يقف أمام الطلاب لإلقاء درسه، كما أن الطالب لا يحتاج أن يتعلم من خلال الذهاب إلى المدرسة فقط بل يستطيع التعلم بواسطة شبكة الإنترنت وذلك من خلال استخدامه التعلم عن بعد(الرويلي،١٤٢٤هـ،٣٢).

واستخدام الإنترنت في التعليم أدى إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية

كما اثر إيجابيا على طريقة أداء المعلم والمتعلم وإنجازاته في غرفة الفصل الدراسي، لاحتوائها على معلومات متنوعة في شتى المجالات، كما أنها تعد أداة للبحث والاكتشاف من قبل مستخدميها. حيث حولت التعليم من الطرائق التقليدية القديمة في الحصول على المعلومات التي تستغرق وقتاً وجهداً مكثفاً إلى التعليم العالمي الجماعي المفتوح أو الذاتي في نشر المعلومات واستقبالها بين الآخرين والحصول على المعلومات في ثوان أو دقائق من خلال البوابة العالمية المفتوحة في الإنترنت. كما ساهمت في الوصول إلى الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في الحصول على البرامج التعليمية المتنوعة التي تخدم العملية التعليمية(الشرهان،١٤٢٢هـ،١٤٠).

وقد أصبحت القناعة بأهمية الإنترنت في العملية التعليمية تزداد يوماً بعد يوم إذ تعد مؤشراً على التقدم في العملية التعليمية، ويدل على ذلك ما نلمسه من الواقع الفعلي لقطاعات التعليم سواء التعليم العام أو الجامعي بجميع مراحله، وهو حرصها على استخدام الإنترنت وتفعيل وجودها في المدارس والجامعات.

والإنترنت هو مركز معلومات منتشر عالميا يستخدم في مجالات عدة ومن أهم تطبيقاته في التعليم ما يلي:

- وضع مناهج التعليم على الويب (المنهج الإنترنتي).
- وضع دروس خصوصية ونموذجية للطلاب على الوب.
- الاستفادة من الدروس الموجودة على بعض المواقع التعليمية.
- تصميم موقع خاص بجهاز الإشراف، والإدارة، والمعلمين في الوزارات(نظام، نتائج، تعاميم، وأخبار، وغيرها) مما يسهل متابعتها للجميع.
- وضع دروس حركية في المواقع(تطبيقات حركية معينة) والتدريب على بعض التمارين الرياضية وغيرها (الموسى،١٤٢٢هـ، ٢٣٤).

كما أن الطلاب والمعلمين يمكن أن يستخدموا الإنترنت في العديد من الإغراض منها ما يلي:

- الاتصال بطلاب أو معلمين آخرين في دول متعددة للتعرف على نظم التعليم بتلك الدول والاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلّم المواد الدراسية المختلفة.
- تكوين جماعات ذات اهتمام مشترك يمكن أن تقوم بتبادل الرسائل فيما بينها

أو عمل مؤتمرات بينها عن بعد.

- الحصول على برامج تعليمية متخصصة ومتنوعة.
- الاشتراك في دوريات إلكترونية في مجال التخصص(جرجس،٢٠٠٠م،٣٧).

وأخيرا يمكن القول بأن الإنترنت هو أبرز وأهم مصادر المعلومات إن لم يكن أهمها جميعاً، حيث أصبح الحصول على المعلومات عن طريق الإنترنت أول ما يتبادر إلى ذهن طالب المعلومة. وأصبح توفيره وإتاحة استخدامه في جميع القطاعات والمؤسسات التعليمية ضرورة ملحة فرضتها علينا الظروف والتغيرات التي طرأت على العالم بأسره نتيجة للتطورات المتلاحقة في تقنيات المعلومات.

ثانياً: مراكز مصادر التعلم:

-مفهوم مركز مصادر التعلُّم:

يطلق على مراكز مصادر التعلّم أسماء ومصطلحات كثيرة ومختلفة مثل : مراكز الأنشطة التربوية، ومراكز المواد التعليمية، ومراكز المواد السمعية والبصرية، ومراكز الوسائل التعليمية، وغيرها. ويعد مصطلح "مركز مصادر التعلم" الأكثر شيوعاً هذه الأيام (عليّان، ١٤٢٤هـ، ١٨٦).

ويُعّرف مركز مصادر التعلُّم بأنه" مساحة أو مجموعة من المساحات(القاعات) المجهزة بأنواع مختلفة من مصادر التعلم المطبوعة وغير المطبوعة، وأنواع من المعدات والأجهزة السمعية والبصرية مصممة أو مختارة تلائم أساليب التعلم المختلفة وحاجات المتعلمين المتنوعة، ويتم تنظيم العمل في هذه المراكز عن طريق التزاوج بين ما يهتم به علم المكتبات من موضوعات كالتزويد والفهرسة والتصنيف والإعارة والاسترجاع، وما تهتم به تكنولوجيا التعليم من نظم وأساليب علمية لتوظيف المصادر التربوية المختلفة في عملية التعليم والتعلم للارتقاء بالعملية التربوية(البحرين، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠م).

في حين عرفت يتير مركز مصادر التعلم بأنه" المكان الذي يوفر التسهيلات الموجودة في المدرسة، ويمكن من خلاله الوصول إلى مصادر المعلومات المطبوعة، وغير المطبوعة، والإلكترونية (Yetter.1994.p.11) .

وتعرفه أندرو ود بأنه" المكان الموجود في وسط المدرسة، يحتوي على: مواد مطبوعة وغير مطبوعة، ترفيهية ومرجعية، وهو المحور المركزي للمعلومات الذي يخدم مدير المدرسة والمعلمين والطلاب" (Underwood.2003.p.17).

ونُعِّرف مركز مصادر التعلم في هذه الدراسة بأنه: المكان الموجود بالمدرسة، والذي يحتوي على مصادر المعلومات بأشكالها كافة، وعلى الوسائل التعليمية الحديثة، و التقنيات الحديثة التي تساهم في تحقيق المركز لأهدافه في المدرسة من خلال الخدمات التي يقدمها للطلاب والمعلمين وجميع منسوبي المدرسة، ويقوم عليه شخص متخصص ذو خبرة، ولديه علم بكيفية العمل في المركز من خلال تشغيل الأجهزة الحديثة ومساعدة المعلمين والطلاب في استخدامها.

ويمكن القول بأن مراكز مصادر التعلم تختلف عن المكتبة المدرسية اختلافاً كبيراً في الأهداف والوظائف والأنشطة والعمليات والمقتنيات والمصادر والخدمات، وكذلك الترتيب والتنظيم، وتختلف أيضاً من حيث طبيعة الخصائص والميزات والمؤهلات التي ينبغي أن تتوفر في القائم على مركز مصادر التعلم.

-أهداف مراكز مصادر التعلم :

الهدف العام من مراكز مصادر التعلم هو تعزيز عمليتي التعليم والتعلُّم، وذلك بتوفير أوعية معلومات مختلفة، يتعامل معها المتعلم مباشرة، بهدف بناء ذاته المعرفية وتنميتها، من خلال اكتساب القدرة على البحث عن المعلومات، وتحليلها، ونقدها، وتنظيمها،واستخدامها (العمران،١٤٢٨هـ،٣٦).

وترى جمعية المكتبات المدرسية في بريطانيا (SLA ,2006) أن الهدف الرئيس لمركز مصادر التعلم هو أن يؤمِّن تشكيلة واسعة ومتنوعة من مصادر المعلومات، لدعم عملية التعليم والتعلُّم في كل المراحل، ويعزز الوعي المعلوماتي الذي يتيح التعلم مدى الحياة، وأن يعمل بالشكل الذي يؤمِّن وصول جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى المعلومات خلال وخارج اليوم الدراسي.

ومركز مصادر التعلم ليس بمبناه أو بما يحتويه من مواد أو أجهزة، بل بمدى كفاءة استخدامه من قبل المشرفين والمعلمين والطلبة. فهو بذلك ليس مستودعاً

للمعلومات، ومصادر التعلم المتنوعة فقط، بل أيضا مكانا للتدريس والنشاط والدراسة لمختلف المعلمين والمتعلمين(Buttler,1980,p,54).

وقد حدد ديفز(Davis) أهداف مراكز مصادر التعلم في ما يلي:

- تقديم مواد تعليمية غنية ومتنوعة، وتسجيلات، وصور ثابتة، مع مواد سمعية وبصرية، ومصادر أخرى تستخدم من قبل المعلمين والطلبة.
- توفير القيادة ذات الخبرة والكفاءة لتتولى إدارة المركز.
- توفير التسهيلات والخدمات والأجهزة الضرورية لتيسير اختيار واستخدام المواد التعليمية.
- توفير الإمكانات والتسهيلات التي تساعد في إنتاج المواد التعليمية وعرضها (Davis,1971,p.125).

ويمكن القول بأن الهدف الرئيس لمراكز مصادر التعلم يكمن في خدماتها التي تستهدف تحقيق أهداف البرامج التربوية وتحقيق تعلم مستمر وذلك عن طريق:

- تقديم مواد تعليمية غنية ومتنوعة وتسجيلات صوتية ومرئية ثابتة ومتحركة وأفلام ثابتة ومواد سمعية وبصرية، ومصادر أخرى لتستخدم من قبل المعلمين والطلبة فردياً وجماعياً.
- توفر القيادات ذات الخبرة بتطوير الأساليب التعليمية التي سوف يستخدمها المعلمون والطلبة.
- تأمين التسهيلات والخدمات والأجهزة الضرورية لسير اختيار واستخدام المواد التعليمية.
- تحسين التسهيلات التي تساعد في إنتاج المواد التعليمية وعرضها.
- توفير الأماكن الخاصة للتعليم الفردي من خلال المقصورات التعليمية أو التعلم الجماعي.
- توفير قاعات لمستخدمي الحاسوب وشبكة الإنترنت(الحيلة، ١٩٩٨م، ٣٧٦).

الدراسات السابقة:

من أجل مراجعة أدبيات هذه الدراسة المنشورة في موضوع البحث تم رصد أهم ما كتب عن موضوع الإنترنت في مراكز مصادر التعلم باللغتين العربية،والإنجليزية، وذلك من خلال البحث في قواعد المعلومات الأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة وهي كما يلي :

–Educational Resources and information center.(ERIC).

– Dissertation Abstract International.

– Library Literature& Information Science.

– Academic Search Premier(Full-Text) (EBSCO).

وسيتم تناول الدراسات العلمية التي تم التوصل إليها في ترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولا:الدراسات العربية:

دراسة جواهر الطراونة (١٩٩٩م) التي جاءت تحت عنوان" دراسة استقصائية لواقع استخدام الوسائل التعليمية في مراكز مصادر التعلم في الكليات الفنية الصناعية في سلطنة عمان" وقد هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على مدى توفر المواد والأجهزة التعليمية في مراكز مصادر التعلم في الكليات الفنية الصناعية بسلطنة عمان، ومستوى استخدامها، وأهم المعوقات التي تواجه استخدامها من وجهة نظر المعلمين، وقد قامت الباحثة باختيار عينة مكونة من ٩٠معلماً. كما توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها: أن استخدام الوسائل التعليمية لم يكن كبيراً، ويرجع ذلك إما لعدم الوعي المطلوب عند المعلمين بفائدتها ومالها من قيمة علمية، أو لتفضيل بعض الوسائل على غيرها طبقا للفائدة التي يرونها، وعدم توفر خدمات كافية لصيانة الأجهزة المعطلة، وضعف الصلة بين مراكز مصادر التعلم والأقسام التخصصية مما أدى إلى جهل المدرس بما هو متوفر لديه من وسائل يمكن أن ينتفع بها.

وقام المطوع عام (٢٠٠٢م) بإعداد دراسة بعنوان" تجربة مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين". وقد سعت الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم، ومدى ممارسة النشاطات التعليمية داخل مراكز مصادر التعلم، وتوفر التجهيزات، والطاقة البشرية اللازمة، وإعداد المكان المناسب لمراكز مصادر التعلم. وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج منها: أن أهداف مراكز مصادر التعلم قد تحققت بنسبة٧٢%. وكان أفضل الأهداف تحققاً هو تقديم تسهيلات متنوعة لا توفرها أماكن الدراسة العادية، وكذلك توعية المعلمين بأساليب التعليم الحديثة. وقد أوصى الباحث في ختام دراسته بالاهتمام بمراكز مصادر التعلم من حيث توفير النشرات المترجمة للبحوث العلمية في مجال التقنيات التربوية الحديثة، والاهتمام بصيانة أجهزة التقنيات التعليمية الموجودة في المراكز، وتهيئة المراكز ليستفيد منها أفراد المجتمع في الفترة المسائية.

كما أن هناك دراسة حالة أعدها الرويلي (١٤٢٣هـ) بعنوان" استخدام شبكة الإنترنت في مراكز مصادر التعلم لدعم التدريس من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية بمدرسة المعتمد بن عباد بمدينة الرياض، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث: أن من الأسباب المختلفة لاستخدام المعلمين شبكة الإنترنت في مراكز مصادر التعلم تنمية قدراتهم الثقافية بنسبة ٨٩,٦%، وأن مستوى خبرة الطلاب في التعامل مع الحاسب الآلي عالية، وقد أوصى الباحث بزيادة عدد خطوط الهاتف المتصلة بشبكة الإنترنت في مراكز مصادر التعلم بما يضمن سرعة تصفح الشبكة، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والطلاب الذين يستخدمون شبكة الإنترنت في مراكز مصادر التعلم.

وهناك دراسة أخرى أعدها باحارث (١٤٢٥هـ) بعنوان"مساهمة الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في تفعيل أداء مراكز مصادر التعلم للمدارس الحكومية والأهلية بمحافظة جدة".هدف الباحث من دراسته إلى التعرف على واقع مساهمة الإدارة

المدرسية في المرحلة الثانوية في تفعيل أداء مراكز مصادر التعلم للمدارس الحكومية والأهلية بمحافظة جدة، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتوصل الباحث إلى نتائج منها: أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من أفراد مجتمع الدراسة على مساهمة الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في تفعيل أداء مراكز مصادر التعلم للمدارس الحكومية والأهلية بمحافظة جدة، وقد أوصى الباحث بضرورة مساهمة الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في تفعيل مراكز مصادر التعلم للمدارس الحكومية، والأهلية بمحافظة جدة تجاه المناخ التنظيمي بصورة أكبر مما هي عليه في الوقت الحالي، وضرورة التغلب على معوقات الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في تفعيل أداء مراكز مصادر التعلم.

كما أعدت أمل القحطاني (١٤٢٥هـ) دراسة بعنوان" تصور مقترح لمركز مصادر التعلم لتلبية حاجات المرحلة الثانوية للبنات بعسير". وسعت هذه الدراسة إلى تحديد أهداف مركز مصادر التعلم المقترح للمرحلة الثانوية للبنات بعسير في ضوء الاتجاهات الحديثة وحاجات هذه المرحلة من مصادر تعلم، إلى جانب حاجات المرحلة الثانوية للبنات بعسير من مواد وأجهزة تعليمية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. ومن نتائج الدراسة التي انتهت إليها تحديد أهم المصادر التعليمية التي يحتاجها مركز مصادر التعلم للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، وتحديد الهيئة البشرية العاملة بالمركز وكل ما يتعلق بها من عاملين ومؤهلات ومهام، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام باستخدام مصادر تعليمية متنوعة في عملية التدريس، وكذلك إقامة دورات تدريبية للمعلمات على كيفية استخدام وإنتاج وتصميم مواد تعليمية مختلفة.

أما أحدث الدراسات في مجال مراكز مصادر التعلم فكانت دراسة أعدها العمران (١٤٢٨هـ) بعنوان"مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية، دراسة للواقع مع التخطيط لمركز نموذجي". وقد تناولت الدراسة واقع مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية، وقد شملت الوضع الحالي لأمناء مراكز مصادر التعلم، وأبرز التجهيزات التقنية والمكتبية، وأشكال المصادر التعليمية الموجودة في المراكز

واتجاهاتها الموضوعية والتنظيم الفني لمجموعاتها، والخدمات المقدمة فيها، والبرامج والأنشطة المنفذة فيها، إضافة إلى المشكلات التي تواجه أمناء مراكز مصادر التعلم. وتهدف الدراسة بشكل أساسي إلى التعرف على واقع مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لتجميع البيانات، وخرج الباحث من دراسته بنتائج منها: أن معظم التجهيزات التقنية والمكتبية المقننة من قبل وزارة التربية والتعليم متوفرة في المراكز التي شملتها الدراسة، وأن أكثر المشاكل التي تواجه أمناء المراكز هي عدم وجود ميزانية خاصة بالمركز. ومن توصيات الباحث، ضرورة متابعة تنفيذ مراكز مصادر التعلم، والتأكد من جاهزيتها، وكذلك تصميم برنامج أكاديمي لتخريج متخصصين في مجال مراكز مصادر التعلم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى برونس Bruns عام ١٩٩٧م دراسة بعنوان:

Texas public school library media specialists. perceptions of the Internet in their schools.

وكان الهدف منها التعرف على وجهات نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية بولاية تكساس الأمريكية حول استخدام الإنترنت في مراكزهم. ومعرفة أثر استخدام اختصاصيي مراكز مصادر التعلم بولاية تكساس للإنترنت في مراكزهم على استخدامهم العام له خارج المدرسة، وشارك في المسح عبر الإنترنت مائة وستة وتسعون من اختصاصيي مراكز مصادر التعلم بالمدارس في مراحل التعليم العام.

وقد وجد الباحث أن استخدام الاختصاصيين للإنترنت في المراكز لم يزد من العلاقة والارتباط العام به من وجهة نظرهم، كما أن سياسة الاستخدام المنضبط للإنترنت في مراكز مصادر التعلم بالمدارس العامة لم تدعم وصول الطالب للإنترنت، كما تبين أنه ليس هناك علاقة بين سياسات الاستخدام المقبول للإنترنت والرقابة عليها من منظور الاختصاصيين بالمراكز. كما تبين أن التدريب على استخدام الإنترنت حسّن من مهارات

البحث لدى الطلاب، ومن مستوى تحصيلهم العلمي.

هناك دراسة استطلاعية أجراها بوويل Powell عام(١٩٩٨م) بعنوان "

Utilization levels and attitudes toward technology in Tennessee school library media centers.

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات الانتفاع والاتجاهات نحو التقنية بمراكز المعلومات في مدارس مدينة تينسي الأمريكية، وشملت هذه الدراسة ثلاثمائة مدرسة حكومية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تباين بين الإقبال على استخدام التقنية والاستفادة منها من مدرسة لأخرى، كما تبين أن أكثر التقنيات الحديثة المستخدمة في مراكز مصادر التعلم هي: الإنترنت، البريد الإلكتروني، واستخدام الأقراص المدمجة، كما تبين أن حوالي نصف مجتمع الدراسة تميل إلى استخدام الإنترنت بخدماته.

كما قام ألفن سكرادر (Alvin Schrader, 1999) بدراسة بعنوان" الرقابة على الإنترنت: قضايا لاختصاصيي مراكز مصادر التعلم". هذه الدراسة تعالج القضايا المرتبطة بحماية الأطفال من المواقع غير المناسبة لهم، وما تبثه من سموم وتعرض الأطفال لمشاهد غير لائقة، وتركز بالذات على دور اختصاصيي مراكز مصادر التعلم في حماية الأطفال، ودور المكتبات كوسيط في نقل المحتوى المعلوماتي من على الإنترنت للطلاب، وكيفية المواءمة بين مسؤوليات الوالدين في حماية الطفل والاطلاع على محتويات الإنترنت لأغراض تعليمية، وتركز بشكل أساسي على أدوات الرقابة على الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، و الهدف منها. وقد حاول الباحث أن يوائم بين الدور والمسؤولية الاجتماعية لاختصاصيي مركز مصادر التعلم، وبين دوره كمدافع عن الحرية الفكرية، وداع للوصول الحر والكامل للمعلومات.

أجرت جانيس ويب (Janice Webb, 2000) دراسة بعنوان استخدام الإنترنت لتسويق مركز مصادر التعلم، في هذه الدراسة تم تحليل محتويات وتصاميم مواقع ١٢٠ مركز مصادر تعلم، وكان الهدف من هذه الدراسة تصميم قائمة مراجعة لتطوير مواقع مراكز مصادر التعلم على الإنترنت، وتم تنفيذ هذه الدراسة التقييمية باستخدام معايير مجموعة من تخصص المكتبات والمعلومات، وتصميم المواقع، وتسويق مراكز مصادر

التعلم. وقد وجدت الدراسة أن المواقع محل الدراسة قد استوفت معظم المعايير التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، وأن اختصاصيي مراكز مصادر التعلم الذين قاموا بتصميم مواقع مراكزهم كان عملهم أكثر جودة من المواقع المصممة من قبل غير المتخصصين في مجال مراكز مصادر التعلم، وذلك من حيث التسويق لمراكزهم.

كما قامت جانيت ستركلاند (Janet Strickland, 2001) بدراسة بعنوان: الرقابة في مراكز مصادر التعلم، وعالجت في هذه الدراسة أثر الرقابة وخصوصا على الإنترنت في حرمان الطلاب من الوصول إلى كثير من المعلومات، وكيف أن معظم هذه القيود هي اجتهادات من المدارس والمعلمين وليست قانونية، كما استعرضت مفهوم الرقابة مع تحليل الجوانب المتعلقة به، وأوصت بوضع سياسة مكتوبة لقانون الرقابة في المدارس، وإلى وجوب إعادة النظر في كثير من القيود التي تطبق في المدارس وتمنع الوصول إلى الكثير من مصادر المعلومات.

وأيضاً هناك الدراسة التي قامت بها مؤسسة الحدود الإلكترونية ومجموعة سياسات على الإنترنت (EFF and OPG, 2003) وذلك بعنوان: حجب الإنترنت في المدارس الحكومية: دراسة الوصول إلى الإنترنت في المؤسسات التربوية، وقد ركزت هذه الدراسة على السياسات التي تحد من الوصول إلى الإنترنت في المدارس الحكومية الأمريكية، وخصوصاً المتعلقة بحجب الصور وأثرها على عمل كثير من البرمجيات التعليمية، وما تسببه من فقدان لكثير من المميزات التعليمية التي يمكن الاستفادة منها من خلال الإنترنت، وقد قامت الجهات الباحثة في هذه الدراسة بشكل أساسي على برنامجي (underblocks and overblocks) ، وتوصلت إلى أن هذه البرامج تخالف التعديل الأول للدستور الأمريكي من حيث الوصول إلى الكثير من الصفحات التي ضمن ذلك التعديل حرية الوصول إليها، كما أن هذه البرمجيات أثبتت فشلها في منع تعرض الطلاب لكثير من المواد الضارة، وأيضا استخدام هذه البرمجيات يؤدي إلى فقدان الطلاب لكثير من مميزات الإنترنت وخصوصاً في مجال البحث على الويب.

وهناك الدراسة التي قام بها دياز وآخرون (Díaz and others, 2005) وذلك تحت عنوان استخدام طلاب المدارس الثانوية للإنترنت بكومانداد فالنسيانا في إسبانيا: نبذة وتقويم، تعرض الباحثون في هذه الدراسة إلى (ONTEV) وهي المرصد لتقنيات

المعلومات والاتصالات المستخدمة في التعليم الثانوي الإسباني، وحاولت هذه الدراسة متابعة تطبيق التقنيات لمدة ثلاث سنوات مابين عامي ٢٠٠١ – ٢٠٠٣ هـ في ٣٥ مؤسسة تعليمية، وذلك بهدف مقارنة إسبانيا بالدول الأوربية الأخرى في مجال الدراسة. وقد قامت هذه الدراسة التقويمية على ثلاثة متغيرات رئيسة: المقاطعة، ونوع المؤسسة التعليمية ومنطقتها، مستوى استخدام المعلمين لتقنيات المعلومات والاتصالات ، والمرحلة التي وصلت إليها في دمج تقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية. وتحلل هذه الدراسة بشكل أساسي وتيرة استخدام الإنترنت من قبل طلاب المدارس الثانوية ومدى تطوره، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك انخفاضاً في مستوى استخدام طلاب المدارس الثانوية للإنترنت في ما يتعلق بالمناهج عدا مادة الحاسب الآلي، وأن استخدام الإنترنت لدعم وإثراء المناهج وجد أنه مفّعل في مجموعة الطلاب ذوي الاستخدام المتقدم للحاسب.

ويتبين من عرض الدراسات السابقة أنها تناولت مراكز مصادر التعلم من زوايا مختلفة، فأغلبها ركز على دراسة واقع مراكز مصادر التعلم في مجتمعات مختلفة، أما دراسة الرويلي فكانت عن واقع استخدام شبكة الإنترنت لدعم التدريس في مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية، وكانت دراسة حالة لمدرسة واحدة فقط، ولم تركز على الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم، وهو ما تناولته الدراسة الحالية بالبحث حيث قامت بدراسة الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم التي فُعلّت الإنترنت بها في مدارس(البنين)الحكومية بالرياض من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم، كما ستدرس ما إذا كان هناك رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، و ما أساليب هذه الرقابة إن وجدت، والمشاكل التي تواجه الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم، وهومالم تتناوله الدراسات السابقة.

تحليل البيانات وعرض النتائج:

المحور الأول: المعلومات العامة.

اشتمل المحور الأول في هذه الدراسة على أسئلة عامة عن مجتمع الدراسة للتعرف على المرحلة التعليمية للمدرسة التي يتبعها مركز مصادر التعلم، والمؤهلات العلمية لاختصاصيي مراكز مصادر التعلم، كما اشتمل المحور على أسئلة حول الحاسب والإنترنت، والبرامج التدريبية لاختصاصيي مراكز مصادر التعلم التي التحق بها بعد عمله في المركز. وسيتم عرض الردود والإجابات عن هذه الأسئلة من خلال عدة جداول من الجدول رقم (١) إلى الجدول رقم (٥).

-مجتمع الدراسة وفق المرحلة التي يعملون بها:

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة وفق المرحلة التي يعملون بها

المرحلة	العدد	النسبة
ابتدائي	١١	%٢١,٢
متوسط	١٦	%٣٠,٨
ثانوي	٢١	%٤٠,٤
متوسط وثانوي	٢	%٤,٤
ابتدائي ومتوسط وثانوي	٢	%٣,٨
المجموع	**٥٢**	**%١٠٠,٠**

يكشف لنا الجدول السابق رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة وفق المرحلة التي يعملون بها،حيث تبين أن أغلب مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة تتبع مدارس مرحلة ثانوية بنسبة بلغت ٤٠,٤%. يليها بنسبة ٣٠,٨% المراكز التي تتبع مدارس مرحلة متوسطة، في حين تساوى عدد المراكز التي تتبع مدارس مرحلة متوسطة وثانوية، أما أقل النسب فكانت للمراكز التي تتبع مدارس لمرحلة ابتدائي ومتوسط وثانوي بنسبة بلغت ٤,٤% لكل منهم.

-مجتمع الدراسة وفق المؤهل العلمي:

الجدول رقم (٢)

توزيع مجتمع الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس تخصص مكتبات ومعلومات	١٥	%٢٨,٨
بكالوريوس تخصص آخر	٢٧	%٥١,٩
ماجستير المكتبات والمعلومات	٠	%٠
ماجستير تقنيات التعليم	٢	%٣,٨
ماجستير تخصص آخر	٣	%٥,٨
مؤهل آخر	٥	%٩,٦
المجموع	**٥٢**	**%١٠٠,٠**

يوضح الجدول رقم (٢) توزيع مجتمع الدراسة وفق المؤهل العلمي، حيث تبين أن أغلب اختصاصيي مراكز مصادر التعلم من العاملين في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة يحملون مؤهل بكالوريوس في تخصص آخر غير المكتبات والمعلومات بنسبة بلغت ٥١,٩%. وهذه نتيجة كبيرة وملفتة للانتباه وينبغي للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم ومديري المدارس أنفسهم أن يلتفتوا لهذا الأمر بجدية ويعملوا على أن تسند مهمة العمل في مراكز مصادر التعلم للمتخصصين لضمان جودة العمل وحسن الأداء. يأتي بعد ذلك من يحملون مؤهل بكالوريوس في تخصص المكتبات والمعلومات بنسبة بلغت ٢٨,٨%. ثم يأتي بعد ذلك من يحملون مؤهلاً آخر بنسبة ٩,٦%. أما من يحملون مؤهل ماجستير تخصص آخر فبلغت نسبتهم ٥,٨% فقط، وكانت أقل النسب هي نسبة من يحملون مؤهل ماجستير تقنيات التعليم بنسبة ٣,٨%. في حين أنه لم يشر أحد من مجتمع الدراسة إلى أنه يحمل مؤهل ماجستير في تخصص المكتبات والمعلومات وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحثة لكون أغلب أقسام المكتبات والمعلومات، في الجامعات لا تتيح مجال دراسة الماجستير للراغبين فيها من خارج الجامعة وإنما تتيح المجال فقط لمنسوبي القسم من الجامعة كالمعيدين.

-توفر الحاسبات الآلية والإنترنت في مراكز مصادر التعلم:

الجدول رقم (٣)

إجابات مجتمع الدراسة حول توفر الحاسبات الآلية والإنترنت

البيان	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
هل لديكم حاسبات آلية في مركز مصادر التعلم بالمدرسة؟	٥٢	%١٠٠	٠	%٠
هل يتوفر إنترنت في مركز مصادر التعلم في المدرسة؟	٥٢	%١٠٠	٠	%٠
هل تستخدم الإنترنت في مركز مصادر التعلم في المدرسة؟	٥٢	%١٠٠	٠	%٠
هل التحقت ببرنامج تدريبي بعد عملك في مركز مصادر التعلم؟	٢٥	%٤٨,١	٢٧	%٥٢

يوضح الجدول السابق رقم(٣) إجابات مجتمع الدراسة حول بعض الأمور المتعلقة بالحاسب والإنترنت، حيث تم السؤال عما إذا كان يتوفر لديهم حاسبات آلية في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة وكانت الإجابات كما يبين الجدول السابق رقم (٣) أن جميع مراكز مصادر التعلم يتوفر لديهم حاسبات آلية بنسبة بلغت ١٠٠%. وكذلك كان الأمر في الإجابة عن السؤال الخاص بتوفر الإنترنت واستخدامها في مراكز مصادر التعلم، حيث أفاد جميع مجتمع الدراسة بنسبة بلغت ١٠٠%. بـ"نعم" يتوفر إنترنت في مراكز مصادر التعلم. وقد كانت هذه النتيجة متوقعة خصوصاً مع توجه وزارة التربية والتعليم بالمملكة إلى تطوير التعليم من خلال تنفيذ مشروع مراكز مصادر التعلم وتوفير ما يلزم لإنجاح هذا المشروع من تجهيزات آلية كالحاسبات الآلية والإنترنت.

وقد تم كذلك سؤال مجتمع الدراسة عما إذا كانوا قد التحقوا ببرامج تدريبية بعد عملهم في مراكز مصادر التعلم، حيث أجاب (٢٥) فقط من اختصاصيي مراكز مصادر التعلم من العاملين في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة، أي بنسبة ٤٨,١% بأنهم التحقوا ببرامج تدريبية بعد عملهم في مراكز مصادر التعلم. في حين أجاب (٢٧) أي

بنسبة ٥٢% بأنهم لم يلتحقوا ببرامج تدريبية بعد عملهم في مراكز مصادر التعلم.

ولمعرفة نوعية البرامج التدريبية التي التحق بها مجتمع الدراسة من الذين تحصلوا على هذه البرامج،تم سؤالهم عن نوع البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها، والردود على هذا السؤال يبينها الجدول التالي رقم (٤). وقد كان عدد من التحق ببرامج تدريبية (٢٥) اختصاصيي مركز مصادر تعلم فقط من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة البالغ عددهم (٥٢). لذا سيتم تحليل البيانات في هذا السؤال المتعلق بنوع البرنامج التدريبي بناءً على عدد المجيبين فقط من الذين تلقوا برامج تدريبية وعددهم (٢٥) اختصاصيي مركز مصادر تعلم.

-البرامج التدريبية التي التحق بها اختصاصيو مراكز مصادر التعلم:

الجدول رقم (٤)

توزيع مجتمع الدراسة وفق نوع البرنامج التدريبي

نوع البرنامج	العدد	النسبة
في المجال التربوي	٧	%١٣.٣
مهارات البحث عن المعلومات في الإنترنت وتقنياته	٦	%١٢.٣
في مجال تقنية المعلومات	٥	%١٠
في المجال الإداري	٤	%٨.٩
في المجال المهارات وتطوير الذات	٣	%٦
مجال آخر	٠	%٠
المجموع	**٢٥**	

يكشف لنا الجدول السابق رقم (٤) أن أغلب مجتمع الدراسة التحقوا ببرنامج تدريبي في المجال التربوي بنسبة بلغت ١٣.٣%. وهذا أمر طبيعي كون مجال عملهم في مجال التربية والتعليم، يليه مجال مهارات البحث عن المعلومات في الإنترنت وتقنياته بنسبة بلغت ١٢.٣%. ثم مجال تقنيات المعلومات بنسبة ١٠%. ثم المجال الإداري بنسبة ٨.٩%. أما أقل النسب فكانت لمجال المهارات وتطوير الذات بنسبة بلغت ٦%. في حين لم يذكر أحد من مجتمع الدراسة أنه التحق ببرنامج تدريبي في مجال آخر غير المجالات التي ذكرت.

-مستوى خبرة اختصاصي مراكز مصادر التعلم في استخدام الإنترنت:

الجدول رقم (٥)

مستوى الخبرة في استخدام الإنترنت

مستوى الخبرة	العدد	النسبة
عالية	١٦	%٣٠,٨
متوسطة	٣٣	%٦٣,٥
ضعيفة	٣	%٥,٨
المجموع	**٥٢**	**%١٠٠,٠**

يكشف لنا الجدول السابق رقم (٥) مستوى خبرة اختصاصي مراكز مصادر التعلم في استخدام الإنترنت، حيث تبين أن نسبة كبيرة بلغت ٦٣,٥% أجابت بأن خبرتهم متوسطة، يليها نسبة ٣٠,٨% أجابوا بأن خبرتهم عالية، في حين أجابت نسبة قليلة بلغت ٥,٨% بأن خبرتهم ضعيفة.

المحور الثاني: مجالات استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم.

يعد الإنترنت من أهم مصادر المعلومات، ويمكن استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في مجالات عدة، وللتعرف على المجالات التي يستخدم فيها الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة بالرياض من قبل الطلاب، والمعلمين، واختصاصي مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر اختصاصي مراكز التعلم، طرحت الباحثة سؤالاً عن هذه المجالات، وتبين الجداول التالية: الجدول رقم (٦) والجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) إجابات مجتمع الدراسة بخصوص هذا السؤال.

-مجالات استخدام الطلاب للإنترنت.

مجالات استخدام الطلاب للإنترنت كثيرة ومتعددة، فقد يستخدمونها في مجال البحث عن المعلومات، وفي التعليم الذاتي، وللاستزادة من المعلومات في المواد الدراسية، وإعداد بحوث دراسية تكلف بها من قبل المعلم، ولمعرفة النتائج، وفي حل الواجبات، وللتسلية في حصص الفراغ، وجلب وتحميل الألعاب. ولمعرفة مجالات

استخدام الطلاب للإنترنت تم توجيه سؤال لمجتمع بهذا الخصوص و يوضح الإجابة عنه الجدول رقم (٦).

-مجالات استخدام الطلاب للإنترنت في مراكز مصادر التعلم:

الجدول رقم (٦)

مجالات استخدام الطلاب للإنترنت

م	العبارة		مهم جدا	مهم	مهم في بعض الأحيان	نادر الأهمية	ليس مهم على الإطلاق	المتوسط الحسابي
١	البحث عن المعلومات	ت	٣٣	١١	٢	٣	٣	٤,٤٥
		%	٦٧,٣	٢٢,٤	٤,١	٦,١	٦,١	
٢	التعليم الذاتي	ت	٢٤	١٥	٨	١	٢	٤,١٦
		%	٤٨,٠	٣٠,٠	١٦,٠	٢,٠	٤,٠	
٣	للاستزادة من المعلومات في المواد الدراسية	ت	٢٥	٩	٨	٤	٤	٣,٩٤
		%	٥٠,٠	١٨,٠	١٦,٠	٨,٠	٨,٠	
٤	إعداد بحوث دراسية يكلف بها من قبل المعلم	ت	١٨	١٧	٧	٣	٤	٣,٨٦
		%	٣٦,٧	٣٤,٧	١٤,٣	٦,١	٨,٢	
٥	لمعرفة النتائج	ت	١٦	١٦	٥	١٠	١	٣,٧٥
		%	٣٣,٣	٣٣,٣	١٠,٤	٢٠,٨	٢,١	
٦	حل الواجبات	ت	٤	١١	١٧	١٢	٥	٢,٩٤
		%	٨,٢	٢٢,٤	٣٤,٧	٢٤,٥	١٠,٢	
٧	للتسلية في حصص الفراغ	ت	٦	٧	١٧	١٠	٩	٢,٨٢
		%	١٢,٢	١٤,٣	٣٤,٧	٢٠,٤	١٨,٤	
٨	جلب وتحميل الألعاب	ت	٣	٩	٨	١٥	١٤	٢,٤٣
		%	٦,١	١٨,٤	١٦,٣	٣٠,٦	٢٨,٦	

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن أكثر مجالات استخدام الطلاب للإنترنت في مراكز مصادر التعلم هو مجال البحث عن المعلومات، حيث حقق هذا المجال متوسطا حسابيا مرتفعا بلغ ٤،٤٥. وهذا أمر متوقع، باعتبار أن الإنترنت شبكة معلومات عالمية سهلت الحصول على المعلومات في أقل وقت ممكن. يليه مجال الاستزادة بعد ذلك مجال التعلم الذاتي بمتوسط حسابي مرتفع بلغ ٤،١٦. وهذا المجال من الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت حيث توفر برامج تعليمية تدعم عملية التعلم الذاتي للفرد. يليه للاستزادة من المعلومات في المواد الدراسية بمتوسط حسابي ٣،٩٤%. ثم بعد ذلك تقاربت النسب لمجالين هما: مجال إعداد بحوث يكلف بها الطالب من قبل المعلم بمتوسط حسابي بلغ ٣،٨٦، ثم لمعرفة النتائج بنسبة ٣،٧٥. وحل الواجبات بنسبة ٢،٩٤%. ثم التسلية في حصص الفراغ بنسبة بلغت ٢،٨٢% وجلب وتحميل الألعاب بنسبة ٢،٤٣%..

-مجالات استخدام المعلمين للإنترنت في مراكز مصادر التعلم.

قدمت الإنترنت الكثير من الميزات والفوائد للمعلمين فقد ساهمت في تحسين وتطوير المهارات التدريسية بشكل يساعد في تقديم مادة علمية قيّمة للطلاب.

ومجالات استخدام المعلمين للإنترنت متنوعة، ولمعرفة هذه المجالات احتوت استبانة الدراسة على سؤال حول هذا، يبين لنا الإجابة عنه الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

مجالات استخدام المعلمين للإنترنت

م	العبارة		مهم جدا	مهم	مهم في بعض الأحيان	نادر الأهمية	ليس مهم على الإطلاق	المتوسط الحسابي
١	تحقيق النمو المعرفي لديه بالإطلاع على كل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم	ت	٣٠	١١	٥	٣	٣	٤,٣٣
		%	٦١,٢	٢٢,٤	١٠,٢	٦,١	٦,١	
٢	الارتقاء بمكانته العلمية بين زملائه في المدرسة	ت	٢٠	١٧	٧	٢	١	٤,١٣
		%	٤٢,٦	٣٦,٢	١٤,٩	٤,٣	٢,١	
		%	٣٨,٨	٤٤,٩	٨,٢	٤,١	٤,١	
٣	تبادل الآراء والأفكار والخبرات في مجال التخصص مع الآخرين	ت	١٥	٢٠	١٠	٢	١	٣,٩٦
		%	٣١,٣	٤١,٧	٢٠,٨	٤,٢	٢,١	
٤	البريد الإلكتروني	ت	٢٢	١١	٧	٦	٣	٣,٨٨
		%	٤٤,٩	٢٢,٤	١٤,٣	١٢,٢	٦,١	
٥	أثناء إعطاء بعض الدروس العلمية	ت	١٣	١٨	٩	٤	٢	٣,٧٨
		%	٢٨,٣	٣٩,١	١٩,٦	٨,٧	٤,٣	
٦	للحصول على نماذج تحضير جاهزة	ت	١٧	١١	١١	٥	٣	٣,٧٢

م	العبارة		مهم جدا	مهم	مهم في بعض الأحيان	نادر الأهمية	ليس مهم على الإطلاق	المتوسط الحسابي
		%	٣٦,٢	٢ ٣,٤	٢٣, ٤	١٠,٦	٦,٤	
٧	التعرف على سبل التقويم المختلفة	ت	١٣	١٥	١٤	٥	١	٣,٧١
		%	٢٧,١	٣١ ,٣	٢٩, ٢	١٠,٤	٢,١	
٨	التصفح وزيارة المواقع	ت	١٣	١٥	١٣	٥	٢	٣,٦٧
		%	٢٧,١	٣١ ,٣	٢٧, ١	١٠,٤	٤,٢	
٩	مجموعات النقاش	ت	١٢	١١	٢٠	١	٢	٣,٦٥
		%	٢٦,١	٢ ٣,٩	٤٣, ٥	٢,٢	٤,٣	
١٠	التعرف على المناهج والمقررات الدراسية في دول العالم المختلفة	ت	١٧	٩	٨	٩	٤	٣,٥٥
		%	٣٦,٢	١٩ ,١	١٧, ٠	١٩,١	٨,٥	
١١	متابعة الأخبار	ت	١١	١١	١٣	٩	١	٣,٤٩
		%	٢٤,٤	٢ ٤,٤	٢٨, ٩	٢٠, ٠	٢,٢	

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن أكثر مجالات استخدام المعلمين للإنترنت في مراكز مصادر التعلم هو مجال تحقيق النمو المعرفي لديهم بالاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم، حيث حقق ذلك المجال متوسطاً حسابياً مرتفعا بلغت نسبته ٤,٣٣ من أصل ٥. يليه بعد ذلك الارتقاء بمكانته العلمية بين زملائه في المدرسة بمتوسط حسابي مرتفع كذلك بلغ ٤,١٣ من أصل ٥. ثم تبادل الآراء والأفكار والخبرات

في مجال التخصص مع الآخرين بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩٦من أصل ٥، ثم مجال البريد الإلكتروني بمتوسط حسابي ٣,٨٨ من أصل ٥. وأثناء إعطاء بعض الدروس العلمية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧٨ من أصل ٥. للحصول على نماذج تحضير جاهزة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧٣ من أصل٥. ثم التعرف على سبل التقويم المختلفة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧١من أصل ٥. ومجال التصفح وزيارة المواقع حيث حقق متوسطاً حسابياً بلغ ٣,٦٧ من أصل ٥. ثم مجموعات النقاش بمتوسط الحسابي بلغ ٣,٦٥من أصل ٥. ثم مجال التعرف على المناهج والمقررات الدراسية في دول العالم المختلفة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٥٥من أصل ٥. ثم مجال متابعة الأخبار بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤٩من أصل ٥.

-مجالات استخدام اختصاصيي مراكز مصادر التعلم للإنترنت.

تضمنت الاستبانة سؤالا لمعرفة مجالات استخدام اختصاصيي مراكز مصادر التعلم للإنترنت، والجدول رقم (٨) يبين لنا هذه المجالات.

الجدول رقم (٨)

مجالات استخدام اختصاصيي مراكز مصادر التعلم للإنترنت

م	العبارة		مهم جدا	مهم	مهم في بعض الأحيان	نادر الأهمية	ليس مهم على الإطلاق	المتوسط الحسابي
١	التعرف على آخر المستجدات في مجال عملك	ت	٣٤	٧	٢	٤	٢	٤,٣٧
		%	٦٩,٤	١٤,٣	٤,١	٨,٢	٤,١	
٢	التزود بالمعلومات التي تساعدك على أداء عملك	ت	٢٨	١٣	٥	٣	٣	٤,٢٩
		%	٥٣,٨	٢٥	٩,٦	٥,٧	٥,٧	
٣	الوصول إلى مصادر المعلومات	ت	٣٠	١١	٢	٢	٤	٤,٢٤
		%	٦١,٢	٢٢,٤	٤,١	٤,١	٨,٢	
٤	تلبية احتياجات المعلمين	ت	٢٥	١٦	٤	١	٣	٤,٢٠
		%	٥١,٠	٣٢,٧	٨,٢	٢,٠	٦,١	
٥	الاطلاع على البريد الالكتروني	ت	٢٥	١٢	٦	٤	١	٤,١٧
		%	٥٢,١	٢٥,٠	١٢,٥	٨,٣	٢,١	
٦	تلبية احتياجات الطلاب	ت	٢٣	١٦	٤	٢	٣	٤,١٢
		%	٤٧,٩	٣٣,٣	٨,٣	٤,٢	٦,٣	

يكشف لنا الجدول السابق رقم (٨) أكثر مجالات استخدام اختصاصيي مراكز مصادر التعلم للإنترنت في مراكز مصادر التعلم، حيث تبين أن مجال التعرف على آخر المستجدات في مجال عملك حقق متوسطاً حسابياً مرتفعاً بلغ ٤,٣٧ من أصل ٥. يليه مجال التزود بالمعلومات التي تساعدك على أداء عملك حيث حقق أيضا متوسطاً حسابياً مرتفعاً بلغ ٤,٢٩ من أصل ٥. ومجال الوصول إلى مصادر المعلومات بمتوسط حسابي ٤,٢٤ من أصل ٥. ثم مجال احتياجات المعلمين بمتوسط حسابي ٤,٢٠ من أصل

٥. والاطلاع على البريد الإلكتروني بمتوسط حسابي ٤،١٧من أصل ٥. وتلبية احتياجات الطلاب بمتوسط حسابي ٤،١٢ من أصل ٥.

المحور الرابع: الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم.

ركز المحور الرابع من الدراسة على الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) في الرياض من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم. حيث احتوت استبانة الدراسة على أسئلة حول هل هناك مشرفو تقنيات في مراكز مصادر التعلم؟ وهل يتوفر خادم لمركز مصادر التعلم ؟ وهل هناك رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم بالمدرسة؟ ويوضح الجدول رقم (٩) إجابات مجتمع الدراسة عن هذه الأسئلة.

الجدول رقم (٩)

الرقابة على استخدام الإنترنت

البيان	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
هل هناك مشرفو تقنيات في مراكز مصادر التعلم؟	٢٥	٤٨%	٢٧	٥١،٩%
هل هناك خادم لمركز مصادر التعلم؟	١٩	٣٧%	٣٣	٦٣،٥%
هل هناك رقابة على استخدام الإنترنت في مركز مصادر التعلم بالمدرسة؟	٣١	٥٩،٦%	٢١	٤٠،٣%

يبين لنا الجدول السابق رقم (٩) الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، حيث يوضح أن أكثر مراكز مصادر التعلم التي تمثل مجتمع الدراسة لا يتوفر بها مشرفو تقنيات حيث أجاب (٢٧) منهم بنسبة ٥١،٩% بـ لا. في حين أجاب ٢٥ منهم بنسبة ٤٨% بـ نعم.

أما فيما يخص السؤال الثاني من هذا المحور وهو هل هناك خادم لمركز مصادر التعلم؟ ففقد تبين أن أغلب مراكز مصادر التعلم التي تمثل مجتمع الدراسة أفادت بأنه لا يتوفر لديه خادم في مركز مصادر التعلم، وذلك بنسبة ٦٣،٥%. في حين أجاب نسبة ٣٧% بأنه يتوفر فيها خادم لمركز مصادر التعلم.

في حين كانت الإجابات الخاصة بالسؤال عن وجود رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم بالمدرسة فقد تبين أن نسبة كبيرة من مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة أجابت بأنه يوجد رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم بالمدرسة حيث بلغت نسبة من أجاب بذلك ٥٩،٦%. في حين أجاب نسبة ٤٠،٣% أنه لا يوجد رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم.

-أساليب الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم :

تتعدد وتتنوع أساليب الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، فقد تكون الرقابة من المعلم على الطلاب والمعلمين عند استخدام الإنترنت حتى لا يساء استعماله، أو من خلال تنمية الرقابة الذاتية عند الطلاب، أومن خلال برنامج يحدد المواقع التي يسمح بالدخول إليها (القائمة البيضاء-White List)، أو عن طريق ربط جميع أجهزة الحاسب بشبكة يتحكم فيها المعلم. ولمعرفة أساليب الرقابة على استخدام الإنترنت في مجتمع الدراسة فقد احتوت استبانة الدراسة على سؤال عن هذا الأمر، والجدول رقم (١٠) يبين ردود مجتمع الدراسة بهذا الخصوص.

الجدول رقم (١٠)

أساليب الرقابة المتبعة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم

أساليب الرقابة	العدد	النسبة
رقابة المعلم على الطلاب والمعلمين عند استخدام الإنترنت حتى لا يساء استعماله	١٣	%٢٥
تنمية الرقابة الذاتية عند الطلاب	٧	%١٣،٤
من خلال برنامج يحدد المواقع التي يسمح بالدخول إليها (القائمة البيضاء- White List)	٦	%١٢
ربط جميع أجهزة الحاسب بشبكة يتحكم فيها المعلم	٥	%١٠
المجموع	**٣١**	

وكانت أبرز أساليب الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم كما يبن الجدول رقم (١٠) هي رقابة المعلم على الطلاب والمعلمين عند استخدام الإنترنت، حيث بلغت نسبة من أجاب بذلك ٢٥%. يليها بعد ذلك تنمية الرقابة الذاتية عند الطلاب حيث بلغت نسبة ذلك ١٣،٤%. ثم من خلال برنامج يحدد المواقع التي يسمح بالدخول إليها

(القائمة البيضاء– white list) بنسبة ١٢%. ويأتي أخيرا الرقابة من خلال ربط أجهزة الحاسب بشبكة يتحكم فيها المعلم بنسبة ١٠%.

المحور الخامس : مشاكل تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم.

يواجه استخدام الإنترنت بشكل عام العديد من المشاكل التي قد تحد من استخدامه بالشكل الأمثل، ولمعرفة المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) بمدارس الرياض من وجهة نظر اختصاصيي مراكز مصادر التعلم تم تخصيص المحور الخامس في الدراسة لمعرفة ذلك. و يوضح الجدول رقم (١١)الإجابة عن هذا التساؤل.

الجدول رقم (١١)

المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم

م	العبارة		مهم جدا	مهم	مهم في بعض الأحيان	نادر الأهمية	ليس مهماً على الإطلاق	المتوسط الحسابي
١	كثرة الأعطال	ت	٢٠	١٨	٤	٢		٤,٢٧
		%	٤٥,٥	٤٠,٩	٩,١	٤,٥		
٢	عدم وجود أجهزة حاسب آلي كافية	ت	٢٢	١٤	٢	٢	٣	٤,١٦
		%	٥١,٢	٣٢,٦	٤,٧	٤,٧	٧,٠	
٣	مشاكل تتعلق بالاتصال	ت	١٧	١٤	٩	٣	١	٣,٩٨
		%	٣٨,٦	٣١,٨	٢٠,٥	٦,٨	٢,٣	
٤	عدم وجود الدعم الفني	ت	٢١	١٣	٦	٣	١	٤,١٤
		%	٤٧,٧	٢٩,٥	١٣,٦	٦,٨	٢,٣	
٥	عدم الإلمام باللغة الإنجليزية	ت	٢٠	١١	٧	٣	٣	٣,٩٥
		%	٤٥,٥	٢٥,٠	١٥,٩	٦,٨	٦,٨	
٦	استخدام أساليب رقابية تحد من استخدام الإنترنت	ت	١٤	١٣	٧	٣	٢	٣,٨٧
		%	٣٥,٩	٣٣,٣	١٧,٩	٧,٧	٥,١	

م	العبارة		مهم جدا	مهم	مهم في بعض الأحيان	نادر الأهمية	ليس مهماً على الإطلاق	المتوسط الحسابي
٧	تحتاج الدروس التي يستخدم فيها الإنترنت إلى زمن أطول	ت	١٥	١٧	٤	٦	٢	٣,٨٤
		%	٣٤,١	٣٨,٦	٩,١	١٣,٦	٤,٥	
٨	انتقال الطالب إلى مواقع أخرى غير تعليمية أثناء البحث في الإنترنت	ت	١٦	١٢	١٠	٤	٢	٣,٨٢
		%	٣٦,٤	٢٧,٣	٢٢,٧	٩,١	٤,٥	
٩	عدم وجود خطة أو إستراتيجية للتعليم عن طريق الإنترنت في المدارس	ت	١٦	١٣	٩	٢	٤	٣,٨٠
		%	٣٦,٤	٢٩,٥	٢٠,٥	٤,٥	٩,١	
١٠	عدم وجود حوافز مادية لاستخدام التقنية	ت	١٤	١٣	١٠	٦	١	٣,٧٥
		%	٣١,٨	٢٩,٥	٢٢,٧	١٣,٦	٢,٣	
١١	ضعف مخرجات التعلم عن طريق الإنترنت في الأغراض التعليمية	ت	١٠	١٤	١٠	٦	٣	٣,٥١
		%	٢٣,٣	٣٢,٦	٢٣,٣	١٤,٠	٧,٠	
١٢	العثور على المعلومة في الإنترنت يحتاج إلى وقت طويل	ت	١٠	١١	١٥	٥	٣	٣,٤٥
		%	٢٢,٧	٢٥,٠	٣٤,١	١١,٤	٦,٨	
١٣	عدم مناسبة المعلومات الموجودة على الإنترنت مع المناهج	ت	٩	٨	٢١	٣	٢	٣,٤٤
		%	٢٠,٩	١٨,٦	٤٨,٨	٧,٠	٤,٧	
١٤	تكاليف استخدام الإنترنت	ت	١٠	١٥	٥	٩	٦	٣,٣١
		%	٢٢,٢	٣٣,٣	١١,١	٢٠,٠	١٣,٣	

يكشف لنا الجدول رقم (١١) المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة، حيث تبين أن كثرة الأعطال هي أكثر المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت بنسبة بلغت ٤،٢٧%. يليها عدم وجود أجهزة حاسب آلي كافية بنسبة بلغت ٤،١٦%، ثم مشاكل تتعلق بالاتصال بنسبة بلغت ٣،٩٨%، وعدم وجود الدعم الفني بنسبة بلغت ٤،١٤%. وعدم الإلمام باللغة الإنجليزية ٣،٩٥%.

الدروس التي يستخدم فيها الإنترنت إلى زمن أطول بنسبة بلغت ٣،٨٤%. انتقال الطالب إلى مواقع أخرى غير تعليمية أثناء البحث في الإنترنت بنسبة بلغت٣،٨٢%. عدم وجود خطة أو إستراتيجية للتعليم عن طريق الإنترنت في المدارس بنسبة بلغت ٣،٨٠%. عدم وجود حوافز مادية لاستخدام التقنية٣،٧٥%. وضعف مخرجات التعلم عن طريق الإنترنت في الأغراض التعليمية بنسبة بلغت٣،٥١%. والعثور على المعلومة في الإنترنت يحتاج إلى وقت طويل بنسبة بلغت ٣،٤٥%. وعدم مناسبة المعلومات الموجودة على الإنترنت مع المناهج الدراسية بنسبة بلغت ٣،٤٤%. وأخيرا يأتي تكاليف استخدام الإنترنت بنسبة بلغت ٣،٣١%.

* * *

النتائج والتوصيات:

أولاً: نتائج الدراسة:

تناولت هذه الدراسة الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، وقد تم جمع المعلومات عن طريق استبانة أعدت لهذا الغرض.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-تشير نتائج الدراسة إلى أن أغلب مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة تتبع مدارس مرحلة ثانوية بنسبة بلغت ٤٠،٤%. يليها بنسبة ٣٠،٨% تتبع مدارس مرحلة متوسطة، في حين تساوى عدد المراكز التي تتبع مدارس لمرحلة (متوسط وثانوي)، أما أقل النسب فكانت لمراكز مصادر التعلم التي تتبع مدارس لمرحلة (ابتدائي ومتوسط وثانوي) بنسبة بلغت ٤،٤% لكل منهم.

-أظهرت الدراسة أن أغلب اختصاصيي مراكز مصادر التعلم من العاملين في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة يحملون مؤهل بكالوريوس في تخصص آخر غير المكتبات والمعلومات بنسبة بلغت ٥١،٩%. يأتي بعد ذلك من يحملون مؤهل بكالوريوس في تخصص المكتبات والمعلومات بنسبة بلغت ٢٨،٨%. ثم يأتي بعد ذلك من يحملون مؤهل آخر بنسبة ٩،٦%. أما من يحملون مؤهل ماجستير تخصص آخر فبلغت نسبتهم ٥،٨% فقط، وكانت أقل النسب هي نسبة من يحملون مؤهل ماجستير تقنيات التعليم بنسبة ٣،٨%.

-توصلت الدراسة إلى أن جميع مراكز مصادر التعلم يتوفر لديهم حاسبات آلية بنسبة بلغت ١٠٠%.

-تبين من الدراسة أن جميع مراكز مصادر التعلم يتوفر بها إنترنت بنسبة ١٠٠%، وأنها تستخدم بنسبة بلغت ١٠٠%.

-كشفت نتائج الدراسة أن (٢٥) فقط من اختصاصيي مراكز مصادر التعلم أي بنسبة ٤٨،١% التحقوا ببرامج تدريبية بعد عملهم في مراكز مصادر التعلم. في حين أن (٢٧) أي بنسبة ٥٢% لم يلتحقوا ببرامج تدريبية بعد عملهم في مراكز مصادر التعلم.

-توصلت نتائج الدراسة إلى أن أغلب اختصاصيي مراكز مصادر التعلم من العاملين في المراكز مجتمع الدراسة التحقوا ببرنامج تدريبي في المجال التربوي بنسبة بلغت ١٣،٣%، يليه مجال مهارات البحث عن المعلومات في الإنترنت وتقنياته بنسبة بلغت ١٢،٣%. ثم مجال تقنيات المعلومات بنسبة ١٠%. ثم المجال الإداري بنسبة ٨،٩%. أما أقل النسب فكانت لمجال المهارات وتطوير الذات بنسبة بلغت ٦%.

-تشير نتائج الدراسة إلى أن أغلب اختصاصيي مراكز مصادر التعلم هم من ذوي الخبرة المتوسطة في استخدام الإنترنت بنسبة بلغت ٦٣،٥%. يليها نسبة ٣٠،٨% خبرتهم عالية، في حين أن نسبة قليلة بلغت ٥،٨% من مجتمع الدراسة خبرتهم ضعيفة.

-انتهت نتائج الدراسة إلى أن أكثر مجالات استخدام الطلاب للإنترنت في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة هو مجال البحث عن المعلومات حيث حقق ذلك متوسطا حسابيا مرتفعا بلغ ٤،٤٥. يليه بعد ذلك مجال التعلم الذاتي بمتوسط حسابي مرتفع بلغ ٤،١٦. يليه للاستزادة من المعلومات في المواد الدراسية بمتوسط حسابي ٣،٩٤%. ثم بعد ذلك تقاربت النسب لمجالين هما: مجال إعداد بحوث يكلف بها الطالب من قبل المعلم بمتوسط حسابي بلغ ٣،٨٦. ثم لمعرفة النتائج بنسبة ٣،٧٥. وحل الواجبات بنسبة ٢،٩٤%. ثم التسلية في حصص الفراغ بنسبة بلغت ٢،٨٢% و جلب وتحميل الألعاب بنسبة٢،٤٣%.

-كشفت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات استخدام المعلمين للإنترنت في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة هو مجال تحقيق النمو المعرفي لديه بالاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم، حيث حقق ذلك المجال متوسطاً حسابياً مرتفعاً بلغت نسبته ٤،٣٣ من أصل ٥. يليه بعد ذلك الارتقاء بمكانته العلمية بين زملائه في المدرسة بمتوسط حسابي مرتفع كذلك بلغ ٤،١٣ من أصل ٥. ثم تبادل الآراء والأفكار والخبرات في مجال التخصص مع الآخرين بمتوسط حسابي بلغ ٣،٩٦من أصل ٥، ثم مجال البريد الإلكتروني بمتوسط حسابي بلغ ٣،٨٨ من أصل ٥. و أثناء إعطاء بعض الدروس العلمية بمتوسط حسابي بلغ ٣،٧٨ من أصل ٥. للحصول على نماذج تحضير جاهزة بمتوسط حسابي بلغ ٣،٧٣ من أصل٥. ثم التعرف على سبل التقويم المختلفة

بمتوسط حسابي بلغ ٣،٧١من أصل ٥. ومجال التصفح وزيارة المواقع حيث حقق متوسطاً حسابياً بلغ ٣،٦٧ من أصل ٥. ثم مجموعات النقاش بمتوسط الحسابي بلغ ٣،٦٥من أصل ٥. ثم مجال التعرف على المناهج والمقررات الدراسية في دول العالم المختلفة بمتوسط حسابي بلغ ٣،٥٥من أصل ٥. ثم مجال متابعة الأخبار بمتوسط حسابي بلغ ٣،٤٩من أصل ٥.

-كشفت الدراسة أن أكثر مجالات استخدام اختصاصيي مراكز مصادر التعلم للإنترنت في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة هو مجال التعرف على آخر المستجدات في مجال عملك حقق متوسطاً حسابياً مرتفعاً بلغ ٤،٣٧ من أصل ٥. يليه مجال التزود بالمعلومات التي تساعدك على أداء عملك حيث حقق أيضا متوسطاً حسابياً مرتفعاً بلغ ٤،٢٩ من أصل ٥. ومجال الوصول إلى مصادر المعلومات بمتوسط حسابي ٤،٢٤ من أصل ٥. ثم مجال احتياجات المعلمين بمتوسط حسابي ٤،٢٠ من أصل ٥. والاطلاع على البريد الإلكتروني بمتوسط حسابي ٤،١٧من أصل ٥. وتلبية احتياجات الطلاب بمتوسط حسابي ٤،١٢ من أصل ٥.

-أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مراكز مصادر التعلم التي تمثل مجتمع الدراسة بنسبة ٥١،٩% لا يتوفر بها مشرفو تقنيات.

-بينت الدراسة أن الغالبية العظمى من مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة لا يتوفر بها خادم لمركز مصادر التعلم، وذلك بنسبة ٦٣،٥%.

-اتضح من الدراسة أن نسبة كبيرة من مراكز مصادر التعلم محل الدراسة يوجد بها رقابة على استخدام الإنترنت في مركز مصادر التعلم بالمدرسة، حيث بلغت نسبة ذلك ٥٩،٦%. في حين أجاب نسبة ٤٠،٣% أنه لايوجد رقابة على استخدام الإنترنت.

-اتضح من معطيات الدراسة أن أبرز أساليب الرقابة على استخدام الإنترنت هي رقابة المعلم على الطلاب عند استخدام الإنترنت حيث بلغت نسبة ذلك ٢٥%. يليها بعد ذلك تنمية الرقابة الذاتية عند الطلاب حيث بلغت نسبة ذلك ١٣،٤%. ثم من خلال برنامج يحدد المواقع التي يسمح بالدخول إليها (القائمة البيضاء- white list) بنسبة ١٢%. وأخيرا من خلال ربط أجهزة الحاسب بشبكة يتحكم فيها المعلم بنسبة ١٠%.

-تبين من الدراسة أن كثرة الأعطال هي كثرة المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم بنسبة بلغت ٤،٢٧%. يليها عدم وجود أجهزة حاسب آلي كافية بنسبة بلغت ٤،١٦%. ثم مشاكل تتعلق بالاتصال بنسبة بلغت ٣،٩٨%، وعدم وجود الدعم الفني بنسبة بلغت ٤،١٤%. وعدم الإلمام باللغة الإنجليزية ٣،٩٥%. واستخدام أساليب رقابية تحد من استخدام الإنترنت بنسبة بلغت ٣،٨٧%. احتياج الدروس التي يستخدم فيها الإنترنت إلى زمن أطول بنسبة بلغت ٣،٨٤%. انتقال الطالب إلى مواقع أخرى غير تعليمية أثناء البحث في الإنترنت بنسبة بلغت ٣،٨٢%. عدم وجود خطة أو إستراتيجية للتعليم عن طريق الإنترنت في المدارس بنسبة بلغت ٣،٨٠%. عدم وجود حوافز مادية لاستخدام التقنية ٣،٧٥%. وضعف مخرجات التعلم عن طريق الإنترنت في الأغراض التعليمية بنسبة بلغت٣،٥١%. والعثور على المعلومة في الإنترنت يحتاج إلى وقت طويل بنسبة بلغت ٣،٤٥%. وعدم مناسبة المعلومات الموجودة على الإنترنت مع المناهج الدراسية بنسبة بلغت ٣،٤٤%. وأخيرا تكاليف استخدام الإنترنت بنسبة بلغت ٣،٣١%.

* * *

ثانياً: المقترحات والتوصيات:

انطلاقاً مما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، تتقدم الدراسة بمقترحات وتوصيات ترى فائدتها في مجال الاستخدامات المعلوماتية للإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض.

–تؤكد الدراسة على أهمية استخدام الإنترنت في التعليم بشكل عام، وفي مراكز مصادر التعلم بشكل خاص.

– يجب توفير الإنترنت في جميع مراكز مصادر التعلم.

–ضرورة توفير عدد كافٍ من أجهزة الحاسبات الآلية في مراكز مصادر التعلم.

–توصي الدراسة بإسناد مهمة العمل في مراكز مصادر التعلم إلى المتخصصين.

–توصي الدراسة بالاهتمام بإلحاق اختصاصيي مراكز مصادر التعلم ببرامج تدريبية لتطوير مهاراتهم في العمل.

–توصي الدراسة بأهمية تفعيل دور الرقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم لضمان الفائدة المرجوة منها للطلاب، والمعلمين على حد سواء.

* * *

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- باحارث، خالد (١٤٢٥هـ).**مساهمة الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية في تفعيل أداء مركز مصادر التعلم للمدارس الحكومية والأهلية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى،مكة.
- بوعزة، عبد المجيد صالح (١٤٢١هـ). واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل طلبة جامعة السلطان قابوس. **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية،٢،**٩١-١١٥.
- الجملان، معين حلمي (٢٠٠٤م). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات بمراكز مصادر التعلم في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر متخصصي مراكز مصادر التعلم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،١،٥**، ١١٩-١٥١.
- حمدان، محمد زياد(١٩٨٦م**). تأسيس مراكز الوسائل التعليمية في المدارس والمناطق التربوية**، عمان: دار التربية الحديثة.
- الحيلة، محمد محمود(١٩٩٨م).**تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**.عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، لطفي(١٩٩٨م). **المرشد في تصميم البرمجيات التعليمية الكمبيوترية للمعلمين**. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الرويلي، زايد فاضل (١٤٢٣هـ). **استخدام شبكة الإنترنت في مراكز مصادر التعليم والتعلم لدعم التدريس من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض**.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية.جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشرهان، جمال(١٤٢٢هـ).**الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم**. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الطراونة، جواهر سليم (١٩٩٩م). **دراسة استقصائية لواقع استخدام الوسائل التعليمية في مراكز مصادر التعلم في الكليات الفنية الصناعية في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك،أربد، الأردن.

- عزيز، نادي كمال، باهي، أسامة حسين (١٩٩٩م). دراسة تقويمية لمراكز مصادر التعلم بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء أهدافها. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ١٢.
- عليان، ربحي مصطفى (١٤٢٢هـ). **إدارة وتنظيم المكتبات ومراكز مصادر التعلم**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عليان، ربحي مصطفى(١٤٢٤هـ).مراكز مصادر التعلم Learning Resources Centers تطوير نوعي للمكتبات المدرسية (دراسة وثائقية). **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية،٢**، ١٨٤-٢١٣.
- العمران، حمد بن إبراهيم (١٤٢٨هـ).**مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية.دراسة للواقع مع التخطيط لمركز نموذجي. الرياض**. جامعة الرياض للبنات.
- القحطاني، أمل سفر(١٤٢٥هـ). **تصور مقترح لمركز مصادر التعلم لتلبية حاجات المرحلة الثانوية للبنات بعسير**.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية للبنات، جدة.
- مركز التقنيات التربوية(١٩٩٠م). **تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر تعلم**، ورقة غير منشورة، البحرين: المركز.
- المطوع، نايف عبد العزيز (١٤٢٢هـ). **تقويم تجربة مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية.جامعة الملك سعود، الرياض.
- الموسى، عبد الله(١٤٢٢هـ). **استخدام الحاسب في التعليم**. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الموسى، عبد الله، المبارك، أحمد(٢٠٠٥م). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات**. الرياض: مطابع الحميضي.
- وزارة المعارف، إدارة مراكز مصادر التعلم والمكتبات المدرسية (١٤٢١هـ). **دليل مراكز مصادر التعلم: الفئات، التجهيزات، المواصفات**. غير مطبوع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bruns .Loretta Ann(1997).Texas Public school library media specialists. perceptions of the use of the Internet in their schools.edD thesis. University Of North Texas.
- D.Butler& J. Butler(1980).Media Center Capabilities and Usersezpectation Group. Educational technology, March, pp.54-55.
- Davis, w. (1986).Learning Centers- International Encyclopedia Of Education.-vol.15.
- Díaz1, M. I. and Other (2005). Internet Use by Secondary School Students from Comunidad Valenciana: Profiles and Evolution. Recent Research Developments in Learning Technologies. Avalbile at : http://www.formatex.org/micte2005/237.pdf
- Powell.Dorrie Johnson(1998).Utilization levels and attitudes toward technology in tennessee school library media centers. edD thesis.the University of Memphis.usA.
- Schrader, Alvin (1999). Internet Censorship: Issues for Teacher-Librarians. Teacher Librarian: The journal for school library professionals. Available at : http://www.media-awareness.ca/english/resources/special_initiatives/wa_resources/wa_shared/backgrounders/internet_censorship_schrader.cfm
- Strickland, Janet (2001). CENSORSHIP IN SCHOOL LIBRARIES: "DISTURBING STUFF". Amanda Credaro available at : http://www.geocities.com/Athens/Styx/7534/UNIVERSITY/TLship/censorship.html

- The Electronic Frontier Foundation (EFF) and the Online Policy Group (OPG) (2003). Internet Blocking in Public Schools: A Study on Internet Access in Educational Institutions. Electronic Frontier Foundation, available at: http://w2.eff.org/Censorship/Censorware/net_block_report/

- Underwood, Linda jean (2003).A case Study of four school library media specialists. Leadership in Louisiana. West Virginia University.

- Webb, Janice A. (2000). Using the Internet To Promote the School Library Media Center. Master of Science Paper, University of North Carolina at Chapel Hill. Avalible at: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED445685&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED445685

- Yetter.c.L. (1994).Resource-based learning in the information age school library media specialist, teachers, and principal (Doctoral dissertation, Seattle University).

* * *

Verb Movement and the Interpretation of Indefinites

Dr. Abdulrahman Hamad Almansour
Department of European Languages and Translation
College of Languages and Translation
King Saud University

Verb Movement and the Interpretation of Indefinites

نقل الفعل وتأويل أسماءالنكرة

Dr. Abdulrahman Hamad Almansour
Department of European Languages and Translation
College of Languages and Translation
King Saud University

Abstract:

This paper investigates the specificity of indefinite subjects in Classical/Standard Arabic. It is argued that the specific interpretation of an indefinite NP doesn't correlate with its subject position. Specifically, I contend that an indefinite subject can be specific inside the nuclear scope of a sentence. It is maintained, furthermore, that the proposal that verb movement extends the nuclear scope of a quantificational structure doesn't find support in the Classical/Standard Arabic data. It is shown that verb movement in Classical/Standard Arabic doesn't affect the specificity status of the subject. Therefore, it is proposed that an indefinite subject becomes specific if its referent is referentially anchored to the speaker of the utterance, or if that referent is linked to a previously established discourse item.

ملخص البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء ظاهرة تخصيص اسم النكرة حين يكون فاعلاً في اللغة العربية الفصحى / المعاصرة . إذ يزعم الباحث في هذه الدراسة بأن اسناد التخصيص للنكرة لا يرتبط بالموضوع التركيبي للفاعل . وعلى الأخص ، يذهب الباحث إلى أن سمة التخصيص فد تسند إلى اسم النكرة حين يكون فاعلاً داخل الحيز النووي لبنية السور. ويزعم الباحث ، فضلاً عن ذلك ،أن المعطيات المستقاة من اللغة العربية الفصحى / المعاصرة لا تدعم الفرضية القائلة أن نقل الفعل يوسع الحيز النووي لبنية السور. ويطرح الباحث فرضية مفادها أن نقل الفعل في اللغة العربية الفصحى / الحديثة لا يؤثر في حالة الفاعل من حيث سمة التخصيص . وعليه يزعم الباحث أن إسناد سمة التخصيص لاسم النكرة حين يكون فاعلاً يتأتي من طريقين : إما أن يكون بين إحالة ذلك الاسم وبين قائل الجملة علاقة إرساء إحالية ، أو ان تربط إحالة ذلك الاسم بمفردة خطابية سبق تأسيسها .

1. Introduction

The phenomenon of specificity has been the focus of an enormous number of studies. The interaction of that phenomenon with other morphological, syntactic, semantic, and pragmatic phenomena has been amply investigated in the literature. In this paper I investigate the interaction between the interpretation of indefinites and subject positions in Classical/Standard Arabic.

Indefinite NPs are treated by Russell (1919) as existential quantifiers. The statement in (1a), for instance, becomes the formula in (1b).

(1) a. A woman is angry.
b. $\exists x[woman(x) \& angry(x)]$

The formula in (1b) simply states that there is something such that it is both a woman and angry. In other words, there is a *d* in the domain of individuals such that *d* is both a woman and angry.

However, Lewis (1975) points out the quantificational variability of indefinite NPs. He contends that depending on the context in which indefinites occur they can vary in quantificational force. That quantificational variability speaks against analyzing indefinite NPs as existential quantifiers.

(2) a. A truck driver usually drives slowly.
b. A truck driver seldom drives fast.

As the two statements in (2) show, the indefinite takes its quantificational force from another element in the sentence, *usually* in (2a), and *seldom* in (2b). Therefore, it is concluded that the indefinite is not simply existentially quantified.

Chastain (1975), Donnellan (1978), Wilson (78) and Fodor and Sag (1982) hold that indefinites are ambiguous between referential and quantificational interpretations. Fodor and Sag (1982), for instance, maintains that indefinites are either specific or referential, or they are non-specific or existential. Consider the contrast between (3) and (4) (Fodor and Sag 1982: 369ff).

(3) John overheard the rumor that each student of mine had been called before the dean. (*the rumor* > *each student*; **each student* > *the rumor*)

(4) John overheard the rumor that a student of mine had been called before the dean. (*the rumor* > *a student*; *a student* > *the rumor*)

The universal phrase *each student* in (3) can only take narrow scope with regard to the definite NP *the rumor*. It cannot take wide scope because of an island constraint. The indefinite NP *a student* in (4), on the other hand, can take both narrow and wide scope with regard to the definite NP *the rumor* highlighting a scope ambiguity. When the indefinite NP takes wide scope, it has a specific reading, while it has a non-specific reading if it has narrow scope. The fact that indefinites behave differently with regard to scope phenomena from quantifiers, as evidenced by the contrast between (3) and (4), leads Fodor and Sag (1982) to conclude that indefinites have another use other than the quantificational use. In particular, they contend that indefinites are referential. They argue that if indefinites are quantificational, then we expect them to behave like quantifiers with regard to scope. Specifically, it is expected that indefinites respect island constraints in the same way that quantifiers do. But indefinites don't obey island constraints. Consequently, Fodor and Sag (1982) conclude that indefinites are existential as well as referential.

Lewis' (1975) observation regarding the quantificational variability of indefinites has given the impetus to Kamp-Heim approach to indefinites (cf. Kamp 1981; Heim 1982). According to Kamp (1981) and Heim (1982), indefinites introduce variables into a representation. Those variables are bound by an operator. In (2a) above, for instance, the indefinite *a truck driver* introduces a variable that is bound by the quantificational adverb *usually*. In a sentence that doesn't contain a quantificational element, such as the adverbs in (2a, b), the variable that is introduced by the indefinite is bound by an implicit existential quantifier.

(5) A man is at the door.

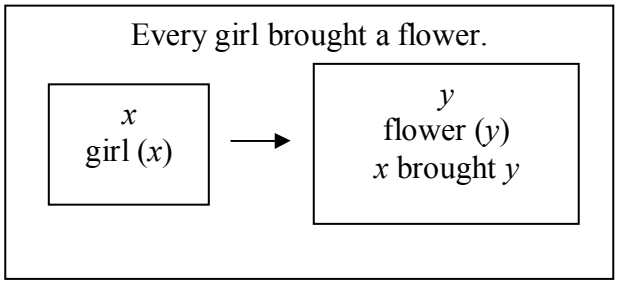
The necessity of the implicit existential quantifier lies in the ban over unbound variables in a logical representation. Existential closure induced by the implicit existential quantifier binds the variable established in the representation by the indefinite *a man* in (5).

In a statement containing a quantifier, a more complicated structure emerges.

(6) Every girl brought a flower.

The statement in (6) has a tripartite structure consisting of an operator, a restrictive clause, and the nuclear scope. First we have the universal quantifier *every* and the variable *x* that the quantifier binds. That variable is introduced by the indefinite *girl*. Second, we have the restrictive clause which simply states that the variable *x* is *a girl*. Lastly, we have the nuclear scope that states that there exists *y* such that *y* is *a flower*, and *x* brought *y*. As indicated by Diesing (1992: 7), Kamp's and Heim's approach can be represented as box splitting (cf. 7).

(7)



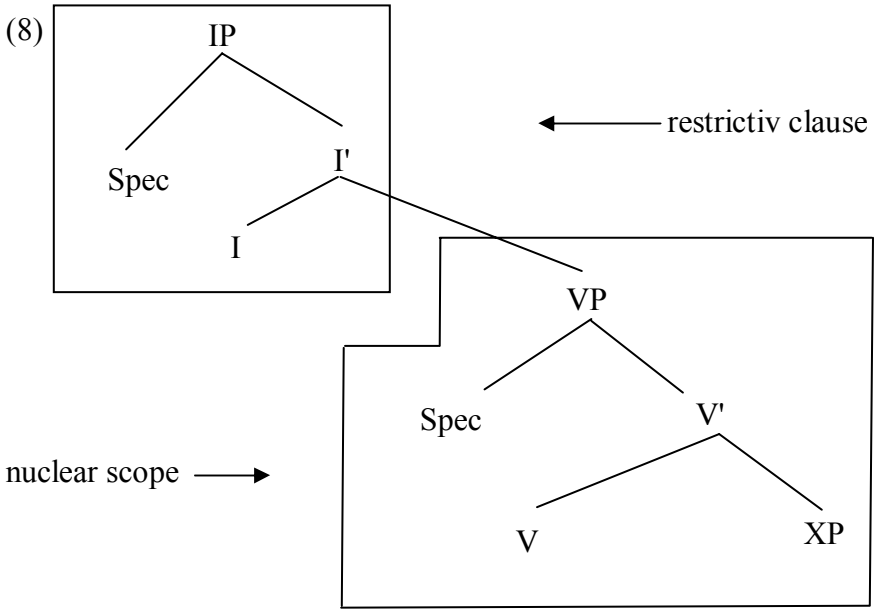
The box to the left of the arrow represents the restrictive clause, that to the right of it represents the nuclear scope.

Diesing (1992) aspires to delineate the mechanism through which in the mapping from S-structure to the logical representation a sentence is divided into a restrictive clause and a nuclear scope. Put differently, she tries to explain the role that is played by the syntactic structure of the sentence in the interpretation of the NPs it

contains. To reach that goal she adopts the VP-Internal Subject Hypothesis[1], proposed by Koopman and Sportiche (1985), Fukui and Speas (1986), Kitagawa (1986) and Kuroda (1988), among many others, and the tripartite logical representations of Kamp (1981) and Heim (1982).

The proposal that Diesing (1992) posits is that there is a mapping procedure that splits the syntactic tree into two parts, which are then mapped into the restrictive clause and the nuclear scope. She (1992: 9) depicts the syntactic representation of the Mapping Hypothesis as in (8).

(8)



(1) The VP-Internal Subject Hypothesis is the hypothesis that subjects are generated in the specifier of VP.

I discuss the Mapping Hypothesis in light of data from Classical/Standard Arabic in section 3. Prior to that, I present analyses of verb movement in Classical/Standard Arabic.

2. Verb movement and word order in Classical/Standard Arabic

Classical/Standard Arabic[2] demonstrates two alternative word orders: Subject-Verb-Object (henceforth SVO) and Verb-Subject-Object (henceforth VSO) (cf. Aoun *et al* 2010; Pelled 2009; Benmamoun 2000 for a detailed discussion). The VSO and SVO orders are exemplified in (9) and (10) respectively (cf. Plunkett 1993).

(9) ðahab-a l-at faal-u
left-3S the-children-NOM
'The children left.'

(10) l- at faal-u ðahab-uu
the-children-NOM left-3P
'The children left.'

As can be seen from (9) and (10)[3], the agreement system in Classical/Standard Arabic is determined mainly by the order of the subject in relation to the verb. The subject agrees with the verb in the SV (Cf. 10) order but not in the VS order (Cf. 9). In the VS order, the verb displays the default third person singular features.

In the following two subsections a number of analyses of this agreement phenomenon are discussed.

2.1 V^0-to-I^0 movement

(2) The transcription system of the Classical/Standard Arabic data that is adopted in this paper is based on the phonemic transcription system of Classical/Standard Arabic that is adopted in the *Handbook of the International Phonetic Association* (1999) (pp. 51-54).

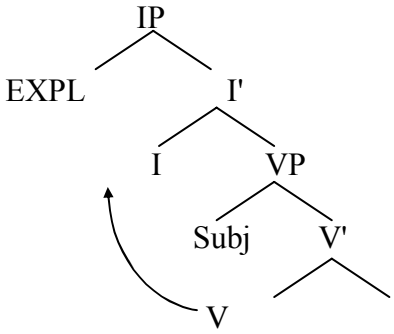
3 The following conventions are used in the glosses: NOM = nominative; ACC = accusative; GEN = genitive; 1 = first person; 2 = second person; 3 = third person; S = singular; P = plural; PASS = passive; F = Feminine; M = Masculine.

Mohammed (1989, 1990, 1999) argues that the VSO order in Classical/Standard Arabic is derived from SVO via verb movement.

(11) nijm-a taħta □-□ad□arat-i
(Ouhalla, 1994: 44)
slept-PASS-3S under the-tree-GEN
'It has been slept under the tree.'

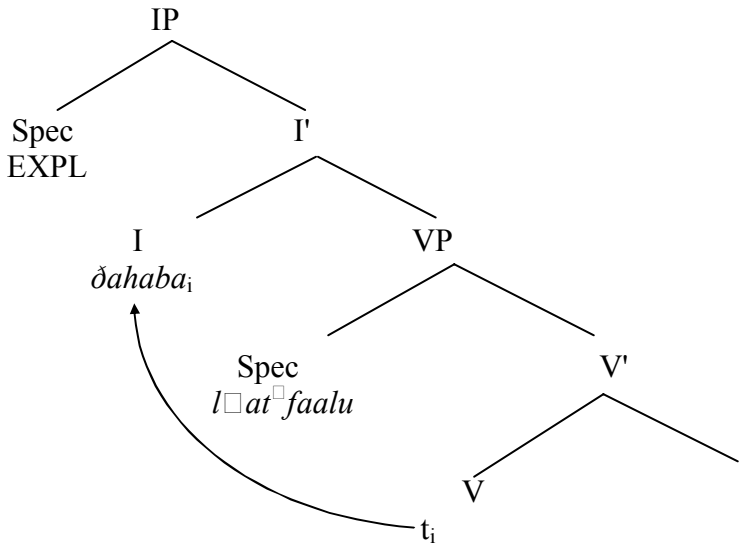
In (11), the impersonal passive verb *nijma* 'slept' displays the third person singular morpheme *–a*. The fact that this verb, which takes a non-argument subject, displays the default third person singular features leads Mohammed (1989, 1990, 1999) to argue that the subject in (11) is an expletive *pro* which is in Spec-Head agreement with a default AGR_S category. Based on the fact that sentences with postverbal subjects, such as (9), resemble the sentence in (11), Mohammed (1989, 1990, 1999) argues that sentences with postverbal subjects instantiate an expletive *pro* subject in addition to the lexical subject in the postverbal position. Adopting the Subject-Internal Hypothesis (Emonds 1980; Sproat 1985; among others), he argues that in VSO sentences the subject occupies the thematic subject position (Spec, VP) while the grammatical subject position (Spec, IP) is occupied by an expletive element. He argues, furthermore, that the VSO order is derived by moving the verb to I^0. This derivation is represented in (12).

(12)



The thematic subject in (12) is not in a Spec-Head agreement relation with I. This gives an explanation for why postverbal subjects do not agree with AGR_S. Let us explore the derivation of a VSO sentence such as that in (9).

(13)



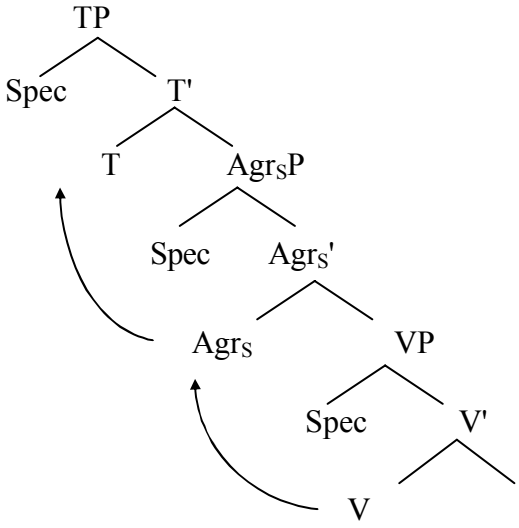
The subject *l□at□faalu* 'the children' in (13) cannot move to the specifier of the inflectional phrase due to the assumption that that position is already filled with an expletive element. One piece of evidence that supports this conclusion is that the agreement morphology is the default third person singular. Since the overt subject of the sentence is plural, a plausible explanation of the agreement facts on the verb is that it agrees with an expletive *pro* subject. A very strong evidence in that direction is the similarity in agreement morphology between the verb in a regular VSO sentence such as that in (13) and that of the impersonal passive verb in (11).

2.2 V^0-to-Agr^0-to-T^0 movement

Ouhalla (1994) derives VSO order in a similar way as that proposed by Mohammed (1989) via movement of the verb, but he posits a slightly different structure in which a T(ense) P(hrase) is

higher than an Agr(eement) P(hrase) which dominates the VP. Consider (14).

(14)



This proposal is based on the order of the AGR_S and T morphemes in verbal complexes in Classical/Standard Arabic as evidenced by the structure in (15).

(15) sa-ja-zuuru l- awlaad-u χaal-a-hum
(Ouhalla 1994: 45)
will-3S-visit the-boys-NOM uncle-ACC-their
'The boys will visit their uncle.'

The tense future morpheme *sa* 'will' in (15) is higher than the third singular agreement morpheme *ja*. Along the lines of the Mirror Principle (Baker 1988), Ouhalla argues that this morphological hierarchy reflects a structural one that is different from the one proposed for languages in which the agreement morphemes are higher than tense morphemes. An instance of this latter type of structure is proposed by Chomsky (1991) and Belletti (1990; 2009) for English and Romance languages. Assuming the structure in

(14), Ouhalla argues that V-movement to Agr^0 and then to T^0 in Classical/Standard Arabic invariably leaves the subject behind, whether the latter is in Spec of AGR_S or Spec of VP.

2.3 Does Agr project?

Under the influence of a number of studies, particularly that of Pollock (1989)[4], in the late eighties of the last century, a separate projection was proposed for agreement. Nevertheless, a theory was proposed in many studies, including Iatridou (1990), Benmamoun (1992, 1993) and Chomsky (1995), among others, to the effect that agreement does not head an independent syntactic projection. Iatridou (1990), for instance, argues that positing agreement phrases when analyzing adverb ordering in English and French makes an account of word order in them problematic. Furthermore, Chomsky (1995) maintains that Agr is a relational notion. He contends that the properties of the Agr functional category are not manifested at the interface levels. Therefore, that functional category is conceptually unnecessary. Consequently, the new idea that agreement is a relational rather than a functional notion has become predominant.

2.4 Merger of verb and subject

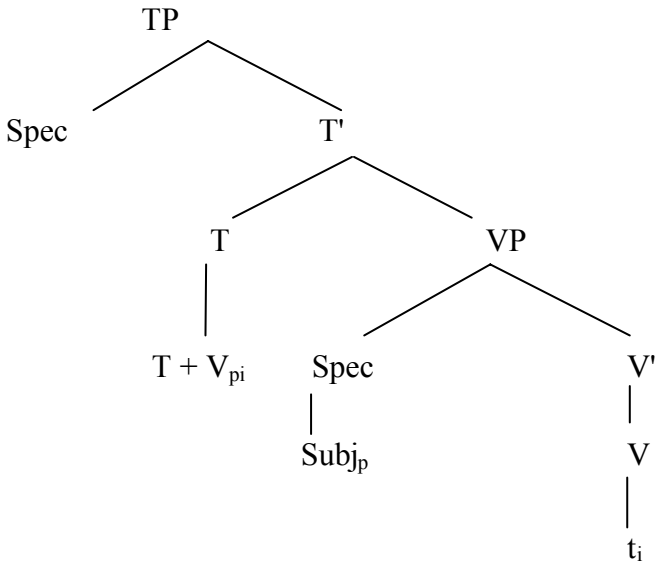
Benmamoun (2000) maintains that the agreement asymmetry in Classical/Standard Arabic, as manifested by the contrast between the examples in (9) and (10), can be explained if we assume that two different operations are responsible for the asymmetry.

He contends that in the full agreement situation (cf. 10 above) the number agreement is spelled out through attaching an affix to the verb. He argues, on the other hand, that the partial agreement configuration is obtained through merger of the verb and the subject. Specifically, he maintains that the reason why the verb in Classical/Standard Arabic displays the default third person singular in VSO order is that the verb merges with the subject, making it unnecessary for the verb to display full agreement with the subject.

4 Prior to Pollock (1989), one intermediate projection had been proposed between VP and CP, i.e. IP. Pollock (1989) proposes to decompose IP into an Agreement Phrase (AgrP) and Tense Phrase (TP).

The agreement morphology of the verb will be redundant because the subject with which the verb merges carries agreement features. He (2000: 128f) argues that while the subject in Classical/Standard Arabic in the SVO order may be in the Spec of TP, the subject in the VSO order is in the Spec of VP. Benmamoun (2000: 128) proposes the structure in (16) to represent the derivation of the VSO order in Classical/Standard Arabic.

(16)



2.5 The government-agreement approach

Harbert and Bahloul (2002) argue that a difference in syntactic conditions is responsible for the agreement asymmetry in Classical/Standard Arabic. Specifically, they contend that in the SVO order, there is a Spec-Head relation between the subject and the verb, while in the VSO order, the agreement relation is a result of a relationship of government between the verb and the subject. They attribute the fact that verb agrees with the subject in the VSO order in gender but not in number to the assumption that number features are not visible for agreement under government. Gender features, on the other hand, are visible for agreement under government because they are inherent features of lexical nouns.

I shall assume from now on that the verb in Classical/Standard Arabic moves to a position higher than the subject. I shall assume, furthermore, that the VSO order is indeed derived from the alternative SVO order. The question whether the subject moves at LF to a position higher than the verb is investigated in section 5 below.

In section 3, I discuss the question whether verb movement in Classical/Standard Arabic has any effect on the interpretation of indefinite subjects in Classical/Standard Arabic. Specifically, the effect of this verb movement on the specificity of the subject is investigated.

3. The interpretation of indefinite subjects

It is observed cross-linguistically that there are two types of indefinite subject interpretations. The first interpretation is quantificational, including specific and generic readings; the other interpretation is non-quantificational, consisting of non-specific non-generic readings. On the other hand, it is observed also that there are two types of subject positions for indefinite NPs: the higher one is associated with specific or generic readings, while the lower one is associated with non-specific non-generic readings. To explain the reason why a specific indefinite subject is higher than a non-specific indefinite subject, Diesing (1992) proposes a Mapping Hypothesis sketched in the following subsection (3.1.).

3.1 The Mapping Hypothesis

As I have previously indicated, Diesing (1992) adopts the tripartite quantificational structure proposed in Kamp (1981) and Heim (1982). To capture the structural generalization of the specific/non-specific dichotomy, she proposes a tree splitting mechanism whereby VP maps into the nuclear scope (the domain of the existential closure) and IP maps into the restriction (of an operator).

(15) Mapping Hypothesis (Diesing 1992: 10)
Material from VP is mapped into the nuclear scope.
Material from IP is mapped into a restrictive clause.

According to Diesing (1992), in order for an indefinite subject to be specific it has to be outside the nuclear scope (VP) at Surface Structure or to undergo movement at LF outside the nuclear scope. The Mapping Hypothesis is supported in Longobardi (2000).

Tsai (1998) extends the formulation in (15) to account for cross-linguistic variations such as the Dutch and Chinese structures in (16) and (17).

(16) Dutch

a. … [zes mannen] arriveerden.
… six men arrived
'… six specific men arrived.'

b. *… [een man] arriveerde.
… a man arrived
'… a person arrived.'

(17) Chinese

a. *… [liu-ge ren] dao-le.
… six-CL person arrive-Prf
'… six persons arrived.'

b. … [yi-ge ren] dao-le.
… one-CL person arrive-Prf
'… a certain person arrived.'

Tsai (1998) argues that the Mapping Hypothesis doesn't account for the deviance of (16b) and (17a). The NP *een man* 'a man' in (16b) should be able to undergo lowering because its determiner is [-strong]. The same thing holds for the NP *liu-ge ren* 'six persons' in (17a). In (16b) and (17a), the existential closure applying on the upper VP node cannot license a subject indefinite in the lower [Spec, IP]. To account for these problems, Tsai proposes the Extended Mapping Hypothesis.

3.2 The Extended Mapping Hypothesis

The essence of the Extended Mapping Hypothesis is to provide a theory of subject specificity that provides a parametric account of cross-linguistic variations and parallels and accounts for both lexical as well as structural factors.

(18) Extended Mapping Hypothesis (Tsai, 1998)

(i) Mapping applies cyclically, and vacuous quantification is checked derivationally.

(ii) Material from a syntactic predicate is mapped into the nuclear scope of a mapping cycle.

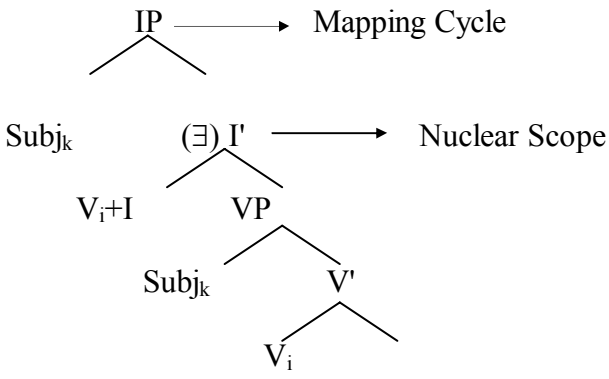
(iii) Material from XP immediately dominating the subject chain of a syntactic predicate (excluding that predicate) is mapped outside the nuclear scope of a mapping cycle. A subject chain is an A-chain with its tail in a subject position.

(iv) Existential closure applies to the nuclear scope of a mapping cycle.

One immediate consequence of the Extended Mapping Hypothesis is an explanation of the deviance of (16b) and (17a) attributed to vacuous quantification. Thus, (16b) and (17a) are ruled out because the variable introduced by the embedded subject indefinite is unbound within the lowest mapping cycle, i.e., the complement IP.

One of the basic assumptions of the Extended Mapping Hypothesis is that verb movement extends the domain of a syntactic predicate, and hence the nuclear scope. Tsai gives English as an example of such a configuration. In English, V^0 moves to I^0. Thus, Tsai proposes that the primary predicate and corresponding nuclear scope in English extends from V' to I' at LF. The head of the subject chain will be above the nuclear scope, but the tail will be within the local nuclear scope and subject to existential closure.

(19) [Tsai, 17]



Adopting the Copy Theory of movement (Chomsky, 1993), Tsai proposes that chain-formation leaves a copy rather than a trace. When the lower copy [Spec, VP] is deleted, the upper copy [Spec, IP] is strongly quantified (because there is no existential closure). When the upper copy [Spec, IP] is deleted, the lower copy [Spec, VP] is within the local nuclear scope and subject to existential closure on I' (the non-specific reading is derived).

I argue that neither Diesing's (1992) Mapping Hypothesis nor Tsai's (1998) Extended Mapping Hypothesis accounts for the specificity phenomenon in Classical/Standard Arabic, which is presented below.

4.1 Specificity in Classical/Standard Arabic

An indefinite NP in Classical/Standard Arabic can be assigned one of three possible cases: nominative, accusative or genitive. I argue that an indefinite NP in Classical/Standard Arabic can be either specific (in the sense of Enç 1990) or non-specific. I will first present cases where indefinites are interpreted as nonspecific. Consider (21).

(21) a. χarad -at fataat-un
went out-3SF-NOM girl-NOM
'A girl went out.'

b. d aa a t□aalib-un
saw-3S-NOM student-NOM
'A student came.'

In (21), the indefinite NPs, *fataat* 'a girl' in (21a) and *t□aalib* 'a student' in (21b), are non-specific. The discourse referents of those indefinite NPs are novel, i.e., they are unrelated to previously established referents. In this case the second index of each NP in (21) is indefinite. Thus those indefinite NPs are nonspecific.

There are, nevertheless, cases where an indefinite NP in Classical/Standard Arabic is specific. Consider (22).

(22) a. kaan-a hunaak-a fatajaat-un fi l-manzil-i
were-AGR there-AGR girl-PL-NOM in the-house-GEN
'There were girls in the club.'
b. χaraj-a θalaaθ-un min l-fatajaat-i ila l-ħadiiqat-i
went-AGR three-ACC of the-girls-GEN to the-backyard-GEN
'Three of the girls went out to the backyard.'

The indefinite NP in the partitive *θalaaθun min lfatajaati* 'three of the girls' in (22b) is specific. This is indeed the case since given (22a) this is the only interpretation that is available for that indefinite. Consequently, we assume, following Enç (1991), that in (22b) the second index of the indefinite NP *θalaaθun* 'three' is a subset of the set of possible referents identified by the first index of the definite NP *lfatajaati* contained in the partitive NP. The discourse referent of the indefinite NP is distinct from previously established discourse referents. Thus that indefinite NP obeys the Novelty Condition. The difference between (22b) and (21a, b) is that the discourse referent of the indefinite NP in (21a, b) is unrelated to previously established referents. Notice that even if we replace the indefinite NP *θalaaθun* 'three' in (21b) with a regular indefinite NP, such as *fataatun* 'a girl.'

In this paper I use such a structure as that in (22b) to investigate the specificity status of the indefinite subject in Classical/Standard Arabic.

5. Specific subjects inside the nuclear scope

To examine the interaction between verb movement and specificity in Classical/Standard Arabic, consider (23) and (24).

(23) a. uuhid-at numuur-un fi l- aabat-i
have been seen-3SF tigers-NOM in the-woods-GEN
'Tigers have been seen in the woods.'

b. haad□am-at xamsat-un min n-numuur-i l-qarjat-a

attacked-3SF five-NOM of the-tigers-GEN the-village-ACC

'Five of the tigers attacked the village.'

(24) a. da□aa l-mudiir-u muwað□ð□afijn ila manzil-i-hi

invited-3S the-manager-NOM employees-GEN to house-GEN-his

'The manager invited employees to his house.'

b. □ataa ba□d□-un min l-muwað□ð□afijn qabl-a l-maw□id-i

came-3S some-NOM of the-employees-GEN before-ACC the-time-GEN

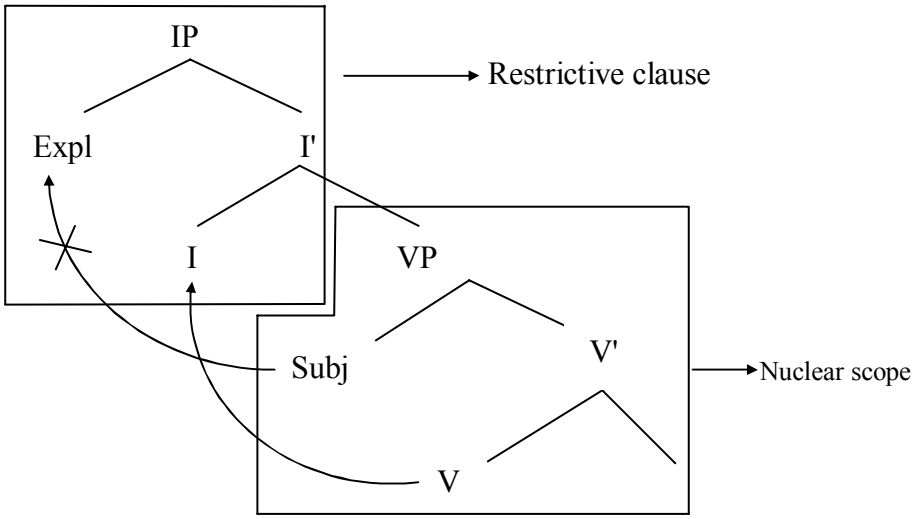
'Some of the employees came before the appointed time.'

The NP *χamsatun min nnumuuri* 'five of the tigers' in (23b) and the NP *ba□d□un min lmuwað□ð□afijn* 'some of the employees' in (24b) can have only specific readings.

As can be seen in (23b) and (24b), the word order is VSO. As I have argued earlier (Cf. the end of 2.2), the indefinite subject in such a configuration will not be able to raise at LF to a position higher than the verb. Nevertheless, the subject in (23b) and (24b) is specific. This configuration creates a dilemma that can be accounted for by neither Diesing's (1992) Mapping Hypothesis (Cf. 7) nor Tsai's (1998) Extended Mapping Hypothesis (Cf. 18).

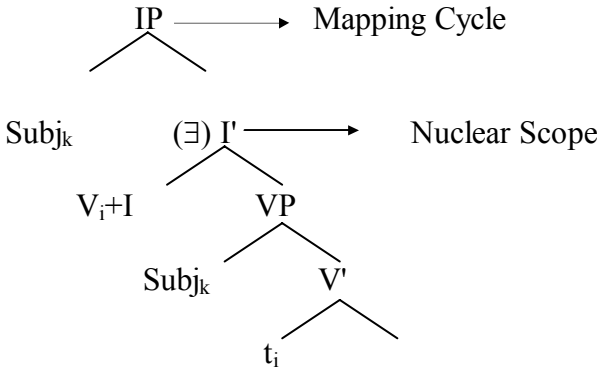
Let us explore the representations proposed by Diesing (1992) and Tsai (1998) in light of the subject position in Classical/Standard Arabic in the structures that are proposed in Mohammed (1989) and Ouhalla (1994).

(25)



We argue that Diesing's (1992) proposal that in order for an indefinite subject to be specific it has to be outside the nuclear scope (VP) at Surface Structure or to undergo movement at LF outside the nuclear scope is not borne out. Furthermore, Tsai's (1998) prediction that verb movement extends the domain of the nuclear scope of a quantificational structure doesn't find support in the Classical/Standard Arabic data, as evidenced by the structure in (23b) and (24b). As shown in (25), while it is acceptable to move the head of the verb phrase to the head of the inflectional phrase, which is the case in Classical/Standard Arabic, moving the subject from the specifier of the verb phase to the specifier of the inflectional phrase is unacceptable. That unacceptability is due to the well-supported assumption that the target of the movement is already filled with an expletive element.

(26)



6. Subject movement

One remaining aspect of the argument so far presented is related to the possibility of subject movement to a position higher than the verb in light of the structure proposed by Ouhalla (1994), as depicted in (14), and the analyses proposed by Benmamoun (2000) and Harbert and Bahloul (2002).

On the one hand, adopting Ouhalla's (1994) structure means that the subject has the ability to move outside the nuclear scope, i.e. to Spec of AgrS. On the other hand, the analyses proposed by Benmamoun (2000) and Harbert and Bahloul (2002) leave open the possibility that subject moves to a position outside the nuclear scope. Nevertheless, I argue that this type of movement is not allowed due to a well-supported assumption that the only position to which the subject can move is already filled with another component.

One piece of evidence against subject movement outside the nuclear scope in Classical/Standard Arabic is, as Mohammed (1989) points out, the situation where an expletive subject is embedded under a complementizer such as □*anna* 'that.' The complementizer forces the expletive subject to be lexicalized. This is followed by a cliticization of the expletive subject onto the complementizer.

(27) zu□ima □anna-hu maata l-□aalim-u

claimed-PASS that-it died-3SM the-scholar-NOM
'It is claimed that the scholar died.'

A further piece of evidence supporting this claim is the contrast between the two structures in (28) and (29).

(28) zu□ima □anna l-□aalim-a maata
claimed-PASS that the-scholar-ACC died-3SM
'It is claimed that the scholar died.'

(29) * zu□ima □anna-hu l-□aalim-u maata
claimed-PASS that-it the-scholar-NOM died-3SM
'It is claimed that the scholar died.'

The structure in (29) shows that the lexicalized expletive *-hu* 'it' and the NP *l□aalimu* 'the scholar' are in complementary distribution. This in turn means that the two components are competing for the same syntactic position. We can conclude, consequently, that the expletive *–hu* 'it' in a VSO sentence such as (27) occupies the subject position. Hence, it is impossible for the postverbal subject to move to the position which is already occupied by the expletive subject.

7. Specificity as a semantic/pragmatic notion

A better explanation of the phenomenon of specific indefinite subjects can be obtained if we treat specificity as a semantic/pragmatic phenomenon rather than a syntactic notion. Two prominent accounts of specificity are considered in this regard in this paper. I propose a synthesis of those two accounts to explain subject specificity. Specifically, I maintain that an indefinite subject becomes specific by virtue of being anchored to the speaker of the sentence (von Heusinger 2002) or by virtue of being linked to another discourse item by a contextually salient relation. First I briefly sketch those two accounts.

The first account of specificity that we consider in this paper is presented in Enç (1991). In a seminal work, Enç (1991) proposes an account of the phenomenon of specificity that has been adopted in a myriad of studies (Cecchetto 1994; Campbell 1996; Enç 1999; Karimi 1999; among many others). Enç (1991) argues that although indefinite NPs in some languages are not marked with respect to specificity, in some languages indefinite NPs in certain positions are not ambiguous with respect to specificity. The ambiguity present in the case of English is resolved in some languages by overt case morphology. She argues that every NP carries two indices the first of which represents the referent of the NP. Furthermore, she argues that each index of the two bears a definiteness feature. The definiteness feature on the first index determines the definiteness of the NP. The definiteness feature on the second index determines the specificity of the NP. Hence, she proposes the formula in (30).

(30) Every $[_{NP}\ \alpha]$ $<ij>$ is interpreted as α (X_i) and
$X_i \subseteq X_j$ if NP $<ij>$ is plural
$\{X_i\} \subseteq X_j$ if NP $<ij>$ is singular.

(30) states that the second index of the NP identifies a set of possible referents of which the first index, which is the referent of the NP, is a subset. If the discourse referent is familiar (previously established in the domain of discourse), the second index is definite. If the discourse referent is novel (not established in the prior context), the second index is definite if the NP is specific, indefinite if the NP is non-specific. While a specific indefinite is only required to obey the Novelty Condition, which states that its discourse referent must be distinct from previously established discourse referents, the discourse referent of a non-specific indefinite is further required to be unrelated to previously established referents.

The other account of specificity that we consider in this paper is proposed in von Heusinger (2002). Von Heusinger (2002: 24) argues that specificity is a referential anchoring relation between an expression and another object in the discourse. He

contends that for an NP to be specific its referent must be functionally dependent on the referent of another expression. He maintains that the referential anchoring relation must be sentence bound. This means that the discourse item to which a specific NP is anchored either is explicit in the same sentence, or is the speaker of the sentence. von Heusinger (2002: 25) formulates the Specificity Condition in (X1) below.

(31) (Specificity Condition
An NP_i in a sentence ϕ with respect to a file F and the Domain of filenames Dom(ϕ) is [+ specific] if there is a contextual salient function *f* such that $i =$ $f(j)$ and $j \in$ Dom(ϕ)

(31) states that in an example such (32) the specific NP *a (certain) task* can be anchored to the object of the sentence, *Bill*, to the subject of the sentence, *each student*, or to the speaker of the utterance.

(32) Bill gave each student a (certain) task to work on.

Since the subject is the leftmost nominal constituent in a sentence, I argue that an indefinite subject can be specific in two cases. On the one hand, it becomes specific if it is anchored to the speaker of the utterance, in the sense of von Heusinger (2002). On the other hand, it becomes specific if its referent is linked to another discourse item by a contextually salient relation, in the sense of Enç (1991). To explicate this proposal, consider the sentences in (23), reproduced here in (33).

(33) a. □uuhid-at numuur-un fi l-□□aabat-i
have been seen-3SF tigers-NOM in the-woods-GEN
'Tigers have been seen in the woods.'

b. haad□am-at xamsat-un min n-numuur-i l-qarjat-a

attacked-3SF five-NOM of the-tigers-GEN the-village-ACC

'Five of the tigers attacked the village.'

The subject NP *xamsatun min nnumuuri* 'five of the tigers' can be specific if its referent is referentially anchored to the speaker of the utterance, or if that referent is linked to another discourse item that is previously established in the domain of discourse, such as the referent of the NP *numuurun* 'tigers' in (33a).

7. Conclusion

I have argued in this paper that neither Diesing's (1992) Mapping Hypothesis nor Tsai's (1998) Extended Mapping Hypothesis captures the specificity phenomenon of indefinite subjects in Classical/Standard Arabic. Based on analyses proposed by Mohammed (1989) and Ouhalla (1994), I have argued that an indefinite subject in Classical/Standard Arabic VSO sentences cannot undergo LF movement because the target position is already filled with an expletive element, and that it can be at the same time specific. I have maintained that the specificity of the indefinite subject in Classical/Standard Arabic is a function of semantic/pragmatic conditions.

REFERENCES

Aoun, Joseph, Elabbas Benmamoun and Lina Choureiri. 2010. *The Syntax of Arabic*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Baker, Mark. 1988. *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*.
Chicago: University of Chicago Press.

Belletti, Adrianna. 2009. *Structures and Strategies.* London: Routledge.

Belletti, Adrianna. 1990. *Generalized Verb Movement: Aspects of Verb Syntax*. Turin:
Rosenberg and Sellier.

Benmamoun, Elabbas. 1992. Functional Categories: Problems of Projection, Representation and Derivation. Ph.D. dissertation, University of Southern California.

Benmamoun, Elabbas. 2000. *The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects*. Oxford: Oxford University Press.

Campbell, Richard. 1996. Specificity Operators in SpecDP. *Studia Linguistica* 50: 161-
188.

Cecchetto, Carol. 1994. A Semantic Trigger for Scrambling. *Revisita de Grammatica*
Generativa 9: 33-69.

Chomsky, Noam. 1991. Some Notes on Economy of Derivation and Representation. In
Principles and Parameters in Comparative Grammar, (ed.) Robert Freidin, 417-454. Cambridge, MA: MIT Press.

Diesing, Molly. 1992. *Indefinites*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Emonds, Joseph. 1980. Word order in Generative Grammar. *Journal of Linguistic*
Research, 1: 33-54.

Enç, Mürvet. 1991. The Semantics of Specificity. Linguistic Inquiry, 22: 1-25.

Enç, Mürvet. 1999. Genitives in Existential Sentences. A talk delivered at the Linguistics
Department, University of Wisconsin-Madison.

Fukui, Naoki and Margaret Speas. 1986. Specifiers and Projection. *MIT Working Papers*
in Linguistics 8, 128-172. Department of Linguistics and Philosophy, MIT.

Harbert, Wayne and Maher Bahloul. 2002. Postverbal subjects and the theory of

agreement. In *Themes in Arabic and Hebrew syntax*, (ed.) Jamal Ouhalla and Ur Shlonsky, 45-70. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
Heim, Irene. 1982. The Semantics of Definite and Indefinite NPs. Ph.D. diss., University
of Massachusetts, Amherst.
von Heusinger, Klaus. 2000. The Reference of Indefinites. In *Reference and Anaphoric*
Relations, (ed.) Klaus von Heusinger and Urs Egli, 247-265. Dordrecht: Kluwer.
Von Heusinger, Klaus. 2002. Specificity and Definiteness in Sentence and Discourse
Structure. *Journal of Semantics* 19, 1-30.
von Heusinger, Klaus. 2003. Cross-linguistic Implementations of Specificity. In *Meaning*
Through Language Contrast: The Cambridge Papers, (ed.) Katarzyna Jaszczolt and Ken Turner, 405-421. Amsterdam: Benjamins.
Iatridou, Sabine. 1990. About Agr(P). *Linguistics Inquiry* 21: 577-589.
Kamp, Hans. 1981. A Theory of Truth and Semantic Representation. In *Formal Methods*
in the Study of Language, (ed.) J. Groenendijk, T. Janssen, and M. Stokhof, 277-321. Amsterdam: Mathematical Centre.
Karimi, Simin. 1999. Specificity Effect: Evidence from Persian. *Linguistic Review* 16:
125-141.
Kitagawa, Yoshihisa. 1986. Subject in Japanese and English. PhD dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
Koopman, Hilda and Dominique Sportiche. 1985. Theta Theory and Extraction.
Generative Linguistics in the Old World (GLOW) Newsletter 14, 57-58.
Kuroda, Sige-Yuki. 1988. Whether We Agree or Not: A Comparative Syntax of English
and Japanese. *Lingvisticae Investigationes*, 12: 1-47.
Lewis, David. 1975. Adverbs of Quantification. In *Formal Semantics of Natural*
Language, (ed.) Edward Keenan, 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.
Longobardi, Giuseppe. 2000. "Postverbal" Subjects and the Mapping Hypothesis.
Linguistic Inquiry 31: 691-702.
Mohammed, Mohammed. 1989. The Sentential Structure of Arabic. PhD diss., University
of Southern California.

Mohammed, Mohammed. 1990. The problem of subject-verb agreement in Arabic:

Towards a solution. In *Perspectives on Arabic linguistics*, I, (ed.) Mushira Eid, 95-125. Amsterdam: John Benjamins.
Mohammed, Mohammed. 1999. *Word order, agreement and pronominalization in*
standard and Palestinian Arabic. Amsterdam: John Benjamins.
Ouhalla, Jamal. 1995. Verb Movement and Word Order in Arabic. In *Verb Movement*,
(ed.) David Lightfoot and Norbert Hornstein, 41-72. Cambridge: Cambridge University Press.
Peled, Yishai. 2009. *Sentence Types and Word-Order Patterns in Written Arabic:*
Medieval and Modern Perspectives. Leiden: Brill.
Plunkett, Bernadette. 1993. The Position of Subjects in Modern Standard Arabic. In
Perspectives on Arabic Linguistics V, (ed.) Mushira Eid and Clive Holes, 231-260. Philadelphia: John Benjamins.
Pollock, Jean-Yves. 1989. Verb movement, universal grammar, and the structure of IP.
Linguistic Inquiry 20: 365-424.
Russell, Bertrand. 1919. *Introduction to Mathematical Philosophy*. London: Allen and
Unwin.
Sproat, Richard. 1985. Welsh Syntax and VSO Structure. *Natural Language and Linguistic Theory*, 3: 173-216.
Tsai, Wei-Tien. 2001. On Object Specificity. *Papers on Predicative Constructions.*
ZAS Papers in Linguistics 22. 173-190. Berlin: ZAS.
Tsai, Wei-Tien. 1998. Subject Specificity, Copy Theory, and Extended Mapping Hypothesis. *MIT Working Papers in Linguistics*, 25: 1-28.

* * *