جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين

إعداد
ختام عبد الرحمن أسعد عاشور

إشراف
الدكتور علي زهدي شقور

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، في نابلس، فلسطين.
2007م

جامعة النجاح الوطنية
عمادة الدراسات العليا
نابلس - فلسطين

فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين

إعداد

ختام عبد الرحمن أسعد عاشور

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 15 /12/ 2007 وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

		التوقيع
- الدكتور علي زهدي شقور	مشرفاً ورئيساً	.....
- الأستاذ الدكتور عبد الناصر القدومي	ممتحنا داخلياً	.....
- الدكتور غسان الحلو	ممتحنا داخليا	.....
- الدكتور غسان سرحان	ممتحنا خارجياً	.....

الإهداء

إلى أصحاب الفضل في تربيتي....إلى روح أبي الطاهرة وإلى أمـــي الحنونـــة التـــي تغمرني بدعائها لي كل حين....

إلى زوجي الحبيب الذي لم يدخر وسعاً في مد يد العون لي...وتحمل الكثير طوال أيام دراستي.....

إلى أطفالي الأحباء نهلة وخولة وسخاء وسميرة وسوسن ومحمد،الذين ساندوني وتحملوا انشغالي عنهم أياماً كثيرة.....

إلى المربية الفاضلة والمثل الأعلى السيدة رجاء صلاح التي علمتني الكثير الكثير.....

إلى أرواح الشهداء الذين رووا بدمائهم ثرى فلسطين الحبيبة.....

إلى الأبطال وراء القضبان الذين نستمد منهم القوة والصمود....

إلى كل الأحبة في الله...

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع...

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقني وأعانني على إنجاز هذا البحث المتواضع،وهيأ لي السبل في كافة مراحل العمل... وانطلاقاً من التوجيه النبوي الشريف القائل"من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، فإنني أرى لزاماً علي أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من ساهم وساعد في إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر: أستاذي الفاضل "د.علي زهدي شقور"، الذي أشرف على أطروحتي، وكان بمثابة الأخ والصديق ولم يبخل علي يوماً بأي مساعدة أو نصيحة رغم كثرة أشغاله، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

وأزجي خالص الشكر للدكتور حسن تيم، الذي أمدني بالكثير من النصائح، وفتح لي آفاقاً كثيرة أعانتني في مسيرتي...

وكل الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور "عبد الناصر القدومي" الذي قدم لي المشورة والمساعدة دوماً، رغم كثرة الأعباء الملقاة على عاتقه....

وشكر خاص للأخ "فاخر الخليلي"، الذي أشرف على التحليل الإحصائي، وكان لتوجيهاته الأثر الكبير في إثراء مادة البحث وترتيبها...

وأتوجه بالشكر إلى المسؤولين في وكالة الغوث وعلى رأسهم السيد "معاوية اعمر"، والمربية الفاضلة "رجاء صلاح"، اللذين سهلا لي المهمة إلى أبعد حدود، وكانا خير عون لي، وإلى طاقم العمل في مكتب التعليم في نابلس الذين ساهموا في توزيع الاستبانة وجمعها وأخص بالذكر الأخت "حنان قربن"، جزاها الله خيراً...

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى السادة الأساتذة المحكمين الذي تكرموا بتقويم أداة الدراسة، وأعطوني من وقتهم وجهدهم الكثير.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	ت
الشكر و التقدير	ث
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	خ
الملخص	د
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	6
فرضيات الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
حدود الدراسة	8
الفصل الثاني	9
مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة	10
الدراسات السابقة	40
الدراسات العربية والمحلية	40
الدراسات الأجنبية	42
التعقيب على الدراسات السابقة	44
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	46
منهج الدراسة	47
مجتمع الدراسة وعينتها	47
أداة الدراسة	48
صدق الأداة	48
ثبات الأداة	55
إجراءات الدراسة	55

الموضوع	رقم الصفحة
متغيرات الدراسة	56
المعالجات الإحصائية	56
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	57
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	**69**
المراجع باللغة العربية	76
المراجع الأجنبية	80
الملاحق	83
الملخص باللغة الإنجليزية	A

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
الجدول (1)	توزيع معلمي المساند في مدارس الوكالة في الضفة الغربية حتى نيسان 2007	36
الجدول (2)	توزيع أعداد الطلبة المستفيدين من برنامج التعليم المساند بحسب مناطقهم في الضفة الغربية	36
الجدول (3)	عدد طلبة التعليم المساند حتى نيسان 2007	38
الجدول (4)	عدد شعب المساند حتى نيسان 2007	38
الجدول (5)	توزيع طلبة المساند بحسب الجنس حتى نيسان 2007	39
الجدول (6)	توزيع مدارس المساند بحسب المنطقة والمادة التعليمية حتى نيسان 2007	39
الجدول (7)	توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة (ن=88)	47
الجدول (8)	معاملات ارتباط الفقرات والأبعاد بالدرجة الكلية	49
الجدول (9)	معاملات ارتباط بين الفقرات والأبعاد	52
الجدول (10)	معاملات الثبات لأبعاد الأداة	55
الجدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانه مرتبة تنازلياً	59
الجدول (12)	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس	64
الجدول (13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لنوع التخصص	65
الجدول (14)	نتائج اختبار التباين الأحادي تبعاً لنوع التخصص	66
الجدول (15)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمكان السكن	67
الجدول(16)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير مكان سكن المعلم	68

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	أسماء لجنة المحكمين	84
2	الإستبانة	85

فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محفظات شمال فلسطين

إعداد

ختام عبد الرحمن أسعد عاشور

إشراف

الدكتور علي زهدي شقور

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص ومكان السكن)، وقامت الباحثة ببناء استبانه لهذا الغرض تم توزيعها على (88) معلماً ومعلمة من أصل (218) يعملون في برنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث بما نسبته (40%) من مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانه موجهة للمعلمين والمعلمات، وتكوّنت أداة الدراسة من (45)، موزعة على خمسة أبعاد، للاطلاع على واقع برنامج التعليم المساند وتقييمه من جهة، وأثر تطبيق برنامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي للطلبة الذين يعانون من ضعف دراسي من جهة أخرى، وكانت الاستجابة على فقرات الأداة وفق تدريج ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، كما احتوت الأداة على فقرات كانت جميعها إيجابية ولم تحتوي أية فقرات سلبية. تأكدت الباحثة من صدق الأداة باعتماد طريقة صدق المحكمين، واستخرجت ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا،وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانه إلى (0.94).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- برنامج التعليم المساند ساهم في تحسين التحصيل الطلبة، ومشاركتهم في العملية التعليمية التعلمية، ومكنهم من التعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم بحرية.
- الأدوات التي يوفرها برنامج التعليم المساند غير كافية، وكذلك التدريب الموجه لمعلميه ومعلماته.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات استجابات معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث،بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات الاستجابات تعزى لمتغيري مكان السكن والتخصص.

أوصت الباحثة بأن يتم تطبيق برنامج التعليم المساند خارج الدوام الرسمي،في العطلة الصيفية مثلاً، أو في عطلة نهاية الأسبوع، وكذلك إعادة النظر في الفترة الزمنية المخصصة للتعليم المساند، وتعديلها بما يتلاءم وحاجة الطالب، بالإضافة إلى ضرورة توفير غرف صفية خاصة وأدوات ووسائل موجهة للتعامل مع طلبة التعليم المساند، وتوفير دورات تدريبية مستمرة لمعلمي ومعلمات التعليم المساند، وإشراك معلمي المساند في إعداد المناهج اللازمة، أو تحديثها أو تحليلها والتعليق عليها وغيرها من التوصيات التي من شأنها تطوير برنامج التعليم المساند تعميمه على شرائح أكبر من الطلبة، وعلى مواضيع أكثر.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- فرضيات الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يعد التعليم من المنعطفات الهامة التي تأخذها الحكومات بالاعتبار في النمو الاقتصادي والعدالة في توزيع الثروات، ويلعب رأس المال البشري دوراً هاماً في نمو الأمم، لذا يبذل خبراء الاقتصاد جهوداً كبيرة لمعرفة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، خصوصاً وأن التعليم من أهم جوانب الحياة الاجتماعية التي ترتكز عليها حضارة الأمم والشعوب، ويتضمن عملية التحصيل الدراسي بكل أبعادها وجوانبها، إذ يحمل في أبسط مفاهيمه مدى استيعاب أو فهم الطالب لما تعلمه سابقاً، ومدى قدرته على الاستفادة مما تعلمه وتطبيقه في جوانب الحياة المختلفة.

من هنا كانت المدرسة الأساسية وما زالت هي قاعدة الهرم التعليمي، وبمقدار ما تحققه من نوعية ومستوى في تكوين طلبتها يكون تأثيرها في مراحل التعليم اللاحقة، فهي القاعدة الأساسية لتكوين أساليب التفكير وأنماط العلاقات الاجتماعية والقيم والمهارات والسلوك (أبو الروس،2001)، إذ أن الأصل في التربية إعداد الفرد للحياة في المجتمع بما له وما عليه من قواعد وأنظمة وقوانين وعادات وتقاليد، وتمده بقسط وافر من الثقافة ومن تطوير لقدراته ومهاراته المختلفة (سعيد،2001).

وتتعرض العملية التعليمية لكثير من المشكلات التي قد تعيق بلوغها أهدافها، من أبرزها مشكلات التأخر الدراسي، حيث تحتل مكاناً بارزاً لدى العاملين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والبيولوجية، بل هي من أهم المشكلات التي تقلق بال المربين، والآباء والطلبة على حد سواء (خيرالله،1981) وكل من له علاقة بالعملية التعليمية، والتي يترتب عليها مشكلات نفسية واجتماعية وتعليمية سواء للطالب المتأخر دراسياً أم لأهله أو لمعلمه (الكاشف،1995)، ويعتبر جابر (1982) أن التأخر الدراسي وما يرتبط به من رسوم الطلبة في المراحل التعليمية

المختلفة نوع من الفاقد والهدر التعليمي. أما عبد الرحيم (1998) فيرى أن التأخر الدراسي من أخطر المشكلات التي تعيق المدرسة الحديثة وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، ويذهب إلى اعتباره من أهم عوامل التخلف التربوي والثقافي.

وعلى مدار العقود الماضية كانت هناك محاولات حثيثة للحد من ظاهرة التأخر المدرسي، فكان الرسوب أحدها، أي أن يعيد الطالب الصف كي يتقن المهارات اللازمة للصف الذي يليه، ولكن نشأت عنه أضرار عديدة مثل التسرب والهروب من المدرسة وحدوث مشاكل نفسية واجتماعية للطالب واكتظاظ الصفوف وتكدسها بأعداد الطلبة وعدم القدرة على استيعاب الأعداد الجديدة والكبيرة من طلاب المرحلة الأساسية، والأهم من ذلك كله هو ضياع جهد ووقت الطالب وسنة أو أكثر من عمره دون مردود مفيد إلا تأثر نفسيته وتعوده على الفشل.لقد أشارت الدراسات التربوية والنفسية إلى ان الرسوب المدرسي لا جدوى منه في عملية التعليم ولا يحقق فائدة تذكر في حالة الإعادة مرة أخرى للنجاح والاجتياز مثل دراسة جاكوب (Jacob & Lefgren,2002) الذين ذكرا أن الطالب الذي يعيد صفه تقل ثقته بنفسه، ويكون أكثر ميلاً للتسرب من المدرسة.

وتقدم الدروس الخصوصية حلاً آخر للتأخر الدراسي إذا اقتصرت على الطلبة ضعاف التحصيل، ولكنها أصبحت ظاهرة يشارك فيها الطلبة من جميع المستويات، حتى الطالب المجتهد، رغبةً في التفوق والتميز، وتشكل الدروس الخصوصية عبئاً مادياً على الآباء، في حين أنها مصدر رزق لكثير من المعلمين، ولكنها تبقى مقتصرة على شريحة معينة من الناس، ولا يستطيع كل طالب أن يحصل عليها (المالكي،2007).

في بداية القرن التاسع عشر وبالتحديد في جامعة هارفارد (Harvard) ظهر نوع من التعليم يسمى (Remedial Education) (Wikipedia, 2007)، وفي العربية (التعليم المساند)، يهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتأخر على اللحاق بزملائهم وتحسين أدائهم. ولم يقتصر هذا التعليم على الجامعات،بل انتشر في المدارس وكليات المجتمع، وترصد له الحكومة والمؤسسات الحكومية الملايين من الدولارات من أجل تحسين مخرجات التعليم

ونوعيته. وفي تتبع الأدب التربوي، كان من الواضح أن المواضيع الأساسية التي يعالجها التعليم المساند هي اللغة (قراءةً وكتابةً)، والرياضيات. وتختلف المشاركة في التعليم المساند من مدرسة إلى أخرى تبعاً لمستوى المدرسة،ونسبة الفقراء فيها، والتي كلما ارتفعت زادت نسبة المشاركة في المساند، لأن غالبية الطبقة الفقيرة تنتمي إلى شريحة المهاجرين والذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية أو ممن يطلق عليهم الأمريكان الأفارقة (السود)، ويتضح من حجم الدراسات الأجنبية حول التعليم المساند أنه أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية والسياسات التربوية في كثير من الدول الغربية.

ومن اللافت أن الأدب التربوي العربي يكاد يخلو من أي دراسة حول التعليم المساند (حسب علم الباحثة)، هناك بعض المحاولات لتطبيق التعليم المساند أو برامج مشابهة مثل تجربة منطقة العين التعليمية التي سيأتي ذكرها لاحقاً،وتجربة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومركز الخدمة المجتمعية التابع لجامعة النجاح الوطنية، وهناك بعض الأبحاث حول (التعليم العلاجي) الذي ويختص بذوي الحاجات الخاصة والإعاقات، أما المساند فمن الواضح أن وزارات التربية والتعليم العربية لم تنتهجه كسياسة تعليمية ثابتة، وإن كانت هناك بدايات متواضعة لبعض الدول مثل السعودية والإمارات والسودان، ولكن لم يصل الأمر إلى إجراء دراسات حول جدواه أو تكلفته أو الضوابط والمحددات اللازمة لتنظيمه. وهذا يقودنا إلى مسألة هامة وهي مدى إنفاق العالم العربي على البحث العلمي مقارنةً بالغرب، إذ لا تتجاوز موازنات البحث العلمي في أحسن الأحوال 0.1% من الموازنات السنوية، وغالباً ما تكون هذه الموازنات ملحقة بميزانية التعليم، أما في البلاد المتقدمة فتصرف الحكومات أكثر من 2% من ميزانياتها على الأبحاث.وفي إسرائيل يبلغ الإنفاق 8,1%، ويبلغ نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم (2500) دولار سنوياً، بينما نصيب المواطن العربي لا يتجاوز (340) دولار سنوياً. وقد ذكر تقرير التنمية البشرية عام (2002) أن إسرائيل تأتي في المرتبة رقم (23) على مستوى العالم في مجال الدخل والتعليم والصحة، في حين مصر في المرتبة (199)، وسوريا (111)، والأردن (92)، ولبنان (82)، وهي الدول المحيطة بإسرائيل (أو دول الطوق).(تقرير التنمية البشرية،2002).

إن اختيار هذا الموضوع يسهم في حل إحدى أكبر مشكلات التعليم التي تعاني منها المجتمعات والمؤسسات التربوية العربية، والتي يسهل الحصول على المعلومات والدراسات المتعلقة بها.

مشكلة الدراسة:

شرعت وكالة الغوث الدولية بتطبيق برنامج التعليم المساند عام 2002، وأطلقت شعار (حق التعليم للجميع)، ويتضمن البرنامج تعيين ثلاثة معلمين (أو معلمات)، في كل مدرسة، في ثلاث تخصصات وهي اللغة العربية والعلوم والرياضيات للصفوف (2-8)، مهمتهم الرئيسة مساعدة الطلبة المتأخرين دراسياً كل حسب تخصصه، بالتعاون والتنسيق مع إدارة المدرسة ومربي الصفوف. ويتم مساعدة الطلبة بإتباع ثلاثة طرق تستخدم وفق برنامج يتفق عليه معلم المساند ومدير المدرسة وهي جمع الفئة المستهدفة في صفوف منفصلة بعد انتهاء الدوام المدرسي، وأثناء الحصة وكذلك بشكل فردي، ومنذ نشأة البرنامج والجدل قائمً في أوساط العاملين في التعليم في وكالة الغوث حول جدوى هذا البرنامج، وعما إذا كان فعلاً الحل الأنسب لمشكلة التأخر الدراسي التي يعاني منها الكثير من الطلبة، وهل توظيف ثلاث معلمي تعليم مساند كاف لمحو أمية التعليم في اللغة العربية والرياضيات والعلوم، في حين رأى بعض المعلمين أن مربي الصف هو الأقدر على معرفة مواطن الضعف لدى طلبته والعمل على حلها لأنه يدخل غرفة الصف أكثر من غيره، فيما اعتقد معلمون آخرون أن دخول معلم التعليم المساند إلى حصة المعلم لمساعدة الطلبة المتأخرين دراسياً أثناء سير الدرس، تدخلاً في عمله وانتقاصاً من هيبته أمام طلابه، ورغم مرور خمس سنوات على بدء البرنامج إلا أن الجدل لم ينته، وتتفاوت وجهات النظر من مدرسة إلى أخرى تبعاً لمدى جدية الإدارة وطاقم التعليم المساند في تحقيق الأهداف التي وضعها القائمون على البرنامج، فكان لزاماً القيام بدراسة حول هذا الموضوع الهام والحيوي الذي يتعلق بشريحة كبيرة من الطلبة،وبعدد لا بأس به من المعلمين والمعلمات الذين يستاؤون حين يتهمهم بعض الزملاء أنهم لا فائدة من عملهم وأنهم إن آجلاً أم عاجلاً سيتم الاستغناء عنهم لأن برنامج التعليم المساند لن يكتب له النجاح.

ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

* ما فاعلية تطبيق برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة في مدارس وكالة الغوث في فلسطين من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلمات؟

* هل يوفر برنامج التعليم المساند التدريب الكافي للمعلمين والمعلمات القائمين على تطبيقه؟

* ما مدى توافر الأدوات اللازمة لتطبيق برنامج التعليم المساند؟

أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة فيما يلي:

1- مساهمة الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة،وبالتالي مساعدة المسؤولين في إعداد البرامج المناسبة لذلك.

2- مساهمة الدراسة الحالية في معرفة دور متغيرات الجنس، ومكان السكن للمعلمين، والتخصص على فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة.

3- إن الدراسة الحالية (في حدود علم الباحثة) تعد من الدراسات العلمية الرائدة في هذا المجال في فلسطين، وبالتالي من خلال إطارها النظري ومما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات، سوف تكون بمثابة دليل لمساعدة الباحثين والمهتمين في إجراء دراسات أخرى في مجال التعليم المساند.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي العليم المساند ومعلماته في وكالة الغوث من خلال مجالات:

– التخطيط والإعداد المسبق، والإمكانات المتوافرة،والتوافق النفسي أو النفس اجتماعي، والتوافق الأكاديمي الدراسي، و التقييم.

* التعرف على الفروق في فاعلية برنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث في فلسطين تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، ومكان السكن عند معلمي التعليم المساند ومعلماته.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0،05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي برنامج التعليم المساند ومعلماته لفاعلية البرنامج على تحصيل الطلبة تعزى لمتغير جنس المعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0،05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات التعليم المساند لفاعلية التعليم المساند على تحصيل طلبة التعليم المساند تعزى لمتغير مكان سكن المعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0،05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات التعليم المساند في أثر التعليم المساند على تحصيل طلبة التعليم المساند تعزى لمتغير تخصص المعلم.

مصطلحات الدراسة:

– التعليم المساند: وهو عبارة عن برنامج تبنته وكالة الغوث منذ العام (2002) للصفوف الأساسية (الثاني حتى الثامن)، ويهدف إلى رفع كفايات الطلبة ضعيفي التعلم في ثلاث موضوعات دراسية وهي اللغة العربية، العلوم والرياضيات، في خطوة تهدف لمحو أمية التعليم للأجيال القادمة.

العريف الإجرائي للتعليم المساند: ويقصد به الدرجة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة على استبانة قياس التعليم المساند المعدة من قبل الباحثة.

– وكالة الغوث: وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى(UNRWA)

(أنشئت عام 1949م وباشرت عملياتها في مايو 1950 مع أنها اعتبرت وكالة مؤقتة فقد تم تجديد ولاياتها بانتظام كل ثلاث سنوات. (ويكيبيديا،2007)

التحصيل الدراسي: هو التقدم الذي يحرزه الطلبة في تحقيق المادة التعليمية المدروسة،والذي يقاس بعلامة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي (عبده،1999).

حدود الدراسة:

نظراً للطبيعة الخاصة للدراسة فإن حدودها تتضح فيما يأتي:

– إن نتائج الدراسة محدودة في مدارس وكالة الغوث في محافظة نابلس فقط لصعوبة الوصول إلى بقية المناطق بسبب الأوضاع الأمنية الراهنة.

– المحدد المكاني للدراسة: جميع المدارس الأساسية التي تشرف عليها وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس، وعددها (38) مدرسة، وتشمل كل من منطقة جنين، الأغوار، طولكرم، قلقيلية ونابلس.

– المحدد البشري للدراسة: معلمو التعليم المساند ومعلماته العاملين في وكالة الغوث الدولية في شمال فلسطين وعددهم (218) معلماً ومعلمة.

– المحدد الزماني للدراسة: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2007/2006).

– المحدد الإحصائي والإجرائي للدراسة: هذه الدراسة محددة بالأداة المستخدمة في جميع البيانات من حيث الصدق والثبات، وفي ضوء المصطلحات الإجرائية للدراسة.

الفصل الثاني

مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة

مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة

تعد مشكلة التأخر الدراسي (Scholastic Retardation) قديمة حديثة، ولا تقتصر على بلد دون غيره، فهي موجودة في شتى بقاع الأرض،حتى الدول المتقدمة والغنية لم تسلم من هذه المشكلة، ففي الولايات المتحدة أشار التقرير الذي أعدته اللجنة الوطنية لجودة التعليم (The National Commission on Excellence In Education) تحت عنوان "أمة في خطر" (A Nation at Risk) عام (1983) بعد دراسة مستفيضة للنظام التعليمي الأمريكي استمرت (18) شهراً تراجع مؤشرات التعليم في أمريكا، فقد ذكر التقرير أن حوالي (23) مليون أمريكي أمي في القراءة والكتابة والاستيعاب وأن هناك تراجع في نتائج اختبارات التحصيل في الفيزياء واللغة الإنجليزية والعلوم، وأن عدداً كبيراً ممن يبلغون (17) عام لا يمتلكون مهارات التفكير العليا (A Nation At Risk,1999).

ويرى الخطيب (1997) أن التقديرات تختلف حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافاً كبيراً جداً، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلّم لا تصل إلى (1 %)، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى (20 %)، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي (2 % -3 %).

1-1 ما هو التأخر الدراسي:

التأخر الدراسي أو ما يعرف باسم أو(Academic Failure)عرفه علماء النفس كل على حده ولكن التعريف الشائع بين الدول هو: حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، أو عقلية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط (اسماعيل،2007).

وقد أورد المعدي (2007) عدة تعريفات للتأخر الدراسي منها:

"الطالب الذي تكون قدراته العقلية غير كافية بدرجة تسمح له بالانتظام أو مواكبة الدراسة في فصله الدراسي, ومن الضعف بدرجة لا تسمح له بمسايرة السرعة العادية لهذا الفصل".

ويعرفه أيضاً انه "الطالب الذي يكون أداؤه في المدرسة اقل من الأداء المتوقع منه, بمعنى آخر هناك اختلاف بين الأداء الحالي للطالب وبين الأداء المتوقع من طالب في مثل سنه وقدراته العقلية، والطالب المتأخر دراسياً يعاني من ضعف في التحصيل في كل أو بعض المقررات الدراسية مقارنة بالطلبة الآخرين الذين هم في مثل سنه وفصله الدراسي وعادة يجد صعوبة في استيعاب المقرر تستدعي تقديم مساعدة خاصة له قد تتضمن تعديل محتوى المقرر، أو طريقة تدريسه لكي تتناسب مع قدرات الطالب الأكاديمية، أو تعديل مهاراته وظروفه الشخصية والأسرية كي يستطيع مسايرة أقرانه".

بدأ الاهتمام بمشكلة التأخر الدراسي في العديد من الدول في بداية القرن الماضي،في فرنسا على سبيل المثال، طلبت الحكومة الفرنسية من العالم بنيه (Binet) عام (1904) دراسة مشكلة التأخر الدراسي وعاونه مساعده سيمون (Simon)، وتزايد الاهتمام العالمي بإجراء البحوث العلمية للتعامل مع هذه المشكلة والبحث في أسبابها والعمل على علاجها (منصور،1984).

أما في فلسطين فقد بدأ الاهتمام الفعلي بمشكلة التأخر الدراسي حديثاً خاصة بعد تسلم السلطة الفلسطينية المسؤولية عن التعليم منذ عام (1994)، إلى جانب الاهتمام بظاهرة التغيب المستمر عن الدراسة والتسرب من المدرسة (أحمد، 1994).

وتتسم ظاهرة التأخر الدراسي والأسباب المرتبطة بها في المجتمع الفلسطيني بطبيعة وشكل يميزانها عن سائر المجتمعات (أحمد، 1994)، حيث قام الاحتلال منذ عام (1967) بالتحكم والسيطرة على جهاز التربية والتعليم إدارياً وفنياً ومالياً (معوض، 1993)، وبلغت سياسة التجهيل ذروتها عام (1987) في بداية الانتفاضة المباركة، حيث أغلقت المدارس بشكل تام لفترات طويلة جداً، مما أثر سلباً على طلبة المدارس، وكان الأطفال هم الأكثر تضرراً، وذلك لعجزهم عن التعلم الذاتي أولاً، والتكيف مع الوضع القائم والبيئة التي كانت سائدة من جهة أخرى (أحمد، 1994).

وقد بلغت نسبة التسرب في الضفة الغربية لسكان فلسطين من الفئة العمرية (10–24) عام (2004) (16.6%) ذكور، (12.7%) إناث، بينما بلغت النسبة حوالي(12.7%) في قطاع غزة (دريدي،2005). وفي إحصائية للجهاز المركزي الفلسطيني عام (2004) فإن نسبة التسرب في الأراضي الفلسطينية بلغت حوالي (31,6%) (الشباب في الأراضي الفلسطينية،2006).

وقد برزت محاولات عدة للحد من ظاهرة التأخر الدراسي، فعلى الصعيد المحلي قامت وزارة التربية والتعليم بفتح قسم للإرشاد النفسي بهدف الاهتمام بهذه المشكلة والتعرف على أسبابها ومظاهرها، ووضع استراتيجيات وقائية وعلاجية لمساعدة الطلبة في التغلب عليها، ثم وضعت الخطة الخمسية التي كان هدفها الأول "نظام تعليمي لا يستثني أحداً، وكان المنطلق الأول يتمثل في قاعدة حق التعليم للجميع (أبو مصطفى،1999).

وقد بادرت وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين إلى تطبيق برنامج باسم "التعليم المساند" في المدارس التابعة لها في الضفة الغربية في العام (2002–2003)، في خطوة تهدف إلى الحفاظ على مستويات التعليم، وتمكين الطلبة ضعاف التحصيل وذوي صعوبات التعلم الاستفادة من خدمات التعليم التي تقدمها الوكالة بشكل كامل، وذكر تقرير اليونسكو السنوي (2002)، أن عدد الطلبة الذين استفادوا من برنامج التعليم المساند بلغ (1,138).(UNESCO Annual Report,2002).

وعلى الصعيد العربي ذكر العمر (2002) أن البرامج الإثرائية أثبتت فاعليتها في جوانب مختلفة للتلميذ، وأنها تلعب دوراً في المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية وكذلك الابتكارية للطالب.

أما على الصعيد الدولي فهناك برامج التعليم المساند وقانون الرسوب لطلبة المرحلة الثانوية الذين لا يحصلون على معدلات تؤهلهم للالتحاق بالتعليم الجامعي الموجهة للطلبة المتأخرين دراسياً في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي دراسة أجراها كوبر (Cooper) عام (2000) شملت (93) مدرسة أن هذه البرامج زادت التحصيل الدراسي (Jacob,et al,2002)،

وفي عام (1999) وفرت (16) ولاية أمريكية تمويلاً للبرامج الصيفية، فقد وفرت مدينة نيويورك دعماً ل (70,000) طالب، وشيكاغو ل(30,000) (Jacob,et al,2002)، وهناك أيضاً القانون الفدرالي الأمريكي الذي أطلق عام (2001) تحت اسم (No Child Left Behind) (أي لا يترك طفل دون تعليم)، ويهدف إلى تطوير المدارس الأساسية والثانوية وربط التمويل الحكومي للمدارس بمدى التزام المدرسة بمتطلبات التطور السنوي (Wikipedia. 2007).

1-2 أسباب التأخر الدراسي:

من خلال البحث في موضوع التأخر الدراسي وجدت أسبابا لا حصر لها وراء هذه الظاهرة، واكتفيت منها بما يتلاءم والوضع التعليمي والاجتماعي والبيئي في فلسطين، وحاولت تصنيف الأسباب بحيث يسهل على القارئ الإلمام بفحوى الموضوع بسهولة ويسر.

إن التأخر الدراسي مثله مثل سائر الظواهر أو المشاكل النفسية أو التربوية عادة لا يكون خلفها عامل أو سبب واحد، وإنما مجموعة من العوامل التي قد ترتبط بحدوثها أو تسبب حدوثها ويمكن إجمال ما كتب حول أسباب التأخر الدراسي في العوامل التالية:

- **عوامل متعلقة بالنمو العقلي أو الجسمي:**

مثل انخفاض الذكاء العام، أو ضعف بعض القدرات العقلية الخاصة، مثل القدرة اللغوية المرتبطة بالتحصيل في المواد اللغوية، أو القدرة العددية المرتبطة بالتحصيل في الرياضيات وهكذا، أيضا يدخل تحت هذه الفئة عوامل متعلقة بالصحة العامة للطالب، مثل إصابته بفقر الدم أو ضعف عام نتيجة سوء التغذية والذي يجعله عرضة للشعور بالإنهاك وعدم القدرة على الانتباه والتركيز، وأخيرا يندرج تحت هذه الفئة بعض الإعاقات الحسية مثل ضعف البصر أو ضعف السمع مما قد يؤدي الى إعاقة تحصيل الطفل الدراسي (عمران،2007).

- **عوامل بيئية:**

بحيث ان الطالب لا يعاني من انخفاض في نسبة ذكائه او قدراته العقلية او من إعاقات حسية لكنه يتأخر دراسياً نتيجة لعوامل نفسية او مدرسية او أسرية.

- **العوامل النفسية الشخصية:**

مثل وجود مشكلات نفسية أو عاطفية لدى الطالب أو انشغاله بأمور أخرى غير الدراسة، و قد يكون عادات الدراسة والاستذكار الخاطئة لديه مثل عدم المذاكرة أولا بأول، أيضا فيما يخص الطلبة في المراحل العليا الثانوية والجامعية قد يكون لنقص المهارات الأكاديمية الجيدة دور في رسوب الطالب وتأخره الدراسي، ومن تلك المهارات مثلاً القدرة على اخذ الملاحظات أثناء الشرح والتحضير للدرس قبل ان يشرحه المدرس، ومن العوامل الشخصية الأخرى انخفاض الدافع للانجاز والتحصيل، والخجل والشخصية الضعيفة، ومفهوم سلبي عن الذات، وضعف الثقة بالنفس واحترام الذات خصوصاً فيما يتعلق بقدراتهم الأكاديمية، أيضا تشير الدراسات الى ان خصائص المتأخرين دراسياً الخوف والقلق من الفشل والنجاح، وعدم القدرة على وضع أهداف واقعية مناسبة لقدراتهم، وعلاقات صداقة قليلة، والشعور بالوحدة والانسحاب الاجتماعي، وإذا كانت لهم صداقات فهي مع مثلهم من الطلبة، وعدوانية تجاه مصادر السلطة مثل الوالدين والمعلمين وعدم القدرة على ضبط الذات أو على تحمل المسئولية (عبدالله،2007).

- **عوامل متعلقة بالمدرسة:**

مثل رداءة المنهج أو عدم كفاءة المدرسين، أو تنقلاتهم (عبد الله،2007).

- **عوامل متعلقة بالأسرة:**

مثل التفكك الأسري والصراعات بين الوالدين قد تؤدي الى تأخر الأبناء دراسياً، كما تشير بعض الدراسات الى ان نسبة كبيرة من المتأخرين دراسياً يأتون من اسر مستوى تعليم

الوالدين فيها منخفض، وعدد أفرادها كبير، وبعضها يوجد فيها طلاق، كما تشير بعض الدراسات ان الفقر يؤدي الى عدم القدرة على توفير الحاجات الأساسية للأبناء مثل التغذية الجيدة مما قد يؤثر على نموهم الجسمي والعقلي، وفقر الأسرة لا يعني فقط الفقر المادي فقد تكون الأسرة بحالة مادية جيدة ولكنها تعاني من فقر عاطفي يشعر فيه الأبناء بالإهمال مما قد يؤثر على دافعيتهم للانجاز والتحصيل، كما أن أسلوب وخصائص الوالدين في تنشئة الأبناء له علاقة بالتأخر الدراسي؛ فالدراسات تشير الى ان آباء وأمهات المتأخرين دراسياً وضعيفي التحصيل يتصفون بخصائص معينة من أكثرها شيوعاً اللامبالاة، والفتور والعلاقات الضعيفة مع الأبناء الخالية من الدفء والمودة إضافة إلى عدم اهتمام أو اتجاهات سلبية نحو التعليم، ومن الأساليب التي قد تؤدي الى التأخر هو اهتمام الوالدين الزائد عن الحد بالانجاز والتحصيل, فمبالغة الوالدين في الضغط على الأبناء وانشغالهم الدائم والمفرط بتحصيل الطفل على حساب الأنشطة الأخرى الهامة في حياة الطفل قد يأتي بنتائج عكسية، الأخيرة هناك الأسلوب الذي يتميز بالحماية الزائدة، والتدخل في شئون الطفل ومساعدته في كل صغيرة وكبيرة، فالوالد مثلاً يذاكر ويدرس ويساعد الطفل في كل ما هو مكلف به، فهذا الأسلوب قد يأتي بنتائج جيدة في السنوات الأولى ولكن بعد ذلك قد ينشأ عند الطفل اعتقاد بأنه لا يستطيع عمل أي شيء بنفسه وبالتالي لا تنمو عنده روح الاستقلالية والمقدرة الذاتية، وعادة يكون الوضع أسوأ عندما يكون هناك تناقض في أسلوب الوالدين لرعاية الطفل مثلاً يكون الأب حازما بشدة والأم تذعن وتستسلم للطفل في كل شيء محاولة منها لتعويضه(الهلال،2000).

*** أسباب أخرى:**

نقص أو انعدام الإرشاد التربوي، وسوء التوافق المدرسي، وبعد المواد الدراسية عن الواقع، وعدم مناسبة المناهج وطرق التدريس، و عدم مناسبة المناخ المدرسي العام / وعدم ملائمة نظم الامتحانات، وقلة الاهتمام بالدراسة وعدم المواظبة وكثرة الغياب و الهروب، وضعف الدافعية ونقص المثابرة وعدم بذل الجهد الكافي في التحصيل ن والاعتماد الزائد على الغير مثل الوالدين والدروس الخصوصية، والحرمان الثقافي العام (الدوسري،2007).

عوامل اجتماعية بيئية:

أخرى مثل ضعف المتابعة الأسرية للتلاميذ منذ الصغر وترك الاتصال والزيارة المستمرة أو الدورية للمدرسة بالإضافة إلى جماعات الأصدقاء وتأثيرهم السلبي أحيانا (الهلال،2000).

1-3 أنواع التأخر الدراسي

بالطبع للأغراض التربوية عرف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات الموضوعية التي تقام له، ولهذا صنف بعض التربويين مثل الدوسري (2007)، وعبد الله (2007) التخلف الدراسي إلى أنواع منها:

أ – التخلف الدراسي العام: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث يتراوح نسبة الذكاء ما بين (71 – 85).

ب – التخلف الدراسي الخاص:

ويكون في مادة أو مواد بعينها فقط كالحساب مثلا ويرتب بنقص القدرة.

الدراسي الدائم:

حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته على مدى فترة زمينة.

د – التخلف الدراسي الموقفي:

الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة.

هـ – التخلف الدراسي الحقيقي:

هو تخلف يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات

و– التخلف الدراسي الظاهري

زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه

1-4 أعراض التأخر الدراسي:

تعددت الأعراض والسمات التي يتصف بها الطالب المتأخر دراسياً، وتعددت أراء الباحثين حول هذا الموضوع والتي يمكن إجمالها في التصنيف التالي:

* **أعراض جسمية:** الإجهاد والتوتر والحركات العصبية والأزمات الحركية.

- **الأعراض العقلية المعرفية:**

نقص الذكاء (اقل من المتوسط) أو الضعف العقلي، وتشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، وضعف الذاكرة، و هروب الأفكار، واضطراب الفهم، وضعف التحصيل (بصفة عامة دون المتوسط، وفي مواد خاصة ضعيفة) وقلة الاهتمام بالدراسة و الغياب المتكرر من المدرسة والتسرب ويكون مستوى إدراكه العقلي دون المعدل (الدوسري،2007).

وذكر موسى (2007) ان سمات الطالب المتأخر دراسياً تتمثل في:

* ضعف الذاكرة وصعوبة تذكره للأشياء.

أيضا قصور في الانتباه ويبدو في عدم القدرة على التركيز

* ضعف في القدرة على التفكير الاستنتاجي.

* التباين بين الأداء الفعلي والتوقع بشكل واضح.

* الضعف الواضح في ربط المعاني داخل الذاكرة.

* ضآلة وضعف في البناء المعرفي.

* بطء تعلم بعض العلميات العقلية كالتعرف والتميز والتحليل والتقويم (عبد الله،2007).

- عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز.

* قلة الحصيلة اللغوية.

* ضعف إدراك للعلاقات بين الأشياء (موسى،2007).

*** الأعراض الانفعالية:**

اضطراب العاطفة، القلق، وعدم الأمن، و الخمول و البلادة، و الاكتئاب العابر، وعدم الثبات الانفعالي، و الشعور بالذنب، و الشعور بالنقص، و الغيرة، و الحقد، و الخجل، والاستغراق في أحلام اليقظة، وشرود الذهن، و الخوف من المدرسة(الدوسري،2007).

*** السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية:**

* قدرته المحدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.

* انسحابه من المواقف الاجتماعية والانطواء.

***العادات والاتجاهات الدراسية:**

* التأجيل أو الإهمال في إنجاز أعماله أو واجباته.

* ضعف تقبله وتكيفه للمواقف التربوية والعمل المدرسي.

* ليست لديه عادات دراسية جيد (موسى،2007).

1-5 علاج التأخر الدراسي والوقاية منه:

إن الطالب الذي يعاني من التأخر دراسي بحاجة الى مساعدة لمعالجة تأخره الدراسي، ونوع هذه المساعدة يحدده سبب التأخر الدراسي للطالب، فالطالب المتأخر دراسياً نتيجة عوامل متعلقة بانخفاض في قدراته العقلية أو بصعوبات في التعلم يحتاج لمساعدة تختلف عن الطالب المتأخر دراسياً نتيجة عوامل نفسية أو أسرية أو مدرسية، لا شك أن تعزيز الذات عند ذوي

التحصيل المتدني سيؤدي إلى زيادة معارفهم ومفاهيمهم، ويمكن القول أن أساليب العلاج تتضمن:

1-5-1 العلاج الاجتماعي والأسري:

يرى الهلال (2000) ان دور الأسرة هو الاهتمام بصحة الأطفال الصغار، وضرورة الكشف الدوري عليهم والاهتمام بتغذيتهم، ومتابعة الطالب في المدرسة بالاتصال والزيارات الدورية والاهتمام بالمراجعة وحل الواجبات في المنزل بشكل يومي.

1-5-2 الإرشاد والتوجيه النفسي:

يرى المسفر (2007) أن هذا يعني الاهتمام ببرامج الإرشاد والتوجيه، وإعداد المرشدين المؤهلين في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، والاهتمام الاجتماعي بالأسرة، والإرشاد الأسري، والتوعية الإعلامية بأضرار الصراعات والتفكك الأسري على الأبناء، ومحاولة ربط أسرة المتأخر دراسياً بالمدرسة بواسطة المرشد المدرسي، وتقديم الإرشاد لها وتبصيرها بدورها في رعاية ومساعدة الأبناء المتأخرين، وتوفير الجو الأسري الذي يساعد على رفع تحصيلهم (المسفر،2007).

1-5-3 العلاج التعليمي او الأكاديمي:

وهذا يتضمن إعداد المعلمين أعداداً تربوياً جيداً، خاصة معلمي المرحلة الابتدائية، فالمعلم لا يؤثر فقط على التحصيل الدراسي للطلاب، وإنما على صحتهم النفسية واتجاهاتهم نحو المدرسة والتعلم، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلبة المتأخرين ورفع معنوياتهم وعدم السخرية منهم، والاهتمام بتشجيع التفاعل الصيفي بين الطلبة ومساعدة الذين يميلون الى الانطواء على الاندماج مع الطلبة الآخرين، وبرامج التعليم الإضافي كالمساند والجامع والعلاجي (الهلال،2000).

1-5-4 البرامج الإثرائية:

ذكر العمر (2002) أن مثل هذه البرامج أثبتت فاعليتها في جوانب مختلفة للتلميذ وفي مكوناته المعرفية، وكان لها تأثيرا إيجابياً على الجوانب الوجدانية للطالب وبالأخص مفهوم الذات والاتجاهات، وكذلك على الجوانب الابتكارية.

بينما صنف الدوسري (2007) العلاج إلى أربعة أشكال تبعاً للمسببات وهي:

1-5-5 العلاج الطبي:

العلاج الجسمي العام، وتصحيح أوجه القصور الحسي مثل ضعف البصر و السمع، و علاج الأمراض التي تؤثر على الصحة العامة للتلميذ.

1-5-6 العلاج النفسي:

إقامة علاقة علاجية بين الطالب و الأخصائي في جو علاجي سليم، و العلاج النفسي العام، والإرشاد النفسي، و إرشاد الوالدين بخصوص تجنب أسباب التأخر الدراسي لدى الطالب، ومحو الأعراض، وتحليل وتعديل الأسباب النفسية، وتنمية القدرات والعادات والمهارات،وتنمية بصرية الطالب وتشجيع التعديل الذاتي للسلوك.

1-5-7 العلاج التربوي:

ويمكن بالإرشاد التربوي والمهني والتعليم العلاجي توجيه العناية الفردية اللازمة للتلميذ المتأخر دراسياً لدى الطالب، ومحو الأعراض، وتحليل وتعديل الأسباب النفسية، وتنمية القدرات والعادات والمهارات، وتنمية بصيرة الطالب وتشجيع التعديل الذاتي للسلوك.

1-5-8 العلاج الاجتماعي:

ويتم ذلك بتحسين مستوى التوافق الأسرى والاجتماعي بصفة عامة، والتعاون بين الأسرة والمدرسة لعلاج الحالة.

طرق التدريس المستخدمة لعلاج التأخر الدراسي:

ذكرت الحديدي (2006) ثلاث طرق تدريس لعلاج التأخر الدراسي وهي:

1- التدريس المباشر وغير المباشر:

انبثقت إستراتيجية التدريس المباشر (Direct Instruction) عن مفاهيم تعديل السلوك، وتركز على المهارات القابلة للملاحظة والقياس المباشر والمتكرر،وعلى تحديد الأهداف السلوكية بدقة واستخدام أسلوب تحليل المهمة وتوظيف أساليب تعديل السلوك والتعزيز الإيجابي، التسلسل، النمذجة، التغذية الراجعة..الخ).

أما التدريس غير المباشر أو ما يعرف بأنموذج تدريب القدرات (Ability Training)، فيستند إلى أن اضطرابات الإدراك (السمعي، البصري والحركي) من المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم وبالتالي فإن معالجتها سيحسن المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة.

2- التعلم التعاوني (Cooperative Learning): وهو أسلوب لتشجيع الطلبة في الصف للعمل كمجموعة يدعم أعضاؤها بعضهم بعضاً لتحقيق هدف مشترك.

3- التدريب بوساطة الأقران (Peer-Mediated Tutoring):أي قيام طالب بتدريس طالب آخر تحت إشراف المعلم،وقد يكون الطالب المدرب أكبر سناً من الطالب المتدرب أو من نفس المستوى الصفي،لكنه أكثر مقدرة ومهارة، ويقوم المعلم بتوضيح الأساليب والأدوات التي سيتم استخدامها للطالب المدرب قبل البدء بتنفيذ البرامج التدريسية حتى يطمئن إلى أنه أصبح يمتلك المهارات المطلوبة (الحديدي،2006).

أما شلبي (2007) فقد رأت أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن أن يستفيدوا من مناهج الفصل العادي، ولكن مع بعض المساعدة، أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة التي يقدمها المدرس الخاص لطالب صعوبات التعلم في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر، ويوضع بها الطفل لفترة قصيرة من اليوم لدراسي ويكمل باقي يومه الدراسي في

الفصل العادي، حيث يتوفر له فرصة التفاعل مع الأطفال العاديين ومع طلاب آخرين، ومن خلال غرفة المصادر يتم التعاون بين المدرس الخاص ومدرس الفصل العادي من أجل تنفيذ برنامج تربوي تعليمي للطالب والذي يمكن تقسيمه إلى خمس خطوات بهدف وضع خطة تربوية فردية يتم من خلالها تحديد وقياس مظاهر الصعوبات وعمل برنامج تعليمي له وتتكون هذه الخطوات من:

1. قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.
2. تخطيط البرنامج التربوي ويعني صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها.
3. تطبيق البرنامج التربوي.
4. تقييم البرنامج التربوي.
5. تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقييم.

تحتوي غرفة المصادر على العديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة الطفل ذي الصعوبات التعليمية للتغلب عليها، وكذلك تحتوي على أنشطه تساعد كل من مدرس غرفة المصادر ومدرس الفصل العادي على التعامل بفعالية مع الطفل ذي صعوبات في التعلم، وعلى فهم حاجاته والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديه وتشمل غرفة المصادر؛ أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب، وطرق وأساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل، ومواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرق وأساليب التدريس، ويدرس الأطفال في مجموعات يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعاني منها هذه المجموعة، وتحوي أيضاً أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام المتعلم وبالتالي تضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله، ويوجد جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طفل في غرفة المصادر وفي الفصل العادي، هذا يقوم على التخطيط التعاوني بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي (شلبي،2007).

التعليم المساند

قبل الخوض في ماهية التعليم المساند وأهدافه وآلياته، لا بد من الإشارة إلى ملاحظة هامة وهي غياب الأبحاث العربية حول تفاصيل هذا البرنامج ومحدداته وضوابطه (حسب علم الباحثة)، وقد يعود السبب إلى كون مثل هذا التعليم لا يعدو عن مبادرات من قبل بعض الأفراد أو مؤسسات المجتمع المدني كأحد الحلول المقترحة لحل مشكلة التأخر الدراسي، أما المراجع الأجنبية فقد زخرت بدراسات حول كل الجوانب المتعلقة بالتعليم المساند ابتداءً بالأهداف وانتهاءً بالتكاليف، ولا شك ان السبب في ذلك يعود الى أن التعليم المساند في الغرب تنتهجه الحكومات ضمن سياساتها التعليمية، وترصد له الموازنات الكبيرة من أجل تحسين نوعية التعليم ومخرجاته، وتقوم المؤسسات الحكومية بدراسات مسحية بين الحين والآخر لتقييم برامج التعليم المساند وتقديم التوصيات اللازمة بشأنها.

ظهر التعليم المساند (Remedial Education) لأول مرة في القرن السابع عشر حين عينت جامعة هارفارد (Harvard Collage) معلمين للطلبة المتأخرين دراسياً في مادة اللغة اللاتينية، ويطلق عليه أيضاً اسم النمو الأكاديمي (Academic Upgrading)، ومهارات التعليم الأساسية (Basic Skills Instruction)، (Wikipedia, 2007). وذكر تقرير مكتب الدراسات العليا (في ولاية نيويورك (1998) أن هناك آراء كثيرة حوله ومسميات عدة، فالجامعات وكليات المجتمع تطلق عليه اسم (التعليم العلاجي)، أو والتعليم التطويري (Developmental Education)، أو المساعدة الأكاديمية (Academic Support)، ولكل من هذه التسميات معنىً مختلفاً في كل جامعة، لأن معايير تحديد حاجة الطلبة إلى التعليم المساند تتفاوت من جامعة إلى أخرى" (Regent Board report،1999).

تعريف التعليم المساند

* تعريف قسم تقييم البرامج (Program Evaluation Division) في ولاية مينسوتا (Minnesota) (1997): " التعليم المساند هو عبارة عن جميع الاستراتيجيات والبرامج والخدمات التي تستخدمها المدارس بشكل روتيني لمساعدة الطلبة ضعاف التحصيل، في جميع

المراحل التعليمية،على زيادة تحصيلهم بحيث يقترب من المستوى المطلوب في مدارسهم" (التعليم المساند،1997).

* تعريف تقرير مكتب الدراسات العليا في ولاية نيويورك الذي عرف التعليم المساند بأنه "مساق تعليمي يركز على استيعاب المعرفة في مرحلة ما قبل الجامعة، ولا تعني أن الطالب قد أنهى ساعات جامعية معتمدة" (تقرير مجلس ريجنت،1999).

* تعريف (حسب مركز الأبحاث في جامعة فلوريدا) بأنه مجموعة من المواد والسياسات التعليمية المصممة خصيصاً للطلبة الذين لا يصلون إلى المستوى المطلوب في القراءة والكتابة والحساب وغيرها من المتطلبات للعمل في أية مؤسسة (Trudy,1987).

• تعريف الحديدي (2006): (أطلقت عليه اسم التعليم التصحيحي) هي جملة من الإجراءات التي يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريباً من الأداء الطبيعي قدر المستطاع، وللتعليم المساند خصائص التعليم الجيد بوجه عام لكنه مكثف أكثر ويفذ على مستوى فردي، ويمثل استراتيجية عامة أكثر مما يمثل أساليب تعليمية محددة (الحديدي،2006).

الفئة المستهدفة في التعليم المساند:

من الواضح ان برامج التعليم المساند موجهة إلى الطلبة المتأخرين دراسياً سواء أثناء التعليم المدرسي أو الجامعي، وقد صنف (Hardin,1998) الفئة المستهدفة إلى سبعة، مستنداً إلى الأسباب التي أدت إلى التحاق الطلبة بها، وهذه التصنيفات هي :

الطلبة المتأخرين دراسياً (The Poor Chooser) والذين لم تؤهلهم معدلاتهم في الثانوية العامة للالتحاق بالدراسة الجامعية.

الطلبة الراشدون (The Adult Students): وهم أولئك الذين تزيد أعمارهم عن (25)، والذين تركوا مقاعد الدراسة منذ سنوات عدة، وبحاجة إلى التكيف مع التعليم الجامعي.

الطلبة ذوي الإعاقات (Students With Disability): والذين يعانون من إعاقات بدنية أو تعليمية تمنعهم من الأداء الجيد مقارنةً بزملائهم.

الطلبة المهملون (The Ignored): وهم الذين لم يتم تشخيص إعاقتهم البدنية أو التعليمية، أو تم إهمالها في سنوات المدرسة المبكرة.

الطلبة الذين لا يتكلمون الإنجليزية بطلاقة (The Limited English Proficiency Students): وهم أولئك الذين تلقوا تعليمهم المدرسي في دول أجنبية،فكانت لغتهم الإنجليزية ومهاراتهم الشفوية محدودة، ولا تمكنهم من الالتحاق بالدراسة الجامعية.

المستخدمون (The Users): وهم الطلبة الذين التحقوا بالتعليم الجامعي للحصول على مزايا، ولكنهم يفتقدون إلى وضوح الأهداف والمقاصد الأكاديمية.

الحالات الحادة (The Extreme Cases): وهم الطلبة الذين يعانون من مشكلات اجتماعية أو عاطفية أو نفسية حادة، بحيث وقفت حائلاً دون نجاحهم في السابق والحاضر(Boylan,1999).

وفي دراسة أجراها المجلس التعليمي الجنوبي عام (2000)، ذكرت انه لا يوجد نموذجاً لطالب التعليم المساند، وقسمت الفئة المستهدفة للتعليم المساند تشمل الفئات التالية:

خريجو الثانوية منذ عدة سنوات وبحاجة إلى مساقات إنعاشية في الرياضيات أو الكتابة، وهؤلاء عادةً ما يكونون في العشرينات، ويلتحقون بالجامعة للحصة على وظيفة جديدة.

خريجو الثانوية الذين أنهوا منهاج الكلية التحضيري ولم ينجحوا فيها.

خريجو الثانوية الذين أنهوا منهاج الكلية التحضيري وكانت نتائجهم منخفضة فيها.

خريجو الثانوية الذين لم ينهوا منهاج الكلية التحضيري أثناء المرحلة الثانوية.

خريجو الثانوية الراغبون في الالتحاق بالكلية ولم يأخذوا مساق الرياضيات الذي يعتبر متطلباً للقبول في الكلية (Abraham,2000). وأشار شفنسي وآخرون إلى أن عدداً من الطلبة يشاركون في برامج التعليم المساند لانقطاعهم عن المدرسة فترة من الزمن، وآخرون قد أنهوا الثانوية حديثاً ويرغبون بتطوير مهاراتهم التعليمية، وفريق ثالث أنهوا الثانوية لكن معدلاتهم لا تؤهلهم للالتحاق بالتعليم الجامعي (Shaughnessy,et al,1996) .

مما سبق يتضح أنه لا يوجد فئة مستهدفة محددة للتعليم المساند في الغرب،فطلبة المدارس والجامعات وأبناء الأقليات وخريجو الثانوية والمنقطعين عن الدراسة، هؤلاء جميعاً يمكنهم الالتحاق ببرامج التعليم المساند،والقاسم المشترك بينهم جميعاً ينحصر في "التأخر الدراسي"، أي أن التعليم المساند وسيلة لتحسين مخرجات التعليم المدرسي والجامعي على حد سواء.وفي أي مادة دراسية يعانون من ضعف فيها، بينما في مدارس وكالة الغوث،انحصرت الفئة المستهدفة في ضعيفي التحصيل من الصف الثاني حتى الثامن، وفي ثلاث مواد دراسية فقط، وهذا يدفع إلى دعوة الباحثين لإجراء دراسات عربية جادة حول هذا النوع من التعليم وكيفية تطبيقه وأين ومتى.ولا شك أن القطاع الخاص يمكن أن يستثمر في مشاريع تدعم الجامعات،فمن خلال الدراسات الأجنبية تبين أن الطلبة يتلقون التعليم المساند في "كليات مجتمع" أو معاهد خاصة، (بعد أن يكون قد خضع لامتحانات تشخيصية في عدد من المواد الدراسية)،وتقوم الجامعات أو الحكومات بالإنفاق على الطلبة في غالب الأحوال، أما في العالم العربي فيمكن للقطاع الخاص أن ينشىء مثل هذه الكليات المجتمعية (بالتنسيق مع الجامعات)، بأن يتلقى الطالب ذي المعدل المنخفض أو الذي فشل في مادة ضرورية في تخصصه، عدداً من الساعات الدراسية، والتي لا تدخل في معدله التراكمي،على حسابه الخاص، مما قد يحث الطالب على بذل مزيد من الجهد قبل الخضوع لامتحانات التشخيص كي يتجنب مزيداً من الرسوم والوقت والجهد،أي أن مخرجات التعليم قد تتحسن يوماً بعد يوم إذا وضعت الخطط الكفيلة بتنفيذ برامج موجهة ومدروسة لرفع التحصيل الدراسي، والحل مشكلات التأخر الدراسي.

أشكال التعليم المساند:

تتعدد أشكال الخدمات الأكاديمية الداعمة المقدمة في برامج التعليم المساند، وتشمل التدريس (بحيث يتلقى الطالب الدعم من أحد أعضاء الكلية، أو مساعد محاضر أو معلم زميل،بالإضافة إلى ما توفره مراكز التعليم من خدمات تعليمية في حصص دراسية مصغرة، وتضع بعض الكليات برنامجاً لبعض الطلبة في بداية الفصل الدراسي لمساعدة زملائهم الذين هم بحاجة إلى الدعم الإضافي أو قد يتطوع البعض لمساعدة الزملاء المتأخرين دراسياً،الاستشارة الأكاديمية، ورشات عمل حول مهارات الدراسة وندوات موجهة (Regent's Report,1999).

أما قسم تقييم البرامج (Program Evaluation Division) في ولاية مينسوتا (Minnesota) (1997)، فقد أورد خمسة أشكال للتعليم المساند وهي:

1- مساندة الطالب داخل غرفة الصف وأثناء الحصص الاعتيادية باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، بحيث يعطى الطالب المتأخر دراسياً اهتماماً أكبر وأنشطة متنوعة كي يتقن المهارات المطلوبة.

2- تعليم مساند فردي باستخدام الوسائل التعليمية، بحيث يتلقى الطالب دروساً خصوصية (وهذه الطريقة هي الأكثر فاعلية حسب الدراسة المذكورة).

3- التعلم الذاتي باتباع خطة وضعت خصيصاً لهذا الغرض وتشمل التعلم الالكتروني والدروس المحوسبة.

4- تعليم مساند خارج غرفة الصف في مجموعات صغيرة، بحيث يتم إعطاؤهم حصص إضافية إما بعد الدوام المدرسي أو أثناء العطلة الصيفية فيما يدعى "الدراسة الصيفية".

5-امتحانات تدريبية على المهارات المطلوبة (التعليم المساند,1997).

أما بويلان (Boylan,1999) فقد ذكر في دراسته (التعليم المساند والتطويري في التعليم ما بعد الثانوي) أن أشكال التعليم المساند تشمل أنشطة تعليمية لا منهجية، برامج مكثفة،مساقات تعليمية، اختبار تشخيصي وامتحانات متعددة.

وتجدر هنا الإشارة إلى ما يسمى بدورة التعليم المساند التي ذكرتها د.الحديدي(2006)، والتي قسمت التعليم المساند إلى الخطوات التالية:

أ- تقييم الحاجات التعليمية للطالب.

ب- تصميم الخطة التدريسية.

ج- تنفيذ الخطة التدريسية.

د- تقييم أداء الطالب.

هـ إعادة تقييم حاجات الطالب وتصميم خطة تدريسية جديدة وتنفيذها وتقييم فاعليتها والاستمرار بدورة التعليم المساند (الحديدي،2006).

الموضوعات الشائعة للتعليم المساند:

تكاد تجمع الدراسات (Jacob,et al,2002)، (Skinner,1987) ، تقرير ريجنت،1999)، (Boylan,1999)، (JoVos,1997))(Abraham,2000)، (Pyyear,1998)، (Breneman,1998)، على أن موضوعات التعليم المساند التي يعاني الطلبة من التأخر فيها تتضمن اللغة الإنجليزية قراءً وكتابةً، والرياضيات، وأشار بويلان (1999) أن مستوى محتوى المساقات التي تدرس في برامج التعليم المساند عادةً ما يكون أقل من مستوى المنهاج المعتمد في الجامعة لنفس المادة.

الفترة الزمنية للتعليم المساند:

ذكر بويلان (Boylan,1999)، أن مساق المساند يستمر فصلاً دراسياً كاملاً، بينما أشار تقرير ريجنت (1999) أن مساق المساند قد يعطى بدوام كامل في الجامعة أو جزئي في كليات المجتمع بمعدل أقل من سنة واحدة، وأن 25%من المؤسسات التعليمية تحدد للطالب الزمن اللازم لإتمام مساقات المساند بما يتماشى مع أنظمة المؤسسة أو تبعاً للقوانين السائدة في الولاية. وذكر التقرير أن الطلبة لا يأخذون مساقات مساند لفترة طويلة، فقد تبيّن أن (66%) من الجامعات الأمريكية أن معدل الوقت الذي يستغرقه الطالب في التعليم المساند هو أقل من سنة، بينما كان هناك ما نسبته (28%) من الجامعات يمضي فيها الطالب في التعليم المساند أكثر من سنة، وأن (25%) من المؤسسات التعليمية تحدد سقفاً زمنياً كي ينهي الطالب التعليم المساند، وأن (75%) من الجامعات والمؤسسات التعليمية قد قالت أن مدة التعليم المساند تحددها سياسات المؤسسة التعليمية أو قوانين الولاية (تقرير ريجنت،1999).

ومن الواضح أن وكالة الغوث قد استفادت من التجربة الغربية في تطبيق برنامج التعليم المساند، فهناك العديد من أوجه الشبه بينهما، فمثلاً الفئة المستهدفة تكاد تكون واحدة،الفرق الوحيد أن التجربة الغربية لم تقتصر على طلبة المرحلة الأساسية،بل تعدتها إلى جميع المراحل التعليمية حتى طلبة الجامعة الجدد،بينما اقتصرت برنامج الوكالة على طلبة الصفوف (الثاني- الثامن)، وهذا يعود إلى أن مسؤولية الوكالة تنحصر في توفي التعليم الأساسي لأطفال اللاجئين الفلسطينيين. وفيما يتعلق بأشكال التعليم المساند فهي واحدة في التجربتين، وبالنسبة للموضوعات الشائعة للتعليم المساند فالتركيز الغربي على القراءة والكتابة والرياضيات، بشكل أساسي، ويزيد برنامج الوكالة موضوع العلوم فقط.

التعليم المساند بين القبول والرفض:

بالرغم من أن العديد من الأبحاث والدراسات قد أظهرت أن التعليم المساند يؤدي إلى نتائج أفضل على المستوى الشخصي والنفسي وكذلك الأكاديمي، مثل دراسة شونيكر(Schoenecker,1996) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين يلتحقون ببرامج إضافية لفترة

من الزمن يظهرون تحسناً في أدائهم العملي وفي علاماتهم وفي إنجاز الواجبات البيتية، بالإضافة إلى إظهار سلوك أفضل وثقة بالنفس أكبر، وغياب أقل عن المدرسة، عدا عن العلاقات الجيدة مع الأهل وشعور بالانتماء الاجتماعي بشكل واضح (Jo Vos,1997). وفي دراسة أجريت على (766) طالب يعانون من ضعف في القراءة والكتابة والرياضيات التحقوا بالتعليم المساند، فكانت نتائجهم في الجامعة أفضل من الطلبة الذين لم يلتحقوا به (Batzer,1997). وفي دراسة أجريت في جامعة كنتاكي (Kentucky) في الأعوام (1991-1996) أظهرت أن الطلبة الذين التحقوا بمساقات مساند رياضيات، حصلوا على معدلات أعلى في امتحانات القبول من أولئك الذين لم يلتحقوا بها، وأن حوالي (56%) من طلبة مساند الرياضيات نجحوا في مواد السنة الأولى في الجامعة، وأن حوالي(073%) من طلبة مساند اللغة الإنجليزية نجحوا في امتحان القبول (Abraham,2000). في ذات السياق، بدأت جامعة نيويورك سيتي بإعادة بناء مساقات التعليم المساند لتحديد عدد البرامج المقدمة للطلاب، في خطوة تهدف الى إيقاف التعليم المساند المكثف، فرأى طلبة الجامعة في ذلك، ورؤساء الكليات، وخبراء القانون في الولاية أن الجامعة تتخلى عن التزامها التاريخي لتدريس المهاجرين والفقراء (Schimidt,1998).

إلا أن أصواتاً كثيرة تعترض عليه وتطالب بوقف مثل هذه البرامج لأسباب عديدة، أولها التكاليف الباهظة التي تصل إلى أرقام فلكية، فعلى سبيل المثال في ولاية (Illionois) خصص مبلغ (4،23) مليون دولار عام (1998) لمساقات التعليم المساند لكليات المجتمع، أي ما يعادل (6،5%) من تكاليف الكلية (Yamasaki,1998)، أما الجامعات والمعاهد الحكومية فتصل تكلفة التعليم المساند فيها إلى حوالي بليون دولار سنوياً، أو 1% من عائداتها البالغة (115) بليون (Breneman,1998)،وفي ولاية (Maryland) الأمريكية تم توظيف (381) موظف بدوام كامل، (758) بدوام جزئي عام (1994-1995)، وفي (1995) أنفق حوالي (17.6) مليون دولار على مساقات التعليم المساند وأنشطته (ما يعادل 1.2% من مجمل المصاريف)، (Maryland Study,1996)، وذكر تقرير أمة في خطر1983 (A Nation At Risk) أن رجال الأعمال والقادة العسكريون أصبحوا يشتكون من كلفة التعليم المساند (التي تقدر بالملايين) لتعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب، وذكر كوسبي (Cosby ,1974) أن

كلفة التعليم المساند في العام (1972–1973) بلغت أكثر من(80%) من كلفة الساعات المعتمدة العادية، وأن (70%) من التكاليف كانت للتدريس، واعتبرت هذه المساقات (deficit) أي عجزاً، لأن كلفتها تفوق المنحة التي تقدمها الحكومة لتدريس الطلبة.

ومن الأسباب التي أدت إلى الاعتراض على برامج التعليم المساند في الغرب أيضاً أن بعض الدراسات أثبتت فشل برامج التعليم المساند في زيادة التحصيل لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، فقد ذكر بيير (Pyyear,1998)، في دراسة أجريت في جامعات أريزونا أن مجموعة من طلاب الثانوية التحقوا بمساقات في اللغة الإنجليزية، والقراءة، والرياضيات، فكانت نتائجهم في الإنجليزية والقراءة أقل من أولئك الذين لم يلتحقوا بمساقات التعليم المساند، وفي ورقة لجامعة شيكاغو عام (1979)، ذكرت أن دراسات عدة حول التعليم المساند أظهرت أن تحصيل الطلبة الذين تلقوا مساقات تعليم مساند لم يتحسن في المساقات الجامعية، وأن الالتحاق بمثل هذه البرامج يؤثر سلباً على ثقة الطالب بنفسه، وأنه يمكن الاستعاضة عن التعليم المساند بالتخطيط الجيد، التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية، وتحسين العملية التعليمية من أجل نتاجات أفضل (Chausow,1979). وفي دراسة أجريت على عينة مكونة من (659) طالب في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في ولاية مينسوتا (Minnesota) عام (1997)، أظهرت أنه لم يكن هناك تقدم ملحوظ لطلبة المساند عن أولئك الذين لم يلتحقوا به، وأنه لم يكن للتعليم المساند أي أثر يذكر على تحصيل الطلبة (Batzer,1997).

وقد تعرض التعليم المساند لهجوم شديد من قبل المشرعين والجمهور، الذين يعتقدون أن هذا النوع من التعليم ما هو تكرار للتعليم الثانوي، وأن من الأجدى أن تكرس المصادر الحكومية (المحدودة) لبرامج من أجل رفاهية أكبر للجمهور (Haeuser,1993). في الوقت ذاته، اشتكى العديد من الطلبة والأهالي من أن المشاركة في التعليم المساند يؤخر تخرج الطلبة، كما أن بعض المشرعين طالب بعدم إعطاء مساقات المساند في الحرم الجامعي، وأنه لا يجوز أن يطالب الجمهور بدفع التكاليف مرتين لنفس المحتوى (Boylan,1999).

مما سبق نلاحظ أن التعليم المساند في الغرب قد قطع شوطاً كبيراً، وأنه وبعد سنوات طويلة من التطبيق، أصبح الجمهور الذي يمول مثل هذه البرامج من خلال دفع الضرائب

للدولة، يتساءل عن جدوى هذه البرامج وفاعليتها، وكيفية العمل على تقليصها لأنهـا،في نظـر البعض، تشجيع على تراجع التعليم الثانوي (Shaughnessy,et al,1996)، بينما يرى آخرون أن إيقاف مثل هذه البـرامج سـتؤدي إلـى إيقـاع الضـرر بأبنـاء الأقليـات والمهـاجرين (Schmidt,1998)، والثابت في كل هذا الجدل أنه لا يوجد ما يثبت نجـاح أو فشـل التعلـيم المساند حتى هذا الوقت.

برنامج التعليم المساند في وكالة الغوث:

انطلق برنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربيـة فـي العـام 2003/2002، وضمت الفئة المستهدفة الطلبة المتأخرين دراسياً في (مادة اللغة العربية والعلوم والرياضيات) في الصفوف (الثاني حتى الثامن الأساسي)، وذكر تقرير صادر عن وكالة الغوث عام (2005)، أن البرنامج جاء استجابة لحاجات العديد من الطلبة الذين يتـأثرون نفسـياً مـن العنف السائد حولهم من قصف وقتل، خصوصاً وأن نتائج الامتحان الموحد الذي تنتهجه الوكالة في الامتحانات الفصلية النهائية في الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية، واللغـة الإنجليزيـة، أظهرت تراجعاً في تحصيل طلبة مدارس الوكالة في الرياضيات والعلوم والقراءة (تقرير وكالة الغوث،2007).

وفي دراسة قام بها قسم التعليم في الوكالة حول نتائج الصف الرابع والسادس والثامن في هذه المواد الثلاثة للعامين الدراسيين 2002/2001 و2003/2002, كان من الواضـح أن هناك انخفاضاً في مستوى التحصيل في هـذه المواضـيع الأساسـية فـي العـام الدراسـي 2003/2002, عن العام الذي سبقه، مما استوجب تطبيق برنامج التعلـيم المسـاند لمسـاعدة الطالب المتأخر دراسياً على دخول معترك الحياة بسهولة (حسب ما ورد في التقرير، 2005).

وصف البرنامج (تقرير وكالة الغوث، 2005-2007):

أولاً: الأهداف:

أما أهداف برنامج التعليم المساند فتتلخص في:

2. إتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم.
3. زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب المتأخر دراسياً.
4. زيادة استعداد الفئة المستهدفة للتعلم.
5. تحديد مواطن ضعف الطلبة في مادة العلوم.
6. إنتاج مواد دراسية مساندة للقضاء على ضعف التحصيل.
7. تدريب المعلمين على تطبيق أنشطة التعليم المساند.
8. زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة والعلوم.

ثانياً: التخطيط (تقرير وكالة الغوث، 2005):

1. التعليم المساند لموضوعي القراءة والحساب: تم تجهيز المادة التعليمية على شكل (مجمعات تدريبية) وتوزيعها على الطلبة.

ذكر التقرير أنه تم تعيين ثلاث معلمين (تخصص علوم, ولغة عربية, ورياضيات) في (93) مدرسة, وتم استيعاب ما نسبته (20%) من أعداد الطلبة المتأخرين دراسياً في البرنامج (10000 طالب) من الصفوف (2-8) في الثلاث مواضيع المذكورة، على ألا يزيد عدد طلاب الصف الواحد عن الثمانية، وبذلك يكون عدد مجموعات الطلبة لكل موضوع (1250=8/10,000)، بحيث تتلقى المجموعة الواحدة (30) حصة مساند في الفصل الدراسي الواحد، ويكون نصاب كل معلم مساند (25) حصة أسبوعياً، أي (400) حصة في الفصل

(25*4*4)، لذا فإن عدد المعلمين لتغطية جميع هذه المجموعات هو (94) معلماً ومعلمة، ولكن نظراً لطبيعة المدارس من حيث المساحة والموقع الجغرافي وعدد الطلبة، فإنه من غير المجدي تعيين أكثر من (74) معلماً لكل موضوع في أل (93) مدرسة.

2. التعليم المساند لموضوع العلوم العامة: حيث تم إعداد مجمعات تدريبية للطلبة من قبل ثلاث فرق عمل تحت إشراف مستشار علوم واحد، وتم توزيعها على الطلبة، وتلقى المعلمون الذين تم توظيفهم لمساند العلوم دورات تدريبية حول كيفية تطبيق مادة المساند، خلال العام الدراسي، والذي تم تنظيمه بإشراف المشرفين التربويين، ومدراء المدارس والمعلمين أصحاب الخبرة، وارتكز التدريب على التوجيه المباشر والملاحظة الصفية.

ثالثاً: التنفيذ على مستوى المدرسة:

تتضمن مواد التعليم المساند المهارات والمفاهيم الأساسية في الموضوعات الثلاثة المذكورة، والتي يحتويها المنهاج المدرسي للصفوف (2–8)، وقد صممت المادة التعليمية على شكل مجمعات تدريبية في كل منها اختبار تشخيصي، وكان على المعلم إدارة أجزاء من الاختبار تتناسب والصف، وتم تحديد الطلبة ذوي التحصيل المتدني لكل مفهوم أو مهارة، ومن ثم قام معلم المساند باستخدام المواد التعليمية بأسلوبين:

أ. الأسلوب الأول: تطبيق أنشطة التعليم المساند للطلبة في مجموعات منفصلة عن بقية الصف، وعندما يتقن الطالب المهارة يعاد إلى صفه.

ب. الأسلوب الثاني: يقوم معلم المساند بمساعدة معلم الصف بحيث يساند الطلبة أثناء الحصص المعتادة وبوجود المعلم، وبذلك تراوح نصاب معلم المساند ما بين (23–25) حصة أسبوعياً.

بالإضافة الى أنه تم تعيين منسق مشروع واحد في رئاسة الوكالة، ومساعد منسق مشروع، و(8) كتبة (أو سكرتاريا) في مكاتب التعليم لمتابعة إنتاج وتوزيع المواد التعليمية، وتم جمع المعلومات اللازمة لتقييم مدى نجاح البرنامج، وبالنسبة لعدد الكتبة فقد تم حسابه بناءً على

التوزيع الجغرافي للمناطق آخذين بالاعتبار قضية الاغلاقات والحواجز ووصلت تكلفة البرنامج حوالي (960000$).

رابعاً: النتاجات المتوقعة:

ذكر تقرير وكالة الغوث (2005) أن تطبيق برنامج التعليم المساند سيؤدي الى النتاجات المتوقعة التالية:

1. تطوير مجمعات تعليمية متعلقة بالمهارات والمفاهيم الأساسية لموضوعات القراءة، والحساب، والعلوم، والتي يمكن استخدامها في التعليم المساند وفي الحصص الاعتيادية.
2. إنتاج معلمين مدربين على التخطيط للتعليم المساند وعلى تنفيذه بهدف الوصول الى إتقان التعلم.
3. هذه النتاجات ستمكن دائرة التعليم في الوكالة من تطبيق دائم ومستمر للتعليم المساند داخل وخارج غرفة الصف، علاوة على مساعدة الدائرة في دمج التعليم المساند كجزء أساسي في برنامجها المعتاد.
4. إن تطبيق مؤشرات الأداء وأدوات التطوير لقياس مدى نجاح التعليم المساند سينعكس حتماً على التعلم الصفي وتحصيل الطلبة الدراسي.

وفي تقرير صادر عن وكالة الغوث في نيسان 2007، فقد أوضح آخر إحصائية لأعداد المعلمين والطلبة والشعب الدراسية والمدارس المشاركة على النحو التالي:

الجدول (1): توزيع معلمي التعليم المساند في مدارس الوكالة في الضفة الغربية حتى نيسان(2007)

المنطقة	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم	مجموع المعلمين
القدس	22	20	20	62
الخليل	19	19	19	57
نابلس	33	33	33	99
المجموع	74	72	72	218

ويذكر تقرير صادر عن وكالة الغوث أن ما مجموعه (15309) طالباً قد استفاد من هذا البرنامج، موزعين حسب المنطقة والموضوع كما في الجدول التالي:

الجدول (2): توزيع لأعداد الطلبة المستفيدين من برنامج التعليم المساند بحسب مناطقهم في الضفة الغربية:

		الصف								
المنطقة	الموضوع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المجموع
القدس	لغة عربية	0	51	164	307	304	270	114	15	1225
	رياضيات	2	38	140	287	262	200	57	17	1003
	علوم	0	0	15	248	273	234	126	0	896
الخليل	لغة عربية	0	194	258	287	339	417	215	151	1861
	رياضيات	0	164	271	293	333	326	229	124	1740

		الصف								
المنطقة	الموضوع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المجموع
	علوم	0	0	0	358	279	419	290	0	1346
نابلس	لغة عربية	0	240	369	484	526	406	271	153	2449
	رياضيات	0	218	323	467	417	569	440	271	2705
	علوم	0	10	11	424	441	451	341	406	2084
المجموع		2	915	1551	3155	3174	3292	2083	1137	15309

ويظهر الجدول أن معظم الطلبة يتركزون في الصفوف (الثاني–السابع)، وقد تم استثناء طلبة الصف الأول من البرنامج لأنه يقع على عاتق معلم الصف مساعدتهم على رفع التحصيل الدراسي.

ويذكر التقرير أن عدد الطلبة في برنامج التعليم المساند قد انخفض من (15709) في آذار (2007) الى (15309) في نيسان (2007) في إشارة واضحة إلى تحسن التحصيل الدراسي للمئات من الطلبة.

الجدول (3): عدد طلبة التعليم المساند حتى نيسان 2007

المنطقة	أكتوبر.06	نوفمبر.06	ديسمبر.06	شباط.07	آذار.07	نيسان.07
القدس	3485	3321	3218	3091	3323	3124
الخليل	5091	5080	5267	4869	5093	4947
نابلس	6564	6664	6915	6793	6993	7238
المجموع	15140	15065	15400	14753	15409	15309

أما فيما يتعلق بشعب التعليم المساند في المناطق الثلاثة، فقد بلغت في نيسان 2007 (1006) شعبة موزعة على (339) صفوف لمادة اللغة العربية، و(414) لمادة الرياضيات، و(253) لمادة العلوم، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (4): عدد شعب التعليم المساند حتى نيسان (2007)

المنطقة	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم	المجموع
القدس	91	78	67	236
الخليل	117	109	77	303
نابلس	122	120	97	339
المجموع	330	307	241	878

أما توزيع شعب التعليم المساند من حيث جنس الطلبة، فقد بلغت (296) للذكور و(453) للإناث، و(129) مختلطة (كما موضح في الجدول التالي):

الجدول (5): توزيع طلبة التعليم المساند بحسب الجنس حتى نيسان 2007

المنطقة	ذكور	اناث	مختلط
القدس	73	127	36
الخليل	77	165	61
نابلس	146	161	32
المجموع	296	453	129

ومن اللافت أن عدد شعب الإناث أكبر من شعب الذكور في الثلاث مناطق لأن عدد الطالبات أكبر من عدد الطلبة الذكور.

وفيما يتعلق بالمدارس المشاركة في تطبيق البرنامج، فإن هناك (90) مدرسة فيها مساند لغة عربية، و(85) رياضيات، و(85) علوم، موضحة في الجدول أدناه:

الجدول (6): توزيع مدارس التعليم المساند بحسب المنطقة والمادة التعليمية حتى نيسان(2007)

المنطقة	مجموع المدارس	عدد المدارس		
		لغة عربية	رياضيات	علوم
القدس	29	28	23	23
الخليل	26	26	26	26
نابلس	36	36	36	36
المجموع	91	90	85	85

الدراسات السابقة

تضمّن هذا الفصل الدراسات التي تناولت موضوع برامج التعليم المساند أو أي برنـــامج تعليمي كان هدفه تحسين مستوى تحصيل الطلبة الذين يعانون من تأخر دراسي بسبب ظـــروفهم الاجتماعية والمجتمعية أو الذين يعانون من بطء التعلم، وذلك من جهتين؛ إحداها التجارب فـــي هذا المضمار، والثانية تقييم لهذه البرامج في ضوء بعض المتغيرات، وكان ذلك علـــى النحـــو التالي:

- الدراسات العربية والمحلية.
- الدراسات الأجنبية.

أولاً:- الدراسات العربية والمحلية:

نظراً لعدم وفرة الدراسات العربية المتعلقة مباشرة بموضوع البحث، ولأن هذه الدراسة هي الدراسة العربية الأولى من نوعها بحسب علم الباحثة؛ فقد اقتصـــرت الدراســـات العربيـــة السابقة على الإطلاع على تجربة التعليم المساند أو العلاجي فـــي الواقـــع الفلســـطيني خاصـــةً والعربي عامةً، وعليه فيما يلي إيضاح لهذه التجارب:

أورد الكيلاني (2001) تجربة مركز الخدمة المجتمعية في جامعـــة النجـــاح الوطنيـــة بنابلس في فلسطين، والتي عنونت بالتعليم المجتمعي المساند (برنامج اجتماعي – تربـــوي)، حيث قامت هذه التجربة على الاقتران بين المساعدة الأكاديمية والمساعدة النفسية الاجتماعيـــة، لطلبة المدارس ذوي التحصيل الدراسي المتدني الناتج عن البيئة الأسرية الصعبة التي يعيشونها، ويقصد بالبيئة الأسرية الصعبة مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية الصعبة التي تؤثر على الطفل، مثل اليتم، وانفصال الوالدين، وأمية الوالدين أو انخفاض المستوى التعليمي لهمـــا، وكثرة عدد أفراد الأسرة، وسوء الوضع الصحي للمسكن واكتظاظه، وغير ذلك من الأوضـــاع التي تترك أثرها على شخصية الطفل، وكان البرنامج تحت إشراف كل مـــن مركـــز الخدمـــة

المجتمعية ومديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، وتضمن البرنامج مجموعة من المتطوعين من طلبة جامعة النجاح، ومن المجتمع المحلي، حيث عمل كل متطوع عن قرب مع مجموعة من الأطفال (5 أطفال كحد أعلى، وفي بعض الحالات الخاصة قام البرنامج بتوفير المساعدة لحالات فردية في لقاء واحد) لمراجعة الدروس، خاصة فيما يتعلق بالقيام بالواجبات البيتية والاستعداد للامتحانات، (بصرف النظر عن تخصص المتطوع) وأدى هذا العمل إلى إظهار صعوبات التعلم التي يعاني منها الطلبة.وما زال البرنامج قائماً كمتطلب جامعي لطلبة جامعة النجاح،ويفتقد إلى توثيق نتائج الفئة المستهدفة،كل ما هنالك توثيق أعداد الطلبة والمتطوعين وأماكن تطبيق البرنامج.

وتحت عنوان **(برنامج التعليم التمكيني العلاجي لطلبة المرحلة الأساسية في فلسطين)، قامت الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خلال العام الدراسي 2003/2002** بإعداد حقائب تعليمية وبرامج ونشاطات من اجل تمكين الطلبة من المعارف والمهارات الأساسية التي كان يجب إتقانها، واعدت لذلك خطة لتطبيق التعليم العلاجي في المدارس المتضررة بحيث يعطى الطلبة الحقائب التعليمية بالإضافة إلى المنهاج المقرر في العام الدراسي 2004/2003، كما تم تزويد الطلبة بالحقائب التعليمية في الصفوف التي يتواجدون فيها لتمكينهم من المهارات والمعارف لهذه الصفوف وكذلك المهارات التراكمية في الصفوف السابقة التي فاتتهم، مما يشكل لديهم قاعدة متينة للاستمرار في مسيرتهم التعليمية بشكل طبيعي.

كما قامت **كارلسون (2004) بدراسة لتقييم برنامج التعليم الجامع**، وهو التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية والصعوبات التي تواجههم، ملبياً الاحتياجات الفردية لكل منهم، وأن لكل منهم الحق بتلبية احتياجاتهم المتنوعة من خلال إتباع أساليب تدريسية تراعي فردية كل طفل وتبني مناهج ومواد تعليمية في جو تدريسي جامع، وبتعاون كل الأطراف الفاعلة داخل المدرسة وخارجها، وينظر إليه انه وسيلة لمحاربة الاتجاهات التمييزية.

بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام (1997) بتطبيق مشروع استطلاعي للتعليم الجامع مدته (3) أعوام، بدعم مالي وفني من مؤسسة إنقاذ الطفل السويدية، ومنظمة اليونسكو، وتم تعيين (36) مدرساً، وتم تدريبهم على يد مستشارين من اليونسكو ليشكلوا فيما بعد فرق التعليم الجامع في كافة المحافظات، وقام هؤلاء بدورهم بتدريب المعلمين والمدراء في المدارس الحكومية والتي تم دمجها في المشروع بالتدريج، وقد استخدمت رزمة من المناهج التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة الصادرة عن اليونسكو أساساً في التدريب، وتضمن المشروع كذلك حملات توعية هدفها تغيير الاتجاهات التمييزية بين الطلبة.

وأشارت هذه الدراسة إلى ان معدل الالتحاق بالتعليم الجامع وصل إلى (95%)، على الرغم من الأوضاع الصعبة التي يعيشها الشعب الفلسطيني، وقد شاركت (127) مدرسة عام (2001)، و(233) مدرسة عام (2003)، و(305) عام (2004)، ووصل عدد المدارس المشاركة في الضفة الغربية وقطاع غزة حوالي (1500).

وبيّنت الدراسة أن التقارير المتوافرة حول التعليم الجامع يقتصر فيها الحديث عن ورش العمل والمؤتمرات والاجتماعات والزيارات، ولكنها قلما تعطي أية معلومات عن النتائج أو الدروس المستفادة أو فعالية هذا البرنامج، وأن هناك حاجة للتدريب العملي حول كيفية إعداد خطط وتقارير مفيدة(كارلسون،2004).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

قام **سكنر (Skinner,1987) بدراسة لتقييم نتاجات التعليم المساند في المعاهد التقنية في ولاية تكساس**، وشارك في هذه الدراسة (62) مؤسسة تعليمية، وأظهرت النتائج أن جميع المعاهد عدا ثلاث منها أجرت امتحان تشخيصي للطلبة في القراءة، والكتابة، والرياضيات، وأن (40%) من الطلبة كانوا بحاجة الى التعليم المساند، وأن ما نسبته (52%) من الطلبة التحقوا بمساقات تعليم مساند للقراءة، و(64%) للكتابة، و(63%) للرياضيات.

وأجرى مكتب الدراسات العليا(Office of Higher Education)(**في الولايات التحدة الأمريكية (1999) دراسة مسحية بعنوان (التعليم المساند: نيويورك والأمة)** حيث شملت عينة الدراسة (849) كلية مجتمع وجامعة، أظهرت النتائج أن (78%) من المؤسسات التعليمية وفرت مساق واحد في التعليم المساند (قراءة، كتابة أو رياضيات)على الأقل، وأن ما نسبته (71%) من الجامعات وفرت تعليم مساند في الكتابة، وأن (57%) منها وفرت تعليم مساند في القراءة، كما بيّنت الدراسة أن ما نسبته (75%) من مؤسسات التعليم العالي وفرت مساقات تعليم مساند في الكتابة والرياضيات، وأن (99%) من كليات المجتمع وفرت مساقات تعليم مساند في جميع المواضيع.

وفي دراسة أجرتها **باتزر(Batzer, 1997) لمعرفة أثر برامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي والمثابرة في كليات المجتمع**، حيث سعت الباحثة إلى دراسة فعالية التعليم المساند من خلال المقارنة بين المخرجات التعليمية للطلبة الذين التحقوا ببرامج التعليم المساند مقابل أولئك الذين لم يلتحقوا بها، حيث شملت عينة الدراسة (766) طالباً وطالبة من الذين يعانون من ضعف في القراءة والكتابة والرياضيات والتحقوا ببرامج التعليم المساند، وأظهرت النتائج أن طلبة التعليم المساند حصلوا على علامات أعلى في مساقات اللغة الإنجليزية، والرياضيات، وكانت معدلاتهم التراكمية أعلى مقارنةً بزملائهم الذين لم يتلقوا أي تعليم مساند، وفيما يتعلق بالمثابرة، فقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا التعليم المساند في جميع المساقات أنهوا عدد ساعات معتمدة أكبر من أولئك الذين شاركوا في بعض مساقات التعليم المساند، وبالمقابل فإن هؤلاء أنهوا عدد ساعات معتمدة أكبر من أقرانهم الذين لم يشاركوا بالتعليم المساند.

وذكر **بيير (Pyyear, 1998) في دراسة أجريت في جامعات أريزونا لمعرفة أثر تطبيق برامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي**، أن مجموعة من طلاب الثانوية التحقوا بمساقات في اللغة الإنجليزية، والقراءة، والرياضيات، فكانت نتائجهم في الإنجليزية والقراءة أقل من أولئك الذين لم يلتحقوا بمساقات التعليم المساند، وأن الالتحاق بمثل هذه البرامج يؤثر سلباً

على ثقة الطالب بنفسه، ناهيك عن التكلفة العالية لهذه البرامج، وأنه يمكن الاستعاضة عن التعليم المساند بالتخطيط الجيد، التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية، وتحسين العملية التعليمية من أجل نتاجات أفضل.

وقام **شالتز (Shults, 1998) بدراسة مسحية حول دور كليات المجتمع في توفير التعليم المساند وبتمويل من المعهد الأمريكي لكليات المجتمع**، وشملت الدراسة (1100) كلية مجتمع، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة؛ أن ما نسبته (36%) من طلاب الدراسات العليا الجدد قد التحقوا بمساق واحد للتعليم المساند على الأقل، وأن (75%) من المؤسسات التعليمية التي يتطلب الالتحاق بها إجراء امتحان قبول، بحاجة إلى توفير برامج التعليم المساند، وأن (61%) من كليات المجتمع توفر التعليم المساند، وأن ما نسبته (95%) من كليات المجتمع تستخدم الحاسوب في تدريس مساق واحد على الأقل من مساقات التعليم المساند،وأن (95%) من الكليات وفرت مساقات (رياضيات، وقراءة، وكتابة)، بينما نصف الكليات وفرت مساقات مساند علوم، ولغة إنجليزية، والتعليم الأساسي.

ويذكر **شونيكر (1996) في دراسة أجراها لمعرفة الآثار المترتبة على تطبيق برنامج التعليم المساند على الطلبة الذين يعانون من مشكلات تحصيلية**، أن التعليم المساند أدى إلى نتائج إيجابية سواء من ناحية التحصيل الدراسي، أو على الصعيد الشخصي والنفسي، فالطلبة الذين يلتحقون ببرامج إضافية لفترة من الزمن يظهرون تحسناً في أدائهم العملي وفي علاماتهم وفي إنجاز الواجبات البيتية، بالإضافة إلى إظهار سلوك أفضل وثقة أكبر، وغياب أقل عن المدرسة، عدا عن العلاقات الجيدة مع الأهل وشعور بالانتماء الاجتماعي بشكل واضح.

التعقيب على الدراسات السابقة:

نادت دراسات عديدة، مثل دراسة سكنر (Skinner,1987)، ودراسة باتزر(Batzer, 1997)، بضرورة الاستمرار قدماً في تطبيق برامج التعليم المساند التي بالرغم من ارتفاع تكلفتها إلا أنها تؤدي الى بناء اتجاهات إيجابية نحو المواد التعليمية، وأنها تؤدي الى تحسن الطلبة في المهارات الأساسية اللازمة لدراسة مختلف العلوم، إضافة لتحسن علامات الطلبة في

المواد التعليمية التي يواجهون فيها صعوبات، كما أن برامج التعليم المساند تخلق الدافعية عند الطلبة والمثابرة والاجتهاد، وهذا النوع من البرامج يؤدي الى التطور على الصعيد الشخصي والنفسي، فالطلبة الذين يلتحقون ببرامج إضافية لفترة من الزمن يظهرون تحسناً في أدائهم العملي وفي علاماتهم وفي إنجاز الواجبات البيتية، بالإضافة إلى إظهار سلوك أفضل وثقة أكبر، وغياب أقل عن المدرسة، عدا عن العلاقات الجيدة مع الأهل وشعور بالانتماء الاجتماعي بشكل واضح، وفي المقابل أظهرت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كارلسون (2004)، ودراسة بيير (Pyyear, 1998)أن برامج التعليم المساند لا تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها والمتعلقة بتحسين التحصيل الدراسي للطلبة، خاصةً إذا لم يتم بناؤها على أسس تربوية ونفسية واضحة تأخذ بعين الاعتبار مشكلات الطلبة النفسية والأكاديمية والاجتماعية، إضافة لوفرة كادر من المعلمين يستطيع أن يطبق هذه البرامج بفعالية، وعليه أوصت بعض الدراسات بضرورة أن تبنى هذه البرامج بشكلٍ متين ويجب أن يكون هناك إعداد وتخطيط مسبق جيد وإلا لن تحقق هذه البرامج أهدافها خاصة أنها تكلف جهداً ووقتا ومالاً كبيراً وتؤدي الى إحباط الطلبة الملتحقين بهذه البرامج.

بناءً على ما تقدم يتضح أن الجدل حول جدوى برامج التعليم المساند لم يصل إلى نتيجة قاطعة في الغرب الذي قطع شوطاً كبيراً فيه،بينما لم تصل الدراسات العربية إلى مستوى تقييم هذه البرامج التي لا تشكل ظاهرة عامة في المؤسسات التربوية العربية ولا تعدو برامج التعليم المساند عن جهود فردية مرتبطة بالتمويل أكثر منها نهجاً تربوياً عاماً.

لقد ركزت الدراسات السابقة على نتائج الطلبة في تقييم برامج العليم المساند،بينما الدراسة الحالية اتجهت إلى معلمي التعليم المساند لمعرفة تقييمهم لفاعلية البرنامج كونهم الأقرب إلى الطلبة، ومن السهل تلمس التغيرات التي تطرأ عليهم سواء الأكاديمية أم النفسية والانفعالية. لذا قد تبدو مثل هذه الدراسة فريدة من نوعها، مما يشجع على القيام بالمزيد من الدراسات حول جوانب أخرى مثل رأي المتعلم نفسه، أو الإدارة التعليمية....الخ

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق الأداة
- ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة، وعينتها وصفاً لأداة الدراسة ودلالات الصدق والثبات المستخدمة بهذه الدراسة بالإضافة إلى متغيرات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة:

الدراسة وصفية مسحية ميدانية

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين، والذين عملوا في برنامج التعليم المساند للصفوف (2-8)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (88) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

الجدول (7): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة(ن=88)

المتغيرات المستقلة		العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	21	23.9
	أنثى	67	76.1
التخصص	علوم	29	33
	رياضيات	25	28.4
	عربي	34	38.6
مكان السكن	مدينة	32	36.4
	قرية	36	40.9
	مخيم	20	22.7
المجموع		88	100

أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق ببرامج التعليم المساند، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، كدراسة سكنر (Skinner,1987)، ودراسة الكيلاني (2001)، ودراسة كارلسون (2004)، وتكوّنت أداة الدراسة من (47) فقرة بصورتها الأولية، موزعة على خمسة أبعاد للاطلاع على واقع برنامج التعليم المساند وتقييمه من جهة، وفاعلية تطبيقه على التحصيل الدراسي للطلبة الذين يعانون من ضعف دراسي من جهة أخرى، وكانت الاستجابة على فقرات الأداة وفق تدريج ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، كما تم صياغة جميع فقرات الإستبانة بصيغة موجبة عدا الفقرة (20) حيث كانت صياغتها سلبية.

صدق الأداة:

تأكدت الباحثة من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية أداة الدراسة، كما عمدت الباحثة إلى حساب صدق البناء وهو مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الموجودة فيه، ومدى ارتباط كل بعد في المقياس بالدرجة الكلية للأداة، وأسفر عن ذلك الإبقاء على الفقرات التي ارتبطت بدلالة إحصائية مع البعد التي هي فيه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما تم الإبقاء على الأبعاد التي ارتبطت بدلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس،، وتبيّن أن الفقرات (3، 18) يجب حذفها لتدني معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس من جهة، والبعد الذي تنتمي إليه من جهة أخرى حيث لم تكن معاملات ارتباطها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما تم إزاحة الفقرات (9، 14) من بعد

التخطيط والإعداد المسبق إلى بعد التقييم لارتباطها ببعد التقييم أكثر من بعد التخطيط والإعداد المسبق بالنسبة للفقرة (9)، وبعد الإمكانات المتوافرة بالنسبة للفقرة (14)، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط فقرات المقياس والأبعاد بالدرجة الكلية للأداة بصورتها النهائية وذلك بعد حذف الفقرات غير الملاءمة وإجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة، واستقرت الأداة في النهاية على (45) فقرة.

يلاحظ من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.32 – 0.76) وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعبر عن صلاحية الفقرات في هذه الأداة، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0.80 – 0.86) وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعبر عن صلاحية الأبعاد كذلك، ولمعرفة مدى ارتباط الفقرات بالأبعاد تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الموجودة فيه والجدول (10) يوضح أن معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد قد تراوحت بين (0.27 – 0.82) وجميعها دالة إحصائياً، وهذا يعبر عن صلاحية الفقرات من حيث انتمائها للأبعاد الموجودة فيها، وعليه يتضح مما سبق أن الأداة صالحة للاستخدام لتوافر صدق البناء فيها.

الجدول (8): معاملات ارتباط الفقرات والأبعاد بالدرجة الكلية

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الأول: التخطيط والإعداد المسبق		
1	التخطيط والإعداد الجيد سبق تنفيذ برنامج التعليم المساند.	*0.41
2	وضوح أهداف برنامج التعليم المساند.	**0.48
3	تحديد أهداف برنامج التعليم المساند بدقة.	**0.56
4	تغطية أهداف برنامج التعليم المساند جميع ما من شأنه أن يحسّن تحصيل الفئة المستهدفة.	*0.46
5	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب المعرفي.	**0.51
6	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب الانفعالي.	**0.55
7	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب النفس حركي.	**0.60
8	اختيار معلمي برنامج التعليم المساند تبعاً لمعايير واضحة.	*0.37
9	مشاركة المعلم في التخطيط لبرنامج التعليم المساند.	**0.59
10	مشاركة المعلم في إعداد مناهج برنامج التعليم المساند.	**0.49
11	كفاية التدريب الذي سبق تنفيذ برنامج التعليم المساند.	*0.38
البعد الثاني: الإمكانات المتوافرة		
12	ملاءمة مناهج برنامج التعليم المساند للأهداف المقصودة.	**0.66
13	جودة الأدوات المستخدمة لتنفيذ برنامج التعليم المساند.	**0.63
14	توظيف الأدوات والوسائل المساندة بشكل فعّال في برنامج التعليم المساند.	**0.76
15	اعتماد برنامج التعليم المساند على تقديم المادة التعليمية بوسائل عدة كاللعب والموسيقى وسرد القصص.	**0.71
16	مناسبة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة.	**0.72
17	مناسبة عدد معلمي برنامج التعليم المساند في المدرسة الواحدة.	*0.36
18	كفاية الإمكانات المادية اللازمة لتحقيق أهداف برنامج التعليم المساند.	*0.43
19	ملاءمة مكان تنفيذ برنامج التعليم المساند.	**0.68

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الثالث: التوافق النفسي/ الاجتماعي		
20	شعور الطلبة أن برنامج التعليم المساند عبء دراسي إضافي.	-0.64**
21	إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة وتقديم الاستفسارات خلال مشاركتهم في برنامج التعليم المساند.	0.38*
22	إعطاء الطلبة فرصة التعبير عن مشكلاتهم الحياتية خلال تطبيق برنامج التعليم المساند.	0.45*
23	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية أثناء الاشتراك في برنامج التعليم المساند.	0.48**
24	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية بعد الاشتراك في برنامج التعليم المساند.	0.64**
25	تحسّن مهارة اتصال الطلبة بمعلميهم نتيجة المشاركة في برنامج التعليم المساند.	0.68**
26	شعور الطلبة بالفرح لاشتراكهم في برنامج التعليم المساند.	0.58**
27	رغبة الطلبة على اشتمال برنامج التعليم المساند على مواضيع دراسية أخرى.	0.49**
28	رغبة الطلبة باستمرار برنامج التعليم المساند وقتاً أطول.	0.59**
29	شعور طلبة برنامج التعليم المساند بالثقة بالنفس.	0.59**
رابعاً: التوافق الأكاديمي الدراسي		
30	تنمية مهارات التفكير عند الطلبة لدى تطبيق برنامج التعليم المساند.	0.71**
31	تزويد الطلبة بهارات حل المشكلات الدراسية.	0.66**
32	التزام الطلبة بأداء الواجبات المنزلية التي كلفوا بها أثناء اشتراكهم ببرنامج التعليم المساند.	0.64**
33	حدوث تقدم في نتائج الطلبة بعد التحاقهم ببرنامج التعليم المساند.	0.58**
34	حدوث تقدم في المشاركة الصفية بعد التحاق الطلبة ببرنامج التعليم المساند.	0.51**
35	ارتفاع علامات الطلبة بعد الإفادة من برنامج التعليم المساند في الموضوعات التي عانوا من صعوبتها.	0.63**

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
36	مشاركة الطلبة بفاعلية أثناء عرض محتويات برنامج التعليم المساند.	**0.53
37	تنمية المهارات الأساسية التي اشتملت عليها مناهج برنامج التعليم المساند.	**0.66
خامساً: التقييم		
38	استخدام فنيات تعديل السلوك كالتعزيز والتغذية الراجعة.	**0.76
39	رغبة الطلبة باستمرار برنامج التعليم المساند مستقبلاً.	**0.52
40	ميل الطلبة المشاركين في برنامج التعليم المساند الى الحضور الى المدرسة بوقتٍ مبكر.	**0.51
41	رغبة الطلبة بالالتحاق بالمدرسة بعد مشاركتهم في برنامج التعليم المساند.	**0.62
42	تقييم البرنامج أثناء التطبيق.	**0.73
43	الإشراف الفني للإدارة التعليمية أثناء تطبيق برنامج التعليم المساند.	**0.48
44	ملاءمة اعتماد نتائج الاختبارات الموحدة لقياس أثر برنامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي للفئة المستهدفة.	**0.47
45	كفاية الزمن اللازم لتنفيذ برنامج التعليم المساند.	**0.48
معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية		
التخطيط والإعداد المسبق		**0.80
الإمكانات المتوافرة		**0.87
التوافق النفسي/ الاجتماعي		**0.81
التوافق الأكاديمي الدراسي		**0.86
التقييم		**0.86

تأكدت الباحثة من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية أداة الدراسة، كما عمدت الباحثة إلى حساب صدق البناء وهو مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الموجودة فيه، ومدى ارتباط كل بعد في المقياس بالدرجة الكلية للأداة، وأسفر عن ذلك

الإبقاء على الفقرات التي ارتبطت بدلالة إحصائية مع البعد التي هي فيه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما تم الإبقاء على الأبعاد التي ارتبطت بدلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتبيّن أن الفقرات (3، 18) يجب حذفها لتدني معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس من جهة، والبعد الذي تنتمي إليه من جهة أخرى حيث لم تكن معاملات ارتباطها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما تم إزاحة الفقرات (9، 14) من بعد التخطيط والإعداد المسبق إلى بعد التقييم لارتباطها ببعد التقييم أكثر من بعد التخطيط والإعداد المسبق بالنسبة للفقرة (9)، وبعد الإمكانات المتوافرة بالنسبة للفقرة (14)، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط فقرات المقياس والأبعاد بالدرجة الكلية للأداة بصورتها النهائية وذلك بعد حذف الفقرات غير الملاءمة وإجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة، واستقرت الأداة في النهاية على (45) فقرة.

ويتضح من الجدول (9) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد قد تراوحت بين (0.36 – 0.82) وجميعها دالة إحصائياً، وهذا يعبر عن صلاحية الفقرات من حيث انتمائها للأبعاد الموجودة فيها، وعليه يتضح مما سبق أن الأداة صالحة للاستخدام لتوافر صدق البناء فيها.

جدول رقم (9): معاملات ارتباط بين الفقرات والأبعاد

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الأول: التخطيط والإعداد المسبق		
1	التخطيط والإعداد الجيد سبق تنفيذ برنامج التعليم المساند.	0.54**
2	وضوح أهداف برنامج التعليم المساند.	0.66**
3	تحديد أهداف برنامج التعليم المساند بدقة.	0.69**
4	تغطية أهداف برنامج التعليم المساند جميع ما من شأنه أن يحسّن تحصيل الفئة المستهدفة.	0.50**
5	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب المعرفي.	0.59**
6	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب الانفعالي.	0.62**
7	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب النفس حركي.	0.60**
8	اختيار معلمي برنامج التعليم المساند تبعاً لمعايير واضحة.	0.64**

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
9	مشاركة المعلم في التخطيط لبرنامج التعليم المساند.	0.56**
10	مشاركة المعلم في إعداد مناهج برنامج التعليم المساند.	0.48**
11	كفاية التدريب الذي سبق تنفيذ برنامج التعليم المساند.	0.68**
البعد الثاني: الإمكانات المتوافرة		
12	ملاءمة مناهج برنامج التعليم المساند للأهداف المقصودة.	0.63**
13	جودة الأدوات المستخدمة لتنفيذ برنامج التعليم المساند.	0.81**
14	توظيف الأدوات والوسائل المساندة بشكل فعّال في برنامج التعليم المساند.	0.76**
15	اعتماد برنامج التعليم المساند على تقديم المادة التعليمية بوسائل عدة كاللعب والموسيقى وسرد القصص.	0.76**
16	مناسبة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة.	0.36*
17	مناسبة عدد معلمي برنامج التعليم المساند في المدرسة الواحدة.	0.50**
18	كفاية الإمكانات المادية اللازمة لتحقيق أهداف برنامج التعليم المساند.	0.74**
19	ملاءمة مكان تنفيذ برنامج التعليم المساند.	0.63**
البعد الثالث: التوافق النفسي/ الاجتماعي		
20	شعور الطلبة أن برنامج التعليم المساند عبء دراسي إضافي.	-0.38*
21	إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة وتقديم الاستفسارات خلال مشاركتهم في برنامج التعليم المساند.	0.51**
22	إعطاء الطلبة فرصة التعبير عن مشكلاتهم الحياتية خلال تطبيق برنامج التعليم المساند.	0.63**
23	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية أثناء الاشتراك في برنامج التعليم المساند.	0.70**
24	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية بعد الاشتراك في برنامج التعليم المساند.	0.81**
25	تحسّن مهارة اتصال الطلبة بمعلميهم نتيجة المشاركة في برنامج التعليم المساند.	0.71**
26	شعور الطلبة بالفرح لاشتراكهم في برنامج التعليم المساند.	0.64**
27	رغبة الطلبة على اشتمال برنامج التعليم المساند على مواضيع دراسية أخرى.	0.70**
28	رغبة الطلبة باستمرار برنامج التعليم المساند وقتاً أطول.	0.75**

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
29	شعور طلبة برنامج التعليم المساند بالثقة بالنفس.	0.74**
رابعاً: التوافق الأكاديمي الدراسي		
30	تنمية مهارات التفكير عند الطلبة لدى تطبيق برنامج التعليم المساند.	0.72**
31	تزويد الطلبة بهارات حل المشكلات الدراسية.	0.68**
32	التزام الطلبة بأداء الواجبات المنزلية التي كلفوا بها أثناء اشتراكهم ببرنامج التعليم المساند.	0.70**
33	حدوث تقدم في نتائج الطلبة بعد التحاقهم ببرنامج التعليم المساند.	0.68**
34	حدوث تقدم في المشاركة الصفية بعد التحاق الطلبة ببرنامج التعليم المساند.	0.81**
35	ارتفاع علامات الطلبة بعد الإفادة من برنامج التعليم المساند في الموضوعات التي عانوا من صعوبتها.	0.72**
36	مشاركة الطلبة بفاعلية أثناء عرض محتويات برنامج التعليم المساند.	0.76**
37	تنمية المهارات الأساسية التي اشتملت عليها مناهج برنامج التعليم المساند.	0.73**
خامساً: التقييم		
38	استخدام فنيات تعديل السلوك كالتعزيز والتغذية الراجعة.	0.50**
39	رغبة الطلبة باستمرار برنامج التعليم المساند مستقبلاً.	0.62**
40	ميل الطلبة المشاركين في برنامج التعليم المساند إلى الحضور للمدرسة بوقتٍ مبكر.	0.74**
41	رغبة الطلبة بالالتحاق بالمدرسة بعد مشاركتهم في برنامج التعليم المساند.	0.82**
42	تقييم البرنامج أثناء التطبيق.	0.55**
43	الإشراف الفني للإدارة التعليمية أثناء تطبيق برنامج التعليم المساند.	0.49**
44	ملاءمة اعتماد نتائج الاختبارات الموحدة لقياس أثر برنامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي للفئة المستهدفة.	0.60**
45	كفاية الزمن اللازم لتنفيذ برنامج التعليم المساند.	0.37*

ثبات الأداة:

بعد حساب صدق الأداة تم حساب الثبات باستخدام معادلـــــة كرونباخ الفا (Chronbach Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب يفي بأغراض البحث العلمي، وتم احتساب ثبات الأبعاد وذلك بحسب الجدول التالي:

جدول رقم (10): معاملات الثبات لأبعاد الأداة والثبات الكلي

الأبعاد	معامل الثبات
التحضير والإعداد المسبق	0.88
الإمكانات المتوافرة	0.82
التوافق النفسي/ الاجتماعي	0.78
التوافق الأكاديمي الدراسي	0.87
التقييم	0.72
الثبات الكلي	0.94

ويتضح من الجدول رقم (10) أن ثبات الأبعاد كان مناسباً كذلك ويفي بالغرض حيـــث تراوح بين (0.72 –0.88).

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- توزيع الاستبانة.
- تجميع الاستبانة من أفراد العينة وترميزها وإدخالها إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- تفريغ إجابات أفراد العينة.

- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.
- كتابة التوصيات.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، وأنثى).
- التخصص: وله ثلاثة مستويات: (علوم، رياضيات، عربي).
- مكان سكن المعلم/ة: وله ثلاث مستويات: (مدينة، قرية، مخيم).

ب- المتغير التابع:

تتمثل في الاستجابة على فقرات الاستبانة وهي تقييم برنامج التعليم المساند وفاعليته في تحسين التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

2- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent samples T-test).

3- معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

4- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى "فاعلية برنامج التعليم المساند، وتأثير ذلك على تحصيل الطلبة"، كما هدفت إلى التعرف على دور متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، مكان سكن المعلم/ة) في درجة تقييم هذا البرنامج، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانه وتم التأكد من صدقها، ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع الاستبانات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة والفرضيات:

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة.

نص هذا السؤال على: ما فاعلية تطبيق برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانة، ومن ثم ترتيبها تصاعدياً وفق المتوسط الحسابي، واعتمد التقدير التالي للفصل ما بين الدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، والجدول التالي يبين هذه النتائج.

%80	درجة فاعلية كبيرة جداً
%79,9-70	درجة فاعلية كبيرة
%69,9-60	درجة فاعلية متوسطة
%59,9-50	درجة فاعلية قليلة
أقل من 50%	درجة فاعلية قليلة جداً

ويتضح من الجدول (11) أن معظم الفقرات كانت الاستجابة عليها كبيرة وكبيرة جداً، أما الدرجة الكلية فقد بلغت (3.72) وهذه درجة كبيرة، بمعنى أن فاعلية برنامج التعليم المساند من حيث مدى إسهامه في تحسن الطلبة الضعاف جاء كبيراً، كما جاءت الاستجابة على أبعاد المقياس كبيرة أيضاً، عدا بعد التخطيط والإعداد المسبق حيث كانت درجته متوسطة، وهذا يعبر عن ملاءمة برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة.

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانه مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	رقمها في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الفاعلية
1	رغبة الطلبة باستمرار برنامج التعليم المساند مستقبلاً.	41	4.47	0.59	89.43	كبيرة جداً
2	ميل الطلبة المشاركين في برنامج التعليم المساند الى الحضور الى المدرسة بوقتٍ مبكر.	40	4.33	0.71	86.67	كبيرة جداً
3	إعطاء الطلبة فرصة التعبير عن مشكلاتهم الحياتية خلال تطبيق برنامج التعليم المساند.	22	4.27	0.83	85.45	كبيرة جداً
4	شعور طلبة برنامج التعليم المساند بالثقة بالنفس.	29	4.23	0.85	84.55	كبيرة جداً
5	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية أثناء الاشتراك في برنامج التعليم المساند.	23	4.23	0.74	84.55	كبيرة جداً
6	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية بعد الاشتراك في برنامج التعليم المساند.	24	4.18	0.74	83.64	كبيرة جداً
7	شعور الطلبة بالفرح لاشتراكهم في برنامج التعليم المساند.	26	4.18	0.69	83.64	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	رقمها في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الفاعلية
8	تنمية مهارات التفكير عند الطلبة لدى تطبيق برنامج التعليم المساند.	30	4.13	0.77	82.50	كبيرة جداً
9	مناسبة عدد معلمي برنامج التعليم المساند في المدرسة الواحدة.	17	4.13	0.79	82.50	كبيرة جداً
10	استخدام فنيات تعديل السلوك كالتعزيز والتغذية الراجعة.	38	4.08	0.68	81.59	كبيرة جداً
11	تزويد الطلبة بمهارات حل المشكلات الدراسية.	31	4.08	0.73	81.59	كبيرة جداً
12	ملاءمة اعتماد نتائج الاختبارات الموحدة لقياس أثر برنامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي للفئة المستهدفة.	44	4.07	0.79	81.38	كبيرة جداً
13	رغبة الطلبة على اشتمال برنامج التعليم المساند على مواضيع دراسية أخرى.	27	4.07	0.88	81.36	كبيرة جداً
14	اعتماد برنامج التعليم المساند على تقديم المادة التعليمية بوسائل عدة كاللعب والموسيقى وسرد القصص.	15	4.07	1.03	81.36	كبيرة جداً
15	تحسّن مهارة اتصال الطلبة بمعلميهم نتيجة المشاركة في برنامج التعليم المساند.	25	4.05	0.74	80.91	كبيرة جداً
16	مناسبة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة.	16	4.02	0.87	80.45	كبيرة جداً
17	الإشراف الفني للإدارة التعليمية أثناء تطبيق برنامج التعليم المساند.	43	4.01	0.64	80.23	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	رقمها في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الفاعلية
18	تنمية المهارات الأساسية التي اشتملت عليها مناهج برنامج التعليم المساند.	37	4.00	0.69	80.00	كبيرة جداً
19	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب المعرفي.	5	3.98	0.83	79.54	كبيرة
20	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب الانفعالي.	6	3.97	0.88	79.31	كبيرة
21	مراعاة برنامج التعليم المساند للجانب النفس حركي.	7	3.94	1.02	78.85	كبيرة
22	رغبة الطلبة باستمرار برنامج التعليم المساند وقتاً أطول.	28	3.90	1.06	77.95	كبيرة
23	حدوث تقدم في المشاركة الصفية بعد التحاق الطلبة ببرنامج التعليم المساند.	34	3.90	0.82	77.95	كبيرة
24	وضوح أهداف برنامج التعليم المساند.	2	3.90	1.01	77.93	كبيرة
25	التزام الطلبة بأداء الواجبات المنزلية التي كلفوا بها أثناء اشتراكهم ببرنامج التعليم المساند.	32	3.86	0.82	77.27	كبيرة
26	تقييم البرنامج أثناء التطبيق.	42	3.85	0.81	77.01	كبيرة
27	تغطية أهداف برنامج التعليم المساند جميع ما من شأنه أن يحسّن تحصيل الفئة المستهدفة.	4	3.77	0.79	75.40	كبيرة
28	ارتفاع علامات الطلبة بعد الإفادة من برنامج التعليم المساند في الموضوعات التي عانوا من صعوبتها.	35	3.75	0.78	74.55	كبيرة

الرقم	الفقرة	رقمها في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الفاعلية
29	تحديد أهداف برنامج التعليم المساند بدقة.	3	3.73	0.98	72.41	كبيرة
30	حدوث تقدم في نتائج الطلبة بعد التحاقهم ببرنامج التعليم المساند.	33	3.62	0.96	71.59	كبيرة
31	كفاية الإمكانات المادية اللازمة لتحقيق أهداف برنامج التعليم المساند.	18	3.58	1.13	70.91	كبيرة
32	التخطيط والإعداد الجيد سبق تنفيذ برنامج التعليم المساند.	1	3.55	1.11	70.70	كبيرة
33	مشاركة الطلبة بفاعلية أثناء عرض محتويات برنامج التعليم المساند.	36	3.53	0.82	70.68	كبيرة
34	اختيار معلمي برنامج التعليم المساند تبعا لمعايير واضحة.	8	3.53	1.22	70.34	كبيرة
35	رغبة الطلبة بالالتحاق بالمدرسة بعد مشاركتهم في برنامج التعليم المساند.	41	3.52	0.85	70.11	كبيرة
36	توظيف الأدوات والوسائل المساندة بشكل فعّال في برنامج التعليم المساند.	14	3.51	1.00	67.50	متوسطة
37	مشاركة المعلم في التخطيط لبرنامج التعليم المساند.	9	3.38	1.04	63.22	متوسطة
38	ملاءمة مناهج برنامج التعليم المساند للأهداف المقصودة.	12	3.16	1.10	62.53	متوسطة
39	ملاءمة مكان تنفيذ برنامج التعليم المساند.	19	3.13	0.92	62.50	متوسطة
40	كفاية الزمن اللازم لتنفيذ برنامج التعليم المساند.	45	3.08	1.23	60.47	متوسطة

الرقم	الفقرة	رقمها في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الفاعلية
41	جـــــــــودة الأدوات المستخدمة لتنفيذ برنامج التعليم المساند.	13	3.02	1.21	58.16	قليلة
42	كفاية التـــدريب الـــذي ســـبق تنفيـــذ برنـــامج التعليم المساند.	11	2.91	1.20	54.25	قليلة
43	مشاركة المعلم فى إعداد مناهج برنامج التعلـــيم المساند.	10	2.71	1.40	54.25	قليلة
44	إتاحة الفرصة للطلبـــة لمناقشـــــة وتقـــــديم الاستفســـارات خـــلال مشاركتهم في برنـــامج التعليم المساند.	21	2.22	0.95	44.32	قليلة جداً
45	شعور الطلبة أن برنامج التعليم المســـاند عـــبء دراسي إضافي.	20	1.87	1.17	37.40	قليلة جداً
بعد التخطيط والإعداد المسبق			3.37	0.99	63.22	متوسطة
بعد الإمكانات المتوافرة			3.62	0.68	71.59	كبيرة
بعد التوافق النفسى/ الاجتماعى			3.82	0.49	76.40	كبيرة
بعد التوافق الأكاديمى الدراسى			3.84	0.56	77.01	كبيرة
بعد التقييم			3.89	0.50	77.93	كبيرة
الدرجة الكلية			3.72	0.49	74.44	كبيرة

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي برنامج التعليم المساند ومعلماته لأثر البرنامج على تحصيل الطلبة تعزى لمتغير جنس المعلم.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة تبعاً لمتغير جنس المعلم

الأبعاد	ذكر (ن =23)		أنثى (ن= 65)		قيمة "ت"	مستوى* الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط والإعداد المسبق	3.15	0.76	3.56	0.61	*2.50	0.01
الإمكانات المتوافرة	3.21	0.67	3.75	0.64	*3.32	0.00
التوافق النفس اجتماعي	3.76	0.48	4.00	0.49	2.02	0.06
التوافق الأكاديمي	3.61	0.47	3.92	0.57	*2.27	0.03
التقييم	3.69	0.45	3.96	0.51	*2.21	0.03
الدرجة الكلية	3.48	0.47	3.83	0.47	*2.94	0.00

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وقيمة ت الجدولية (2.04).

يتضح من نتائج الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات الاستجابات حول فاعلية بعد التخطيط والإعداد المسبق

والإمكانات المتوافرة والتوافق الأكاديمي والتقييم والدرجة الكلية تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي التعليم المساند ومعلماته لفاعلية التعليم المساند على تحصيل طلبة التعليم المساند تعزى لمتغير تخصص المعلم.**

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (13)،(14) يبينان ذلك.

جدول رقم (13):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لنوع التخصص

الأبعاد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط والإعداد المسبق	علوم	3.59	0.58
	رياضيات	3.49	0.65
	عربي	3.28	0.76
الإمكانات المتوفرة	علوم	3.68	0.68
	رياضيات	3.62	0.63
	عربي	3.52	0.75
التوافق النفس اجتماعي	علوم	3.95	0.49
	رياضيات	4.02	0.44
	عربي	3.86	0.56
التوافق الأكاديمي	علوم	3.92	0.58
	رياضيات	3.85	0.44
	عربي	3.73	0.64
التقييم	علوم	3.93	0.54
	رياضيات	3.90	0.39
	عربي	3.87	0.56
الدرجة الكلية	علوم	3.81	0.48
	رياضيات	3.77	0.41
	عربي	3.65	0.56

جدول رقم (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لنوع التخصص

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط والإعداد المسبق	بين المجموعات	1.35	2	0.68	1.52	0.23
	خلال المجموعات	36.98	85	0.45		
	المجموع	38.33	87			
الإمكانات المتوافرة	بين المجموعات	0.22	2	0.11	0.23	0.80
	خلال المجموعات	40.43	85	0.48		
	المجموع	40.65	87			
التوافق النفس اجتماعي	بين المجموعات	0.19	2	0.09	0.38	0.69
	خلال المجموعات	21.11	85	0.25		
	المجموع	21.30	87			
التوافق الأكاديمي	بين المجموعات	0.30	2	0.15	0.48	0.62
	خلال المجموعات	27.23	85	0.32		
	المجموع	27.53	87			
التقييم	بين المجموعات	0.07	2	0.03	0.13	0.88
	خلال المجموعات	21.57	85	0.26		
	المجموع	21.64	87			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.43	2	0.22	0.89	0.42
	خلال المجموعات	19.68	85	0.24		
	المجموع	20.11	87			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من نتائج الجدول (14) قبول الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات استجابات معلمي التعليم المساند ومعلماته نحو فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير تخصص المعلم.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات التعليم المساند في أثر التعليم المساند على تحصيل طلبة التعليم المساند تعزى لمتغير مكان سكن المعلم.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (15)،(16) يبين ذلك.

جدول رقم (15):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمكان السكن

الأبعاد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط والإعداد المسبق	مدينة	3.40	0.71
	قرية	3.47	0.59
	مخيم	3.48	0.79
الإمكانات المتوفرة	مدينة	3.60	0.63
	قرية	3.65	0.67
	مخيم	3.52	0.83
التوافق النفس اجتماعي	مدينة	3.96	0.47
	قرية	3.94	0.51
	مخيم	3.89	0.56
التوافق الأكاديمي	مدينة	3.89	0.51
	قرية	3.78	0.59
	مخيم	3.80	0.63
التقييم	مدينة	3.97	0.50
	قرية	3.86	0.46
	مخيم	3.84	0.59
الدرجة الكلية	مدينة	3.77	0.46
	قرية	3.74	0.46
	مخيم	3.71	0.61

جدول رقم (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير مكان سكن المعلم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط والإعداد المسبق	بين المجموعات	0.15	2	0.08	0.17	0.85
	خلال المجموعات	38.17	85	0.46		
	المجموع	38.33	87			
الإمكانات المتوافرة	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.13	0.88
	خلال المجموعات	40.53	85	0.48		
	المجموع	40.65	87			
التوافق النفس اجتماعي	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.15	0.86
	خلال المجموعات	21.22	85	0.25		
	المجموع	21.30	87			
التوافق الأكاديمي	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.19	0.83
	خلال المجموعات	27.41	85	0.32		
	المجموع	27.53	87			
التقييم	بين المجموعات	0.33	2	0.16	0.63	0.53
	خلال المجموعات	21.31	85	0.26		
	المجموع	21.64	87			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.09	0.92
	خلال المجموعات	20.07	85	0.25		
	المجموع	20.11	87			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

ويتضح من نتائج الجدول رقم (16) قبول الفرضية الصفرية أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات الاستجابات نحو فاعليـــة تطبيـــق برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير مكان سكن المعلم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وأهدافها،حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم المساند في وكالة الغوث.

ويتضمن الفصل أيضاً التوصيات المقترحة التي توصلت إليها الباحثة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة والتي تنص على :

ما فاعلية تطبيق برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة في مدارس وكالة الغوث في فلسطين من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلمات ؟

*** هل يوفر برنامج التعليم المساند التدريب الكافي للمعلمين والمعلمات القائمين على تطبيقه؟**

*** ما مدى توافر الأدوات اللازمة لتطبيق برنامج التعليم المساند؟**

أظهرت نتائج الجدول (11) أن تقييم معلمي ومعلمات التعليم المساند لفاعلية تطبيق البرنامج كان مرتفعاً، وكانت الاستجابة على أبعاد المقياس،فقد بلغت الدرجة الكلية (3.74) وهذه درجة مرتفعة. أي أن برنامج التعليم المساند يلقى صدىً طيباً في أوساط المعلمين والمعلمات الذين يعملون على تطبيقه رغم حداثة الفكرة، وقلة الإمكانات والتدريب،وكان التقدير مرتفعاً لجميع المجالات التي شملتها الاستبانة (أداة الدراسة) وهذه المجالات هي:التخطيط والإعداد المسبق،الإمكانات المتوافرة، التوافق النفسي/الاجتماعي،التوافق الأكاديمي الدراسي،والتقييم.وهذا من شأنه أن يحث القائمين عليه على العمل على الارتقاء به وتعميمه على موضوعات وفئات

عمرية أكثر،في خطوة لتحسين مخرجات التعليم ونوعيته في فلسطين التي تشهد أوضاعاً استثنائية على جميع الأصعدة.وهذا يتفق مع دراسة شونيكر(1996) والتي خلصت إلى أن التعليم المساند أدى إلى نتائج إيجابية سواء من ناحية التحصيل الدراسي أو على الصعيد الشخصي والنفسي للطالب،من حيث التحسن في الأداء العملي والعلامات،وكذلك في العلاقات الجيدة مع الأهل والأصدقاء.

وأظهرت الدراسة أيضاً تقديراً قليلاً فيما يتعلق بكفاية التدريب الذي سبق تنفيذ البرنامج،أي أن المعلم يطمح إلى تدريب أكثر وذي جودة أعلى،خاصة وأنه يتعامل مع فئة تحتاج إلى معارف غير عادية،وإلى اكتساب مهارات ذات طابع خاص،لأن النتائج الإيجابية قد يطول قطافها، وقد لا يكون هناك أي تقدم ملموس على الصعيد الأكاديمي،ولكن لا بد وأن يحدث تغيير ما ولو في الاتجاهات نحو التعلم،والمعلم الناجح سيجد المفتاح المناسب لكل طالب إذا توفرت لديه الإرادة والعلم والكفايات التدريبية، ومن الضروري (في رأي الباحثة) أن يتم اطلاع معلم المساند على طبيعة مهمته قبل توقيع عقد التوظيف ويعطى الوقت الكافي للموافقة أو الرفض،لأن مهمة التعليم المساند ليست مهمة عادية،وتحمل في طياتها مسؤولية كبيرة اتجاه شريحة لا يمكن إغفالها من أبناء المجتمع.

أما بالنسبة للأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج، فقد أظهرت النتائج تقديراً متوسطاً، وفي تقديري أن السبب هو أن الوكالة لم توفر سوى القليل من الأدوات التي يمكن استخدامها لطلبة المساند،وفتحت المجال لجميع المعلمين والمعلمات لاستخدام مراكز المصادر التعليمية المتوافرة في نابلس وجنين لإنتاج ما يحتاجونه من وسائل تعليمية، ولكن ذلك لم يكن كافياً للاستجابة لحاجات أعداد طلبة المساند الكبيرة،ومن المعلوم أن مدارس الوكالة تدير المقاصف المدرسية ذاتياً وتستخدم أرباحها في الإنفاق على أنشطة المدرسة،وتتفاوت أرباح المقاصف تبعاً لتفاوت عدد الطلبة،وموقع المدرسة ونوعية المشتريات المتوافرة، لذا من البديهي أن تكون الميزانية المخصصة للتعليم المساند ليست بالمستوى المطلوب، نظراً لوجود بنود كثيرة يجب أن تغطيها الميزانية السنوية.وبالنسبة لمختبرات الحاسوب والتي أصبح استخدامها في التعليم المساند

ضرورة لمواكبة تغيرات العصر،فبالرغم من توافرها في معظم مدارس الوكالة،وحرص الوكالة على نشر ثقافة الحاسوب في مدارسها، إلا أن القدرة الاستيعابية لهذه المختبرات لا تكاد تغطي حصص الحاسوب المنهجية لطلبة المدرسة. ومما لا شك فيه أن نجاح فكرة التعليم المساند سيدفع باتجاه توفير المزيد من الإمكانات والأدوات والتقنيات في تطبيق البرنامج.

وبالنسبة للزمن اللازم لتنفيذ التعليم المساند،فإن التقدير المتوسط فيه قد يكون له أكثر من تفسير،فقد يكون عدد الحصص الأسبوعية غير كاف، أو الفصل الدراسي أو السنة الدراسية لإتقان الطالب المهارات المطلوبة، وهذا يتطلب متابعة الفئة المستهدفة عاماً بعد عام، وتوثيق النتائج ودراستها بين الحين والآخر، والأهم من ذلك هو تحديد معايير واضحة لإتقان المهارة ووضع آليات موحدة لتشخيصها.

أما فيما يتعلق بمشاركة المعلم في إعداد مناهج برنامج التعليم المساند،فقد أكدت وثائق وتقارير وكالة الغوث على ذلك، وأعطي المعلم هامشاً من الحرية في التعامل مع المنهاج،ولكن في غياب إطار موحد وواضح للمناهج المقررة لكل مادة،وعدم مشاركة جميع المعلمين في إعداد المجمعات التدريبية أو تحديثها أو تحليلها (علماً انه لم يطرأ أي تغيير على المجمعات التدريبية طيلة سنوات التطبيق)، لا بد وأن يؤدي إلى مثل هذه النتيجة،علماً أن مشاركة المعلم ستؤدي حتماً إلى شعوره بالمسؤولية والالتزام بشكل أكبر، وإلى الإبداع والابتكار بدل الانتقاد والتذمر.

أما بالنسبة للطلبة،فقد أظهرت الدراسة أنه لم يكن هناك فرصة كبيرة لهم لمناقشة وتقديم الاستفسارات أثناء مشاركتهم في البرنامج، وقد يعود السبب إلى نظرة المعلم إلى طالب المساند على أنه ضعيف وقدراته محدودة، أو أنه طفل لا يستطيع التعبير عن نفسه، أو قد يكون ضيق الوقت هو السبب،علماً ان إتاحة الفرصة للطالب للتعبير عن ذاته يدفعه نحو المثابرة والإنجاز، ويعزز تقديره لذاته مما ينعكس على أدائه بشكل إيجابي.

لقد لفتت الدراسة النظر إلى أعداد الصفوف في البرنامج والتي يجب ألا تتعدى (25) طالب في الصف الواحد،وهذا اعتراف ضمني أن اكتظاظ الغرف الصفية هو أحد أسباب ضعف

التحصيل الدراسي، إذ من الصعب ضبط الصفوف المكتظة أو شد انتباه كل طالب وحثه على الانتباه والاندماج طيلة الوقت، فضلاً عن أن وقت الحصة لا يتسع لإشراك جميع الطلبة على قدم المساواة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على :

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي برنامج التعليم المساند ومعلماته لفاعلية البرنامج على تحصيل الطلبة تعزى لمتغير جنس المعلم.**

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين،وأظهرت نتائج الجدول (12) فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة التخطيط والإعداد المسبق والإمكانات المتوافرة والتوافق الأكاديمي والتقييم تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث. إذ أن الاختلاف بين الذكور والإناث أمر طبيعي وبديهي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي برنامج التعليم المساند ومعلماته لفاعلية البرنامج على تحصيل الطلبة تعزى لمتغير تخصص المعلم.**

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE-Way ANOVA) ونتائج الجداول (13)،(14) تظهر قبول الفرضية الصفرية،أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) فيما يتعلق بالتخصص للأبعاد التالية، التخطيط والإعداد المسبق، والإمكانات المتوافرة، والتوافق النفسي والاجتماعي، والتوافق الأكاديمي، والتقييم في استجابات معلمي ومعلمات برنامج التعليم المساند لأثر البرنامج على تحصيل الطلبة.

وقد يعزى السبب أن جميع معلمي ومعلمات التعليم المساند يعملون في أجـــواء تربويـــة متشابهة تحت مظلة وكالة الغوث، ويخضعون لنفس التدريب والدورات.وقد يكون لطبيعة التعليم الجامعي الذي تلقاه المعلم أو المعلمة دور في مثل هذه النتيجة،من حيث التركيز على الدراســـة الفرضية على حساب الممارسة العملية، وقد يعود السبب إلى الأسس والمعايير التي تتبعها وكالة الغوث في التعيينات في قطاع التعليم من حيث الكفاءة العالية،والتنافس الإيجابي للحصول علـــى فرصة للعمل في مدارسها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على:

o **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى الدلالـــة (α =0.05) فـــي المتوســـطات الحسابية لاستجابات معلمي برنامج التعليم المساند ومعلماته لفاعلية البرنامج علـــى تحصـــيل الطلبة تعزى لمتغير مكان سكن المعلم.**

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التبـــاين الأحـــادي (One-Way ANOVA)،وتظهر الجداول (15)،(16) قبول الفرضية الصفرية،أي عدم وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0،05) في متوسطات استجابات معلمي ومعلمات برنامج التعليم المساند لأثر البرنامج على تحصيل الطلبة تعزى لمتغير مكان سكن المعلم. وقـــد يعـــود السبب إلى أن ظروف العمل متشابهة، وكذلك الأنظمة واللوائح المعمول بموجبهـــا فـــي جميـــع مدارس وكالة الغوث،والتي لا يؤثر مكان السكن عليها.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها،يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1- تطبيق برنامج التعليم المساند خارج الدوام الرسمي،في العطلة الصيفية مثلاً،أو في عطلة نهاية الأسبوع.

2- وضع معايير واضحة لتحديد اكتفاء الطالب من التعليم المساند وبلوغه درجة الإتقان.

3- إعادة النظر في المدة الزمنية المخصصة للتعليم المساند وتعديلها بما يتلاءم وحاجة الطالب.

4- توفير الأدوات والأجهزة والمختبرات اللازمة لتطبيق برنامج التعليم المساند.

5- توفير غرف صفية خاصة بالتعليم المساند تحتوي على أدوات ووسائل تحفيزية،ومثيرات حسية وبصرية وسمعية.

6- توفير دورات تدريبية مكثفة ومستمرة لمعلمي التعليم المساند.

7- عقد لقاءات تشاوريه بين معلمي المساند في جميع المناطق بين الحين والآخر لتبادل الخبرات.

9- إشراك معلمي المساند في إعداد المناهج اللازمة،أو تحديثها أو تحليلها والتعليق عليها.

10- توفير مكافآت تحفيزية لمعلم المساند المتميز بناءً على معايير موضوعية يتفق عليها جميع المعلمين.

12- التأكد من رغبة المعلم في العمل في البرنامج،وإتاحة الفرصة له إذا بالتوقف إذا أراد لضمان الأداء الأفضل.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو الروس، فضل عبد الهادي: **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية لمحافظة نابلس** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. 2001.

- أبو مصطفى، نظمي عودة: *العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي عند أطفال المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية*. **مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي**/ *العدد (14)*/ ص.165-201/ (1999).

- أحمد، يوسف ذياب إبراهيم: **السمات المرتبطة بالمتأخرين دراسياً في المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون.** (رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. 1994.

- إسماعيل، فاروق : (2007). **مدخل إلى الإرشاد التربوي والنفسي**
(2007/7/7)http://www.alasad.net/vb/showthread.php?t=25043

- الحديدي، منى: **التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مشكلات وحلول.** قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية. 2006.

-الدوسري،عماد يوسف.(2007). **التأخر الدراسي**
http://www.mouwasat.org/maqalat.php?do=show_subject&ID=25

(10/8/2007)

- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. **الشباب في الأراضي الفلسطينية ،صورة إحصائية.** السلطة الوطنية الفلسطينية. 2006.

- العمر، بدر عمر: *التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية ومدى تأثره ببعض المتغيرات الأسرية*. **المجلة التربوية**. مجلد (16)، العدد 63/ 2002.

-العيسوي ،عبد الرحمن (2007) .**التأخر الدراسي أسبابه وعلاجه**

http://www.balagh.com/youth/or0ucgr9.ht(7/7/2007)

-الكاشف، إيمان: *دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي*. **مجلة علم النفس** ، العدد(36).ص.36-105. السنة التاسعة. 1995.

- الكيلاني، سامي: *التدخل لمواجهة صعوبات التعلم الناجمة عن البيئة الأسرية*. تجربة التعليم المساند في مركز الخدمة المجتمعية، جامعة النجاح الوطنية .2001.

- المالكي ،عبدالله بن محمد : **الدروس الخصوصية .. واقع وحلول**. مجلة المعلم (10/7/2007). http://www.almualem.net/khosos.html

- المسفر، فوزية فوزان: **بعض مشكلات الطالبات والأساليب الإرشادية لها**.

://www.lahaonline.com/index.php?option=content&sectionid(30/6/2007)

-المعدي، عبدالله: **مشكلة التأخر المدرسي**.منتدى التوجيه والإرشاد.الإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة الطائف

http://www.taifedu.gov.sa/montada/topic.asp?TOPIC_ID=12060

(7/7/2007)

- الهلال: **انتبهوا ايها الآباء من تدليل ابنائكم الزائد**. الطبعة الأولى .الجزيرة- العدد:10104-Sunday28thMay,2000 -

tp://www.suhuf.net.sa/2000jazhd/may/28/as.htm(10/7/2007)

- اليونسكو. **تقرير التنمية البشرية** .2002.

- جابر، عبد الحميد: *بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية في قطر*. **مجلة بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية**. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. المجلد السابع/ الجزء الثاني/ 1982. ص.170-250.

- خير الله، سيد: علاقة **الجوانب النفسية من الشخص بنواحي التحصيل لدى تلميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة**. بحوث نفسية وتربوية. بيروت، لبنان. دار النهضة. 1981.

- دريدي، محمد: **خصائص الشباب من (10-24) سنة في الأراضي الفلسطينية**.الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. مشروع النشر والتحليل والتدريب لاستخدام بيانات التعداد. 2005.

- سعيد، عائشة أحمد:**العوامل الأساسية المرتبطة بالتأخر الدراسي للمرحلة الأساسية**. (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة الخرطوم. الخرطوم.السودان.2001.

- **صحيفة الوطن**. العدد (4153).2007/1/16. (نسخة ألكترونية). *الرسوب المدرسي إهدار تعليمي*

- شاهين، محمد عبد الفتاح: *نحو تحصيل دراسي أفضل*.منشورات مركز الأبحاث. رابطة الجامعيين.الخليل. فلسطين.1990.

- شلبى، أمينة إبراهيم : أثر فاعلية برنامج تدريس علاجى قائم على الاستخدام المنمذ ج لبرنامج غرفة المصادر على تحسين تحصيل ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. www.fedu.uaeu.ac.ae/shool-reform/Papers/49.doc2004

(1/8/2007).

- عبد الرحيم، نجدة محمد:**التأخر الدراسي في مادة الرياضيات بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلم والطالب في ولاية الخرطوم**.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة إفريقيا العالمية. الخرطوم. السودان.1998.

- عبد الله،نبيل علي: التأخر الدراسي أسبابه و علاجه

http://www.minshawi.com/other/studydelay.htm(30/8/2007)

- عبد المنعم ، عبد الله: *التوافق المهني للمعلم*. **مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي**. غزة. العدد (2)/ 1993.ص.157.

- عمران،محمد حسن : أسباب التأخر الدراسي.مجلة المعلم. كلية التربية. أسيوط جمهورية مصر العربية2007.

www.almualem.net/maga/b06.htm .(7/7/2007)

- كارلسون،بيا: **نحو توفير التعليم الجامع للجميع في فلسطين**.دراسة متابعة برنامج التعليم الجامع/وزارة التربية والتعليم.2004.

- منصور ،محمد جميل محمد يوسف:"**قراءات في مشكلات الطفولة** . تهامه. جده/ 1981.ص148-151.

- موسى،محمد عطا: سمات الطلبة المتأخرين دراسيا. مجلة المعلم http://www.almualem.net/maga/b06.html(10/7/2007).

المراجع الأجنبية:

- Abraham,A.Ansley(2000). Reducing Remedial Education:What Progress are States Making?Southern Regional Education Board,592 10th St.N.W.Atlanta,GA30318.www.sreb.org

- A Nation At Risk (1983). www. ed.gov.pubs .(6 April/2007)

- A Study of Remedial Education at Maryland Public Campuses (1996) .Maryland State Higher Education Commission, Annapolis. www. gse. ucla. edu/ERIC/ eric.html . (27 March/2007)

- Batzer ,Lyn Ann (1997) .The Effect of Remedial Programs on Academic Achievement and Persistence at the Two-Year Community College.Dissertation Abstracts International Page.Vol.(4-59).(27 March/2007)

- Breneman,David W (1998).Remediation at Higher Education. www. gse. ucla. edu/ERIC/eric.html.(27 March/2007)

- Chausow,Hymen M (1979).Remedial Education: A Position Paper, Illinoise,US. www.gse.ucla.edu/ERIC/eric.html(27 March/2007)

- Cosby,Jon P(1974) .Remedial Education: Is It Worth It? Practicum Presented to Nova University in Partial Fulfillment of Requirement for Doctor of Education Degree. www.gse.ucla.edu/ERIC/eric.html. (27 March/2007)

- Haeuser ,Patricia N.(1993).Public Accountability and Remedial Education ,Office of Planning and Research . (27 March/2007)

- Jacob,A. Brian & Lefgren,Lars. (2002) . Remedial Education and Student Achievement .www.gse.ucla.edu/ERIC/eric.html. (27 March/2007)

- Jo Vos.(1997).Remedial Education. Legislative Audit Commission. 658 Cedar str.St.Paul,MN55155.Published on Jan.21,1998(3/7/2007).

- Leon Country schools. (1997) .Paper presented at the annual conference of Florida Education research Association. www. gse.ucla. edu/ERIC/ eric. html. (27 March/2007)

- Long, Brigget Terry. (1998). Remediation at the Community College: Student Participation and Outcome.www. gse. ucla. edu/ERIC/eric. html. (27 March/2007)

- Maryland Higher Education Commission(1996).A Study of Remedial Education at Maryland Public Campuses.Anapolis,MD:Maryland Higher Education Commission.

- No Child Left Behind. Wikipedia, the Free Encyclopedia. en.wikipedia. org. (5April,2007).

- Progress Report on Numeracy and Literacy Project.(2007).UNRWA Education Department. West Bank

- Pyyear,Don. (1998). Developmental and Remedial Education in Arizona Community Colleges ,Arizona.US, www.gse. ucla. edu/ERIC/eric. html. (27 March/2007)

- Remedial Education : New York and the Nation, a report to the New York State Board of Regent .(1999). www .gse. ucla. edu/ ERIC/eric. html. (27 March/2007)

-Schimidt,Peter.(1998). A Clash of Values at CUNY Over Remedial Education . www.gse.ucla.edu/ERIC/eric.html. (27 March/2007)

- Shaughnessy,Michael F and others.(1996).Developmental Remedial Education for Higher Education. New-Mexico, US. www. gse.ucla. edu/ERIC/eric.html. (27 March/2007).

- Skinner ,Elizabeth. (1987). Remedial Education in Two-Year Colleges. Nation Center for Post Secondary Government and Finance. Texas .US. www.gse.ucla.edu/ERIC/eric.html. (27 March/2007)

- Schoenecker,C.(1996).Developmental Education Outcomes at Minnesota Community Colleges. Paper presented at the 36th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Albuquerque, NM.

- Trudy,Bers,H.(1987).Evaluating Remedial Education Programs. Association for Institutional Research, Florida State University. www. gse.ucla. edu/ERIC/eric.html. (27 March/2007)

- Yamasaki, Erika.(1998).Effective Policies for Remedial Education. www. gse. ucla.edu/ERIC/eric.html. (27 March/2007)

- UNESCO Annual Report. (2002/2003). Department of Education Do After-School Programs Help Students Succeed? (September 2003).

الملاحق

اسماء لجنة المحكمين
الاستبانة

أسماء لجنة المحكمين التي استعانت بها الباحثة لقياس صدق الاستبانة

1- د.حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
2- أ. د.عبد الناصر	جامعة النجاح الوطنية
3-د.سوزان عرفات	جامعة النجاح الوطنية
4- د.جمال حشاش	جامعة النجاح الوطنية
5- د.حسني المصري	جامعة النجاح الوطنية
6- د.زياد بركات	جامعة القدس المفتوحة
7- الأستاذ فايز محاميد	جامعة النجاح الوطنية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

أخي المعلم الفاضل، أختي المعلمة الفاضلة...

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان" **فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين**"، لذا يرجى منكم التكرم بقراءتها بدقة، والإجابة عنها بأمانة وموضوعية، حيث أنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرةً لكم حسن التعاون

الباحثة
ختام عاشور

<u>أولاً : البيانات الأولية:</u>

ملاحظة : يرجى وضع إشارة (X) في المربع المناسب

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2-التخصص: ☐ علوم ☐ رياضيات ☐ عربي

3-مكان السكن: ☐ مدينة ☐ قرية ☐ مخيم

القســـم الثانـــي:

عزيزي المعلم/ة, يرجى منك الإجابة على كل عبارة بما تراه مناسباً وفق التـــدريج المرافــق لكل منها:

المجال الأول: التخطيط والإعداد المسبق

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	التخطيط والإعداد الجيد ســبق تنفيذ برنامج التعليم المساند.					
2	وضوح أهداف برنامج التعلــيم المساند.					
3	عمومية أهداف برنامج التعلــيم المساند.					
4	تحديد أهداف برنـــامج التعلــيم المساند بدقة.					
5	تغطية أهداف برنـــامج التعلــيم المساند جميع ما من شـــأنه أن يحسن تحصيل الفئة المستهدفة.					
6	مراعاة برنامج التعليم المســاند للجانب المعرفي.					
7	مراعاة برنامج التعليم المســاند للجانب الانفعالي.					
8	مراعاة برنامج التعليم المســاند للجانب النفس حركي.					
9	كفاية الزمن اللازم لتنفيذ برنامج التعليم المساند.					
10	اختيار معلمي برنـــامج التعلــيم المساند تبعاً لمعايير واضحة.					

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
11	مشاركة المعلم في التخطيط لبرنامج التعليم المساند.					
12	مشاركة المعلم في إعداد مناهج برنامج التعليم المساند.					
13	كفاية التدريب الذي سبق تنفيذ البرنامج.					
14	ملاءمة مناهج برنامج التعليم المساند للأهداف المقصودة.					

المجال الثاني: الإمكانات المتوافرة

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
15	جودة الأدوات المستخدمة لتنفيذ برنامج التعليم المساند.					
16	توظيف الأدوات والوسائل المساندة بشكل فعّال في برنامج التعليم المساند.					
17	اعتماد برنامج التعليم المساند على تقديم المادة التعليمية بوسائل عدة كاللعب والموسيقى وسرد القصص.					
18	معاناة برنامج التعليم المساند من نقص القاعات الدراسية الخاصة بالتدريس.					
19	كفاية أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة.					

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
20	كفاية عدد معلمي المساند في المدرسة الواحدة.					
21	كفاية الإمكانات المادية اللازمة لتحقيق أهداف برنامج التعليم المساند.					
22	ملاءمة مكان تنفيذ برنامج التعليم المساند.					

المجال الثالث: التوافق النفسي / أو النفس اجتماعي

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
23	شعور الطلبة أن برنامج التعليم المساند هو عبء دراسي إضافي.					
24	إتاحة الفرصة للطلبة للمناقشة وتقديم الاستفسارات خلال مشاركتهم في برنامج التعليم المساند.					
25	إعطاء الطلبة فرصة التعبير عن مشكلاتهم الحياتية خلال تطبيق برنامج التعليم المساند.					
26	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية أثناء الاشتراك ببرنامج التعليم المساند					
27	قدرة الطلبة على بناء علاقات اجتماعية بعد الاشتراك ببرنامج التعليم المساند.					

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
28	تحسن مهارة اتصال الطلبة بمعلميهم نتيجة المشاركة في برنامج التعليم المساند.					
29	شعور الطلبة بالفرح لاشتراكهم في برنامج التعليم المساند.					
30	رغبة الطلبة على اشتمال برنامج التعليم المساند على مواضيع دراسية أخرى.					
31	رغبة الطلبة باستمرار البرنامج وقتاً أطول.					
32	شعور طلبة التعليم المساند بالثقة بالنفس.					

المجال الرابع: التوافق الأكاديمي الدراسي

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
33	تنمية مهارات التفكير عند الطلبة لدى تطبيق برنامج التعليم المساند.					
34	تزويد الطلبة بمهارت حل المشكلات الدراسية.					
35	التزام الطلبة بأداء الواجبات المنزلية التي كلفوا بها أثناء اشتراكهم ببرنامج التعليم					

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	المساند.					
36	حدوث تقدم في نتائج الطلبة بعد التحاقهم في برنامج التعليم المساند.					
37	حدوث تقدم في المشاركة الصفية.					
38	ارتفاع علامات الطلبة بعد الإفادة من برنامج التعليم المساند في الموضوعات التي عانوا من صعوبتها.					
39	مشاركة الطلبة بفعالية أثناء عرض محتويات برنامج التعليم المساند.					
40	تنمية المهارات الأساسية التي اشتملت عليها مناهج برنامج التعليم المساند.					

المجال الخامس: التقييم

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
41	استخدام فنيات تعديل السلوك كالتعزيز والتغذية الراجعة.					
42	رغبة الطلبة باستمرار برنامج التعليم المساند مستقبلاً.					

الرقم	الفقرة	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
43	ميل الطلبة المشاركين في البرنامج الى الحضور الى المدرسة في وقت مبكر.					
44	رغبة الطلبة بالالتحاق بالمدرسة بعد مشاركتهم في برنامج التعليم المساند.					
45	تقييم البرنامج أثناء التطبيق.					
46	الإشراف الفني للإدارة التعليمية أثناء تطبيق البرنامج.					
47	ملاءمة اعتماد نتائج الاختبارات الموحدة لقياس أثر برنامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي للفئة المستهدفة.					

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Efficiency of Remedial Education Program in Enhancing Students' Achievement from Teachers' Perspectives at UNRWA Schools in North West Bank

Prepared by

Khitam Abdul Rahman Ashour

Supervised by

Dr.Ali Zuhdi Shaqqour

Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, at An- Najah National University, Nablus, Palestine.

2007

The Efficiency of Remedial Education Program in Enhancing Students' Achievement from Teachers' Perspectives at UNRWA Schools in North West Bank

Prepared by
Khitam Abdul Rahman Ashour

Supervised by
Dr.Ali Zuhdi Shaqqour

Abstract

This study aims at recognizing the efficiency of remedial education program in enhancing students' achievement from the teachers' perspectives at UNRWA schools in north west bank according to gender, specialization and residence variables.

The researcher built a questionnaire, distributed to (88) teachers. The study population was (218) teachers working in remediation (40% of the whole population).

The questionnaire consists of (45) items, divided to (5) domains that measure the effects of remediation on weak students' achievement. Lickert five points scale was adopted. The study was reliable with a (0.94) Alpha Cronbach.

Conclusions:

* There were significant differences at (a=0,05) in the remedial education program efficiency on students' achievement due to gender variable leaning towards female teachers.

While there were no significant differences due to specialization and residence variables.

The researcher put some recommendations in the light of the study's outcomes such as; implementing remedial courses in vacations and out of school day time, to reconsider the period allocated for remediation and to provide more training and tools for this vital project.