مجموعات التقوية بين النظرية والتطبيق دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام في مدينة الهفوف بمنطقة الاحساء المملكة العربية السعودية

الدكتور عمر محمد مدني زكري
مركز تقنية التعليم – جامعة الملك فيصل

الدكتور محمد عبدالله آل ناجي
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

الدكتور إبراهيم عبدالله الشامي
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

ملخص

أجريت هذه الدراسة لكي تقارن بين واقع مجموعات التقوية (م.ت) في مدارس التعليم العام في مدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية ، وبين الأسس النظرية النفسية والتربوية للتعليم الترميمي (العلاجي) باعتبار مجموعات التقوية أحد أنماطه . وقد تكونت الدراسة من جانبين ، نظري وميداني . تناول الجانب النظري الأسس النفسية والتربوية للتأخر الدراسي في التراث العلمي لهذين الحقلين . وأجاب الجانب الميداني عن ثلاثة أسئلة : (١) هل تتفق أم تختلف وجهات نظر المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) مع لائحة وزارة المعارف السعودية المنظمة لبرامج مجموعات التقوية كعلاج للتأخر الدراسي بين طلاب المراحل الدراسية الثلاث (الإبتدائية والمتوسطة والثانوية) بمدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية . (٢) هل تختلف وجهات نظر المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) في المرحلة الإبتدائية والمتوسطة والثانوية حول : (أ) مدى حاجة بعض طلاب هذه المراحل للدراسة في برنامج (م.ت) ، (ب) أهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب ، (ج) العقبات التي تعوق برنامج (م.ت) في تحقيقه لأهدافه ؟ (٣) هل تختلف وجهات نظر المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) باختلاف المرحلة الدراسية الإبتدائية ، أو المتوسطة ، أو الثانوية حول : (أ) مدى حاجة بعض طلاب هذه المراحل للدراسة في برنامج (م.ت) ، (ب) أهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب ، (ج) العقبات التي تعوق برنامج (م.ت) في تحقيقه لأهدافه ؟ واشتقت فرضيتان للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث : (١) لاتوجد فروق

بين وجهات نظر المدرسين السعوديين وغير السعوديين حول حاجا الطلاب المتأخرين دراسياً للالتحاق ببرنامج (م . ت) ، وأهمية هذه البرامج لهؤلاء الطلاب العقبات التي تعوق البرنامج عن تحقيقه لأهدافه . (٢) لاتوجد فروق بين المدرسين السعوديين وغير السعوديين تعزى إلى الإختلاف في المرحلة الدراسية الإبتدائية والمتوسطة والثانوية حول المتغيرات الثلاثة المذكورة في الفرضية السابقة أعلاه .

ولاختبار هاتين الفرضيتين صممت استبانة لقياس آراء (٣٤٠) مدرساً سعودياً وغير سعودي في المراحل الدراسية الثلاث بمدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية ، وبواسطة اختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي ، تم التحقق من الفرضيتان على الترتيب . وقد قبلت الفرضيتان الصفريتان لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات . واستنتج من ذلك موافقة أفراد العينة على أهمية برنامج (م . ت) للطلاب المتأخرين دراسياً ، وحاجتهم إليه ، ومعاناة البرنامج من صعوبات تعوقه عن تحقيق أهدافه . واختتمت الدراسة بعدة توصيات بغرض تصميم وتطوير برنامج للتعليم الترميمي (العلاجي) في المراحل الثلاث بمدارس مدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية .

مقدمة

يواجه كثير من المتعلمين ، وعلى مختلف المستويات التعليمية ، صعوبات تتعلق بما يتعلمونه ، أن معرفيا أو حريكا أو وجدانيا . وتزداد هذه الصعوبات حدة في التعلم المعرفي بحيث تصبح عائقاً في سبيل تحقيق المتعلم للأهداف الموضوعة لتعلمه هذا ، وبالتالي يتأخر عن أقرانه في صفه الدراسي ، الأمر الذي يستدعي مساعدته من قبل المدرسة في التغلب على هذه المشكلات وذلك من خلال ما يعرف بالتعليم الترميمي (العلاجي) . وإذا أهملت هذه المشكلات صعب التعامل معها ، حيث يزداد حجم وحدة صعوبات التعلم مع زيادة الفروق الفردية بين الطلاب . بلوم (Bloom, 1976) .

إن مستوى ارتفاع وانخفاض التحصيل الدراسي للطلاب يتأثر بعدة متغيرات تتعلق بالفروق الفردية بينهم ، مما دفع الباحثين إلى الاهتمام ببعضها دون بعضها الآخر . فمنهم من بحث في المتغيرات المعرفية مثل : الاستعدادات والقدرات العقلية ، باعتبار أن التحصيل الدراسي عملية عقلية في المقام الأول وفريق اهتم بمتغيرات الدافعية (كالدافع للإنجاز) حيث يعد هذا الدافع المحرك للطاقة النفسية للطلاب لبذل جهود مكثفة في مجال التحصيل الدراسي ، وفريق ثالث بحث في سمات الشخصية ،

كالاستقلالية ، والسيطرة ، والتوافق الشخصي والاجتماعي ، وحب الاستطلاع ، والثقة بالنفس . . . إلخ ، إدراكاً من هؤلاء الباحثين بأهمية الدور الذي تلعبه سمات الشخصية في التحصيل الدراسي . وقد وجد مثل هؤلاء الباحثين علاقات موجبة بين هذه السمات والتحصيل الدراسي المتميز (روبي ، ١٩٨٩ ، ص ٣٢٦) .

ومن ناحية أخرى ، يتفق المشتغلون بالتربية وعلم النفس على أن بعض الطلاب من ذوي الإستعدادات العقلية العالية يكون مستوى تحصيلهم الدراسي متدنياً ، بينما يكون مستوى تحصيل بعضهم من ذوي القدرات العقلية المحدودة عالياً ، ويفسرون هذه الظاهرة في ضوء عادات المذاكرة والاتجاهات نحو المدرسة والدراسة (روبي ، ١٩٨٩ ، ص ٣٣١) ، فقد يمارس بعض الطلاب عادات استذكار غير ملائمة للتحصيل الدراسي العالي ، كعدم تحديدهم وقتاً مناسباً للاستذكار ، أو إهمالهم الواجبات المدرسية أو أرجائهم للاستذكار حتى اللحظات الأخيرة من الامتحانات ، أو عدم التأكد من فهم ما هو مطلوب منهم عمله ، أو عدم التركيز أثناء الاستذكار ، أو عدم العناية الخاصة بالترتيب والتنسيق فيما يقدمونه من واجبات . . إلخ . بالإضافة إلى ما قد يكتسبه بعض الطلاب من اتجاهات سلبية نحو المدرسة والدراسة ، كاتجاهاتهم نحو بعض المعلمين أو نحو بعض المواد الدراسية ، أو عدم تقبلهم لما يدرسونه ، أو عدم شعورهم بأهمية ما يدرسون . (جابر والشيخ ، ١٩٧٨ ، ص ص١٤١ ، ١٥) .

وقد أجريت دراسات عديدة من أجل تحديد الأسباب التي يحتاج فيها الطلاب إلى التعليم الترميمي (العلاجي) Remedial Instruction فكان من أهمها عدم الثقة بالنفس ، وعدم اتقانهم للمتطلبات الأساسية من الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة والمساعدة في تعلم موضوع معين ، مثل عدم حفظ الطالب لجدول الضرب وعدم قدرته على إجراء عمليات الطرح البسيط والمركب (الاستلاف) لتعلم القسمة في الحساب . . . ومن هذه الأسباب أيضاً طبيعة المادة الدراسية مثل المواد تسلسلية التركيب (كالرياضايات والعلوم وقواعد اللغة) ، حيث تميل هذه المواد إلى التجريد ، وتزداد الحدة بالنسبة لطلاب المدارس الإبتدائية الذين يعتبرون في الطور الأول (الحسي) من أطوار التطور العقلي عند (بياجيه) . وعلى هذا الأساس اتخذ التعليم الترميمي أشكالاً وأساليب مختلفة ومتعددة يرتكز كل منها على مبدأ من مبادىء التعلم أو طرق التدريس أو طبيعة المتعلم ، أو كون الطلاب يدرسون في مجاميع كبيرة أو صغيرة . جماعات أو فرادى . ومن ناحية أخرى فقد أطلق على الطلبة الذين يحتاجون

إلى التعليم الترميمي في الأدبيات التربوية : العاجزون عن التعلم (Learning disabled) والمتأخرون دراسياً ، وبطيئوا التعلم . . إلخ . وهم يختلفون عن الطلبة المعوقين عقلياً (Mentally retarded) من حيث أنهم طلبة ذكاءهم عادي ، وقادرون على تعلم معظم المواد الدراسية في المدرسة ، مع مواجهتهم لبعض الصعوبات في تعلم مواد معينة (Au-suble et at, 1978) .

ومن بين أساليب التعليم الترميمي التوجيه والإرشاد ، والدروس الخصوصية ، ومجموعات التقوية (م . ت) . وفي الواقع فإنه لا توجد طريقة واحدة تصلح لجميع الطلاب العاجزين عن التعلم في بعض المواد الدراسية ، إذ أن لكل طالب ظروفه الخاصة وأسباب عجزه (Ausuble et al, 1978) .

أهمية الدراسة وأهدافها :

وتعود أهمية هذه الدراسة إلى محاولة الوصول إلى نتائج موثقة عن مدى فاعلية هذه البرامج ، والتوصية لمن يهمهم أمر التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، بناء على نتائج هذه الدراسة ، لاتخاذ ما يرونه مناسباً باعتبار برامج (م . ت) من أهم الحلول الممكنة لمشكلة تخلف نسبة كبيرة من الطلاب دراسياً وعرض المداخل المختلفة لدراسة هذا التأخر وطرق علاجه ليطلّع كثير من مدرسي التعليم العام على الأساس النظري لمفهوم التأخر الدراسي ، كما تهدف إلقاء الضوء على واقع برامج (م . ت) في بعض المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية في مدينة الهفوف ، بمنطقة الاحساء ، بالمملكة العربية السعودية من حيث أهميتها لمن يحتاج إليها من الطلاب ، وفوائدها ، والعقبات التي تكتنفها ، وكذا لوائحها وتنظيماتها . . إلخ وذلك من خلال استطلاع آراء عينة من المدرسين بهذه المدارس .

مشكلة الدراسة :

بالنظر إلى أهداف الدراسة الحالية وما لمعرفة واقع برنامج (م . ت) في مراحل التعليم العام من أهمية في تحقيق أهدافه ، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١ : هل تتفق أم تختلف آراء المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) حول اللائحة التي أقرتها وزارة المعارف المنظمة لبرنامج (م . ت) المعمول به حالياً في مدارس المراحل الثلاث (الإبتدائي والمتوسط والثانوي) بمدينة الهفوف بمنطقة الإحساء ، المملكة العربية السعودية .

س٢ : هل تختلف آراء المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) في المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) حول : (أ) مدى حاجة بعض طلاب هذه المراحل للدراسة في برنامج (م.ت) ، (ب) أهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب ، (ج) العقبات التي تعوق برانامج (م.ت) في تحقيقه لأهدافه ؟

س٣ : هل تختلف آراء المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) باختلاف المراحل الدراسة (الإبتدائية ، أو المتوسطة ، أو الثانوية) حول : (أ) مدى حاجة بعض طلاب هذه المراحل للدراسة في برنامج (م.ت) ، (ب) أهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب ، (ج) العقبات التي تعوق برنامج (م.ت) في تحقيقه لأهدافه ؟

الفرضيات :

انبثقت عن السؤال الأول الفرضية التالية :

لاتتفق آراء أكثر من ٥٠٪ من المدرسين السعوديين وغير السعوديين في مدارس المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في مدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية مع لائحة وزارة المعارف المنظمة لبرامج (م.ت) المعمول بها حالياً .

وانبثقت عن السؤال الثاني الفرضية التالية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية حول : (أ) حاجة بعض طلابهم للدراسة في برنامج (م.ت) ؛ (ب) أهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب ؛ (ج) العقبات التي تعوق برنامج (م.ت) في تحقيقه لأهدافه .

وانبثقت عن السؤال الثالث الفرضية التالية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين وجهات نظر المدرسين (السعوديين وغير السعوديين) تعزى إلى الاختلاف في المرحلة الدراسية التي تعملون بها (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) حول : (أ) حاجة بعض طلاب هذه المراحل للدراسة في برنامج (م.ت) ؛ (ب) أهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب ؛ (ج) العقبات التي تعوق برنامج (م.ت) في تحقيقه لأهدافه .

التعريف الاجرائي لمجموعات التقوية (م.ت) :

(إجراء علاجي تقوم به المدرسة وفق تنظيم خاص لتحسين مستوى تحصيل الطلاب المتأخرين دراسياً في بعض المواد ، وأهدافها هي : (أ) مساعدة الطلاب المتأخرين

دراسياً لتحسين مستواهم التحصلي ؛ (ب) المساعدة في القضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية ؛ (ج) الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من المدرسة) . وزارة المعارف ، ١٤٠٤ ، ص ١٢٠) .

خطة الدراسة :

نظراً لعدم توفر دراسات سابقة في المملكة العربية السعودية عن (م . ت) من حيث تنظيماتها ولوائحها ، وفعاليتها ، وأهميتها لبعض الطلاب وحاجتهم إليها ، ومن حيث العقبات التي تحول دون تحقيقها لأهدافها ، ونظراً لاعتبار وزارة المعارف السعودية أن (م . ت) إجراء علاجي تقوم به المدرسة وفق تنظيم خاص لتحسين مستوى تحصيل الطلاب المتأخرين دراسياً في بعض المواد . فقد وجد الباحثون أن مفهوم (م . ت) وحسب هذا التعريف ، هو أحد أساليب التعليم الترميم (العلاجي) التي تتبع في حل مشكلات التأمر الدراسي لبعض الطلاب ، ونظراً لحاجة مدرسي التعليم العام لمعرفة الأساس النظري لظاهرة التأخر الدراسي كما تبين ذلك من خلال المقابلات التي أجراءها الباحثون مع أعداد كبيرة من هؤلاء المدرسين فإن هذه الدراسة تتكون من جانبين إحداهما نظري ، والآخر ميداني .

حدود الدراسة :

يكتفي الباحثون في الجانب النظري من هذه الدراسة باستعراض مختصر لأهم أدبيات التأخر الدراسي ، وفي الجانب الميداني يكتفي الباحثون بمتغيري الجنسية والمرحلة الدراسية لآراء أفراد العينة حول لائحة وزارة المعارف السعودية المنظمة لبرامج (م . ت) . وتقاس الموافقة أو عدمها بالنسبة المئوية لآراء أفراد العينة حول هذه اللائحة على أن تزيد النسبة المئوية عن ٥٠٪ كشرط للموافقة وأن تقل عن ٥٠٪ لعدم الموافقة . ونتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على العينة العشوائية للمدرسين والمدارس في مدينة الهفوف .

أولاً : الجانب النظري

استخدم الباحثون المنهج الوصفي للتعرف ، على المقصود بالتأخر الدراسي ، من حيث ماهيته ، وأسبابه ، وأسسه التربوية والنفسية ، وكيفية تشخيصه بالإضافة إلى معنى التعليم الترميمي ، أسسه النفسية والتربوية ، وأهميته ، وأساليبه . . إلخ وذلك بالاعتماد على الكتب والمراجع المتيسرة .

التأخر الدراسي

يعتبر عالم النفس سيرل برت (Cyril Burt) أول من تناول مصطلح التأخر الدراسي في المجال النفسي عام ١٩٣٧ عندما أصدر أول كتاب له بعنوان : (الطفل المتخلف The Backward Child) (عبد الرحيم ، ١٩٨٢ ، ص١٨) . ومنذ ذلك التاريخ توالت الدراسات والأبحاث في مجالي التربية وعلم النفس حول التأخر الدراسي ، إلا أنه لايوجد اتفاق على تعريف مصطلح التأخر الدراسي ، والمتتبع لهذه الظاهرة في أدبيات التربية وعلم النفس يجد خلطاً واضحاً حتى بين المتخصصين أنفسهم . فتارة يشار إلى التخلف الدراسي بمفهوم صعوبات التعلم (learning disabilities) وتارة تخلف دراسي ، وأحياناً يعرف بالطالب المتأخر دراسياً أو المتخلف تحصيلياً ، وتحت المعدل ، وأقل من المتوسط والمعوق دراسياً . . (عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ؛ عثمان والشرقاوي ، ١٩٧٨ ؛ الفقي ، ١٩٧١)، ((Ausuble et al. 1078; Lindgten, 1962; Dreikurs, 1952) ومع أن مصطلح صعوبات التعلم يشيع كثيراً في مصادر علم النفس التربوي فإن أوزابل (Ausuble et al. 1978) يعتبره حقلاً جديداً من حقول التربية ، وأن النظر إلى علاج مشكلاته يتم من خلال المجالات التي ترتبط بهذه الصعوبات مثل الطب وفروعه المختلفة المتعلقة بالأعصاب والرؤية والسماع ، التربية وعلم النفس ، وقد أدى ارتباطه بهذه الحقول العلمية والمتعددة إلى اختلافات وعدم وضوح في كل من مصطلحات والمناقشات العلمية التي تناولته مما أدى إلى عدم الاتفاق على تعريف شامل ومقبول في الأوساط التربوية والنفسية . إلا أن التعريف الذي وضعته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في أمريكا عام ١٩٦٨ يلقى قبولا أكثر من غيره وينص على : «يظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم قصوراً في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم ، أو استخدام اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة ، ويتضح هذا القصور عندما يعاني الأطفال من صعوبات في الاستماع والحديث والكتابة والقراءة والحساب والتفكير . . وليس من بين هؤلاء الأطفال أولئك الذين يعانون من إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي . . (Ausuble et al, 1978) .

حجم مشكلة التأخر الدراسي :

تشير دراسات جونسون ، وإنجرام (Johnson, 1963; Ingram, 1960) أن نسبة الطلاب المتأخرين دراسياً في أمريكا تبلغ ٢٠٪ من مجموع الطلاب في مراحل التعليم المختلفة ،

إلا أن لرنر (Lerner, 1971) التي قامت بمسح شامل للدراسات التي عنيت بتقديرات المتأخرين دراسياً في أمريكا وجدت أن النسبة تتراوح بين (١٪ ، ٣٠٪) وقارنت هذه التقديرات بتلك الخاصة بالمعوقين بالتخل العقلي ، أو العمى ، أو الصمم ، أو المعوقين جسمياً فوجدت أن المتأخرين دراسياً أعلى بكثير ، واستنتجت أنه لايوجد صف دراسي إلا وفيه عدد من الطلبة المتأخرين دراسياً ، وكان فيذرستون (١٩٦١) قد أشار إلى أنه يوجد في كل عينة عشوائية من مائة تلميذ في أي مدرسة ابتدائية في أي بلد ، مالا يقل عن عشرين تلميذاً متأخرين دراسياً .

أسباب التأخر الدراسي :

يعود التأخر الدراسي عند بعض الطلاب إلى : (١) أسباب تكوينية ، (٢) أسباب وظيفية .

(١) الأسباب التكوينية :

ومن أهمها حالات الضعف العقلي ، وينشأ إما نتيجة لعيوب وراثية متعقلة بالمورثات ، وإما نتيجة لعسر الولادة ، وأما بسبب الإصابة بالتهابات في المخ . وهناك عيوب خلقية تتمثل في ضعف الإبصار أو السمع وغير ذلك . . ومثل هذه الصعوبات تؤثر تأثيراً مباشراً في عملية تعلم الطالب ، وتتحكم في متابعته للدرس والتحصيل ، وتستهلك جزءاً كبيراً من طاقته الحيوية والنفسية .

(٢) الأسباب الوظيفية :

ويرجع التأخر الدراسي فيها إلى عوامل تتعلق بالبيئة ، وهي هنا كل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر في الفرد ، وبالتالي فهي تشمل عوالم مادية واجتماعية ، وثقافية ، مع ملاحظة أن نسبة ذكاء المتأخر دراسيا تتساوى مع نسبة ذكاء أقرانه في صف دراسي واحد ، كما أن العوامل الوظيفية قد تكون متعلقة بالمتأخر دراسياً نفسه كاتجاهاته النفسية نحو المدرسة والعمل المدرسي ، والمواد الدراسية . فقد ينفر طالب ما من مادة الرياضيات أو اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية متأثراً في ذلك ليس بانخفاض قدراته الحسابية أو اللغوية بل باتجاهه نحو مدرس الرياضيات أو مدرس اللغة بأسباب طريقته في التدريس أو أساليب التعامل التي يتبعها مدرسو هذه المواد مع الطلاب ، أو كثرة الواجبات المنزلية .

ومن الأمور المتعلقة بالمتأخر دراسياً انشغاله بمشكلات خاصة به ، أو طرقه الخاطئة في الدراسة والاستذكار ، وسماته الشخصية المتعلقة بعدم قدرته على المثابرة أو التنظيم أو التلخيص ، وانعدام طموحه وإحساسه بالمنافسة البريئة . وللرفقاء أثر كبير في التحصيل الدراسي سلباً وإيجابا ، وكذا الأمراض الطارئة والغياب عن المدرسة والتنقل من مدرسة لأخرى .

وهناك أسباب وظيفية متعلقة بأمور البيئة الاجتماعية تؤثر ، إلى درجة كبيرة ، في تحصيل الطلاب دراسياً : فموقع سكن الطالب ، وأساليب المواصلات من المدرسة وإليها ، ودرجة ازدحام المسكن بأفراد الأسرة ، والعلاقات القائمة بينهم ، وما يتوفر في المسكن من المغريات التي تجتذب الطالب بعيداً عن دروسه ، ودرجة ثقافة الوالدين ووعيهما العام ومساعدتهما أو عدمها في حل مشكلاته العامة والخاصة بالدروس والاستذكار وأداء الواجبات ، والكراهية والنبذ والصرامة والعقاب والتوبيخ المتكرر وانعدام المكافآت المادية والمعنوية ، وعدم العناية بالغذاء والملبس . . وهذه الأمور وغيرها تحدث ظاهرة التأخر الدراسي .

(١) السمات والخصائص العقلية :

بالإضافة إلى وقوع نسبة ذكاء المتأخرين دراسياً بين (٧٠ - ٩٠) ، فإن هناك بعض السمات العقلية التي يتصف بها المتأخرون دراسياً مثل ضعف الذاكرة ، وضعف الانتباه ، والقدرة المحدودة على التفكير الابتكاري والنتقادي ، والمجرد ، وصعوبة استخدام الرموز ، والفشل في الانتقال المنظم من فكرة إلى أخرى ، والمستوى المنخفض في القدرة على التحليل والتمييز ، والوثوب إلى النتائج قبل الدراسة والتمحيص ، وعدم القدرة على التفكير المنطقي .

(٢) السمات والخصائص الجسمية :

يؤكد فيذرستون (Featherstone, 1961) أن أهم ما يميز المتأخرين دراسياً من الناحية الجسمية هو أن نموهم بالنسبة للمتوسط منهم أقل من نمو أقرانهم العاديين ، فهم أقل طولاً ، وأقل وزناً ، ويعانون من سوء تغذية ، كما يشيع بينهم الضعف في السمع والبصر والنطق والشم والتذوق . . إلخ . ويشيربلير (Blair, 1964) إلى أن القصور أو العجز الجسمي يؤثر تأثيراً واضحاً في درجة تعلم التلميذ في المدرسة ، وفي درجة تكيفه بوجه عام . وقد توصل ابراهام (Abraham, 1964) إلى تعميم مفاده أن

السلوك والشخصية يتأثران بمعدل النمو ويرتبطان به سلباً وإيجاباً . ويؤكد تانسلي وجيلفورد (Tansley and Gillford, 1960) على أن الكسل وعدم الانتباه من الصفات التي يتميز بها المتأخرون دراسياً وعدم النضج العقلي ، والنقص المزاجي ، والقلق ، والاضطراب العصبي ، وأنها ترتبط مباشرة بالتأخر في النمو الجسمي .

(٣) السمات والخصائص الانفعالية :

يشير فيذرستون (Featherstone, 1961) إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يتسمون ببعض الخصائص الانفعالية مثل فقدان الثقة بالنفس ، والخجل ، والانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء ، والقدرات المحدودة في توجيه الذات ، والحساسية ، والوهم ، والكبت . أما اولسون (Olson, 1971) فيؤكد أهمية الجوانب النفسية الانفعالية وهي وإن بدت على درجة أقل في علاقتها بالحصيل الدراسي ، مقارنة بالقدرات العقلية ، إلا أن أثرها يمتد إلى النواحي العقلية ويؤثر فيها . وتشير إيزاكس (Issacs, 1935) إلى أن قصور الجوانب الانفعالية ليس أقل شأناً من جاونب الضعف العقلي في تأخر التلاميذ دراسياً إذ يلاحظ على الطفل العصبي صعوبة المداومة على الانتباه لسماع شرح المدرس وسرعان ما يتشتت انتباهه ، وإذا ما اتهم بالإهمال وعدم الانتباه وعوقب على ذلك أو لقي عنتاً صارت المادة الدراسية أمام عينيه جحيماً محاطاً بجو من الشقاء .

أما رمزية الغريب (١٩٧٠) فتذكر أن التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية يرتبط بالصفات المزاجية في الشخصية بعامل تتراول قيمته بين (٠,٤٠ - ٠,٥٠) ، وهو ما تشير إليه سنها (De and Sinha, 1969) من أن المتفوقين في التحصيل الدراسي يتمتعون بضحة جيدة ، ومستوى منخفض من القلق ، ويتسمون بالتكيف الانفعالي . أما أقرانهم المتخلفون دراسياً فهم على العكس من ذلك .

(٤) السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية :

تبين لدى كثير من الباحثين وجود بعض الارتباط بين الاضطرابات الانفعالية والتأخر الدراسي عند الأطفال في المدرسة الابتدائية ذلك أن العجز عن التقدم في التحصيل الدراسي عادة ما يكون مصحوباً بأعراض اليأس والشعور بالنقص ، والخوف ، وحدة المزاج ، والأرق وشدة الانفعال ، والميل للعدوان . وقد أشار ابراهام (Abraham, 1964) إلى بعض السمات الشخصية والاجتماعية التي تميز المتأخرين دراسياً عن أقرانهم من العاديين والمتفوقين . ومن أبرز هذه السمات : عدم التكيف للمواقف

الجديدة والمتغيرة ، والانسحاب من المواقف الاجتماعية ، ومن ثم الانطواء والعزلة .

وفي الدراسة التي أجرتها إيزاكس (Issacs, 1935) تبين أن الاضطرابات الانفعالية ، وأعراض عدم التكيف الشخصي والاجتماعي تتخذ شكلاً واضحاً وحاداً لدى المتأخرين دراسياً ، مقارنة بالعاديين والمتفوقين ، ويؤكد (عبدالرحيم ، ١٩٨٣ ، ص ٧٥) أن كثيراً من علماء النفس يميلون إلى تعريف الذكاء بتحديد أقرب إلى التوافق الشخصي والاجتماعي منه إلى السمات العقلية ؛ فمنهم من يرى أن القدرة العقلية العامة هي قابلية الفرد لتكييف تفكير ، وبوعي منه ، للمتطلبات الجديدة ، ومنهم من يرى أن القدرة العقلية العامة هي التوافق الناجح ، وأنها القابلية للانسجام في كل المواقف . وهكذا فإن الشعور بالدونية ، والانسحاب ، والشعور بالرغبة في الاعتداء ، والاعتراض هي من أهم السمات الشخصية والاجتماعية للمتأخرين دراسياً وأن السلوك الاجتماعي لهذه الفئة يتسم بالسلبية ، وأن العدوان والانطواء من أبرز مظاهر هذا السلوك وذلك نتيجة للإحباطات والشعور بالفشل الذي ينتاب هذه الفئة . كما أن بعض الدراسات التتبعية للعلاقة بين سوء التوافق النفسي والاجتماعي والتأخر الدراسي قد أوضحت أن سوء التوافق النفسي والاجتماعي يسبق في الظهور التأخر الدراسي بل ويحدثه .

المداخل العلمية لدراسة ظاهرة التأخر الدراسي :

(١) مدخل القدرات العقلية :

حاول كثير من علماء التربية وعلم النفس دراسة ظاهرة التأخر الدراسي من مدخل الذكاء ، ولم يكن هناك اتفاق فيما بينهم على تحديد نسبة الذكاء الخاصة بفئة المتأخرين دراسياً . فعند فيذرستون (١٩٦١) تقع هذه النسبة بين أكثر من ٧٤ وأقل من ٩١ . ويرى ابراهام (Abraham, 1964) أن نسبة ذكاء هذه الفئة تنحصر ما بين (٧٠ - ٩٥) أو (٧٥ - ٩٠) ، ويشير كلف (Cleuhg, 1968) إلى أن النسبة .

تنحصر بين (٧٠ - ٨٠) ، أما جيتس (Gates, 1942) فيرى أنها تنحصر مابين (٧٠ - ٩٠) ، وترى اللجنة الأمريكية للضعف العقلي أن نسبة ذكاء هذه الفئة تتراوح بين (٧٠ - ٩٠) . ونظراً لهذه الاختلافات ، قامت لجنة مشتركة من هيئة الصحة العالمية واليونسكو بتقسيم مراتب الضعف العقلي ، والنسب التقديرية لها بين أطفال المدارس ، وقررت هذه اللجنة أن نسبة ذكاء المتأخرين دراسياً تقع بين (٨٠ - ٩٠) (عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص٤٥٠ .

(٢) مدخل التحصيل الدراسي :

يشير بعض علماء التربية وعلم النفس إلى أنه يمكن الاعتماد على نتائج الطالب في التحصيل الدراسي كأسلوب من أساليب تشخيص التأخر الدراسي . وهذا المدخل تعتمده وزارة المعارف السعودية في تشخيص وتحديد التأخر الدراسي لطلاب مدارس التعليم العام بالمملكة . والذين يرون هذا الرأي يعتبرون التحصيل المدرسي أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطلاب في المدرسة ، وأنه من أكثر الوسائل صدقاً للتنبؤ بتحصيلهم في المستقبل ما لم تتدخل عوامل أخرى تؤثر في عملية التحصيل . ولكن التحصيل المدرسي رغم أهميته في العملية التربوية ، وارتباطه الوثيق بعملية التعلم ليس أكثر شمولاً من النشاط العقلي الذي يشمل كافة التغييرات في أداء الطالب تحت ظروف الممارسة والتدريب في المدرسة .

وقد حاول كثر من علماء التربية وعلم النفس تعريف المتأخرين دراسياً من مدخل التحصيل المدرسي . فيشير برت (Burt, 1953) إلى أن الطالب المتأخر دراسياً هو الذي يكون مستوى تحصيله أقل من ٨٠٪ بالنسبة لمستوى زملائه في عمره الزمني نفسه ، وعند إنجرام (Ingram, 1960) أن المتأخرين دراسياً هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي . وهم متأخرون في تحصيلهم الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم .

ويعتقد كل من ديهان وكوف (Dehaan & Kough, 1056) أن المتخلف دراسياً هو الذي تكون قدراته العقلية غير كافية بدرجة تسمح له بالانتظام ومواكبة الدراسة في صفه الدراسة في صفه الدراسي ، وهو من الضعف بدرجة لا تسمح له بمسايرة السرعة العادية لهذا الصف . أما إبراهام (Abraham, 1964) فيشير إلى أن المتأخر دراسياً عادة ما يجد المقرر الدراسي صعباً بدرجة تجعله لا يستوعب إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكييف التعليمي أو التعديل بدرجة تجعله مناسباً لمتطلبات قدرته على التحصيل (عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص ص ٤٧ ، ٤٨) .

دورة المدرسة في ظاهرة التأخر الدراسي

يؤكد ابراهام (Abraham, 1964) أن من مسببات التأخر الدراسي تلك العوامل المرتبطة بالمدرسة والمتمثلة في عدم كفاءة بعض المدرسين ، وعدم ملاءمة المناهج الدراسية

(المحتويات) . أما جارت (Garrett, 1965) فيشير إلى أن السبب الأساسي لتسرب التلاميذ من المدرسة هو أن كثيراً منهم لايتمكنون من تحقيق الشعور بالانتماء للجماعة .

وقد أوضحت دراسات عديدة (عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص ٨٧) ، تناولت المناخ الاجتماعي للصف ، أن هذا المناخ يؤثر تأثيراً مباشرا في درجة التحصيل . فالعلاقات الدافئة والمتبادلة بين التلميذ والمدرس في الصف تلعب دوراً هاماً في هذا المناخ وتؤثر في عملية التعلم ، والتلاميذ الذين يخرجون على النظام المدرسي ويشكلون مصدر اضطراب للحياة في المدرسة هم في العادة من المتأخرين دراسياً ، وأن سلوكهم هذا إنما هو تعويض للشعور بالنقص الذي يسببه لهم الإخفاق والفشل المدرسي .

ويؤكد (باولي ، ١٩٥٧ ، ص١٣٩) أن المتأخرين دراسياً يميلون إلى الغياب المستمر من المدرسة بسبب الضعف الصحي العام ، وسوء التغذية ، وضعف مقاومة أجسامهم للأمراض ، وأن التغيب هو المسئول الأول عن تخلف هؤلاء التلاميذ في مادة الحساب على وجه الخصوص حيث يفوت الواحد منهم شرح قاعدة أساسية مثلا فيفشل في فهم العمليات المترتبة عليها وبالتالي تزداد حالته سوءاً ويتجه إلى التخلف في مواد أخرى .

أما شيفمان (Schiffman, 1962) فيرى أن من أهم أسباب التأخر الدراسي ، والذي تسببه المدرسة ، هو الصعوبة في القراءة والذي لو تمكنت المدرسة من اكشتافه مبكراً لما كان هناك تأخر دراسي فيها . وقد دلل على ذلك بنتائج دراسته التي أجرها على تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة ، حيث وجد أن التعرف عليهم وعلاجهم مباشرة من الصف الأول يؤدي إلى تحسنهم بنسبة تصل إلى ٨٦٪ ، وتنخفض إلى ١٨٪ عند معالجتهم في الصف الخامس وتهبط إلى ٨٪ عندما يؤجل العلاج إلى الصف السادس .

أساليب علاج التأخرالدراسي :

ناقش مكارثي ومكارثي (MacCarthy & MacCarthy, 1969) نتائج الدراسات التي استعرضاها في تحديد أساليب علاج التأخر الدراسي ، وتوصلا إلى أن هذه النتائج غير متكاملة ولا قطعية ، وأن كانت تفترض بأن كل متأخر دراسياً يعاني من صعوبات في التعلم ، ولديه مشكلات خاصة به ، متميزاً عن مشكلات أمثاله ، وليس هناك من طريقة تعليمية واحدة يمكن تطبيقها لكل الحالات ، وأن أفضل الطرق التربوية المفيدة هي أن يكون لكل تلميذ طريقة خاصة تتبع معه لحل مشكلات صعوبات تعلمه . أما

بالنسبة لردود الفعل العاطفية والنفسية التي تنشأ عن صعوبات التعلم فيمكن حلها بالتوجيه والإرشاد إلى جانب تعليم ترميمي يقوم به معلم خصوصي مدرب (Ausuble et al, 1978) إلا أن عبد الرحيم (١٩٨٢ ، ص١١٣) يؤكد أن أساليب علاج التأخر الدراسي تتنوع تبعاً لأسبابه . فمنها الأساليب النفسية وتتمثل في الإرشاد والتوجيه النفسي الاجتماعية وتتمثل في التعديل البيئي ، ومنها الأساليب الطبية . ومن أكثرها شيوعاً التعليم الترميمي (العلاجي) وهو ما يهمنا في هذه الدراسة باعتبار أن مجموعات التقوية أحد أساليبه .

التعليم العلاجي (الترميمي)

يعتبر التعليم الترميمي من الأساليب الناجحة والشائعة في علاج كثير من المشكلات التربوية والنفسية التي تواجه كثيراً من الطلاب والطالبات في كثير من المدارس وتسبب لهم تأخراً دراسياً في بعض المواد الدراسية . وفيما يلي عرض موجز للأسس النفسية والتربوية للتعليم الترميمي :

الأسس النفسية للتعليم الترميمي :

اتفقت معظم الدراسات الخاصة بالتأخر الدراسي في جميع مراحل التعليم على أن علاج هذه الظاهرة يبدأ بتحديد المشكلة عند الطالب بدءاً بزيادة ثقة الطالب بنفسه وإزالة الخوف والقلق اللذين يعيش فيهما ، وإزالة الاتجاهات الانفعالية السالبة نحو المواد الدراسية المعنية ومدرسيها والتعاون مع أولياء أمور الطلاب توفير الجو النفسي والاجتماعي للأسرة عن طريق العلاقات الدافئة والتشجيع المستمر مادياً ومعنوياً من قبل البيت والمدرسة (عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ؛ الشرقاوي وعثمان ، ١٩٧٨ ، باولي ، ١٩٥٧) (Bhatnagar, 1969; Sullivan, 1951) ثم تعزيز الدافعية للتعلم ، ومفهوم الذات (Self-Concept) . ففي دراسة لجراهام (Graham, 1971) تبين من نتائجها أن هناك ارتباطاً موجباً ذا دلالة بين معرفة (١٩٤) طالباً في المدرسة الثانوية لذاتهم وبين معدلاتهم التراكمية . أما جراب (Grabe, 1975) فقد أجرى دراسة على (٩٣٤) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط لقياس تأثير التحصيل الدراسي في شعور الطلاب بقيمتهم الشخصية ، ووجد أن الطلاب ذوي التحصيل العالي كانت درجاتهم في اختبار مفهوم الذات إيجابية والعكس صحيح . وتتفق هذه النتائج مع ما وصل إليه الفورد (Alvord, 1972) وما وصل إليه (جابر والشيخ والدريني ، ١٩٨٤) من نتائج دراسة أجريت في

المجتمع القطري على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية شملت مفهوم الذات ومتغيرات أخرى ، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة أهمية هذا المفهوم كأساس جوهري للتقدم أو التأخر الدراسي . وكان (جابر ، ١٩٨٢) قد أجرى دراسة على عينة من طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في قطر جاء في نتائجها أن الطالبات المتفوقات تحصيلياً ، راضيات عن المدرسة وعن علاقاتهن بالمدرسات . وقد أكد (جابر ، ١٩٨٩) هذه النتيجة أيضاً في دراسته التي أجراها على الطلاب المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسياً في المدارس المتوسطة والثانوية القطرية حول الرضا عن المدرسة والالتزام بالعمل الصفي ، والاستجابات نحو المدرسين ، وكان من نتائج دراسته أن المتأخرين دراسياً يحصلون على تقديرات أقل من المتوسطين ومن المتفوقين دراسياً في المتغيرات المذكورة (جابر ، ١٩٨٩ ، من ص٢٨ - ٣٤) ويرى برسي (Pressey, 1956 pp. 506-507) أن جوهر أي صعوبة من صعوبات التعلم تكمن في الدافعية ويؤدي علاجها إلى التحرر من الآثار اللانفعالية المصاحبة للصعوبة في التعلم وبالتالي من الإحساس بالعجز وفقدان الثقة في نفس الطالب . ويتفق (عثمان والشرقاوي ، ١٩٧٨) مع برسي على أن السبب الأول للتأخر الدراسي هو ضعف الدافعية أ انعدامها في الطلاب . أما أوزابل (Ausuble et al, 1978) فيؤكد من خلال نتائج الدراسات التي استعرضها أن الدافعية للتعلم شرط أساسي من شروط التعلم جيد ويكون في قمته بالنسبة لطلاب المراحل الابتدائية .

الأسس التربوية للتعليم الترميمي :

وإذا كانت معرفة الأسس النفسية للتعليم الترميمي مهمة في علاج التأخر الدراسي فإن الأسس التربوية تجيب عن التساؤل الخاص بكيفية إجراء العلاج الذي يبدأ بالتأكد من أن الطلاب يتقنون المتطلبات الأساسية لمادة دراسية بعينها قبل البدء في تدريسها ، بلوم (Bloom, 1976) ، خاصة فيما يتعلق بالقراءة ، وقواعد اللغة ، والرياضيات ، ثم بذل محاولة جادة في أن يتم التعليم فردياً ما أمكن ؛ واستخدام طرق تدريس مختلفة غنية بالوسائل التعليمية ؛ ومحاولة جادة في توفير محتوى المادة الدراسية في أكثر من تصميم ، مثل التعليم المبرمج ، والأفلام المتحركة ، والشرائح الشفافة والكمبيوتر . . ومن أهم الأسس التربوية التي يجب أن تحرص عليها المدرسة بالنسبة لجميع فئات الطلاب هو تلعيمهم كيفية دراسة واستذكار المواد الدراسية إذ من هنا يمكن للمدرسة أن تحقق أحد أهدافها الهامة وهو إكساب الطلاب مهارات التعليم الذاتي . ويمكن

للتعليم الترميمي تحقيق أهدافه إذا صمم وطور ونفذ بناء على ما يلي :

١ - العناية الفردية بالمتأخر دراسياً : فقد يكون هذا التأخر نتيجة للتعليم في صف به عدد كبير من الطلاب ، أو نتيجة لطرق تدريس غير مناسبة ، خاصة وأن الشائع منها في مدارسنا هو الطريقة الإلقائية ، وهذا ما يؤكد ضرورة حصول المتأخر دراسياً على مساعدة فردية خاصة به ، وذلك باتباع الأسلوب المناسب للتدريس له . وحيث أن تعليم الطلاب فردياً في كل المدارس وفي كل المراحل الدراسية يعتبر في حكم المستحيل ، فقد أكد بلير (Blair, 1964) أن العدد الأمثل للطلاب في صف دراسي من صفوف التعليم الترميمي هو ستة طلاب ، على أن يكونوا متشابهين في المشكلات التي يعانون منها ، لأنه كلما زاد عدد الطلاب في الصف الدراسي صعب على المدرس تعزيز العلاقات الشخصية والاجتماعية الدافئة بينه وبين هؤلاء الطلاب من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى ، علماً بأن هذه العلاقة تعتبر من المتغيرات الرئيسية في ظاهرة التعليم الترميمي .

٢ - العناية بالوقت الذي يحتاج إليه كل طالب من المتأخرين دراسياً : إذ يرى بلوم (Bloom, 1976) أن من أهم المتغيرات في ظاهرة التأخر الدراسي الوقت المتاح للتعلم ، إذ أن كل طالب له سرعة في التعلم تختلف عن سرعة تعلم أي طالب آخر ، ولو أتيح لكل طالب الوقت الكافي المتناسب مع سرعته للتعلم لما وجد أي طالب متأخر دراسياً ، ويرى اسكونل (عبدالرحيم ، ١٩٨٢) أن يكون وقت الحصة في برنامج التعليم الترميمي ما بين (١٥ - ٢٠) دقيقة لمجموعة الطلاب الستة الذين نادى بهم بلير (Blair, 1964) ثم يعطى كل طالب ما يحتاجه من الوقت ليتعلم الموضوع أو الوحدة الدراسية المقررة عليه حسب سرعته في التعليم .

٣ - العناية بالمحتوى الدراسي من حيث تصميمه وتطويره بحيث يكون : (أ) متسلسلا يبدأ بالمتطلبات الرئيسية لكل موضوع دراسي ، ويخضع في تدريسه إلى مستوى الإتقان (Mastery Level) بحيث لا يسمح لأي طالب من المتأخرين دراسياً بالانتقال من موضوع إلى آخر حتى يتقن الموضوع الذي قبله ؛ (ب) تصميم وتطوير المحتوى بحيث يقدم للطلاب في أشكال متعدد كالتعليم المبرمج ، المقروء أو المسجل على شريط صوت ، أو صوت وصورة ، أو بالحاسب الآلي بحيث يراعي نمط التعلم (Learning Style) لكل طالب ، أو لمجموعة من ستة طلاب متماثلين في أنماط تعلمهم .

ثانياً : الجانب الميداني من الدراسة

عينة الدراسة :

للإجابة عن التساؤلات التي أثارتها مشكلة الدراسة الحالية ، صمم الباحثون أداة قياس لاستطلاع آراء عينة من المدرسين السعوديين وغير السعوديين في بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية بمدينة الهفوف ، بمنطقة الإحساء ، بالمملكة العربية السعودية . وكان عدد المدارس الابتدائية خمسا وعشرين مدرسة ، تم اختيار عشرين مدرسة منها عشوائياً ، وعدد المدارس المتوسطة ست عشرة مدرسة تم اختيار عشر مدارس منها عشوائياً ، وعدد المدارس الثانوية ست مدارس اختيرت خمس واستعدت المدرسة الثانوية المطورة بحي المعلمين القديم بالهفوف . وبعد أخذ موافقة الجهات المعنية في وزارة المعارف السعودية لإجراء الدراسة ، تم توزيع أربعمائة استمارة على المدارس ولكن (٣٤٠) فرداً فقط أعادوا إجابتهم وهم يقومون بالتدريس لجميع الصفوف ما عدا السنة الأولى والثانية الابتدائية . ويوضح الجدول رقم (١ توزيع أفراد العينة بالنسبة للمرحلة الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) ، والجنسية (السعوديين وغير السعوديين) ، والنسب المئوية لكل مرحلة ، ولكل جنسية ، حيث اكتفى الباحثون بهذين المتغيرين (الجنسية والمرحلة الدراسية) بالنسبة لخصائص أفراد العينة لأغراض هذه الدراسة .

جـــدول رقـم (١)

عينة الدراسة بالنسبة للمرحلة الدراسية ، والجنسية
وكذلك النسب المئوية لكل مرحلة وجنسية

	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	المجموع
سعوديون	ن = ١٥٢ ٪ = ٤٥,٧١	ن = ٨٨ ٪ = ٢٥,٨٨	ن = ٢٩ ٪ = ٨,٥٣	ن = ٢٦٩ ٪ = ٧٩,١٢
غير سعوديين	ن = ٢١ ٪ = ٦,١٨	ن = ٢٢ ٪ = ٦,٤٧	ن = ٢٨ ٪ = ٨,٢٣	ن = ٧١ ٪ = ٢٠,٨٨
المجموع	ن = ١٧٣ ٪ = ٥٠,٨٩	ن = ١١٠ ٪ = ٣٥,٣٥	ن = ٥٧ ٪ = ١٦,٧٦	ن = ٣٤٠ ٪ = ١٠٠

أداة الدراسة :

قام الباحثون بتصميم استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء كما يلي :

الجزء الأول : يشتمل على معلومات عامة عن أفراد العينة ، كالجنسية ، والعمر ، والمؤهل الدراسي ، وسنوات الخبرة في التدريس ، وما إذا كان قد سبق لهم التدريس في مجموعات التقوية بمدارسهم . . . إلخ .

الجزء الثاني : يتناول التنظيمات واللوائح الرسمية الخاصة ببرنامج مجموعات التقوية في المراحل الدراسية الثلاث . وقد بلغ عدد بنود هذا الجزء (٣١) واحداً وثلاثين بنداً صنفت إلى ثلاث فئات وذلك بالنسبة لنمط الإجابة : الفئة الأولى : يجب أفراد العينة عن بنودها **بإجابة واحدة** من عدة اختيارات ، وتكونت من البنود (٢ - ١٠) ، والفئة الثانية : يجيب أفراد العينة عن بنودها **بأكثر من إجابة** من عدة اختيارات وتكونت من البنود (١١ - أ ، ب ، ج ، د ، هـ ، و) ومن البنود ١٢ - أ ، ب ، ج ، د ، هـ) ؛ والفئة الثالثة يجب أفراد العينة عن بنودها **بكلمة (نعم) أو (لا)** وتكونت من البنود (١ ، ١٤ - ٣١) .

الجزء الثالث : صممت بنود هذا الجزء لتقيس استجابات أفراد العينة على مقياس لكرت (Likert) المتدرج (١ - ٥) على النحو التالي : غير موافق بشدة = ١ ، غير موافق = ٢ ؛ غير متأكد = ٣ ؛ موافق = ٤ ؛ موافق جداً = ٥ . ويتناول هذا الجزء ثلاثة متغيرات هي : (أ) حاجة بعض طلاب المراحل الدراسية الثلاث إلى الدراسة في (م.ت) ، ويتألف من (١٦) ستة عشر بنداً ؛ (ب) أهمية مجموعات التقوية لبعض طلاب المراحل الدراسية الثلاث ، ويتألف من (١٢) اثنى عشر بنداً ؛ (ج) العقبات التي تحول دون تحقيق برنامج (م.ت) لأهدافه ، وتتألف من (١٤) أربعة عشر بنداً . وعلى هذا الأساس يكون مجموع فقرات الجزء الثالث (٤١) واحداً وأربعون بنداً ، والمجموع الكلي لبنود الجزئين الثاني والثالث (٧٣) ثلاثة وسبعون بنداً .

صدق الأداة :

من أجل تحقيق صدق مقبول لأغراض هذه الدراسة ، صممت الاستبانة كأداة قياس ثم عرضت على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وطلب من كل منهم تقدير درجة شمول الإدلرة للجوانب المذكورة أعلاه وكذا وضوح ودقة مفرداتها اللغوية واقتراح ما يرونه مناسباً حذفاً وإضافة . ثم أجرى التعديل الأول ووضعت الاستبانة في صورتها الثانية وأضيف إلى جانب كل البنود عبارة (لم أفهم القصد من هذه العبارة) وعرضت على مجموعة من المدرسين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، بمدينة الهفوف بمنطقة الإحساء وعلى مجموعة من طلاب التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل . . إلخ ثم أعيد طبع الاستبانة في شكلها النهائي واعتبرت صادقة صدقاً مقبولاً بالنسبة لأغراض الدراسة .

ثبات الأداة :

اكتفى الباحثون بملاحظات الموجهين التربويين في إدارة التعليم بمنطقة الإحساء ، وكذلك بمقابلات شخصية متعددة أجريت مع بعض مدرسي المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) ، واعتبرت الأداة ثابتة ثباتاً مقبولا بالنسبة لأغراض هذه الدراسة وبعد ذلك طلبت وزارة المعارف الاطلاع على الاستبانة ، واقترح بعض الباحثين في التوجيه التربوي بالوزارة إعادة النظر في بعض بنودها وتعديلها وقد تم ذلك ، ورأى أحد المحكمين لنشر هذه الدراسة إجراء قياس للتأكد من ثبات أداة الدراسة ، وقد قام الباحثون بحساب معامل الثبات الداخلي باستخدام طريقة الإنصاف (Split-Halves) حيث حسبت الاستجابات الفردية فقط واعتبرت كأداة مستقلة ، وحسبت الاستجابة الزوجية واعتبرت كأدة ثانية ، وحسب معامل الثبات بينهما ، ثم صحح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان براون وتمت هذه العمليات وبقية المعاملات الإحصائية في هذه الدراسة باستخدام برنامج (SAS) في مركز الحاسب الآلي بجامعة الملك فيصل بالهفوف وكان معامل الثبات المستخرج بطريقة الإنصاف يساوي (٠,٦٢) وبتطبيق معادلة سبيرمان براون (Eble, 1065) أصبح معامل ثبات الأداة يساوي (٠,٧٧) .

المعالجات الاحصائية :

بالنسبة للقسم الثاني من الاستبانة المتعلق بآراء أفراد العينة حول لائحة الوزارة والخاصة بتنظيم مجموعات التقوية في المدارس ، استخدمت النسب المئوية لكفايتها للدلالة على مدى موافقة أو معارضة أفراد العينة لما جاء فيها . وبالنسبة للجزء الثالث من الاستبانة استخدم اختبار (ت) لاختبار الفرضية الصفرية الثانية لمعرفة الفرق بين كافة أفراد العينة (المدرسين السعوديين وغير السعوديين) في مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) . واستخدم تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الصفرية الثالثة الخاصة بالفروق بين أفراد العينة من السعوديين وغير السعوديين ، وأثر كل مرحلة تعليمية من المراحل الثلاث ، وفي حالة رفض الفرضية الصفرية سيتم إجراء اختبار (ت) ؛ أما إذا أمكن قبول الفرضية الصفرية الثالثة ، فسيتوقف التحليل هناك .

النتائج والمناقشات

نتائج الجزء الثاني من الاستبانة :

السؤال الأول للمشكلة :

للإجابة عن السؤال الأول : هل تتفق أم تختلف وجهات نظر المدرسين السعوديين وغير السعوديين من أفراد العينة في المراحل (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) مع لوائح وزارة المعارف المنظمة لبرامج مجموعات التقوية في هذه المراحل ؟ استخدمت النسب المئوية لقياس الموافقة أو عدم الموافقة لكفايتها للدلالة على مدى موافقة أو معارضة أفراد العينة لهذه اللوائح . وقد قسمت بنود الاستبانة المتعلقة بقياس وجهات النظر هذه إلى ثلاث فئات : (١) فئة يجيب أفراد العينة عن بنودها باختيار إجابة واحدة من عدة اختيارات ؛ (٢) فئة يجيب أفراد العينة عن بنودها باختيار أكثر من إجابة من عدة اختيارات ؛ (٣) فئة يجيب أفراد العينة عن بنودها بكلمة (نعم أو (لا) .

أولا : نتائج الفئة التي يجيب أفراد عن بنودها بإجابة واحدة من عدة اختيارات كما تظهر فيا الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢)

نتائج الفئة (١) البنود التي يختار منها أفراد العينة إجابة واحدة من عدة اختيارات

رقم	الجنسية والعدد والنسب المئوية / البنـــــــود	المدرسون السعوديون		المدرسون غير السعوديين		المجموع	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	**الوقت المناسب للبدء في تدريس (م . ت)**						
	– مع بداية الفصل الدراسي	٤٢	١٢,٤٣	١٤	٤,١٤	٥٦	١٦,٥٧
	– مع بداية الشهر الثاني للفصل الدراسي	٨٢	٢٤,٢٦	٣٤	١٠,٠٦	١١٦	٣٤,٣٢
	– مع بداية الشهر الثالث للفصل الدراسي	٩٩	٢٩,٢٩	٢٠	٥,٩٢	١١٩	٣٥,٢١
	– قبل امتحان الفصل الدراسي بنصف شهر على الأقل	٤٤	١٣,٠٢	٣	٠٠,٨٩	٤٧	١٣,٩٠
٢	**المدة المناسبة لدراسة وتدريس (م . ت)**						
	– من أسبوع واحد إلى أسبوعين	١٩	٥,٦٢	١	٠,١٣	٢٠	٥,٩١
	– من ثلاثة إلى اربعة اسابيع	٥٢	١٥,٣٤	٥	١,٤٧	٥٧	١٦,٨١
	– من خمسة إلى ستة أسابيع	٩٨	٢٨,٩١	٣١	٩,١٤	١٢٩	٣٨,٠٥
	– من سبعة إلى ثمانية أسابيع	٤٧	١٣,٨٦	٢٣	٦,٧٨	٧٠	٢٠,٦٥
	– طوال الفصل الدراسي	٥٢	١٥,٣٤	١١	٣,٢٤	٦٣	١٨,٥٨
٣	**اليوم المناسب لبداية دراسة تدريس (م . ت) في الأسبوع**						
	– السبت	١٥٢	٤٨,٢٥	٥٧	١٨,١٠	٢٠٩	٦٦,٣٥
	– الأحد	٧٤	٢٣,٤٩	٨	٢,٥٤	٨٢	٢٦,٠٣
	– الاثنين	٢٠	٦,٣٥	٤	١,٢٧	٢٤	٧,٦٢
٤	**اليوم المناسب لنهاية دراسة المجموعات في الأسبوع**						
	– الاثنين	١٦	٥,٢٣	٣	٠,٩٨	١٩	٦,٢١
	– الثلاثاء	١٢٠	٣٩,٢٢	٣٧	١٢,٠٩	١٥٧	٥١,٣١
	– الأربعاء	١٠٢	٣٣,٣٣	٢٨	٩,١٥	١٣٠	٤٢,٤٨
٥	**الوقت المناسب لبدء ونهاية (م . ت) في اليوم**						
	– من بعد صلاة العصر إلى صلاة المغرب	١٧٢	٥٢,٢٨	٤١	١٢,٤٦	٢١٣	٦٤,٧٤
	– من بعد صلاة العصر إلى صلاة العشاء	٢٧	٨,٢١	١٧	٥,١٧	٤٤	١٣,٣٨
	– من بعد صلاة المغرب إلى صلاة العشاء	٦٤	١٩,٤٥	٨	٢,٤٣	٧٢	٢١,٨٨
٦	**العدد المناسب من الحصص في اليوم الواحد**						
	– حصة واحدة	٤٤	١٣,٠٩	١٠	٢,٩٨	٥٤	١٦,٠٧
	– حصتان	١٦٧	٤٩,٧٠	٤٥	١٣,٣٩	٢١٢	٦٣,٠٩
	– ثلاث حصص	٤٩	١٤,٥٨	١٢	٣,٥٧	٦١	١٨,١٥
	– أربع حصص	٧	٢,٠٨	٢	٠,٥٩	٩	٢,٦٧
٧	**المدة المناسبة للحصة الواحدة**						
	– نصف ساعة	٤١	٢,٠٦	٠٠	٠,٠٠	٤١	١٢,٠٦
	– ساعة إلا ربعاً	١٠٩	٣٢,٠٦	٢٠	٩,٤١	١٤١	٤١,٤٧
	– ساعة كاملة	١١٩	٣٥,٠٠	٣٩	١١,٤٧	١٥٨	٤٦,٤٧
٨	**العدد المناسب من الطلاب في الصف الواحد**						
	– ٥ – ١٠ طلاب	٩٠	٢٦,٤٧	٢٠	٥,٨٨	١١٠	٣٢,٣٥
	– ١١ – ١٦ طالباً	١٢١	٣٥,٥٩	٣٢	٩,٤١	١٥٣	٤٥,٠٠
	– ١٧ – ٢٢ طالباً	٥٥	١٦,١٨	١٧	٥,٠٠	٧٢	٢١,١٨
	– ٢٣ – ٢٨ طالباً	٣	٠,٨٨	٢	٠,٥٩	٥	١,٤٧
٩	**كم نسبة الطلاب الذين في فصلك يحتاجن إلى دراسة (م . ت)**						
	– ٥ – ١٠٪	٦٨	٢٠,٣٠	١٠	٢,٩٩	٧٨	٢٣,٢٨
	– ١٠ – ١٥٪	٦٧	٢٠,٠٠	٧	٢,٠٩	٧٤	٢٢,٠٩
	– ١٥ – ٢٠٪	٤٨	١٤,٣٣	١٤	٤,١٨	٦٢	١٨,٥١
	– ٢٠ – ٢٥٪	٣٨	١١,٣٤	٢٠	٥,٩٧	٥٨	١٧,٣١
	– ٢٥ – ٥٠٪	٣٤	١٠,١٥	١٥	٤,٤٨	٤٩	١٤,٦٣
	– أكثر من ٥٠٪	١٢	٣,٥٨	٢	٠,٦٠	١٤	٤,١٨
١٠	**الرسوم المناسبة عن كل طالب للمادة الواحدة**						
	– ١٠٠ ريـــال	١٣٨	٤٣,٣٩	١٧	٥,٣٥	١٥٥	٤٨,٧٤
	– ١٥٠ ريـــال	٥٥	١٤,٣٠	٣١	٩,٧٥	٨٦	٢٧,٠٥
	– ٢٠٠ ريـــال	٣٠	٩,٤٣	١٣	٤,٠٩	٤٣	١٣,٥٢
	– ٢٥٠ ريـــال	٣	٠,٩٤	٣	٠,٩٤	٦	١,٨٨
	– ٣٠٠ ريـــال	٩	٢,٨٣	٤	١,٢٦	١٣	٤,٠٩

يوضح الجدول رقم (٢) نتائج هذه الفئة ففي البند (٢) نجد أن أعلى نسبة مئوية من المدرسين السعوديين ٢٩,٢٩٪ ترى أن يبدأ برنامج (م.ت) مع بداية الشهر الثالث من كل فصل دراسي . وتتفق هذه النتيجة مع لائحة الوزارة ، ولربما يعود السبب في ذلك إلى أن السعوديين لديهم خبرة أكبر في تدريس (م.ت) إذ يصبح لدى الطلاب فرصة زمنية أطول للحاق بزملائهم في الفصول العادية . لكن هذه النتائج ، وما أقرته الوزارة في لائحتها ، لا تتفق مع مايراه كل من (عبدالرحيم ، عثمان والشرقاوي ، ١٩٧٨) من أن التعليم الترميمي (م.ت) يجب أن يكون ضمن أنشطة المدرسة اليومية .

وتوضح نتائج البند (٣) اتفاقها مع نتائج البند (٢) حتى أن أعلى نسبة من أفراد العينة (٣٠,٠٥٪) ترى أن تكون المدة المناسبة لدراسة وتدريس (م.ت) من خمسة إلى ستة أسابيع . وهناك عدد من أفراد العينة بنسبة مئوية (١٨,٥٨٪) ترى أن تكون الدراسة في (م.ت) طوال الفصل الدراسي .

وتشير نتيجة البند (٤) إلى أن يكون يوم الثلاثاء ، بمعنى أن تكون مدة الدراسة أربعة أيام ، من السبت إلى الثلاثاء . وهذا لايتفق مع لائحة الوزارة التي جاء فيها أن تكون الدراسة في (م.ت) خمسة أيام (من السبت إلى الأربعاء) . ويمكن تفسير هذا الاختلاف بين الوزارة وأفراد العينة ، أن أفراد العينة يجعلون يوم الأربعاء يوم أجازة ، لأن بنهاية دوامه تبدأ إجازة نهاية الأسبوع ، وكل فرد لابد أن يكون قد ارتبط بمواعيد خاصة ولا يريد أن يشغل نفسه بأي عمل آخر ، مع ملاحظة أن النسبة المئوية لأفراد العينة الذين يرون أن تكون الدراسة من السبت إلى الأربعاء (٤٢,٤٨٪) لاتبعد كثيراً عن النسبة المئوية لمن يرون أن تكون الدراسة من السبت إلى الثلاثاء كما هو موضح في الجدول .

وتوضح نتيجة البند (٥) أن أعلى نسبة من أفراد العينة من السعوديين وغير السعوديين ترى أن الوقت المناسب لدراسة (م.ت) هو من بعد صلاة العصر إلى صلاة المغرب . وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في لائحة الوزارة ولربما يكون السبب هو تأثير اللائحة في أفراد العينة ، أو أن يكون هذا الوقت مناسباً فعلاً لأفراد العينة وللطلاب ، حيث يكون لدى المدرسين وقت أطول من بعد صلاة المغرب يقضونه في التزامات أخرى ، وبالنسبة للطلاب يقضونه في الاستذكار .

وتوضح نتيجة البند (٦) أن العدد المناسب من الحصص في اليوم الواحد لدراسة

(م.ت) هو حصتان . وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في لائحة الوزارة . وإذا كان الوقت المناسب لدراسة (م.ت) هو من بعد صلاة العصر إلى صلاة المغرب ، فإن المدة تكفي لحصتين فقط ، خاصة وأن نتائج البند (٧) تشير إلى أن أعلى نسبة من أفراد العينة (٢٠ , ٤٦٪) ترى أن تكون مدة الحصة ستين دقيقة ، وعلى هذا الأساس فلن يتسع الوقت المناسب إلا لحصتين يومياً . وتتفق هاتان النتيجتان مع ماجاء في لائحة الوزارة . حصتان في اليوم ومدة الحصة ستين دقيقة . لكن مدة الحصة تتعارض مع مايراه اسكونل (عبد الرحيم ، ١٩٨٢) من أن وقت حصة التعليم الترميمي يتراوح بين (١٥ - ٢٠) دقيقة .

أما نتيجة البند (٨) فتشير إلى أن نسبة من أفراد العينة (٠٠ , ٤٠٪) ترى أن يتراوح العدد المناسب من الطلاب في الصف الواحد في (م.ت) بين (١١ - ١٦) طالباً ، ولكن هذه النسبة لا تبتعد كثيراً عن نسبة الذين يرون أن يتراوح العدد بين (٥ - ١٠) طلاب . وفي لائحة الوزارة يتراوح العدد بين (٦ - ١٢) طالباً . وتتعارض هذه النتيجة مع مايراه بلير (Blair, 1964) من ضرورة حصول المتأخر دراسياً على مساعدة فردية خاصة به واتباع أسلوب مناسب للتدريس له . وحيث أن تعليم الطلاب فردياً في كل المدارس وفي كل المراحل الدراسية يعتبر في حكم المستحيل ، فإن العدد الأمثل للطلاب المتأخرين دراسياً في صفوف التعليم الترميمي يجب ألا يزيد عن ستة طلاب في الصف الواحد على أن يكونوا متشابهين في المشكلات التي يعانون منها ، لأنه كلما زاد العدد عن ذلك في الصف الواحد تعذر على المدرس تعزيز العلاقات الشخصية والاجتماعية الدافئة بينه وبين هؤلاء الطلاب من جانب وبين الطلاب مع بعضهم من جانب آخر ، خاصة وأن مشكلة المتأخر دراسياً ليست في طريقة التدريس أو في إعادة شرح المادة الدراسية فحسب ، بل وفي أمور كثيرة أخرى .

وتوضح نتيجة البند (٩) أن أفراد العينة توزعوا بنسب مئوية متقاربة ، إلى حد ما خاصة النسب الثلاث الأولى وذلك حول النسبة المئوية لمن يحتاج من طلابهم الذين يدرسون لهم في الصفوف الاعتيادية للدراسة في (م.ت) . وهذا يعني أن كل نسبة مئوية من أفراد العينة أبدت رأيها في الطلاب الذين في صفوفهم . وهذه ظاهرة طبيعية ، إذ يختلف طلاب الصفوف في المدارس الإبتدائيةعن بعضهم ، وعن الطلاب في المدارس المتوسطة ، ويختلف هؤلاء عن الطلاب في المدارس الثانوية ، وفي المواد الدراسية المختلفة . وبشكل عام ، تتفق هذه النتيجة مع ما وجدته لرنر (Lerner, 1971) في مسحها للدراسات التي تناولت تقديرات المتأخرين دراسياً في أمريكا ، من أن النسبة

تتراوح بين (١٪ - ٣٠٪) . وعلى أية حال فإنه يمكن القول أن نتيجة هذا البند ، تؤكد وجود طلاب متأخرين دراسياً في جميع الصفوف . وهذا مؤشر خطير يدعو إلى اتخاذ إجراءات سريعة من قبل وزارة المعارف للحد من استفحال هذه الظاهرة .

وتشير نتائج البند (١٠) إلى أن أفراد العينة من السعوديين يختلفون في تقديرهم للرسوم المترتبة على كل طالب للمادة الدراسية الواحدة عن تقدير زملائهم غير السعوديين . ففي الوقت الذي ترى فيه أعلى نسبة من السعوديين أن تكون الرسوم مائة وخمسين ريالا . ولكن يمكن القول أن نتيجة السعوديين لا يمكن الاعتماد عليها خاصة وأنهم عموماً لم يسبق لهم التدريس في (م.ت) ولا يرغبون في المستقبل .

ومن ناحية أخرى ، فلم تشر أي من الدراسات التي استعرضها الباحثون إلى مقدار الرسوم التي يتقاضاها المدرسون عن التدريس في (م.ت) . لكن وزارة المعارف السعودية حددتها بمبلغ مائة ريال في المرحلة الابتدائية ومائة وثلاثين ريالا في المرحلتين المتوسطة والثانوية (وزارة المعارف ، ١٤٠٤ ، ١٢٠ - ١٢٥) . ويبدو أن السعوديين ليسوا مهتمين بأمر الرسوم ، خاصة وأن أكثر من يقوم بالتدريس في (م.ت) هم من غير السعوديين ولديهم رغبة في أن تكون الرسوم أكثر مما حددته الوزارة ، بدليل وجود نسب مئوية أخرى منهم ترى أن تكون الرسوم (٢٠٠ ، ٢٥٠ ، ٣٠٠ ريال) .

ثانيا : نتائج الفئة التي يجيب أفراد العينة عن بنودها بأكثر من إجابة كما تظهر في الجدول رقم (٣) .

جـــدول رقـم (٣)

نتائج الفئة (٢) البنود التي يجيب عنها أفراد العينة بأكثر من إجابة من عدة اختيارات

رقم	الجنسية والعدد والنسب المئوية / البنـــــــود	المدرسون السعوديون		المدرسون غير السعوديين		المجموع	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١١	في رأيك ما هي المواد الدراسية التي يحتاج فيها الطلاب إلى الدراسة في (م.ت) ؟ وما هو عدد الحصص المناسب في الأسبوع من كل مادة ؟						
أ	– الرياضيات	٢٥٢	٧٤,١١	٦٦	١٩,٤١	٣١٨	٩٣,٥١
	حصة واحدة	٩	٢,٨٧	١	٠٠,٣٢	١٠	٣,١٨
	حصتان	٨٣	٢٦,٤٣	٢٣	٧,٣٢	١٠٦	٣٣,٧٦
	ثلاث حصص	٨٣	٢٦,٤٣	٢٧	٨,٦٠	١١٠	٣٥,٠٣
	أربع حصص	٤٩	١٥,٦١	٧	٢,٢٣	٥٦	١٧,٨٣
	خمس حصص	١٩	٦,٠٥	صفر	صفر	١٩	٦,٠٥
ب	– اللغة الإنجليزية	٢٥٠	٧٣,٥٣	٦٥	١٩,١٢	٣١٥	٩٢,٦٥
	حصة واحدة	٣٣	١٠,٤٨	٦	١,٩٠	٣٩	١٢,٣٨
	حصتان	٧٦	٢٤,١٣	٢٧	١٨,٥٧	١٠٣	٣٢,٧٠
	ثلاث حصص	٣٣	١٠,٤٨	٣	٠,٩٥	٣٦	١١,٤٣
	أربع حصص	١٨	٥,٧١	١	٠,٣٢	١٩	٦,٠٣
ج	– العلوم (طبيعة – كيمياء – أحياء)	١٩٠	٥٥,٨٨	٥٩	١٧,٣٥	٢٤٩	٧٣,٢٣
	حصة واحدة	١٢	٥,٠٦	٢	٠,٨٤	١٤	٥,٩١
	حصتان	١٠٤	٤٣,٨٨	٣٥	١٤,٧٧	١٣٩	٥٨,٦٥
	ثلاث حصص	٤٧	١٩,٨٣	١١	٤,٦٤	٥٨	٢٤,٤٧
	أربع حصص	١٢	٥,٠٦	صفر	صفر	١٢	٥,٠٦
د	– اللغة العربية (القواعد – الإملاء)	٢٠١	٥٩,١٢	٥٠	١٤,٧٠	٢٥١	٧٣,١٢
	حصة واحدة	٣٥	١٣,٩٤	٧	٢,٧٩	٤٢	١٥,٧٣
	حصتان	٩٥	٣٧,٨٥	٢٩	١١,٥٥	١٢٤	٤٩,٤٠
	ثلاث حصص	٣٨	١٥,١٤	٥	١,٩٩	٤٣	١٧,١٣
	أربع حصص	٢٥	٩,٩٦	١	٠,٤٠	٢٦	١٠,٣٦
١٢	في اعتقادك ما الذي يجب ان يدرسه الطالب في صفوف (م.ت) بالنسبة لمادة دراسية معينة ؟						
أ	– الحقائق والمفاهيم والمهارات الأساسية السابقة لتعلم تلك المادة .	٦١	١٧,٩٤	٢٦	٧,٦٥	٨٧	٢٥,٥٩
ب	– المادة نفسها التي درسها في الفصول الاعتيادية يدرسها من جديد في حصص (م.ت) .	١٠٧	٣١,٤٧	٢٩	٨,٥٣	١٣٦	٤٠,٠٠
ج	– مقرر السنة السابقة (مثلاً طلاب ثانية يدرسون مقرر سنة أولى) .	٣١	٩,١٢	٤	١,١٧	٣٥	١٠,٢٩
د	– يتعلم الطالب الطرق الصحيحة للاستذكار ومراجعة تلك المادة .	٧٤	٢١,٧٦	٢٢	٦,٤٧	٩٦	٢٨,٢٤
هـ	– إعادة شرح الحقائق والمفاهيم والأسس والمهارات التي لدى الطلاب قصور فيها في تلك المادة .	١٦٧	٤٩,١٢	٤٨	١٤,١٢	٢١٥	٦٣,٢٤

يوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذه الفئة . ففي البند (١١) نجد أن أعلى نسبة من أفراد العينة السعوديين وغير السعوديين ترى أن مادة الرياضيات تقع على رأس الماد التي يحتاج فيها الطلاب المتأخرون دراسياً للدراسة في (م.ت) . وأن نسبتين مئويتين متساويتين ، وهما أعلى النسب من السعوديين ، ترى أن عدد الحصص المناسبة في الأسبوع هما حصتان وثلاث حصص ، وهناك نسبة مئوية لا يستهان بها ترى أن يكون عدد الحصص أربعاً في الأسبوع ، ونسبة مئوية صغيرة الحجم ، ترى أن تكون خمس حصص في الأسبوع . وبالنسبة لغير السعوديين فإن أعلى نسبة منهم ترى أن يكون عدد الحصص ثلاثاً في الأسبوع ، ونسبة مئوية صغيرة الحجم ترى أن تكون الحصص أربعاً .

وبالنسبة للغة الإنجليزية فإنها تأتي في المرتبة الثانية بعد مادة الرياضيات كما تشير النسب المئوية فيالجدول رقم (٤) . وبالنسبة لعدد الحصص في الأسبوع ، ترى أعلى نسبة من السعوديين وغير السعوديين أن تكون حصتان . وهناك نسبة مئوية لا بأس بها من السعوديين وغير السعوديين ، ترى دراسة ثلاث حصص لغة إنجليزية في الأسبوع .

وتقع مادة العلوم في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة ، ومادتا الطبيعة والكيمياء في المرحلة الثانوية ، في المرتبة الرابعة بعد الرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة العربية ، من حيث حاجة الطلاب المتأخرين دراسيا إلى دراستها في برنامج (م.ت) ، كما توضح ذلك النسب المئوية العالية من السعوديين وغير السعوديين . مع ملاحظة أن مادة الطبيعة تحتل المركز الأول بالنسبة لتأخر الطلاب دراسياً فيها وذلك من خلال مراجعة تعليقات بعض أفراد العينة .

وبالنسبة لعدد حصص العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، وعدد حصص مادتي الطبيعة والكيمياء في المرحلة الثانوية ، ترى أكبر نسبة من أفراد العينة أن تكون في حصتين في الأسبوع وهناك نسبة مئوية ، كبيرة إلى حد ما ، من كل من السعوديين وغير السعوديين ترى أن يكون عدد الحصص ثلاثاً في الأسبوع ، وبمراجعة تعليقات بعض أفراد العينة اتضح أن الذين يرون ثلاث حصص هم من مدرسي مادة الطبيعة في المرحلة الثانوية القسم العلمي . ويوضح الجدول رقم (٤) كذلك أن أعلى نسبة مئوية من أفراد العينة ترى مادة اللغة العربية (القواعد والإملاء) تحتل المرتبة الثالثة في قائمة المواد الدراسية التي يحتاج إليها الطلاب المتأخرون دراسياً للدراسة في (م.ت) ،

وأن يكون ذلك بمعدل حصتين في الأسبوع . وهناك نسب مئوية لابأس بحجمها من أفراد العينة ترى أن يكون تدريس القواعد والإملاء بمعدل ثلاث حصص في الأسبوع ، وتجدر الإحاطة هنا بأن تعليقات بعض أفراد العينة من غير مدرسي اللغة العربية يطالبون بالتأكيد على مادة التعبير التحريري لضعف كثير من الطلاب على حد تعبيرهم .

وبمناقشة هذه النتائج الخاصة بالبنود (١١ - أ ، ب ، ج ، د) فقط يمكن استنتاج ما يلي :

بالنسبة لمادة الرياضيات : تعتبر هذه المادة أكثر المواد الدراسية تجريداً ، من حيث طبيعتها ، ومن أكثرها تسلسلا من حيث تركيبها . وتتفق هذه النتيجة مع المسلمات القائلة بأن مادة الرياضيات هي المادة الأولى التي يتأخر فيها الطلاب تحصيليا ، وفي مختلف مراحل التعليم . وتعود الأسباب في ذلك إلى عدم تمكن الطلاب في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية من إتقان المفاهيم والعمليات الأساسية : (الضرب والطرح والجمع والقسمة) . كما تعود هذه الأسباب إلى طول مادة الرياضيات في كل فصل دراسي ، وإلى الأساليب والطرق المتبعة في تدريسها ، وإلى صعوبة الأسلوب الذي تؤلف به الكتب المدرسية في هذه المادة ، إلى جانب الفروق الفردية بين الطلاب في مستوى الذكاء العام ، وفي الميول والاتجاهات نحو الرياضيات كمادة دراسية ، ونحو مدرسيها . . . إلخ وهذا ما أمكن ملاحظته من تعليقات بعض أفراد العينة ومن بعض المقابلات الشخصية مع كثير من مدرسي الرياضيات في مدارس الهفوف ، خاصة المرحلة الابتدائية والمتوسطة . أما بالنسبة للعدد المناسب من حصص مادة الرياضيات التي يرى أفراد العينة وجوب توفرها في برنامج (م . ت) للطلاب المتأخرين دراسياً فيها ، فإنه بمراجعة الاستمارات وجد أن (٨٦٪) من عدد المجيبين عن هذا السؤال هم من مدرسي الرياضيات في المراحل الإبتدائية والمتوسطة والثانوية ، و(١٤٪) مدرسي المواد الأخرى يرون أن يتراوح عدد الحصص بين (حصتين - ثلاث حصص) أسبوعياً . وهناك ٣٤٪ من أفراد عينة المرحلة المتوسطة والابتدائية ، يرون أن يكون عدد الحصص أكثر من ثلاث أسبوعياً . ومما لاشك فيه أن كل فرد من أفراد العينة ، من خلال تجربته مع طلابه ، يقترح عدد الحصص التي يعتقد أنها قد تساعد طلابه المتأخرين دراسياً في مادة الرياضيات .

بالنسبة للغة الإنجليزية : أن مادة اللغة الإنجليزية هي أولى المواد الدراسية التي يعزى إليها سبب كراهة الطلاب للدراسة في المرحلة المتوسطة فما بعدها ، باعتبارها مادة

جديدة بالنسبة لهذه المرحلة الدراسية في المملكة العربية السعودية . وبحكم العمر الزمني للطلاب عند التحاقهم بالمرحلة المتوسطة ، وهذا من أهم المتغيرات التي تلعب دوراً كبيرا في التحصيل في أي مادة دراسية . ومن الأسباب التي تؤدي إلى تأخر الطلاب في هذه المادة باعتبارها لغة أجنبية ، زيادة عدد الطلاب في الفصل الواحد ، بحيث لا تتاح الفرصة لكل طالب بأن يتعلم النطق السليم ، أو أن يكتسب كلمات جديدة ، أو يتقن قاعدة من قواعد النحو فيها ، خاصة وأن مادة اللغة الإنجليزية تتكون من عدة مواد دراسية ، كالإملاء ، والهجاء ، والمطالعة (اكتساب مفردات جديدة) والنطق الصحيح والقواعد ، وبالتالي تزداد صعوبة المادة خاصة إذا كان الطالب لايجد الفرصة من حيث المكان والأشخاص الذين يمكن له أن يمارس معهم ما تعلمه في المدرسة منها . أما أفراد العينة الذين يرون أن الغة الإنجليزية تقع في المرتبة الثانية من حيث حاجة الطلاب إلى الالتحاق بمجموعات التقوية لدراستها ، فلم يكونوا من مدرسي هذه المادة فحسب بل ومن مدرسي مواد أخرى ، ولعل ذلك عائدا لتجربتهم مع أنفسهم أيام دراستهم بالمرحلة المتوسطة ، أو من تجربتهم مع ذويهم الذين يدرسون حالياً اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية . أما تعليقات مدرسي اللغة الإنجليزية فتشير إلى استيائهم من الكتب المقررة في المرحلة المتوسطة والثانوية من حيث الكم والكيف ، ويقترحون زيادة عدد حصص اللغة في الجدول المدرسي وإقرارها في المرحلة الابتدائية ، وكثير منهم يعتقد أن اللغة الإنجليزية تقع في المرتبة الأولى التي يتأخر فيها الطلاب وليست الرياضيات .

بالنسبة للغة العربية : يمكن القول أن كثيراً من الطلاب ، وخاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية وخاصة الإملاء والقراءة والخط وقواعد النحو ، وتبين أيضاً من تتبع تعليقات بعض أفراد العينة في استمارات البحث ، أن اللغة العربية ، خاصة القراءة ، والتعبير ، والإملاء ، في المرحلة الابتدائية تعتبر من أهم المواد الدراسية التي تؤثر بطريق مباشر وغير مباشر في تعلم المواد الأخرى ، وما يراه أفراد العينة من حاجة بعض طلابهم إلى الإلتحاق بمجموعات التقوية يؤكد إدراكهم لأهمية ذلك . ولعل من أهم أسباب تأخر بعض الطلاب في القراءة والكتابة كثرة المواد الدراسية وتنوعها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، وعدم التكامل بين هذه المواد الدراسية في المحتويات وفي الطرق المتبعة في تدريسها . بل هذه المواد الدراسية في المحتويات وفي الطرق المتبعة في تدريسها . بل أن هناك عدم تكامل حتى في مواد اللغة العربية المكونة من المطالعة ، والإملاء ، والخط

والإنشاء ، والنصوص الأدبية وقواعد النحو ؛ وقد اتضح ذلك من المقابلات الشخصية مع بعض مدرسي مادة اللغة العربية في المدارس الإبتدائية والمتوسطة تعليقات بعض أفراد العينة على استمارة البحث ، هذا إلى جانب أن بعضا من هذه المواد لا تدرس في المرحلة الثانوية ، خاصة الإملاء والخط والقواعد . ويعد تأخر الطلاب في اللغة العربية ، وعدم التكامل بين المواد الدراسية عامة ، وبين المواد التي تكون مادة اللغة العربية خاصة ، مؤشراً خطيراً يجب تداركه . أن ضعف الطلاب في القراءة والكتابة من أخطر المشكلات لانعكاسة على جميع المواد وفي جميع المراحل الدراسية الآنية واللاحقة ، وفي الحياة العامة للطلاب . ويؤكد الباحثون ذلك من خلال خبرتهم الشخصية مع الطلاب الذين يدرسون لهم ومن خلال ما يسمعونه من زملائهم في كلية التربية بجامعة الملك فيصل حول ضعف الطلاب المستجدين في الإنشاء وفي الأسلوب والخط والإملاء بشكل عام .

وتشير نتائج البند (١٢ - أ) إلى أن نسبة مئوية متدنية من أفراد العينة (٢٥,٥٩٪) يرون أن يدرس الطالب في (م.ت) بالنسبة لمادة دراسية معينة ، الحقائق والمفاهيم والمهارات الأساسية السابقة لتعلم هذه المادة . وقد كان من المتوقع أن تكون النسبة المئوية أعلى من ذلك ، إلا أن ما ظهر كان العكس . ومن المعلوم أن من أهم الأسس التربوية للتعليم الترميمي (مجموعات التقوية) أن يبدأ الطلاب بدراسة المتطلبات الأساسية السابقة للمادة الدراسية (Prerequisites) . فمثلاً أن معرفة الفعل المضارع وعلامات إعرابه ، شرط في تعلمه منصوباً أو مجزوماً . ومعرفة الرموز والأوزان الذرية والجزيئية للعناصر والمركبات الكيميائية شرط لتعلم ووزن المعادلات في التفاعلات الكيميائية . . . إلخ . ولا يمكن تفسير نتيجة البند (١٢ - أ) إلا في ضوء أن أفراد العينة ربما يجهلون الأسس التربوية للتعليم الترميمي .

أما نتيجة البند (١٢ - ب) فتشير إلى أن النسبة المئوية من أفراد العينة من السعوديين وغير السعوديين ، أعلى بكثير من نتيجة البند (١٢ - أ) وتبعاً لذلك فهم يرون أن يدرس الطلاب من جديد المادة التي درسوها في الصفوف الاعتيادية في حصص (م.ت) ، ولا يبعد هذا البند عن سابقه ، فدراسة المادة مرة ثانية من قبل المتأخرين دراسياً في حصص (م.ت) تتيح لهم فرصة أكبر لفهمها وذلك لتوفر الوقت الكافي . إذ أن وجود الطلاب في (م.ت) يعني عجزهم عن استيعاب المواضيع المختلفة من المادة في الوقت المقرر لها في الصفوف الاعتيادية ، خاصة وأن مبدأ إعطاء كل طالب الوقت الكافي للتعلم هو من أهم المبادىء التي يقوم عليها مفهوم التعليم الفردي . ويمكن

القـول أيضـاً أن أفراد العينة من السعوديين وغير السعوديين ربما لايدركون الأسس التربوية للتعليم العلاجي (الترميمي) ، فقد كان المتوقع أن تكون النسبة المئوية لهذا البند عالية أيضاً .

وتبين نتيجة البند (١٢ - ج) أن أفراد العينة يكادون يجمعون على عدم تدريس طلاب (م . ت) لمقررا لسنة السابقة (طلاب سنة ثانية يدرسون مقرر سنة أولى) . وهذا في ظاهرة رفض مقبول إلى حد ما ، إلا أن هناك مواد دراسية ، خاصة الرياضيات واللغة الإنجليزية وقواعد اللغة العربية ، ما لم يتقن الطلاب أساسيتها فسيستمرون في التعثر والتأخر الدراسي في المادة نفسها لسنوات قادمة . إن إجماع أفراد العينة على عدم تدريس الـطلاب المقـرر السابق للمادة الدراسية ، يعني عدم فهمهم أيضاً للأسس التربوية للتعليم الترميمي ، إذ من المعلوم أن حفظ جدول الضرب مثلا يعتبر من أهم المتـطلبـات الرئيسية السابقة لتعلم الحساب ، وكذلك إشارات الجمع والطرح وفك الأقـواس والنـظريات الهنـدسية . كما أن مواقـع الهمـزة والتاء المفتوحة والمربوطة في الإملاء ، والفعل والفاعل والمفعول ، وعلامات الإعراب ، والمبني والمعرب ، والأفعال المتعدية واللازمة في القواعد ، متطلبات أساسية لتعلم وإتقان ما بعدها من مواضيع . وعلى هذا الأساس ، كان من المفروض لمن يعرف الأسس التربوية للتعليم الترميمي أن يوافق على هذا البند ، وخاصة بالنسبة للمواد الدراسية عالية التسلسل في تركيبها كالرياضيات واللغة العربية .

وتظهر نتائج البند (١٢ - د) أن النسبة المئوية المتدنية من أفراد العينة التي توافق على أن يتعلم الطالب الطرق الصحيحة للاستذكار ومراجعة تلك المادة ، تعني أن نسبة عالية من أفراد العينة لا توافق على ذلك ، وهي نتيجة لم تكن متوقعة . فمن المعلوم أن من أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلاب عموماً ، والمتأخرون دراسيا خصوصاً ، عدم معرفتهم للطرق الصحيحة للاستذكار والمراجعة وتوظيف الوقت . وهذه المشكلة يعاني منها الطلاب في جميع مراحل التعليم بما فيها المرحلة الجامعية . وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه (روبي ، ١٩٨٩) من أن من بين أسباب انخفاض التحصيل الدراسي بين بعض الطلاب ذوي القدرات العقلية المرتفعة عادات الاستذكار ، فقد يمارسون عادات استذكار غير مواتية للتحصيل الدراسي العالي ، كعدم تحديد الوقت المنـاسب للمذاكرة . . إلخ . وهكذا يستنتج الباحثون أن معظم أفراد العينة ربما لا يدركون الأسس التربوية للتعليم الترميمي ، ولا الأسباب التربوية للتأخر الدراسي أيضاً .

وتـوضح نتائج البند (١٢ - هـ) أن نسبة الموافقين عليه ولا تبتعد عن نسبة غير الموافقين ، خاصة السعوديين ، مع العلم أن مفهوم هذا البند لا يختلف في أساسه عن البنود أ ، ب ، ج (إتقان المتطلبات الأساسية الضرورية لتعلم مادة معينة) . لكن أفـراد العينـة من غير السعوديين يبدون أكثر واقعية في فهمهم لهذه الفقرة من البند (١٢) . وعلى أية حال فقد كان المتوقع أن يكون هناك إجماع أو شبه إجماع من قبل أفراد العينة على موافقتهم على جميع بنود هذا السؤال .

ثالثاً : نتائج الفئة التي يجيب أفراد العينة عن بنودها بكلمة (نعم) أو (لا) كما تظهر في جدول رقم (٤) .

جـــدول رقـم (٤)

نتائج الفئة (٣) البنود التي يجيب عنها أفراد العينة بكلمة (نعـم) أو (لا)

رقم	الجنسية والعدد والنسب المئوية / البنـــــــــود	المدرسون السعوديون				المدرسون غير السعوديين				المجموع	
		نعـــم		لا		نعـــم		لا			
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١ أ	هل تدرس في برنامج (م.ت) حالياً ؟	٩	٢,٦٥	٢٦٠	٧٦,٧١	٢١	٦,١٩	٤٩	١٤,٤٥	٣٣٩	١٠٠
ب	هل سبق لك أن درست (م.ت) ؟	٥١	١٥,٠٠	٢١٨	٦٤,١٢	٥١	١٥,٠٠	٢٠	٥,٨٨	٣٤٠	١٠٠
ج	هل ترغب في تدريس (م.ت) في مواد تخصصك ؟	٧٧	٢٣,٣٣	١٨٦	٥٦,٣٦	٤٤	١٣,٩٤	٢١	٦,٣٦	٣٣٠	١٠٠
د	هل تنصح زملاءك بالتدريس في (م.ت) ؟	١٧٦	٥٣,٣٣	٨٥	٢٥,٧٦	٥٧	١٧,٢٧	١٢	٣,٦٤	٣٣٠	١٠٠
١٤	هل تختلف طرق تدريس (م.ت) عن طرق التدريس في الصفوف العادية ؟	١٥٥	٤٥,٥٨	١١٥	٣٣,٨٢	٥٢	١٥,٣٠	١٨	٥,٣٠	٣٤٠	١٠٠
١٥	هل أنت على معرفة بأوجه هذا الاختلاف ؟	١٣٣	٤٦,٣٤	٩٥	٣٣,١٠	٤٨	١٦,٧٢	١١	٣,٨٣	٢٨٧	١٠٠
١٦	هل تستطيع أن تحكم على بعض الطلاب الذين تدرس لهم بأنهم يحتاجون إلى الالتحاف ببرنامج (م.ت)؟	٢٥٣	٧٤,٤٢	١٨	٥,٢٩	٦٨	٢٠,٠٠	١	٠,٢٩	٣٤٠	١٠٠
١٧	هل التدريس في (م.ت) يحتاج إلى خبرات ومهارات معينة ؟	٢٢٥	٦٦,١٨	٤٦	١٣,٥٣	٦٦	١٩,٤١	٣	٠,٨٨	٣٤٠	١٠٠
١٨	هل تعرف ما هي هذه الخبرات والمهارات ؟	١٩٨	٥٩,١٠	٦٦	١٩,٧٠	٦٥	١٩,٤٠	٦	١,٧٩	٣٣٥	١٠٠
١٩	هل سبق أن التحقت بدورة تدريبية في (م.ت) ؟	٢٤	٧,٠٨	٢٤٥	٧٢,٢٧	٥	١,٤٧	٦٥	١٩,١٧	٣٣٩	١٠٠
٢٠	هل توصي بعقد دورات تدريبية للمدرسين في أسس تصميم وتطوير (م.ت) نفسياً وتربوياً ؟	٢٢٧	٦٦,٧٦	٤٤	١٢,٩٤	٥٣	١٥,٦٠	١٦	٤,٧٠	٣٤٠	١٠٠
٢١	هل ستلتحق بمثل هذه الدورة ؟	١٨٦	٥٤,٧٠	٨٥	٢٥,٠٠	٥٢	١٥,٣٠	١٧	٥,٠٠	٣٤٠	١٠٠
٢٢	هل تعتقد أن لبرنامج (م.ت) الحالي نقاط ضعف ؟	١٧٧	٥٣,٨٠	٩٠	٢٧,٣٦	٤١	١٢,٤٦	٢١	٦,٣٨	٣٢٩	١٠٠
٢٣	هل تعتقد أن (م.ت) مفيدة للطلاب فعلاً بلوائحها وتنظيماتها الحالية ؟	١٥٦	٤٨,٠٠	١٠٣	٣١,٦٩	٤٨	١٤,٧٧	١٨	٥,٥٤	٣٢٥	١٠٠
٢٤	هل تقترح على وزارة المعارف أن تعيد النظر في اللوائح الحالية لبرنامج (م.ت) ؟	١٩٣	٥٩,٢٠	٦٩	٢١,١٧	٣٤	١٠,٤٣	٣٠	٩,٢٠	٣٢٦	١٠٠
٢٥	هل تتبرع وتلتزم بالتدريس مجاناً في (م.ت) ؟	٧٧	٢٣,١٢	١٨٩	٥٦,٧٦	٢٤	٧,٢١	٤٣	١٢,٩١	٣٣٣	١٠٠
٢٦	هل تعتقد أن عدد الطلاب الذين يدرسون في (م.ت) أكبر من عدد الطلاب الذين يحتاجون إليها ؟	١٥٣	٤٩,٢٠	٩٤	٣٠,٢٣	٥٣	١٧,٠٤	١١	٣,٥٤	٣١١	١٠٠
٢٧	هل تعتقد أن عدد طلابك الذين يدرسون في (م.ت) أصغر من عدد الطلاب الذين يحتاجون إليها ؟	٥٠	١٦,٣٤	١٩٢	٥٢,٧٥	٥	١,٦٣	٥٩	١٩,٢٨	٣٠٦	١٠٠
٢٨	هل تقترح بـديلا آخر عن فـكرة (م.ت) ؟	٧٣	٢٢,١٩	١٩٠	٥٧,٧٥	٩	٢,٧٤	٥٧	١٧,٣٣	٣٢٩	١٠٠
٢٩	هل توافق على أن الطلاب يستفيدون دراسياً من الدروس الخصوصية أكثر من (م.ت) ؟	١١٦	٣٥,١٥	١٤٩	٤٥,١٥	٣٠	٩,٠٩	٣٥	١٠,٦١	٣٣٠	١٠٠
٣٠	هل هل توصي باستمرار (م.ت) لأنها مفيدة فعلاً للطلاب الذين يحتاجون إليها ؟	٢١٥	٦٣,٨٠	٥٥	١٦,٣٢	٦٤	١٨,٩٩	٣	٠,٨٩	٣٣٧	١٠٠
٣١	هل سبق أن طلب منك أن تتقدم بمقترحات بخصوص تحسين برامج (م.ت) ؟	٢٢	٦,٥١	٢٤٨	٧٣,٣٧	٦	١,٧٨	٦٣	١٨,٣٤	٣٣٨	١٠٠

يوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذه الفئة . ففي البند الأول (١ - أ) نجد أن نسبة الذين لا يُدرِّسون حاليا في (م.ت) عليا في (م.ت) من السعوديين (٧٦,٧٪) أعلى بكثير من نسبة الذين يدرسونها ٢,٦٥٪ ، ونسبة غير السعوديين من الذين يدرسون حاليا في (م.ت) (١٤,٤٥٪) أعلى من نسبة السعوديين . وفي البند الثاني (١ - ب) النسبة المئوية (٦٤,١٢٪) للسعوديين الذين لم يدرسوا في (م.ت) أعلى بكثير من زملائهم الذين سبق لهم التدريس (١٥٪) ، وهي عكس نتيجة غير السعوديين ، إذ أن نسبة الذين درسوا في (م.ت) (١٥٪) أعلى بكثير من نسبة الذين لم يدرسوا (٥,٨٨٪) . أما نتيجة البند الثالث (١ - ج) فيتضح منها أن النسبة المئوية للسعوديين (٥٦,٣٦٪) الذين لا يرغبون في تدريس (م.ت) أعلى بكثير من الذين لايرغبون في التدريس (٦,٣٦٪) . أما البند الرابع (١ - د) فتوضح نتيجته أن النسبة المئوية للسعوديين (٥٣,٣٣٪) الذين ينصحون زملاءهم بالتدريس في (م.ت) أعلى من أولئك الذين لا ينصحون زملاءهم (٢٥,٧٦٪) . وهي أيضاً عكس نتيجة غير السعوديين ، فبالنسبة المئوية للذين ينصحون زملاءهم من غير السعوديين (١٢,٢٧٪) أعلى بكثير من النسبة المئوية (٣,٦٤) للذين لاينصحون زملاءهم بالتدريس في (م.ت) . ويتضح من هذه النتائج أن نسبة كبيرة من الذين يقومون بالتدريس حاليا والذين قاموا به في الماضي والذين يرغبون في التدريس مستقبلا في (م.ت) في المراحل الدراسية الثلاث هم من غير السعوديين . ومن المقابلات مع كثير من أفراد العينة السعوديين ، في المراحل الدراسية الثلاث ، اتضح أن عدم رغبتهم تعود إلى ضآلة المردود المالي الذي يحتاجون إليه أصلاً . أما غير السعوديين فقد جاءوا - على حد تعبير السعوديين - ليستثمروا أوقاتهم نظراً لأن مرتباتهم الشهرية أقل بكثير من بمرتبات زملائهم من السعوديين .

وتوضح نتائج البند (١٤) أن النسبة المئوية للسعوديين (٤٥,٥٨٪) الذين يرون أن طرق التدريس في (م.ت) تختلف عنها في الصفوف العادية ، لاتبتعد كثيرا عن النسبة المئوية (٣٣,٨٢٪) للذين لا يرون اختلافا فيها . وهو عكس نتيجة المدرسين غير السعوديين ، إذ أن نسبة الذين يرون اختلافا في طرق التدريس (٣٠و١٥٪) أعلى بأكثر من الضعف من الذين لايرون اختلافاً فيها (٣٠و٥٪) . ولربما يعود السبب في ذلك . وتوضح نتائج البند (١٥) أن نسبة السعوديين الذين يعرفون أوجه الاختلاف بين طرق التدريس في (م.ت) وطرقها في الصفوف العادية (٤٦,٣٤٪) أعلى من الذين لا يعرفون أوجه الاختلاف من السعوديين (٣٣,١٠٪) . أما غير السعوديين فإن النسبة

المئوية للذين يعرفون أوجه الاختلاف (١٦,٧٢٪) أعلى بكثير من الذين لا يعرفونها من غير السعوديين (٣,٨٣٪) . وتجدر الإشارة هنا إلى أن عدد الذين أجابوا عن هذا السؤال من السعوديين بلغ (٢٢٨) فرداً ، وعدد من أجاب منهم عن السؤال السابق له بلغ (٢٧٠) فرداً ، وهو ما يعني أن (٤٢) اثنين وأربعين سعودياً لم يجيبوا عن السؤال رقم (١٥) . وعليه فإن إجابات هذين السؤالين لا يمكن الاعتماد عليها . علاوة على ذلك ، فإن الطريقة الإلقائية في التدريس في المراحل الدراسية الثلاث هي السائدة بين جميع المدرسين السعوديين وغيرهم تقريبا في الصفوف العادية وفي صفوف (م . ت) . وإذا ما علمنا من نتائج البنود السابقة أن معظم أفراد العينة من السعوديين لم يسبق لهم التدريس في (م . ت) ، ولا يقومون بالتدريس لها ، حالياً ولا يرغبون في التدريس فيها مستقبلا ، فإنهم يقيسون طرق التدريس فيها على طرق التدريس التي يتبعونها في الصفوف العادية .

وتوضح نتيجة البند (١٦) أن نسبة عالية من أفراد العينة (٩٤,٤١٪) يستطيعون الحكم على حاجة بعض طلابهم إلى الالتحاق بـ (م . ت) معتمدين في ذلك على نتائج الامتحانات الشهرية والنهائية ، وعلى نتائج الواجبات المنزلية ، والمشاركة الصفية للطلاب . إلا أن هذه النتائج لا تقيس سوى النمط المعرف من أنماط التعلم ، وخاصة ما يتعلق منها بالمستوى الأول (الحفظ) من تصنيف (بلوم) كما هو ائد في مدارسنا بشكل عام . وعلى هذا الأساس فإن للمدرسين معرفة أكثر من غيرهم بالطلاب المتأخرين دراسياً ، لكنهم لا يعلمون الأسباب النفسية أو الاجتماعية الأخرى للتأخر الدراسي . ومثل هذا الأمر يحتاج إلى جهود من قبل المشرفين الاجتماعيين ، والمرشدين الطلابيين ، بمختلف المدارس . أن نتائج هذا البند كانت متوقعة . وإذا ما رجعنا إلى لائحة وزارة المعارف فسنجد أنها جعلت من نتائج الامتحانات الفصلية والنهائية ، المقياس الأساسي لحاجة الطلاب إلى الالتحاق بـ (م . ت) .

ويتبين من نتيجة البند (١٧) أن التدريس في (م . ت) يحتاج إلى خبرات ومهارات معينة . وقد وافق على ذلك نسبة عالية من أفراد العينة (٨٥,٥٩٪) علما بأن نسبة عالية منهم (٧٨,٥٠٪) أجابوا بأنهم يعرفون هذه الخبرات والمهارات كما يتضح ذلك من نتيجة البند (١٨) والتي لم تكن متوقعة بالنسبة للباحثين . ويبدو أنها وسائل دفاع لا شعورية من قبل أفراد العينة ، خاصة السعوديين منهم . أن التدريس في التعليم الترميمي يركز على الحاجات الخاصة بالطلاب المتأخرين دراسياً ويعالج أسباب تأخرهم ، ويتطلب ذلك من المدرس تدريبا عليه (عثمان والشرقاوي ، ١٩٧٨) .

ومعلوم أن المدرسين السعوديين لم يسبق لهم أن تلقوا أي تدريب من هذا النوع ، ولم يسبق لهم دراسة خصائص وسمات المتأخرين دراسياً ، ولم يقفوا على أنواع التأخر الدراسي وأسبابه ضمن المواد الدراسية التي تلقوها أثناء إعدادهم المهني وهذا ما أشار إليه كثير منهم أثناء المقابلات الشخصية معهم .

وتشير نتائج البنود (١٩ ، ٢٠ ، ٢١) إلى أن نسبة عالية من السعوديين وغير السعوديين لم يسبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية في الأسس التربوية والنفسية لتصميم وتطوير (م.ت) ، وإلى توصيتهم بعقد دورات من هذا القبيل ، وإلى رغبتهم في الإلتحاق بها في حالة وجودها . وهذا يعني أن هؤلاء المدرسين تنقسهم معلومات وخبرات ومهارات في الأسس التربوية والنفسية للتعليم الترميمي ، وأن التحاقهم بمثل هذه الدورات سيؤدي إلى نجاح برنامج (م.ت) ، إلا أن نتيجة هذه البنود الثلاثة ، تؤكد من ناحية أخرى ما سبق وأن ناقشناه بالنسبة لعدم معرفة أفراد العينة للاختلاف في طرق التدريس بين الصفوف العادية وبين صفوف (م.ت) . وهكذا يظهر اضطراب تلك النتائج ، وغلبة وسائل الدفاع اللاشعورية عليها .

أما نتائج البند (٢٢) فتوضح أن لبرنامج (م.ت) نقاط ضعف ، ففي المقابلات التي أجريت مع بعض الموجهين التربويين في إدارة تعليم الإحساء ، ومع بعض المدرسين وبعض مدراء المدارس المتوسطة خاصة ، اتضح للباحثين أن أبرز نقاط ضعف البرنامج كونه اختياريا ، وأن كثيرا من أولياء أمور الطلاب لا يقدرون حجم مشكلة التأخر الدراسي ؛ كما أن بعض المدارس لا تقدم برنامج (م.ت) نظراً لعدم التحاق كثير من الطلاب به مما يضطر بعضهم إلى الالتحاق بالبرنامج في مدارس أخرى . وهناك نقاط ضعف أخرى أبدى كثير ممن تم لقاءهم التحفظ عليها منها ، الإدارية ، ومنها ما يتعلق بعدم التزام ، وعدم حضور كثير ممن يقومون بالتدريس في (م.ت) ، وعدم الجدية . .

وتشير نتيجة البند (٢٣) إلى أن برامج (م.ت) بلوئحها وتنظيماتها الحالية مفيدة للطلاب فعلا . وعلى الرغم من نتيجة البند السابق (٢٢) التي يعترف فيها أفراد العينة بوجود نقاط ضعف في البرنامج إلا أنها مفيدة . وهذا يعني أن فائدتها ستزداد إذا ما طورت هذه اللوائح والتنظيمات .

وتؤكد نتيجة البند (٢٤) التي تقترح فيها نسبة عالية من أفراد العينة من المدرسين السعوديين (٢٠ , ٥٩٪) على وزارة المعارف السعودية إعادة النظر في لائحة (م.ت)

تؤكد أهمية البرنامج . إن النسبة المئوية لغير السعوديين الذين يقترحون على وزارة المعارف إعادة النظر في اللائحة تكاد تتساوى مع من لايتقرح إعادة النظر في اللائحة ، وهذه نتيجة متوقعة ، ولربما تعامل المدرس السعودي مع وزارة المعارف تعامله مع أهله .

أما نتيجة البند (٢٥) فيتضح منها أن نسبة عالية من السعوديين وغير السعوديين لا ترضى بأن تقوم بالتدريس في (م.ت) مجاناً . وأن المدرسين السعوديين لا يرغبون في التدريس بها سواء بالمجان أو مقابل رسوم ، في حين أن غير السعوديين هم بحاجة إلى هذه الرسوم ، ويرغبون في زيادتها ، كما اتضح ذلك من خلال النتائج السابقة في هذه الفئة وفي الفئتين السابقتين لها من هذه الاستبانة .

أما نتائج البندين (٢٦) ، (٢٧) فتشير إلى أن نسبة عالية من أفراد العينة (٢٤,٦٦٪) يعتقدون أن بعضاً من طلابهم في الصفوف العادية يدرسون في (م.ت) إلا أن عددهم قليل ، وهذا يعني أن هناك طلاباً متأخرين دراسياً لا يدرسون (م.ت) . وحيث يعتبر المدرس على رأس المحددين للطلاب المتأخرين تحصيلياً (عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، عثمان والشرقاوي ، ١٩٧٨) ، فإن مشكلة التأخر الدارسي في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ضمن عينة هذه الدراسة ، تبقى بدون حل ، وسوف تستمر هذه المشكلة في السنوات الدراسة اللاحقة . ولعل من بين الأسباب التي أدت إلى عدم التحاقهم جميع المتأخرين دراسياً ببرنامج (م.ت) هو عدم موافقة أولياء أمورهم على التحاقهم بالبرنامج ، إما لعدم إيمانهم بفاعليته أو لعدم قدرتهم على دفع الرسوم المترتبة عليه ، أو لصعوبة نقل الطلاب من بيوتهم إلى المدارس في غير أوقات الدوام المدرسي الرسمي . هذه الأسباب وغيرها أشار إليها كثير من المدرسين في المدارس المشمولة في هذا البحث ، وبعض الموجين التربويين في إدارة تعليم الإحساء الذين تمت مقابلتهم . وعلى أية حال ، فموقف المتأخرين دراسياً صعب ، ويتطلب من وزارة المعارف السعودية اتخاذ خطوات تطويرية وتنفيذية لضمان التحاقهم جميعاً ببرامج (م.ت) أو على الأقل ، التحاق أعلى نسبة منهم .

وتشير نتائج البند (٢٨) إلى أن نسبة عالية من أفراد العينة لم يقترحوا بديلاً آخر عن (م.ت) مما يؤكد أهميتها . أما الذين يرون بدائل للبرنامج ، فكتبوا اقتراحاتهم في الفراغ المخصص لذلك وبمراجعة هذه الاقتراحات وجد أنها تدور كلها حول : (١) إعادة النظر في حجم المواد في جميع المراحل الدراسية الثلاث ؛ (٢) ضرورة تعاون أولياء أمور الطلاب مع المدرسة في متابعة الطلاب وحثهم على الاستذكار والاجتهاد في

التحصل أولاً بأول ؛ (٣) زيادة عدد ساعات اليوم المدرسي بمعدل حصتين في اليوم . واقترح واحد وعشرون فرداً إطالة زمن الحصة في الجدول المدرسي إلى ستين دقيقة بدلاً من خمس وأربعين دقيقة ، واقترح آخرون عزل الطلاب المتأخرين دراسياً منذ بداية السنة الدراسية ووضعهم في صفوف خاصة . ولا يبدو أن أياً من هذه الاقتراحات تحقق أهداف (م.ت) ، وإن صح أنها تساعد على تخفيف حدة الظاهرة ولكن لايمكن تسميتها بدائل ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فإن تقليص حجم أو عدد المواد الدراسية في فصل دراسي أو في مرحلة دراسيةبعينها ، عملية تحتاج إلى دراسات تتعلق بأهداف التعليم وبالإمكانات وبالإدارة ، وكذا بسياسة التعليم في المملكة . أما عزل الطلاب المتأخرين دراسياً ، فمع أنه ممكن وكان معمولاً به (عبدالرحيم ، ١٩٨٢) إلا أن مساوئه أكثر من محاسنه ، الأمر الذي يجعله لا يصلح كبديل لبرنامج (م.ت) .

وتظهر نتائج البند (٢٩) أن النسب المئوية للموافقين والمعارضين من حيث فائدة الدروس الخصوصية وفائدة مجموعات التقوية ، متقاربة جداً . وهذا يعني أن أفراد العينة يقعون تحت تأثير إيمانهم بفعالية الدروس الخصوصية ومردودها المالي ، وفي الوقت نفسه يقعون تحت تأثير التحذير المتكرر من قبل الوزارة بعدم مزاولتها لها تحت أي ظرف . على أن المتفحص للائحة الوزارة يجد فيها شكلا من أشكال الدروس الخصوصية ، يرد في (الفقرة (٦) من المادة الثالثة : تنظيم المجاميع (لائحة مجموعات التقوية ، ١٤٠٤هـ) . وإذا كانت النسب المئوية لأفراد العينة (١٥ , ٤٥٪٦١ , ١٠٪) الذين يرون أن الطلاب لا يستفيدون من الدروس الخصوصية أعلى من النسبة المئوية (١٥ , ٣٥٪ ، ٠٩ , ٠٪) لأفراد العينة الذين يرون أنهم يستفيدون منها ، فإن هذه النتيجة تتعارض مع مايراه أفراد عينة أخرى من الطلاب في دراسة قام بها مركز البحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم الكويتية ، ونشرت مجلة رسالة الخليج (١٩٨٩ ، ص ص١٨٨ - ١٨٩) ملخصها ، وكان من نتائجها : (أن الطلبة مقتنعون بفائدتها (الدروس الخصوصية) بنسبة (٨ , ٩٣٪) من عينة الثانوي ، و(٧, ٩٥٪) من عينة المتوسط . . . وأن فصول التقوية بالمدارس وجمعية المعلمين ليست البديل الكافي للدروس الخصوصية . . . وأن المواد التي يقبل على تلقيها الطلاب مرتبة تنازلياً هي : اللغة الإنجليزية ، والرياضيات ، والفيزياء ، والكيمياء ، واللغة العربية) .

وتوضح نتائج البند (٣٠) أن نسبة عالية من السعوديين (٨٠ , ٦٣٪) وغير السعوديين (٩٩ , ١٨٪) توصي باستمرار برنامج (م.ت) . ولا يختلف المدرسون بخاصة والتربويون بعامة حول فوائد التعليم الترميمي للطلاب المتأخرين دراسياً ، وأن

التـأخـر الدراسي ظاهرة طبيعية وفي مختلف المراحل التعليمية ، وهذا المفهوم تمارسه الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ، لكن الظاهر أن الأسلوب المتبع في مدارسنا هو الذي يحتاج إلى تطوير ، خاصة وأن النسبة الكبيرة من أفراد العينة قد أدركت ما يعانية الطلاب المتأخرون دراسياً من صعوبات وتوترات ، كما أدركت أيضاً خطر ذلك على المردود التعليمي عموماً .

أما نتائج البند (٣١) فتشير إلى أن نسبة عالة من أفراد العينة (٩٢,٧١٪) لم يطلب منهم التقدم باقتراحات تتعلق بتحسين برامج (م . ت) ، ومن تعليقات بعضهم يتضح أنهم قد رغبـوا في المشـاركة في تصميم وتطوير برنامج (م . ت) . ولا شك أن لدى الكثيرين منهم اقتراحات ستعمل على تحسين البرنامج .

والمؤمـل أن يتم ذلك ، خاصة وأن النتيجة العامة لهذه الدراسة تشير إلى خطورة المشكلة بالنسبة للعدد الكبير من الطلاب المتأخرين دراسياً ، وضرورة إعادة النظر في لائحة (م . ت) ، ومعرفة أسباب عزوف المدرسين السعوديين عن الاشتراك في تدريس (م . ت) ، علماً بأن هناك طلبة متأخرين دراسياً وفي جميع المراحل ولكنهم لا يلتحقون ببرامج (م . ت) كما تبين ذلك من خلا نتائج ومناقشات بنود سابقة في هذه الدراسة ؟

نتائج مناقشات الجزء الثالث من أداة القياس :

السؤال الثاني للمشكلة :

لاختبار الفرضية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥ =) بين وجهات نظر المدرسين السعوديين وغير السعوديين في المراحل الثلاث حول حاجة بعض طلابهم للدراسة في برنامج (م . ت) ، وأهمية هذه الدراسة لهؤلاء الـطلاب ، وكـذا العقبات التي تعوق برنامج (م . ت) في تحقيقه لأهدافه) استخدم اختبار (ت) (t-test) ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج هذا الاخبار ؟

جـــدول رقـم (٥)

نتائج اختبار (ت) بالنسبة لآراء المدرسين السعوديين وغير السعوديين في برنامج (م . ت)

جنسية المدرسين	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الحرجة	مستوى الدلالة
السـعوديـون	٢٦٩	٣,٥٣٥	٠,٣٨٧	١,٠٢٩	١,٦٤٥	٠,٠٥
غير السعوديين	٧١	٣,٤٨٢	٠,٣٥٣			

يتبين من الجدول رقم (٥) أنه يمكن قبول الفرضية الصفرية التي تتعلق بآراء المدرسين السعوديين وغير السعوديين في المراحل التعليمية الثلاث ، بالنسبة إلى حاجة بعض طلابهم إلى الدراسة ببرنامج (م . ت) ، وأهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب والعقبات التي تعوق البرنامج في تحقيق أهدافه . وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,٠٢٩) وهي أصغر من قيمة (ت) الحرجة التي تساوي (١,٦٤٥) عند مستوى دلالة = (٠,٠٥) .

ويمكن أن نستنتج من ذلك أن أفراد العينة من المدرسين يرون ضرورة التحاق بعض الطلاب بهذا البرنامج لما يعانونه من تأخر دراسي في بعض المواد الدراسية ، ويتفقون على أن التحاق مثل هؤلاء الطلاب بهذا النوع من ضروب التعليم يعود بالفائدة عليهم ويلقي الضوء على المشكلات التعليمية لهؤلاء الطلاب ، وذلك بهدف اتخاذ الخطوات الضرورية لعلاجها ليتمكنوا من إتمام دراستهم مع زملائهم العاديين في مراحل دراستهم المختلفة . كذلك يمكن أن نستنتج وجود طلاب متأخرين دراسياً في كل مرحلة دراسية (ابتدائية ، ومتوسطة ، وثانوية) يرى مدرسوهم أنهم بحاجة إلى الالتحاق ببرامج التعليم الترميمي لأهميته في إخراجهم من دائرة التخلف الدراسي ورفعهم إلى المستوى المتوسط على الأقل .

وباختصار ، فإن هذه النتيجة تعكس بصفة عامة مدى اتفاق أفراد العينة من المدرسين السعوديين وغير السعوديين حول حاجة بعض طلابهم في المراحل الثلاث إلى الالتحاق ببرنامج (م . ت) وذلك لأهميته في تحسين مستوياتهم الدراسية . ومع ذلك فإن البرنامج يعاني من صعوبات تحول دون تحقيقه لأهدافه كما رسمتها وزارة المعارف . وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي تناولت ظاهرة التأخر الدراسي ، وعلاجها بالتعليم الترميمي (مجموعات التقوية) .

نتائج السؤال الثالث للمشكلة :

ولاختبار الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أنه (لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥ =) بين وجهات نظر المدرسين السعوديين وغير السعوديين تعزى إلى الاختلاف ففي المرحلة الدراسية (الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية) حول حاجة بعض طلاب هذه المراحل للدراسة في برنامج (م . ت) ، وأهمية هذه الدراسة لهؤلاء الطلاب ، وكذا العقبات التي تعوق (م . ت) في تحقيق أهدافه) - استخدم أسلوب تحليل التباين الثنائي (TWO-WAYANOVA) ويوضح الجدول رقم (٦) النتائج الخاصة بهذا الاختبار .

جـــدول رقـم (٦)

نتـائـج تحليل التبـايـن الثنـائي بالنسبة لآراء المدرسين السعوديين وغير السعوديين في المراحل الدراسية ، الابتدائية والمتوسطة والثانوية

حول حاجة بعض طلابهم لبرنامج (م . ت) ، وأهميتها لهم وكذا العقبات التي تعوق البرنامج في تحقيق أهدافه

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	(ف) المحسوبة	(ف) الحرجة	مستوى الدلالة
الجنسية	١	٠,١٨٢٩	٠,١٨٢٩	١,٢٩	٣,٨٤	٠,٠٥
المرحلة الدراسية	٢	٠,٤٤٧٦	٠,٢٢٣٨	١,٥٨	٢,٩٩	
التفـــاعل	٢	٠,٤٦٦٠	٠,٢٣٢٧	١,٦٤	٢,٩٩	
الخـطـــأ	٣٣٤	٤٧,٤٠٩٣	٠,١٤١٩			
المجمـــوع	٣٣٩	٤٨,٥٠٥٨				

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه يمكن قبول هذه الفرضية الصفرية وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين المدرسين السعوديين وغير السعوديين بصرف النظر عن مستوى المرحلة الدراسية التي ينتمون إليا . ويعود السبب في ذلـك إلى أن قيمـة (ف) المحسوبة تساوي (١,٢٩) وهي أصغر من قيمة (ف) الحرجة التي تساوي (٣,٨٤) لدرجات حرية (١ , ٣٣٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي أن المدرسين السعوديين وغير السعوديين يتفقون فيما بينهم على حاجة بعض طلابهم إلى الدراسة في برنامج (م . ت) وأن (م . ت) لما يعانونه من تأخر في تحصيلهم الدراسي في بعض المواد . وهم متفقون أيضاً على أن التحاق هؤلاء الطلاب بالتعليم الترميمي من شأنه إلقاء الضوء على المشكلات التي يعانون منها .

مناقشة نتائج السؤال الثالث باستخدام الأعداد والنسب المئوية

(أ) الحـاجـة :

يبين الجدول رقم (٥) أن اختبار (ت) وضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الفا = (٠,٥) بين المدرسين السعوديين وغير السعوديين في المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) من حيث حاجة بعض طلابهم إلى الالتحاق ببرنامج (م . ت) ، وكذا أهمية هذا البرنامج لهم ، وأن هناك عقبات تعيق برنامج (م . ت) عن تحقيق أهدافه .

جـــدول رقـم (٦ - أ)

العدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة الابتدائية بالنسبة لحاجة طلابهم للالتحاق ببرنامج (م . ت)

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ١٥٢										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢١									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١					٢	١,٣	٩٨	٦٤,٥	٥٢	٣٤,٢							١٥	٧١,٤	٦	٢٨,٦
٢					٤	٢,٦	١٢٠	٧٨,٩	٢٨	١٨,٤							٩	٤٢,٩	١٢	٥٧,١
٣			٤	٢,٦	٣	٢,٠	٧٠	٤٩,٣	٧٥	٤٩,٣							١٣	٦١,٩	٨	٣٨,١
٤			,		,		٥٣	٣٤,٩	٩٩	٦٥,١							١١	٥٢,٤	١٠	٤٧,٦
٥			٧	٤,٦	٥	٣,٣	٤٩	٣٢,٢	٩١	٥٩,٧					١	٤,٨	١٠	٤٧,٦	١٠	٤٧,٦
٦			٦	٣,٩	١	٠,٧	٥٥	٣٦,١	٩٠	٥٩,٢					٢	٩,٥	٩	٤٢,٩	١٠	٤٧,٦
٧			,		,		٥٠	٣٢,٩	١٠٢	٦٧,١							٤	١٩,٠	١٧	٨١,٠
٨			٤	٢,٦	٧	٤,٦	٩١	٥٩,٧	٥٠	٣٢,٩					٢	٩,٥	٥	٢٣,٨	١٤	٦٦,٧
٩	٣٩	٢٥,٧	٥٩	١٦,٤	٢٧	٧,٢	٨٦	٥٦,٦	٣٠	١٩,٧					٥	٢٣,٨	١٥	٧٥,٠	١	٤,٧
١٠			٢٧	١٧,٧	١٥	٩,٩	٩٠	٥٩,٢	٢٠	١٣,٢					٧	٣٣,٣	٨	٣٨,١	٦	٢٨,٦
١١	٤٩	٣٢,٢	٧٩	٥٢,٠	٢	١,٣	٢٢	١٤,٥			١٦	٧٦,٢	٢	٩,٥	٣	١٤,٣				
١٢			,		,		٣٠	١٩,٧	١٢٢	٨٠,٣							١١	٥٢,٤	١٠	٤٧,٦
١٣			٣٠	١٩,٧	٤	٢,٦	٦٨	٤٤,٧	٥٠	٣٢,٩					٣	١٤,٣	٨	٣٨,١	١٠	٤٧,٦
١٤							٨٦	٥٦,٦	٦٦	٤٣,٤					١٢	٥٧,١	٧	٣٣,٣	٢	٩,٥
١٥							٩٥	٦٢,٥	٥٧	٣٧,٥					٨	٣٨,١	٩	٤٢,٩	٤	١٩,٠
١٦							١٠٠	٦٥,٨	٥٢	٣٤,٢					١٠	٤٧,٦	١٠	٤٧,٦	١	٤,٨

جـــدول رقـم (٦ - ب)

العـدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة المتوسطة بالنسبة لحاجة طلابهم للالتحاق ببرنامج (م . ت)

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ٨٨										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢٢									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١							٩٦	٧٥,٠	٢٢	٢٥,٠							١٥	٦٨,٢	٧	٣١,٨
٢					١	١,١	٧١	٨٠,٧	١٠	١١,٤							١٧	٧٧,٣	٣	١٣,٩
٣					٢	٢,٣	٦١	٦٩,٣	٢٥	٢٨,٤							١٧	٧٧,٣	٢	٩,١
٤						,	٧٧	٨٧,٥	١١	١٢,٥							١٥	٦٨,٢	٧	٣١,٨
٥					٣	٣,٤	٦٥	٧٣,٩	٢٠	٢٢,٧							١٤	٦٣,٦	٨	٣٦,٤
٦					٩	١٠,٢	٦٩	٧٨,٤	١٠	١١,٤							١٦	٧١,٧	٣	١٣,٦
٧					١	١,١	٦٧	٧٦,١	٢٠	٢٢,٧							١٩	٨٦,٤	١	٤,٥
٨					٤	٤,٥	٧٦	٨٦,٤	٨	٩,١							١٣	٥٩,١	٩	٤٠,٩
٩	٤٦	٥٢,٣	٢٧	٣٠,٧	٢	٢,٣	٨	٩,١	٥	٥,٧			٢١	٩٥,٥	١	٤,٥				
١٠	٣٩	٤٤,٣	٤٧	٥٣,٤	٢	٢,٣					٢	٩,١	١٨	٨١,٨	٢	٩,١				
١١	٦٠	٦٨,٢	٢٧	٣٠,٧	١	١,١					٦	٢٧,٣	١٦	٧٢,٧						
١٢							٥٢	٥٩,١	٣٦	٤٠,٩							١٤	٦٣,٦	٨	٣٦,٤
١٣							٥٤	٦١,٤	٣٤	٣٨,٦							١٧	٧٧,٣	٥	٢٢,٧
١٤					٦	٦,٨	٧٢	٨١,٨	١٠	١١,٤					٩	٤٠,٩	٩	٤٠,٩	٤	١٨,٢
١٥							٣٥	٣٩,٨	٥٣	٦٠,٢					٧	٣١,٨	١٤	٦٣,٦	١	٤,٥
١٦							٣٤	٢٧,٣	٦٤	٧٢,٧					٦	٢٧,٣	١٥	٦٨,٢	١	٤,٥

جـــدول رقـم (٦ - ج)

العدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة الثانوية بالنسبة لحاجة طلابهم للالتحاق ببرنامج (م . ت)

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ٢٩										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢٨									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١							١٦	٥٥,٢	١٣	٤٤,٨							١٨	٦٤,٢	١٠	٣٥,٧
٢							١٩	٦٥,٥	١٠	٣٤,٤					١	٣,٦	١٩	٦٧,٨	٨	٢٨,٥
٣			٢	٦,٩	٢	٦,٩	٢١	٧٢,٤	٤	١٣,٧							٢٥	٨٩,٢	٣	١٠,٧
٤							١٧	٥٨,٦	١٢	٤١,٣							٢١	٧٥,٠	٧	٢٥,٠
٥			٣	١٠,٣	١	٣,٤	٢٠	٦٩,٠	٥	١٧,٢					١	٣,٦	١٧	٦٠,٧	١٠	٣٥,٧
٦			١	٣,٤	٥	١٧,٢	٢٠	٦٨,٩	٣	١٠,٣			٢	٧,١	٢	٧,١	١٨	٦٤,٢	٦	٢١,٤
٧							٢١	٧٢,٤	٨	٢٧,٥					٣	١٠,٧	٢١	٧٥,٠	٤	١٤,٢
٨			٢	٦,٩	٣	١٠,٣	٢٣	٧٩,٣	١	٣,٤					١	٣,٦	٢٤	٨٢,٧	٣	١٠,٧
٩	٢	٦,٩	١٩	٦٥,٥	١	٣,٤	٥	١٧,٢	٢	٦,٨	٤	١٤,٢	١٦	٥٧,١	٢	٧,١	٥	١٧,٨	١	٣,٦
١٠	١	١,٤	٢٥	٨٦,٢	٢	٦,٩	١	٣,٤			١	٣,٦	١٩	٦٧,٨	٣	١٠,٧	٥	١٧,٨		
١١	٢٠	٦٨,٩	٩	٣١,٠							٦	٢١,٤	١٦	٥٧,١	٤	١٤,٣	٢	٧,١٤		
١٢					١	٣,٤	٢٠	٦٨,٩	٨	٢٧,٥							٢٠	٧١,٤	٨	٢٨,٥
١٣			٤	١٣,٧	٢	٦,٩	١٩	٦٥,٥	٤	١٣,٧					٧	٢٥,٠	١٩	٦٧,٨	٢	٧,١
١٤					٣	١٠,٣	٢٠	٦٨,٩	٦	٢٠,٦					١١	٣٩,٣	١٦	٥٧,١	١	٣,٥
١٥							٩	٣١,٠	٢٠	٦٨,٩					١٠	٣٥,٧	١٥	٥٣,٥	٣	١٠,٧
١٦							١٢	٤١,٣	١٧	٥٨,٦					٩	٣٢,١	١٦	٥٧,١	٣	١٠,٧

وتؤيد النسب المئوية في كل من الجداول (٦ - أ) ، (٦ - ب) ، (٦ - ج) ، هذه النتائج فيوضح الجدول (٦ - أ) الأعداد والنسب المئوية لاستجابات مدرسي المرحلة الابتدائية السعوديين وغير السعوديين حول حاجة بعض طلابهم الذين يدرسونهم إلى الدراسة في (م . ت) حيث أن الأعداد والنسب المئوية لأفراد العينة في المرحلة الابتدائية متقاربة جداً أي أنهم متفقون على الأسباب التي من أجلها يحتاج بعض طلابهم إلى الدراسة في برنامج (م . ت) إلا أنهم لا يوافقون على أن البندين رقم (١١) ، (١٢) من ضمن هذه الأسباب (انظر الملحق للاطلاع على نص البندين) كذلك يمكن أن نلاحظ من الجدول رقم (٦ - أ) النسبة المئوية للموافقين السعوديين على البنود (١٣ ، ١٤ ، ١٥) هي : ١٠٠٪ وهي أعلى بكثير من النسب المئوية للموافقين غير السعوديين وهي : (٤٢,٨٪ ، ٦١,٩٪ ، ٥٢,٤٪) ويظهر في نفس الجدول أن سبب هذا الانخفاض هو من ارتفاع أعداد ونسب الذين أجابو بأنهم غير متأكدين . ولايمكن تفسير هذه النتيجة إلا في ضوء أن غير السعوديين قد أحجموا عن الموافقة على هذه البنود التي تناولت صعوبة بعض المواد الدراسية ، وكثرتها ، وطولها ، كأسباب أدت إلى تأخر الطلاب دراسيا . الأمر الذي يبدو وكأنه احتجاج على سياسة وزارة المعارف ، وبما أنهم غير سعوديين فيرون أنه ليس من حقهم إبداء رأيهم ، أما المدرسون السعوديون فهذه بلدهم والوزارة وزارتهم ، ولا يترددون في إبداء آراءهم في أي ظاهرة تتعلق بالعملية التعليمية في المدارس . وهكذا يمكن أن نستنتج أن المدرسين السعوديين وغير السعوديين من أفراد العينة في المرحلة الابتدائية يتفقون بشكل عام على أن ما ورد من البنود ، ماعدا البندين (١١ ، ١٢) إنما هي الأسباب التي يرون أنها أدت إلى تأخر بعض طلابهم دراسياً وبالتالي فهؤلاء الطلاب يحتاجون إلى الدراسة في مجموعات التقوية كعلاج لتأخرهم الدراسي .

ويتضح من الجدول رقم (٦ - ب) الاعداد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الثانوية . وهي نتيجة لاتختلف كثيرا عن النتائج في الجدولين السابقين أي أن أفراد العينة في المرحلة الثانوية من المدرسين السعوديين وغير السعوديين يتفقون بشكل عام مع بعضهم ومع زملائهم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على الأسباب التي من أجلها بعض طلابهم متأخرين دراسياً وهي الأسباب التي جعلت هؤلاء الطلاب بحاجة إلى الدراسة في برنامج مجموعات التقوية التي أقرته وزارة المعارف كعلاج للتأخر الدراسي لأن بعض طلابه متأخرون دراسياً ولا فرق بين مرحلة دراسية وأخرى أي أن هذه هي الأسباب التي تؤدي إلى الحاجة إلى برنامج

(م.ت) في المراحل (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) .

(ب) الأهميـــة :

تُوضح الجداول أرقام (٧ - أ) ، (٧ - ب) ، (٧ ، ج) ، النتائج المتعلقة بخصوص أهمية (م.ت) للطلاب المتأخرين دراسياً في المراحل (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) حيث يوضح الجدول رقم (٧ - أ) أن المدرسين السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الابتدائية يتفقون في اعدادهم ونسبهم المئوية بشكل عام على أهمية التحاق طلابهم المتأخرين دراسياً بصفوف (م.ت) وذلك بالنسبة للبنود (١ ، ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٢) حيث يمكن القول أن هذه البنود هي الأسباب التي نتجت عنها أهمية التحاق الطلاب المتأخرين دراسياً بصفوف (م.ت) أما البنون (٣ ، ٦ ، ٩ ، ١٠) فتدل الاعداد والنسب المئوية على أنها ليست في مستوى أهمية البنود السابقة . فمثلا ينص البند رقم (٣) على : «أن معظم الطلاب الذين يلتحقون بصفوف (م.ت) ينجحون في نهاية الفصل الدراسي (انظر الملحق) فانخفاض النسبة المئوية للموافقين عليه تدل على أنه ليس شرطاً بأن الطلاب الذين يدرسون في صفوف (م.ت) ينجحون في نهاية الفصل الدراسي» . ولا يختلف البند رقم (٣) عن البندين رقم (٦ ، ٩) من حيث المفهوم» . وينص البند رقم (١) على : «أنها تزيد من دافعية الطلاب الذين يلتحقون بها» . وانخفاض النسبة المئوية للموافقين على هذا البند تؤيد ما ذهب إليه كثير من أفراد العينة في تعليقاتهم على أن الطلاب المتأخرون دراسياً لا يسجلون للدراسة في (م.ت) إلا مجبرين من قبل بعض مدرسيهم ، وأن التدريس في صفوف (م.ت) ليس فيه اختلاف عن التدريس في الصفوف العادية ، وغالباً مايكون هو نفس مدرِّس المادة ، إلى جانب أن الوقت الذي تنعقد فيه صفوف (م.ت) لا يحبه الطلاب باعتباه من بعد صلاة العصر حتى المغرب وهو الوقت الذي يحب الطلاب فيه اللعب ، خاصة كرة القدم ، ولكن المدرسين يفضلون ذلك . ولعل اتفاق أفراد العينة على البند رقم (١٢) يؤيد عدم اتفاقهم على البندين رقم (٣ ، ٦) حيث يتضح أن صفوف (م.ت) تخفف معدل الرسوب في الفصل ولكنها لا تضمن نجاح معظمهم ، ولا تعدهم كلهم للنجاح في امتحان نهاية الفصل أو السنة الدراسية ، ولعل تخفيف المعدل هذا يكون من الأسباب الرئيسية الذي من أجله يتفق أفراد العينة على أهمية التحاق الطلاب المتأخرين دراسياً بصفوف مجموعات التقوية في المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) .

جـــدول رقـــم (٧ - أ)

العدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة الابتدائية بالنسبة لأهمية (م . ت) للطلاب المتأخرين دراسياً

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ١٥٢										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢١									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١							١٠٠	٦٥,٨	٥٢	٣٤,١							١٣	٦١,٩	٨	٣٨,١
٢			١٥	٩,٩	٢٥	١٦,٥	٩٠	٥٩,٢	٢٢	١٤,٥					٢	٩,٥	١٦	٧٦,٢	٣	١٤,٣
٣	١٠	٦,٩	٦٠	٣٩,٥	١١	٧,٢	٤٠	٢٦,٣	٣٠	١٩,٧	٣	١٤,٣	٧	٣٣,٣	٤	١٩,١	٦	٢٨,٦	١	٤,٧
٤			٦	٣,٩	١٠	٦,٦	١٠٨	٧١,١	٢٨	١٨,٤							١٨	٨٥,٧	٣	١٤,٣
٥					٢٠	١٣,٢	٩٢	٦٠,٥	٤٠	٢٦,٣			٥	٢٣,٨	١	٤,٦	١٥	٧١,٥		
٦	٨٥	٥٥,٩	٣٥	٢٣,١	١٠	٦,٦	١٨	١١,٨	٤	٢,٦			٩	٤٢,٨	٤	١٩,١	٨	٣٨,١		
٧					١٦	١٠,٥	١٢٠	٧٨,٩	١٦	١٠,٥							١٥	٧١,٥	٦	٢٨,٥
٨							١١٩	٧٨,٣	٣٣	٢١,٧							٩	٤٢,٩	١٢	٥٧,١
٩	٢٥	١٦,٤	٩٨	٦٤,٥	٤٥	١٦,٤	٤	٢,٦			٤	١٩,١	٩	٤٢,٩			٧	٣٣,٣	١	٤,٧
١٠	٤٥	٢٩,٦	٧٥	٤٩,٣	١٠	٦,٦	١٨	١١,٨	٤	٢,٦	١٥	٧١,٤	٦	٢٨,٦						
١١							١١٥	٧٥,٧	٣٧	٢٤,٣					٤	١٩,١	١٥	٧١,٤	٢	٩,٥
١٢							٥٩	٣٨,٨	٩٣	٦١,٢							١٧	٨١,٠	٤	٩,٠

جـــدول رقـم (٧ - ب)

العـدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة المتوسطة بالنسبة لأهمية (م . ت) للطلاب المتأخرين دراسياً

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ٨٨										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢٢									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١			٥	٦,٨	٣	٣,٤	١٥	١٧,١	٦٥	٧٣,٩					١	٤,٥	٤	١٨,٢	١٧	٧٧,٣
٢		٤,٥	١٠	١١,٤	١١	١٢,٥	٥٣	٦٠,٢	١٤	١٥,٩					٥	٢٢,٧	١٧	٧٧,٣		
٣	٤		١٧	١٩,٣	٣٢	٣٦,٤	٣٥	٣٩,٨					٦	٢٧,٣	١٢	٥٤,٦	٤	١٨,٢		
٤			١٠	١١,٤	١١	١٢,٥	٥٠	٥٦,٨	١٧	١٩,٣					٤	١٨,٢	١١	٥٠,٠	٧	٣١,٨
٥			٣	٣,٤	٨	٩,١	٥١	٥٨,٠	٢٦	٢٩,٥			٢	٩,١	٤	١٨,٢	١١	٥٠,٠	٥	٢٢,٧
٦			٤٤	٥٠,٠	٢٠	٢٢,٧	٢٤	٢٧,٣					٥	٢٢,٧	٧	٣١,٨	٩	٤٠,٩		
٧			٦	٦,٨	١٥	١٧,١	٦٣	٧١,٦	٤	٤,٥							١٢	٥٤,٦	١٠	٤٥,٤
٨							٨٦	٩٧,٧	٢	٢,٣							١٤	٦٣,٦	٨	٣٦,٤
٩			٣٠	٣٤,١	٤٤	٥٠,٠	٨	٩,١	٦	٦,٨	٣	١٥,٥	١٠	٥٤,٤	٢	٩,١	٥	٢٢,٧		
١٠	١	١,١	١٠	١١,٤	٥٦	٦٣,٧	٢٠	٢٢,٧	١	١,١			٢	٩,١	١٥	٦٨,٢	٥	٢٢,٧		
١١						,	٨٧	٩٨,٩	١	١,١									٢٢	١٠٠,٠
١٢					٣	٣,٤	٦٥	٧٣,٩	٢٠	٢٢,٧							١٨	٨١,٩	٤	١٨,١

جـــدول رقـم (٧ - ج)

العدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة الثانوية بالنسبة لأهمية (م . ت) للطلاب المتأخرين دراسياً

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ٢٩										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢٨									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١					١	٣,٤	٩	٣١,٠	١٩	٦٥,٥							٢٢	٧٨,٦	٦	٢١,٤
٢			٥	١٧,٢	٤	١٣,٦	١٩	٦٥,٥	١	٣,٤			٤	١٤,٤	٥	١٧,٩	١٩	٦٧,٩		
٣			١٣	٤٤,٨	٥	١٧,٢	١١	٣٧,٩					١٩	٦٧,٩	٣	١٠,٧	٦	٢١,٤		
٤			٧	٢٤,١	١٩	٦٥,٥	٣	١٠,٤					٤	١٤,٣	١	٣,٦	١٩	٦٧,٩	٤	١٤,٣
٥			١	٣,٤	١٨	٦٢,١	١٠	٣٤,٥					١	٣,٦	٥	١٧,٩	٢٠	٧١,٤	٢	٧,١
٦			١١	٣٧,٩	٩	٣١,٠							١٥	٥٣,٦	٥	١٧,٩	٨	٢٨,٦		
٧			٢	٦,٨	٢٧	٩٣,١							١	٣,٦	١	٣,٦	٢٦	٩٢,٩		
٨									٢٩	١٠٠,٠							٨	٢٨,٦	٢٠	٧١,٤
٩			١٤	٤٨,٣	٧	٢٤,٢	٨	٢٧,٦					١٢	٤٢,٩	٦	٢١,٤	١٠	٣٥,٧		
١٠			٦	٢٠,٧	١٣	٤٤,٨	١٠	٣٤,٥					٤	١٤,٣	١١	٣٩,٣	١٠	٣٥,٧	٣	١٠,٧
١١							٧	٢٤,١	٢٢	٧٥,٩							١١	٣٩,٣	١٧	٦٠,٧
١٢							١٧	٥٨,٦	١٢	٤١,٤							٢٢	٧٨,٦	٦	٢١,٤

جـــدول رقـم (٨ - أ)

العدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة الابتدائية بالنسبة للعقبات التي تعيق (م . ت) عن تحقيق أهدافها

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ١٥٢										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢١									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١					٢	١,٣	١١٠	٧٢,٤	٤٠	٢٦,٣				,	١	٤,٨	١٥	٧١,٤	٥	٢٣,٨
٢					٩	٥,٩	١٨٣	٥٤,٦	٦٠	٣٩,٥			٢	٩,٥	١	٤,٨	١٥	٧١,٤	١٣	١٤,٣
٣			٢٠	١٣,٢	٤	٢,٦	٨٨	٥٧,٩	٤٠	٢٦,٣			٦	٢٨,٦	١	٤,٨	١٤	٦٦,٧		
٤	٤٠	٢٦,٣	٩٨	٦٤,٥	١٠	٦,٦	٤	٢,٦			٣	١٤,٣	١٧	٨١,٠			١	٤,٨		
٥	٤٦	٣٠,٢	٩٨	٦٤,٥	٢	١,٣	٦	٤,٠			١٦	٧٦,٢	٥	٢٣,٨						
٦	٤٢	٢٧,٦	٨٦	٥٦,٦	٣	٢,٠	٢١	١٣,٨			٤	١٩,١	١٧	٨٠,٩						
٧	٣٦	٢٣,٧	١٠٠	٦٥,٨	١	٠,٧	١٥	٩,٩			٩	٤٢,٩	١٢	٥٧,١						
٨	٥٦	٣٦,٨	٩٠	٥٩,٢	٦	٤,٠					١٠	٤٧,٦	٩	٤٢,٩	٢	٩,٥				
٩					٥	٣,٣	١٠٠	٦٥,٨	٤٧	٣٠,٩					٤	١٩,١	١٥	٧١,٤	٢	٩,٥
١٠			٧	٤,٦	٤	٢,٦	١٠٢	٦٧,١	٣٩	٢٥,٧					١	٤,٧	١٩	٩٠,٦	١	٤,٧
١١	٤	٢,٦	٧	٤,٦	١	٠,٧	٩٠	٥٩,٢	٥٠	٣٢,٨					٤	١٩,١	١٣	٦١,٨	٤	١٩,١
١٢			٥	٣,٣	٢	١,٣	١٠٥	٦٩,١	٤٠	٢٦,٣	١	٤,٨	٢	٩,٥	١	٤,٨	١١	٥٢,٣	٦	٢٨,٦
١٣			٧	٤,٧	٢	١,٣	٧٣	٤٨,٠	٧٠	٤٦,١							١٦	٧٦,٢	٥	٢٣,٨
١٤			٤	٢,٦			١٠٦	٦٩,٧	٤٢	٢٧,٦							١٨	٨٥,٧	٥	٢٣,٨

جـــدول رقـم (٨ - ب)

العدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة المتوسطة بالنسبة للعقبات التي تعيق (م . ت) عن تحقيق أهدافها

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ٨٨										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢٢									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١							٦٥	٣,٩	٢٣	٢٦,١							١٧	٧٧,٣	٥	٢٢,٧
٢							٥٠	٥٦,٨	٣٨	٤٣,٢					١	٤,٥	١٤	٦٣,٦	٧	٣١,٨
٣					٤	٤,٥	٦٢	٧٠,٥	٢٢	٢٥,٠					٢	٩,١	١٢	٥٤,٥	٨	٣٦,٤
٤	٤٧	٥٣,٥	٣٥	٣٩,٨	١	١,١	٥	٥,٧			٧	٣١,٨	١٢	٥٤,٥	١	٥,٥	٢	٩,١		,
٥	١٤	١٥,٩	٧٠	٧٩,٥	٣,٢		٢	٢,٣				,	١٨	٨١,٨	٣	١٣,٦	١	٤,٥		,
٦	٢٣	٢٦,١	٥٦	٦٣,٦	١	١,١	٨	٩,١			٦	٢٧,٣	١٤	٣,٦	٢	٩,١		,		,
٧	٢٨	٣١,٨	٥٠	٥٦,٨	٣	٣,٤	٧	٨,٠			٣	١٣,٦	١٦	٧٢,٧			٣	١٣,٦		,
٨	٣٦	٤٠,٩	٤٨	٥٤,٥	١	١,١	٣	٣,٤			٤	١٨,٢	١٧	٧٣,٣	١	٤,٥		,		,
٩			٨	٩,١	٤	٤,٥	٦٠	٦٨,٢	١٨	٢٠,٥				,	٣	١٣,٦	١٧	٧٧,٣	٢	٩,١
١٠			٣	٣,٤	٤	٤,٥	٥٥	٦٢,٥	٢٦	٢٩,٥				,		,	١٦	٧٢,٧	٦	٢٧,٣
١١					٦	٦,٨	٧٠	٧٩,٥	١٢	١٣,٦				,	١	٤,٥	١١	٥٠,٠	١٠	٤٥,٥
١٢	٢٤	٢٧,٣	٦٢	٧٠,٥	٢	٢,٣		,		,	٦	٢٧,٣	١٦	١٦,٧				,		,
١٣			٥	٥,٧	٣	٣,٤	٦٠	٦٨,٢	٢٠	٢٢,٧					٢	٩,١	١٢	٥٤,٥	٨	٣٦,٤
١٤			١٠	١١,٤	٨	٩,١	٤٥	٥١,١	٢٥	٢٨,٤					٦	٢٧,٣	١٤	٦٣,٦	٢	٩,١

جـــدول رقـم (٨ - ج)

العدد والنسب المئوية لاستجابات المدرسين السعوديين وغير السعوديين على مقياس لكرت (Likert) في المرحلة الثانوية بالنسبة للعقبات التي تعيق (م . ت) عن تحقيق أهدافها

بند الحاجة	استجابات المدرسين السعوديين ن = ٢٩										استجابات المدرسين غير السعوديين ن = ٢٨									
	غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متاكد		موافق		موافق بشدة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١			٦	٢٠,٧	١	٣,٤	١٨	٦٢,١	٤	١٣,٨			٤	١٣,٨	٢	٧,١	٢٢	٧٨,٦		
٢					٤	١٣,٨	١٩	٦٥,٥	٦	٢٠,٧					١	٣,٦	٢٢	٧٨,٦	٥	١٧,٨
٣							٢٠	٦٩,٠	٩	٣٠,١							٢٤	٨٥,٧	٤	١٤,٣
٤			١٩	٦٥,٥	٨	٢٧,٦	٢	٦,٩			١	٣,٦	٢١	٧٥,٠	٥	١٧,٨	١	٣,٦		
٥	٧	٢٤,١	١٦	٥٥,٢	٢	٦,٩	٤	١٣,٨			٥	١٧,٩	١٩	٦٧,٩	١	٣,٦	٣	١٠,٧		
٦	١١	٣٧,٩	١٨	٦٢,١							٦	٢١,٤	٢٠	٧١,٤	٢	٧,١				
٧	٩	٣١,٠	١٩	٦٥,٥	١	٣,٤					١٢	٤٢,٩	١٤	٥٠,٠	٢	٧,١				
٨	٤	١٣,٨	١٩	٦٥,٥			٦	٢٠,٧			٢	٧,١	٢٤	٨٥,٧	١	٣,٦	١	٣,٦		
٩							١٢	٤١,٣	١٧	٥٨,٦							٢٢	٧٨,٦	٦	٢١,٤
١٠					١	٣,٤	١٧	٥٨,٦	١١	٣٧,٩							٢٠	٧١,٤	٨	٢٨,٦
١١					٥	١٧,٢	٢١	٧٢,٤	٣	١٠,٣					٣	١٠,٧	١٥	٥٣,٦	١٠	٣٥,٧
١٢	١١	٣٧,٩	١٦	٥٥,٢	٢	٦,٩					٤	١٤,٣	١٤	٥٠,٠	١٠	٣٥,٧				
١٣					٣	١٠,٣	٦٩	٦,٠	٢٠,٧								٢٥	٨٩,٣	٣	١٠,٧
١٤							١٧	٥٨,٦	١٢	٤١,٣							١٦	٥٧,١	١٢	٤٢,٩

(ج) العقبـات :

توضح الجداول أرقام (٨ - أ) ، (٨ - ب) ، (٨ - ج) النتائج المتعلقة بالعقبات التي تعيق (م.ت) عن تحقيقها لأهدافها . حيث توضح هذه الجداول أن أفراد العينة يتفقون بشكل عام على البنود (١ ، ٢ ، ٣ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤) في المراحل الثلاث ويمكن أن نستنتج من ذلك أن نصوص هذه البنود تشكل العقبات الرئيسية التي يعاني منها برنامج (م.ت) وأن ذلك يستدعي من وزارة المعارف العمل على تذليل هذه العقبات حتى يحقق البرنامج الأهداف المرجوة منه . أما بالنسبة للبنود (٤ ، ٨) فيتضح من انخفاض الأعداد والنسب المئوية لأفراد العينة من السعوديين وغير السعوديين وعدم موافقتهم على ماجاء بها (انظر الملحق) أنها لا تعيق البرنامج عن تحقيق أهدافه فلا تنشأ عنها مشكلات إدارية ، وأن الإمكانات المادية المتوفرة لدى الطلاب والمواصلات متيسرة لهم وللمدرسين ، والأماكن متوفرة في كل المدارس . . أما البند رقم (٧) فإن عدم موافقة أفراد العينة مع نصه يشجع الباحثين في التوصية بأن تكون حصص (م.ت) ضمن الجدول اليومي للمدارس .

خلاصة نتائج الجزء الثالث من الاستبانة :

إجابة السؤال الثالث :

وضح اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أفراد العينة السعوديين وغير السعوديين في المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) حول حاجة بعض طلابهم إلى الالتحاق بصفوف (م.ت) وأهمية ذلك لهم ، وأن هناك عقبات تعيق البرنامج في تحقيق أهدافه . كما وضح اختبار تحليل التباين الأحادي أن اختلاف المرحلة الدراسية (التفاعل) لا يؤدي إلى وجدو فروق إحصائية ذات دلالة .

وتطابقت هذه النتائج مع نتائج التحليل الذي استخدمت فيه الاعداد والنسب المئوية من حيث الموافقين وغير الموافقين على كل بند من بنود الاستبانة . وهكذا يمكن القول أن المدرسين في المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) يتفقون على أن طلابهم المتأخرين دراسياً في المدارس التي شملتها العينة بحاجة إلى الالتحاق بصفوف (م.ت) لأنها مهمة لهم رغم أنه توجد عقبات تعيق برنامج (م.ت) عن تحقيق أهدافه .

الخـــلاصة

حاولت هذه الدراسة إيضاح الفرق بين واقع مجموعات التقوية (م . ت) في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالهفوف بالمملكة العربية السعودية وبين الأسس النظرية النفسية للتأخر الدراسي وكيفية علاجه بالتعليم الترميمي (العلاجي) باعتبار مجموعة التقـوية أحـد أنـماطه . وتكونت الدراسة من جانبين نظري : عرض لمفهوم التأخر الـدراسي ، أسبـابـه ، وطرق علاجه ، وأسسه النظرية النفسية والتربوية . . وكان الهدف الأساسي منه تعريف المدرسين في مراحل التعليم العام بمفهوم التأخر الدراسي والخـطر الكامن وراؤه ليتمكنوا (المدرسون) من التعامل مع الطلبة المتأخرين دراسياً لمساعدتهم في التغلب على مشاكلهم .

أما الجانب الثاني فكان دراسة ميدانية لمسح آراء عينة من المدرسين السعوديين وغير السعوديين في مدارس التعليم العام بالهفوف بواسطة أداة قياس صممت للكشف عن واقع برنامج (م . ت) في هذه المدارس .

ويمكن إيجاز نتائج الدراسة فيما يلي :

١ - أوضح الجانب النظري من الدراسة خطورة التأخر الدراسي على الطلاب ، وأن أسبابه كثيرة ومتعددة وأن المدرسين بالتعليم العام بحاجة إلى معرفة شاملة لهذا المفهوم . .

٢ - وبين الجانب الميداني اتفاق أفراد العينة مع لائحة وزارة المعارف السعودية المنظمة لبرنامج (م . ت) إلى حد كبير ، مع وجود بعض الاختلافات الثانوية .

٣ - واتضح كذلك عزوف المدرسين السعوديين عن التدريس في برنامج (م . ت) . كما تبـين أن هنـاك أعـداداً كبـيرة من الـطلاب المتأخرين دراسياً لا يلتحقون بالـبرنـامج ، علاوة على أن المدرسين السعوديين وغير السعوديين يعتقدون أن البرنامج لايحقق أهدافه المرسومة له بشكله الحالي .

٤ - لم توجـد فروق ذات دلالـة إحصائية بين المدرسين السعوديين وغير السعوديين ككـل . وكذلك بالنسبة لاختلاف مراحلهم الدراسية ، حول حاجة الطلاب المتأخرين دراسياً للالتحاق ببرنامج (م . ت) أهميته لهم ، والعقبات التي تعوقه عن أهدافه .

ولعل نتائج هذه الدراسة تدعم التوصيات التالية للباحثين .

التوصيـــات

بناء على خطورة ظاهرة التأخر الدراسي التي يعاني منها كثير من الطلاب السعوديين في مراحل التعليم العام ، ولأثرها السيىء في تحصيلهم العلمي ، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة ، وفي حدود العينة نوصي بما يلي :

١ - أن تقوم وزارة المعارف السعودية بالاشتراك مع الجامعات وكليات اعداد المعلمين بالمملكـة العربية السعودية بعقد دورات تدريبية للمدرسين في مراحل التعليم العـام (الابتـدائية والمتـوسـطة والثـانوية) عن ظاهرة التأخر الدراسي من كافة جوانبه ، وكما تم توضيحه في الجزء النظري من هذه الدراسة .

٢ - أن يكون موضوع التعليم العلاجي (م.ت) ضمن الجدول المدرسي اليومي ، حتى يمكن القضاء على ظاهرة المطالبة بالرسوم . وعلى ظاهرة احجام المدرسين السعوديين عن التدريس فيه . وبناء على هذه التوصية نقترح على وزارة المعارف السعودية أن تتبنى تجريبياً ، وعلى عدد محدودة من المدارس في مدينة الهفوف ، ولمدة زمنية معينة (سنة دراسية مثلا) المشروع التالي ثم تعممه عند التأكد من ثباته وصدقه .

(أ) أن يعـطي امتحـان شامـل لجميع طلاب هذه المـدارس ، ومع بداية السنة الدراسية في المتطلبات الأساسية السابقة في الرياضيات واللغة الإنجليزية وفي العلوم (كيمياء ، وطبيعـة) وفي اللغـة العـربية : (القواعد والإملاء والقراءة والخط) . وعلى ضوء نتائج هذا الامتحان ، وبناء على آراء المدرسين والمشرفين الطلابيين وسجلات المدرسة الخاصة بنتائج الطلاب في السنة السابقة ، يكتب تقرير شامل عن الطلاب المتأخرين دراسياً ، وتصمم خطة تنفيذية لمساعدتهم نفسيا واجتماعياً وتربويا .

(ب) أن تضاف إلى جدول المدرسة اليومي في هذه المدارس حصتان كل يوم في نهاية اليوم المـدرسي (السابعة والثامنة مثلا) . وفي زمن هاتين الحصتين يقوم جميع الطلاب ماعدا المتأخرين دراسياً ، بحل واجباتهم المنزلية في صفوفهم بدلا من البيت وعلى أن يساعدهم - إن أمكن - المدرسون . أما المتأخرون دراسياً ، فيتم التدريس لهم بناء على جدول في المواد التي سبق تحديدها ، على أن يقسم الزمن (ومقداره حوالي ساعة ونصف) على ثلاث حصص بمعدل عشرين دقيقة

لكل حصة ، وأن تعطى للطلاب ربع ساعة بين الحصص يتناقش المدرسون فيها معهم عن مشكلاتهم الدراسية نقاشاً ودياً ، ولا يسمح لأي مدرس بالتدريس في (م . ت) إلا بعد أن يتلقى تدريباً كافياً .

٣ - أن تتناول وسائل الإعلام ، وخاصة التلفزيون ، ظاهرة التخلف الدراسي بأساليب تتناسب مع فهم أولياء أمور الطلاب ، ومع الطلاب أنفسهم ، ومع المدرسين ، باعتبار أن هذه الظاهرة أمر طبيعي وليس عيباً أو غباء بل هي صعوبات تعليمية يجب تشخيصها وعلاجها مثلها مثل أي مرض عضوي ، ووجوب تعاون البيت مع المدرسة .

٤ - أن تقوم وزارة المعارف السعودية بتوعية منسوبيها من مدرسين وإداريين في مدارس التعليم العام بمدينة الهفوف بأهمية البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية والالتزام بالأمانة ، وبالموضوعية فيه ، والتعاون مع الباحثين .

٥ - أن تقوم الوزارة أو أي مؤسسة تعليمية عامة أو خاصة ، أو أن يقوم باحثون آخرون ، فرادى وجماعات ، بدراسة مماثلة في بقية المناطق التعليمية بالمملكة ، على المدارس الليلية أو المدارس الخاصة أو على مدارس البنات أو الجامعات ، لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى تخلف الطلاب في المواد الدراسية التي حددتها هذه الدراسة : الرياضيات ، واللغة الإنجليزية ، واللغة العربية ، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بمساعدة طلاب هذه المدارس .

٦ - أن تقوم وزارة المعارف بدراسات حول لائحة (م . ت) ، وخاصة على المشكلات التي تعوق البرنامج في تحقيقه لأهدافه ، فقد بلغ متوسط تردد موافقة أفراد العينة أكثر من ٩١٪ على العقبات التالية :

- عدم رغبة المدرسين في العمل خارج وقت الدوام .
- الرسوم التي قررتها وزارة المعارف غير مشجعة .
- ازدحام جداول المدرسين أثناء اليوم الدراسي .
- عدم اقتناع الطلاب المتخلفين دراسياً بفوائد مجموعات التقوية .
- عدم اقتناع أولياء أمور الطلاب بفوائدها .
- كثرة المواد الدراسية عند الطلاب وانشغالهم بها .

المـــراجـــع

١ - أولسون ، وبلارد . تطور نمو الأطفال/ ترجمة إبراهيم حافظ وآخرين ، مراجعة وتقديم عبدالعزيز القوصي ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٦٢م .

٢ - باولي ، أجـاثـا . النمـو الـطبيعي للطفـل/ ترجمـة وهيب سمعان وآخرين ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧١ .

٣ - جابـر ، عبـدالحميد جابـر ، دراسـة مقـارنـة بين عينـة من التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسياً بالمراحل الإعدادية والثانوية بدولة قطر في الدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات نحو المدرسة . مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، المجلد السادس والعشرون ، ١٩٨٩م .

٤ - جابـر ، عبـدالحميد جابـر ، الشيخ ، سليمان الخضري . مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة - كراسة التعليمات . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م .

٥ - جابر ، عبدالحميد جابر ، الخضيري ، سليمان ، الدريني ، حسين عبدالعزيز . بعض العـوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر . مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، المجلد التاسع ، ١٩٨٤م .

٦ - روبي ، أحمد عمر سليمان . الدوجماتية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر . مركـز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، المجلد السادس والعشرون ١٩٨٩ ، ص ص٣١٣ - ٣٦٨ .

٧ - عبـدالـرحيم ، طلعت حسن . سيكلوجية التـأخـر الدراسي . الدمام : دار الإصلاح للطباعة والنشر ، ١٩٨٢م .

٨ - عثـمان ، سيد أحمد ، الشرقاوي ، أنور محمد . التعلم وتطبيقاته . القاهرة : دارة الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨م .

٩ - الغريب ، رمزية . سيكلوجية التعلم . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٩م .

١٠ - الفقي ، حامد . التأخر الدراسي . تشخيصه وعلاجه . (ط٢) ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧١م .

١١ - فيذرستون ، و.ب. التأخر الدراسي وتشخيصه/ ترجمة عزيز حنا وآخرين ، تقديم عطية هنا ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦١م .

١٢ - مكتب التربية العربي لدول الخليج : دراسة ظاهرة الدروس الخصوصية/ حجمها وأسبابها . مجلة رسالة الخليج العربية ، العدد ٣١ ، السنة العاشرة ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٤١٠/١٩٨٩ ، ص ص ١٨٨ - ١٨٩ .

١٣ - وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية . اللائحة الجديدة لتنظيم عمل مجاميع التقوية بمدارس المملكة . مركز المعلومات الاحصائية والتوثيق التربوي ، العدد الخامس والعشرون ، السنة السادسة عشرة ، (ص ص١٢٠ - ١٢٥) ، ١٤٠٤هـ .

14. Abraham, Willard. The Slow Learner, The Centre for Applied Research.in Applied Research. in Education, Inc., N.Y., 1964.

15. Alvord, D.J. Relationships Among Pupil Self-Concept, Attitude Toward Science Exercises from the National Assessment of Eucational Progress. in Dissertation Abstracts International, Volume 32, Number 7, January 1972.

16. Ausuble, D.P. Novac, J.D. and Hanesian, H. Educational Psychology A cognitive view. (2nd Ed.), N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

17. Bhatnagar, R.P. A Study of Some (EPPS) Variables as A Factor of Academic Achievement, in "Journal of Applied Psychology, American Psychological Association, Volume 53, Number 2. Part I, April 1969.

18. Blair, Glenn Myers et al. The Slow Learner, The Center for Applied Research in Education, Inc. N.Y., 1964.

19. Bloom, B. S. Human Characteristics and School Learning. N.Y.: McGraw-Hill, 1976.

20. Burt, Cyril. The Causes and Treatment of Backwordness. N.Y.: Phlososphical Library, 1953.

21. Cleugh, M.F. The Slow Learner: Some Educational Principles and Policies. London. Methuen & Co. LTO, 1986.

22. De, B. Sinha, J.N. Failure in Examination as Perceived by Students, "Psychological Abstracts", Volume 43, Number 8, August 1969.

23. Dehaan, R.F. & Kough, Jack Hilping Children with Special Needs. Elementary School Edition, Volume II. Chicago: Science Research Associates, 1956.

24. Dreikurs, R. Understanding the Exceptional Child. Music Therapy, National Association for Music Therapy (9, 471). 1952.

25. Eble, RL. Measuring Educational Achievement. N.J. Printice-Hall, 1965.

26. Garrett, Henry, E. Testing for Teachers. (2nd Edition), N.Y.: American Book Company, 1965.

27. Gates, Arthur I. Educational Psychology, N.Y.: The MacMillan Company, 1942.

28. Grabe, Mark. Grade and Sex Differences in the Impact of Academic Achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of American Psychological Association, Chicago IL, August, 1975, ERIC No. 115534.

29. Graham, M. Eugene. Relationship of the Self-Concept to Selected Measures of Performance Among Male Navajo Students at International School Master's Thesis, Utah State University, Logan, Utah, 1971, ERIC. No. 079007.

30. Helwig, J.T. SAS Introductory Guide. SAS Institute Inc. Cary, N.C., 1978.

31. Ingram, Christine. Education of the Slow Learning Child. N.Y.: The Ronald Press Company, 1960.

32. Isaacs, S. The Psychological Aspects of Child Development. Year-Book of Educationa, Section II, 1935.

33. Johnson, G.O. Education of the Slow Learners. Englewood Cliffs, New Jrsy:Prentice Hall, Inc. 1963.

34. Learner, J.W. Children with Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

35. Lindgten, H.C. Educational Psychology in the Classroom. N. Y.: Wiley, 1962.

36. McCarthy, J.J. and McCarthy, J.F. Learning Disabilities. Boston: Allyn & Bacon. 1969.

37. Pressy, S. L. Psychology in Education. N.Y.: Harper, 1956.

38. Schiffman, C. Dyslexia as an Educational Phenomenon: Its Recognition and Treatment. In J.Money (ed.), Reading Disabilities: Progress and Research Need in Dyslexia. The Johns Hopkins Press 1962.

39. Sullivan, H.B. Teaching the Slow Learner. NEA Journal, Vol. 40, No. 2, February. 1951.

40. Tansley, A.E. & R. Gulford. The Education of Slow Learning Children. London: Routledge of Kegan Paul, Ltd., 1960.

Remedial Groups Between Theory and Practice: A Field Study of Public Schools in Hoffuf City in Saudi Arabia

Dr. Omar Madani
Dr. Mohamed Al-Nagi
Dr. Ibrahim Al-Shami

Abstract

The objective of this study was to compare reality of remedial groups (G.Rx) in public schools in Hofuf City in Saudi Arabia and the theoretical psychological and educational principles of remedial instruction. The study was two-sided-theoretial and field. Two null hypotheses were generated: (1) There are no significant differences between teacher's views (Saudi and non-Saudi) with regard to: a) the need for students with poor academic performance to enrol in the (R.Cs.) program; b) the importance of these programs for these students; c) the obstacles that hinder the program from achieving its obgectives, (2) there arc no significant differences between Saudi and non-Saudi teachers that can be attributed to the difference in the educational stage (primary, intermediate and secondary. To test these hypotheses, a questionnaire was designed. Three hundreds fourty Saudi and non-Saudi teachers at the three school's levels were randomly assigned. Tptest and analysis of variance were selected to test the two hypotheses respectively. No significant differences were found between means, and the two null hypotheses were accepted. It was concluded that the subjects agreed on: (a) the importance of the (R.Gs.) program for the academically weak students; (b) the need for such students to enrol in such a program; (c) the existence of obstacles that hinder the program for achieving its objectives. Finally the study put porward a number of recommendations with a view to design and develop educational program for remedial instruction at the three school's levels of public education in Hofuf city.