مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

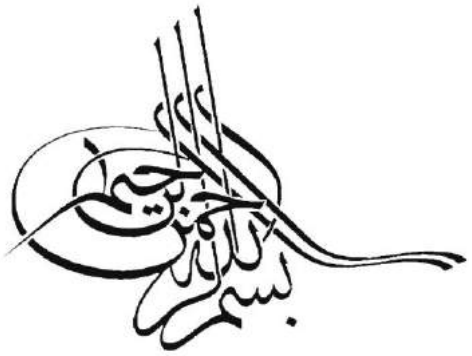
العدد الثامن عشر

رجب ١٤٤٠هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام
الدكتور / محمود بن سليمان المحمود
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير
الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

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

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

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

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

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

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

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

المحتويات

تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٩
د. خالد بن عواض بن عبدالله الثبيتي

معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين وطلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٩٩
د. سليمان بن عبدالله الدويش

فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ٢٢٩
د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية

أثر استخدام الأنشطة الإثرائيَّة المصمّمة في تدريس وحدة "عمليات الحياة" في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة بالطريقة الاعتيادية ٣٠٩
د. سوزان حسين حج عمر
جوهرة علي أحمد دراج

القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ٣٥٥
د. حامد عبدالله الحميدي
د. غانم عبدالله الشاهين

المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ٤٢٣
د. نوف بنت ناصر التميمي

صناعة العالِم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي (ابن خلدون نموذجاً) ٤٧٩
د. إبراهيم بن محمد بن عبد الله العيسى

تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. خالد بن عواض بن عبدالله الثبيتي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. خالد بن عواض بن عبدالله الثبيتي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٣٠/ ١/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٥/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال تقويم الأهداف، وطرق التدريس، وخطة البرنامج، وأساليب وطرق التقويم، والإشراف العلمي، والخدمات البحثية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم مقياس كأداة بحث لتقويم برامج الدكتوراه، تم تطبيقه على مجتمع الدراسة المكون من (١٤٣) طالب دكتوراه و (١٣٦) عضو هيئة تدريس، وتوصل البحث إلى أن تقويم برامج الدكتوراه جاء بدرجة (متوسطة)، وجاءت الأهداف في المرتبة الأولى بدرجة (متوسطة)، بينما جاءت أساليب وطرق التقويم في المرتبة السادسة والأخيرة بدرجة (متوسطة).

وأوصى الباحث بتطوير برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؛ لتتوافق مع الاحتياجات الحالية والمستقبلية ومتطلبات العصر الحديث.

الكلمات المفتاحية: برامج الدكتوراة - الأقسام التربوية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المقدمة:

يواجه التعليم العالي بالمملكة عدة تحديات شملت معظم جوانبه التي تتمثل في زيادة الطلب عليه، ومستوى توافقه مع النمو السكاني والانتشار الجغرافي للسكان، وشراكة مؤسساته مع مؤسسات ومنشآت القطاع الإنتاجي في مجالي البحث العلمي والتطوير التقني، ومواكبته للتطورات التقنية التعليمية الحديثة والمعاصرة التي فرضتها متطلبات العولمة الاقتصادية، وهي تحديات يمكن رؤية أسبابها في عدة أمور، من أهمها: سرعة التغيرات الديموغرافية، والتغيرات العالمية في مجال التأهيل وإكساب المهارة بالمستوى الأمثل للكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي، ومواءمة مخرجاتها الخارجية لمتطلبات عملية التنمية واحتياج سوق العمل.

وتعد الدراسات العليا من أهم المكونات الأساسية لأي جامعة وينظر إليها دائما كهدف استراتيجي وكخيار لابد منه لتحقيقه أهداف الجامعة الرئيسية والخاصة بالبحث والتنوير وإجراء الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالقطاعات الإنتاجية، حيث أن رسالة الدراسات العليا تكمن في أربع وظائف رئيسية:

الأولى: المشاركة في تقديم المعرفة ونشرها، وذلك عن طريق التعليم والتدريس، وتزويد الطلاب بمختلف العلوم والمعرف العامة.

الثانية: القيام بدور أساسي في البحث العلمي بمختلف مجالات المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها العلمية والتقنية والعمل على تطويرها.

الثالثة: خدمة المجتمع عن طريق دورها التنسيقي والإرشادي والمشاركة في تقديم الخدمات الاجتماعية والنوعية العامة، وتدعيم الاتجاهات الاجتماعية والقيم الإنسانية المرغوبة.

الرابعة : إعداد القوى البشرية ذات المهارات الفنية والإدارية من المستوى العالي في مختلف التخصصات التي يحتاج إليها المجتمع في ضوء متطلبات سوق العمل وخطط التنمية. (آل الشيخ ، ١٤٣١هـ).

إن تقويم البرامج التربوية ضروري للوقوف على مدى فاعليتها ، ومدى تحقيقها للعناصر الرئيسة للبرامج ، إذ يمثل التقويم جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية ؛ لأنه يساعد في الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف للبرامج ، وتحديد مسارات التطوير والتحسين ، ومعرفة النظم التعليمية إلى التدريب والتطوير للوصول إلى القرار الصائب في أداء البرامج ، وإيجابياتها وسلبياتها.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي استهدفت تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية ومدى تلبيتها للاحتياجات التنموية في المملكة العربية السعودية كدراسة (القرني ، ١٤٢٢هـ) ، (صائغ ، ٢٠٠٤م) ، (القحطاني ، ١٤٢٧هـ) وعلى الرغم من اختلاف مجالات تلك الدراسات وجوانبها التطبيقية إلا أنها قد توصلت إلى نتائج متشابهة من حيث انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية لبرامج الدراسات العليا وضعف دور تلك البرامج في تحقيق متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل

ولكي تظل برامج الدراسات العليا التربوية حيوية ومتجددة ، لابد من إخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر.

مشكلة الدراسة :

على الرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات السعودية للارتقاء بمستوى الدراسات العليا وتطويرها إلا أن برامج الدراسات العليا لا تزال تعاني قصوراً من أهمها : أن عدد الطلاب المتقدمين يفوق عدد المقاعد المتاحة للدراسة في برامج الدراسات العليا ، قلة عدد الطلاب الذين ينهون الدراسة في المدة

النظامية، ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي الذي يقدم لطلاب الدراسات العليا، طول مدة إقرار خطط البحث، البطء في تنفيذ الإجراءات، تكرار لجان الإشراف ولجان المناقشة، ضعف الحوافز المقدمة لأساتذة برامج الدراسات العليا سواء من ناحية التدريس أو الإشراف. (آل الشيخ، والحميزي، ١٤٣١هـ).

فقد أشارت نتائج دراسة (السالم. ١٤٢٤هـ) إلى أن مساهمة الدراسات العليا في القطاعات التعليمية المختلفة منخفضة، وأن تلك البرامج تحتاج إلى تطوير.

وتعتبر برامج الدراسات العليا التربوية إحدى برامج الدراسات العليا التي تقدمها أقسام وكليات التربية في الجامعات السعودية للطلاب والطالبات الراغبين في إكمال دراساتهم العليا من أجل الحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه في التخصصات التربوية المختلفة، ونتيجة للطلب المتزايد على تلك البرامج سعت الجامعات والكليات إلى إنشاء وفتح عدد من تلك البرامج الصباحية والمسائية من أجل قبول أكبر عدد ممكن من الطلاب والطالبات وفق إمكاناتها المادية والبشرية.

وقد أكدت دراسة (الربيش، ١٤٣١هـ) على ضرورة استمرارية تحديث نظم الدراسة بمرحلة الدراسات العليا وأساليبها لتتماشى مع متطلبات سوق العمل وتساير خطط التنمية وما يطرأ عليها من جديد في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية.

فقد أكدت دراسة (شيحة، ١٤٢٨هـ) أن برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تواجه عدد من المشكلات الإدارية والتنظيمية والأكاديمية أهمها:

- ضعف فعالية الإرشاد الأكاديمي المقدم للطلبة.

- عدم توفر دليل للإرشاد الأكاديمي والمقررات الدراسية.
- يعد الاختبار الشامل من أهم المعوقات لأجل تسجيل الدكتوراه.
- قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائل التعليمية.
- كثرة الرسائل التي يشرف عليها المشرف، مما يقلل من سرعة الإنجاز للطالب.
- صعوبة تواصل الطلبة مع المشرفين التربويين.
- قلة توافر الدوريات أو المراجع أو الوثائق ذات الصلة بالموضوعات البحثية.
- طول الإجراءات الإدارية الخاصة بتسجيل الموضوعات البحثية.
- قلة استخدام التكنولوجيا لأجل الدراسة والبحث العلمي.

وأوصت دراسة (النوفل، ١٤٣٠هـ) بالعمل على تحسين برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وخصوصاً برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي، وأوصت بإقامة ورش عمل ودورات تدريبية وندوات تسهم في تحسين برامج الدراسات العليا، مع وضع السبل المناسبة لتحسين الإجراءات الإدارية والعلاقات الإنسانية والخدمات البحثية.

ويتم تقويم برامج الدراسات العليا التربوية من خلال قياس الكفاءة والفعالية لها، إذ تتعلق الكفاءة في الجامعات والكليات بالعمليات وقدرتها على ضبطها وتطويرها، أما الفعالية فتتعلق بنوع المخرجات التي تؤثر على العالم الخارجي. وينظر إلى الفعالية بأنها مدى إدراك المؤسسات التعليمية لطبيعة العمليات والأنشطة الداخلية التي تحدد أداءها وعلاقتها مع بيئتها المحيطة، وكذلك قدرتها على السيطرة على العمليات وتوجيهها حسب المتغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق أهدافها.

وتأتي هذه الدراسة تماشياً مع نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها ومتوافقة مع خطط برامج التنمية ومشروع آفاق لتطوير التعليم العالي، لتكون

متمثلة في العبارة التالية:

تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١) ما تقويم أهداف برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراه؟

٢) ما تقويم طرق التدريس المستخدمة في برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراه؟

٣) ما تقويم خطة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراه؟

٤) ما تقويم أساليب وطرق التقويم المتبعة في برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراه؟

٥) ما تقويم الإشراف العلمي على طلبة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراه؟

٦) ما تقويم الخدمات البحثية المقدمة لطلبة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراه؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١) تقويم أهداف برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

٢) تقويم طرق التدريس المستخدمة في برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

٣) تقويم خطة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

٤) تقويم أساليب وطرق التقويم المتبعة في برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

٥) تقويم الإشراف العلمي على طلبة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

٦) تقويم الخدمات البحثية المقدمة لطلبة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية والتي تخرج المختصين والمؤهلين في التربية، فهي ستكشف عن نقاط الضعف ونقاط القوة في البرامج، والعمل على تطوير وتحسين البرامج لتتوافق مع الاحتياجات الفردية والاجتماعية ومع متطلبات المؤسسات التعليمية المختلفة.

كذلك تكمن أهمية الدراسة في أنها تمد المسؤولين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية برؤية واضحة عن واقع تلك البرامج ومدى فاعليتها من عدمها؛ لأجل أن يعملوا على تطويرها وتحسينها.

وتسهم الدراسة في تزويد المسؤولين في الوزارة من نتائجها في تطوير برامج الدكتوراه في الجامعات الحكومية وخصوصاً الجامعات الناشئة والتي تتجه لفتح برامج دراسات عليا بها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية (البعد الموضوعي): تناولت الدراسة موضوع تقويم البرامج من خلال العناصر التالية:

(أهداف البرامج_ طرق التدريس -خطط البرامج -أساليب وطرق التقويم -الإشراف العلمي -الخدمات البحثية).

الحدود المكانية (البعد المكاني): طبقت الدراسة على الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الحدود الزمانية (البعد الزماني): تم تطبيق الدراسة والانتهاء منها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية:

هي البرامج التي تقدمها أقسام التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للراغبين من المتفوقين والمتميزين لإكمال دراساتهم العليا ممن هم حاصلين على درجة الماجستير في التخصص، وفق شروط محددة للقبول، وتتكون البرامج من سنتين منهجية، ويليها اختبار شامل، ومن يجتازه يتقدم بأطروحته في التخصص، يحصل على درجة الدكتوراه باجتيازها.

تقويم برامج الدكتوراه:

يمكن تعريف تقويم برامج الدكتوراه على أنها قدرة عناصر النظام التعليمي في برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية على القيام بالأدوار المتوقعة منها لتحقيق الأهداف المرجوة، وفقاً للمعايير والمحددات المتضمنة في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تعد الدراسات العليا من أهم البرامج التي تقدمها الجامعات؛ لإسهامها في تحقيق النمو والتقدم والازدهار، وإعداد وتأهيل وتطوير الكوادر البشرية في مختلف التخصصات، من خلال أدوار ومهام ووظائف الجامعة التي تقوم بها من خلال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فالدراسات العليا لها دور بارز في تحقيق خطط التنمية وتطورها.

وقد شهدت برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تطوراً كمياً ونوعياً، نتيجة لما تشهده المملكة العربية السعودية من تطور في شتى المجالات المتنوعة والمختلفة الاقتصادية والتنموية والاجتماعية والتعليمية وغيرها من المجالات، فقد ارتفع عدد الجامعات الحكومية والخاصة إلى أكثر من ٣٥ جامعة وعدداً من الكليات الأهلية، وقد صاحب ذلك إقبالاً شديداً من قبل الطلاب على برامج الدراسات العليا في الجامعات في العلوم الإنسانية والتطبيقية.

وقد قامت بعض الجامعات بمراجعة برامجها وخططها للدراسات العليا بهدف تطويرها ووضع الخطط لإحداث التغيير المنشود؛ وذلك من أجل أن تظل برامج الدراسات العليا حيوية ومتجددة لابد من إخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر لرفع قدرتها على استيعاب ومواكبة جميع التطورات المتسارعة في ميدان التعليم العالي.

أهداف برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية:

تنوعت أهداف برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بتنوع وتغير فلسفة وطبيعة كل برنامج منها، ولكنها تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية: (دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٣هـ)

١) الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية على أسس إسلامية وصولاً إلى استخلاص مناهج ونظم تربوية.

٢) إعداد البحوث والدراسات التربوية وتقويمها من وجهة نظر علمية.

٣) تزويد الدارسين بالأطر العلمية المتعمقة في مجال الدراسات التربوية ليكونوا على معرفة تامة فيما يتعلق بتخصصاتهم، واطلاعهم على المستجدات الحديثة على الصعيدين المحلي والعالمي.

٤) إعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة في مجال التربية والتعليم وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في مجال التخصص ليسهموا في تطوير البرامج والنظم التربوية وبحث المشكلات والمعوقات مما يعود بالنفع على التعليم وتطوره.

شروط القبول لبرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية:

تتفق شروط القبول للدكتوراه في الأقسام التربوية وتتماشى مع اللائحة الموحدة للدراسات العليا، وتلك الشروط التي ينبغي توافرها للمتقدم للدراسة في البرنامج هي على النحو التالي: (عمادة الدراسات العليا، ١٤٣٦هـ)

- أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة الماجستير من جامعة سعودية، أو من جامعة أخرى معترف بها مع إحضار صورة من معادلة الشهادة (لجنة معادلة الشهادات بوزارة التعليم العالي).
- يشترط للقبول في مرحلة الدكتوراه الحصول على تقدير (جيد جداً) على الأقل في مرحلة الماجستير.
- يشترط مطابقة التخصص في الأقسام العلمية.
- اجتياز الاختبار التحريري وذلك للأقسام العلمية التي تشترط ذلك.
- اختبار القدرات العامة للجامعين (لا ينظر الى أي طلب لم يحصل الطالب فيه على نتيجة للقدرات اثناء التقديم).
- اجتياز المقابلة الشخصية.
- التفرغ التام للدراسة.

نظام الدراسة في برامج الدكتوراه بالأقسام التربوية:

تمنح الأقسام التربوية درجة دكتوراه الفلسفة في التربية في التخصصات التالية: الإدارة والتخطيط التربوي – المناهج وطرق التدريس – أصول التربية

– التربية الإسلامية. (دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٣هـ)

أسلوب الدراسة بالمقررات والرسالة، ويبلغ عدد الوحدات الدراسية اثنتين وخمسين(٥٢) وحدة دراسية موزعة كالتالي:

١. متطلبات الإعداد العام: وهي للدارسين في جميع البرامج، وتشمل خمسة مقررات بما مجموعه (١٠) وحدات دراسية، وتمثل تقريبا ١٩٪ من عدد ساعات كل برنامج.

٢. متطلبات التخصص: وعددها (٢٤) وحدة في كل تخصص، وتمثل تقريبا ٤٦ ٪ من ساعات البرنامج، وتختلف من تخصص إلى آخر.

٣. اجتياز الاختبار الشامل الخاص بكل تخصص إذا حصل الطالب على ٧٠٪ فأكثر في كل واحد من الاختبارين التحريري والشفهي.

٤. مشروع الرسالة: وعدد وحداتها (١٨) وحدة، وتمثل تقريبا ٣٥٪ من وحدات البرنامج.

ويشترط فيمن يقوم بالتدريس والإشراف على الرسائل العلمية أن يكون ممن يحمل درجة أستاذ أو أستاذ مشارك في كل قسم وفقاً إلى لائحة الدراسات العليا، ولأن مرحلة الدكتوراه هي مرحلة تخصص عليا ونوعية وتتطلب قدرات عليا من الأساتذة المتخصصين.

خطط برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية:

لكل برنامج دكتوراه في كل قسم تربوي خطة خاصة به، ولكن جميع البرامج تتفق وتتحد في خطة ومقررات المستوى الأول، والاختبار الشامل والرسالة من حيث المتطلبات، وتختلف في خطط ومقررات المستويات الثلاث المتبقية، وتختلف في المضمون والمحتوى لها وللاختبار الشامل ومواضيع

أطروحات الدكتوراه. وتتكون خطط برامج الدكتوراه وفقاً لما ورد في (دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٣هـ) على النحو التالي:

أولاً: برنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي:

يتضح من الجدول التالي الخطة الدراسية الخاصة ببرنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي

جدول (١) الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
الأصول العقدية للتربية	٢	سياسات ونظم التعليم العالي	٣
مناهج البحث التربوي (متقدم)	٢	النظريات الإدارية التربوية	٣
تطوير المنهج وتطبيقاته	٢	إدارة المؤسسات التربوية في المملكة	٣
نظم التعليم (دراسة مقارنة)	٢	-	-
الإحصاء (متقدم)	٢	-	-
المستوى الثالث	**عدد الساعات**	**المستوى الرابع**	**عدد الساعات**
الإدارة التربوية في الإسلام	٣	تصميم وإدارة البرامج التدريبية	٣
حلقة بحث	٣	الإدارة التطبيقية	٣
التخطيط الاستراتيجي في التربية	٣	-	-

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
المستوى الخامس			
الاختبار الشامل		ناجح / راسب	
الرسالة العلمية		١٨	

المصدر: دليل الدراسات العليا لكلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٣هـ.

ثانياً: برنامج الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

يتضح من الجدول التالي الخطة الدراسية الخاصة ببرنامج الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس

جدول (٢) الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في تخصص المناهج وطرق التدريس

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
الأصول العقدية للتربية	٢	نظريات المناهج	٣
مناهج البحث التربوي (متقدم)	٢	تصميم التدريس	٣
تطوير المنهج وتطبيقاته	٢	الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم	٢
نظم التعليم (دراسة مقارنة)	٢	-	-
الإحصاء (متقدم)	٢	-	-
المستوى الثالث	عدد الساعات	المستوى الرابع	عدد الساعات

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
المنهج وتنمية التفكير	٣	المنهج والقضايا المعاصرة	٢
حلقة بحث	٣	التعليم الإلكتروني	٣
قراءات في التخصص	٢	الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس	٣
المستوى الخامس			
الاختبار الشامل		ناجح / راسب	
الرسالة العلمية		١٨	

المصدر: دليل الدراسات العليا لكلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٣هـ.

ثالثاً: برنامج الدكتوراه في تخصص أصول التربية:

يتضح من الجدول التالي الخطة الدراسية الخاصة ببرنامج الدكتوراه في برنامج أصول التربية:

جدول (٣) الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في تخصص أصول التربية

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
الأصول العقدية للتربية	٢	المنهج الكيفي	٣
مناهج البحث التربوي (متقدم)	٢	التعليم العام: النظرية والتطبيق	٢
تطوير المنهج وتطبيقاته	٢	اتجاهات معاصرة في التربية	٣
نظم التعليم (دراسة مقارنة)	٢	اقتصاديات التعليم في المملكة	٢

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
الإحصاء (متقدم)	٢	-	-
المستوى الثالث	عدد الساعات	المستوى الرابع	عدد الساعات
تطبيقات في مناهج البحث	٣	التعليم العالي: النظرية والتطبيق	٢
قضايا تربوية معاصرة	٣	التربية والمجتمع	٢
قراءات في الفكر التربوي العالمي المعاصر	٢	التربية ودراسة المستقبل	٢
المستوى الخامس			
الاختبار الشامل		ناجح / راسب	
الرسالة العلمية		١٨	

المصدر: دليل الدراسات العليا لكلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٣هـ.

ثالثاً: برنامج الدكتوراه في تخصص التربية الإسلامية:

يتضح من الجدول التالي الخطة الدراسية الخاصة ببرنامج الدكتوراه في برنامج التربية الإسلامية:

جدول (٤) الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراه الفلسفة في تخصص التربية الإسلامية

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
الأصول العقدية للتربية	٢	النظريات التربوية في ضوء الإسلام	٣
مناهج البحث التربوي	٢	الفكر التربوي الإسلامي	٣

المستوى الأول	عدد الساعات	المستوى الثاني	عدد الساعات
(متقدم)		المعاصر	
تطوير المنهج وتطبيقاته	٢	قراءات خاصة في التربية الإسلامية	٣
نظم التعليم (دراسة مقارنة)	٢	-	-
الإحصاء (متقدم)	٢	-	-
المستوى الثالث	**عدد الساعات**	**المستوى الرابع**	**عدد الساعات**
التربية المقارنة	٢	تاريخ التربية الإسلامية	٣
التربية الإسلامية والتحديات المعاصرة	٢	المبادئ التربوية في القرآن والسنة	٣
فلسفة المنهج التربوي من منظور إسلامي	٢	-	-
مناهج البحث في التربية الإسلامية	٣	-	-
المستوى الخامس			
الاختبار الشامل		ناجح / راسب	
الرسالة العلمية		١٨	

المصدر: دليل الدراسات العليا لكلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٣هـ.

يتضح أن لكل برنامج دكتوراه خطته الدراسية الخاصة بها من حيث نوعية المقررات ومتطلباته وتوصيفها، وإن كان هناك إعداد عام يشترك به جميع البرامج، وكذلك يتطلب أن ينهي الدارس المقررات الدراسية بمعدل لا يقل عن ٣,٧٥ من ٥,٠٠ حسب لائحة الدراسات العليا، ثم يتقدم لأداء الاختبار

الشـامل في التخصـص بشـقيه الشـفهي والتحريـري في الإعـداد العـام وفي التخصـص الـدقيق وينبغـي علـى الـدارس أن يجتـاز الاختبـار الشـامل في كـلا القسـمين بمعـدل ٧٠٪ مـن الدرجـة النهائيـة، وبعـدها يقـدم الـدراس أطروحـة دكتوراه وفـق خطـوات علميـة إداريـة تبـدأ بقبـول الفكـرة البحثيـة وثـم اعتمـاد المخطط، ثم إنهاء الرسالة ومناقشتها والقرار بمنحه الدرجة في التخصص.

تقويم برامج الدراسات العليا

إن التأكـد مـن تحقيـق بـرامج الدراسـات العليـا للأهـداف المطلـوب تحقيقهـا والحصول على معلومات عن كفاءة الأنظمة لا تتم إلا بإجراء التقويم المناسب لهـا بحيـث يرتكـز علـى محـددات مسـبقة ؛ لـذلك لابـد مـن تـوفير أدوات قيـاس تتسم بالموضوعية والشمولية والمرونة باعتبارهـا عمليـة تـتم عـن طريـق تفاعـل مجموعة من العوامل تؤثر بعضها في بعض. (العمرات، ٢٠٠٥م)

مفهوم تقويم برامج الدراسات العليا:

يشـير (warthen,1973) إلى أن عمليـة التقـويم أساسـية لتحديـد القيمـة الحقيقية للبرنـامج، فهـي عمليـة تتضـمن الحصـول علـى المعلومـات الضـرورية الـتي يمكـن أن تسـتخدم في الحكـم علـى صـلاحية البرنـامج، ونتائجـه، والأسلوب المتبع في تنفيذه وأهدافه ومدى تحققها، كما يمكن أن تـؤدي عمليـة التقويم إلى الاستفادة من برامج بديلة صممت لتحقيق أهداف محددة.

ويـرى عـودة (١٩٩٣، ص٢٥) أن التقـويم" عمليـة منظمـة لجمـع وتحليـل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعـادة تنظـيم البيئة وإثرائها"

والتعريـف الإجرائـي لتقـويم بـرامج الـدكتوراه هـي قـدرة عناصـر النظـام

التعليمي في برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية على القيام بالأدوار المتوقعة منها لتحقيق الأهداف المرجوة، وفقاً للمعايير والمحددات المتضمنة في الدراسة.

أهمية تقويم برامج الدراسات العليا:

تأتي أهمية تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات من عدة جوانب أهمها: (العساف، ١٤٢٨هـ)

- تشخيص واقع برامج الدراسات العليا والتعرف على الإيجابيات والسلبيات، حيث يساعد ذلك في التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف للبرامج، ويساعد في الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمالية للجامعة للوصول إلى أفضل مخرجات لديها.

- تقديم تغذية راجعة وصورة واضحة تفيد القائمين على البرامج من أعضاء هيئة التدريس والإداريين والمخططين لبرامج الدراسات العليا بالجامعة وأهم الجوانب التي يجب التركيز عليها والجوانب التي تحتاج إلى تعديل وتطوير.

- تقديم المعلومات المهمة لجودة برامج الدراسات العليا والأساس الذي سيبنى عليه مستقبلاً لعملية التطوير، وتقديم الدعم الداخلي والخارجي بشأن اتخاذ القرار حول واقع برامج الدراسات العليا بالجامعة.

مبررات ودواعي تقويم برامج الدراسات العليا:

يرى مالكوم فريزر (Malcom Frazer, 1994) أن دوافع ومبررات تقويم برامج الدراسات العليا للتحقق والتأكد من الجودة النوعية لما يقدم من برامج ومخرجات التعليم العالي.

وقد برزت خلال الخمسة عشر سنة الماضية دوافع ومبررات وأسباب كثيرة للتقويم رسمت إلى حد كبير الأهداف والأغراض التي ينبغي تحقيقها من

خـلال التقـويم والمراقبـة والمحاسـبة والمسـاءلة لمؤسسـات التعلـيم وبرامجـه: (العساف، ١٤٢٨هـ)، (Omari, 1993)، (منظمة اليونسكو، ١٩٩٩م)

أولاً: التوسـع والتنـوع الهائـل الـذي شـهدته نظـم ومؤسسـات التعلـيم العالي، وقد لازم هذا التطور وترتب عليه أمور أخرى عديدة منها:

١) ظهور أنواع وأنماط جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات علمية ومهنية في التعليم العالي.

٢) ارتفاع أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي والذي تزامن مع نقص الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم العالي الاستثمارية والجارية، الأمر الـذي أدى إلى ازدحـام غـير مقبـول تجـاوز القـدرة الاسـتيعابية للعديـد مـن مؤسسـات التعلـيم العـالي، ولقـد ارتفعـت الأصـوات مـن داخـل وخـارج الجامعات تنادي بضرورة العمل على التحقق من الجودة الملائمة والمواءمة لمخرجات التعليم العالي وأنشطته.

ثانيـاً: زيـادة إدراك كـثير مـن الحكومـات ومؤسسـات التعلـيم العـالي بالضوابط والممارسات والأساليب والمعايير الأكاديمية التقليدية المستخدمة في التقويم والمحاسبة والمساءلة والمراقبة لمدخلات وعمليات وأنشطة ومخرجات التعليم العالي والتأكد من جودتها النوعية والكمية، وقد تحول التقويم من شأن داخلي إلى شأن عام يهم كل الحكومات والمؤسسات والطلاب وأسرهم ومؤسسات وهيئات المجتمع الوطني وقطاعات الإنتاج والعمل التي تسعى للرضا والتقدم العملي والعلمي الذي تضمنه وتحققه جودة ونوعية لمخرجات وأنشطة مؤسسات التعليم العالي.

ثالثاً: تطور وانتشار التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من مؤسسات وبرامج التعليم العالي (الجامعات الإلكترونية، الجامعات المفتوحة، برامج

الانتساب، التعليم بالمراسلة)، الأمر الذي أدى إلى ظهور الحاجة الماسة للتقويم لغرضين:

١) ضبط الجودة وضمان استمرارية التقويم والتفوق لوجود مراقب.

٢) تسهيل عملية الاعتراف واعتماد الجامعات والكليات الخاصة والجديدة.

رابعاً: إن تقويم مؤسسات التعليم العالي يتصل بالعامل المادي والاقتصادي، فقد اتضح جلياً ولأسباب عدة إنه ليس بمقدور الحكومات أن توفر الاعتماد المالي والتمويل اللازم للتعليم العالي لأن معظم الحكومات قد أدركت دورها وقدراتها المحدودة في زيادة الصرف العام، وقد بدأت الحكومات تتطلب قيمة لما تصرفه من مال وتمويل على كافة الأنشطة وبالتالي أصبحت تطلب من مؤسسات التعليم العالي مزيداً من الكفاءة في استخدام المدخلات وفي قيامها بعملياتها وأنشطتها.

وذلك يتطلب من الجامعات إلى مراجعة وتقييم أدائها حتى تتمكن من حسن استخدام ما يتوفر لها من تمويل وموارد.

خامساً: حاجة المؤسسات العاملة تحت مظلة التعليم العالي إلى تقويم طرق أدائها في كافة الأنشطة لكي تضبط المدخلات وتظهر المخرجات بصورة جميلة، وكذلك الحاجة إلى وجود نظام يربط بين المؤسسات التي لها ارتباط بالتعليم العالي بصورة مباشرة أو غير مباشرة وذلك لتنسيق الجهود والسعي إلى التطور والرقي بالتعليم لمواكبة العصر.

سادساً: نسبة لتزايد عدد مؤسسات التعليم العالي وارتفاع نطاف وتأثيرات العولمة ولضمان جودة التعليم العالي داخلياً وخارجياً بالإضافة إلى الحاجة إلى معرفة المستويات والمؤهلات العلمية والاعتراف بالشهادات التي

تمنحها مؤسسات التعليم العالي فقد أصدر المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي عقد في أكتوبر في عام ١٩٩٩م بباريس بتوصية مهمة دعت إلى ضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بالتقويم النوعي لكافة وظائفها وأنشطتها ومخرجاتها عن طريق الدراسة الذاتية والتقييم الخارجي والعمل على إنشاء وتأسيس هيئات وطنية مستقلة، وكذلك وضع معايير ومستويات دولية لضمان جودة التعليم العالي بما يراعي الإجراء المؤسسي والوطني والإقليمي.

أبعاد وعناصر تقويم برامج الدراسات العليا:

وهي المقاييس والأبعاد التي تستخدم ويتم على أساسها إجراء عمليات التقييم، وتوجد بعض الاختلافات حولها، ويمكن القول إن أهم المستويات والعناصر التي تستخدم في الاعتماد والتقويم بأنواعه المختلفة تشمل على الأبعاد المتصلة بالبرامج: (محمد سعود، ٢٠٠١م)

١) **سياسة قبول الطلاب:** وتتضمن الشروط المطلوب توافرها في الطلاب المتقدمين للالتحاق بالمؤسسة، والإجراءات التي تتبع في قبولهم، وتقوّم من خلال سياسات القبول وتوافقها مع أهداف البرامج ومواردها، ومدى ملائمة البرامج والخدمات المتاحة لسياسات القبول.

٢) **الخدمات الطلابية:** وتشمل كل الخدمات الإرشادية والأكاديمية والاجتماعية والصحية والنفسية والأنشطة الثقافية والفكرية والاجتماعية والرياضية وعلاقة الطالب بالإدارة والهيئة التدريسية وجودة إدارة وحفظ سجلات الطلاب والمعلومات الخاصة بهم، وتقيم بالنظر في تنوعها وشمولها واستمراراها طيلة فترة دراسة الطالب، وكذلك تقوم الخدمات الطلابية من خلال فحص السياسات التي تحكمها والإجراءات التي تنفذ بها ومن حيث

فاعليتها وتوافقها مع أهداف الجامعة والبرامج وغايات التعليم العالي، ومراعاة مستوى الطلاب.

٣) **الهيئة التدريسية والإدارية:** وتقوم من خلال النظر في المؤهلات والخبرات والإجراءات المطلوبة من منسوبي البرامج والقائمين عليها، ومدى قيامهم بالواجبات التدريسية والبحثية وتميزها في أدائها، إضافة إلى مشاركتهم في الإدارة الجامعية ومدى ممارستهم وتمتعهم بالخبرة الأكاديمية اللازمة بالقيام بمتطلبات التدريس في البرامج.

٤) **التنظيم والإدارة:** وتقوّم من خلال توفير متطلبات التعليم والتعلم وحسن توظيف الإمكانات بما يعبن على استمرار ونجاح المؤسسة وبرامجها الدراسية، وحسن انسياب المعلومات داخلها ونظم الاتصال القائمة بين العاملين، ووجود التشريعات الواضحة من قوانين وأنظمة وتعليمات، إضافة إلى تحديد الواجبات والمسؤوليات لكل وظيفة أو مستوى إداري أو تنظيمي، وتفر التدريب المستمر للعاملين، ونوعية العلاقات داخل المؤسسة مع الجهات الخارجية، ويقوم هذا على أساس تشكيل وأداء المجالس من حيث صلاحياتها ومدى فهم المجلس لمسؤولياته ومعرفته الدقيقة المهام المطلوبة منه واستجابته لمصالح الطلاب.

٥) **التخطيط والموازنة:** وتقوّم بالنظر إلى مدى وجود وفاعلية أجهزة وأساليب التخطيط قصيرة وطويلة المدى للمؤسسة ومدى المشاركة فيها، وتقوّم الموازنة بالمشاركة المؤسسية في إعدادها وتحديد الأولويات والموارد والتقدير الدقيق لها والتقنيات مع توافر المرونة اللازمة في الالتزام والتنفيذ وفعالية وجود النظام الدقيق للمحاسبة والتدقيق.

٦) **المكتبة ومصادر التعلم:** ويتم تقويم هذا الجانب من خلال تنوع مقتنيات المكتبة ومصادر التعليم والتعلم المتوافرة بالمؤسسة من كتب ومراجع ودوريات ووسائط التعلم المختلفة بما يلبي متطلبات الدراسة والتدريس والبحث، ومدى توافرها بما يتناسب مع أعداد الطلاب والأساتذة وتنوع البرامج والمراحل الدراسية، وكذلك الجودة والنوعية للمقتنيات ودرجة استعمالها من قبل الأساتذة والطلاب، إضافة إلى كفاءة الجهاز العامل بها وتوفر المخصصات الكافية للمكتبة ومصادر التعليم وحسن الخدمات والترتيبات المتصلة بالاستخدام والأداء.

٧) **الأبنية والمرافق والتجهيزات:** وتشمل هذه غرف الدراسة والمختبرات ومباني الإدارة والخدمات والساحات والملاعب وأجهزة الحاسوب، وتقوّم هذه من حيث كفايتها وصلاحيتها للتشغيل والاستعمال ومدى توفر الصيانة ومراعات إجراءات السلامة فيها، وتوافر العناصر البشرية الفنية لتشغيلها ومتابعتها، ومدى توافر الطابع الجمالي لها.

٨) **المطبوعات الرسمية:** ويقصد بها ما تصدره الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من مطبوعات للتعريف بأهدافها وخدماتها وهيئاتها وبرامجها ونظمها، ويتم تقويمها من خلال جودة إخراجها ووضوحها وشمولها لكل ما يحتاج إليه من معلومات إلى مدى صدها واتساقها مع أهداف وسياسة المؤسسة، بما يفيد جمهور الطلاب والجمهور العام والمؤسسات الأخرى في اتخاذ القرارات المناسبة.

واضافت العساف (١٤٢٨هـ) عناصر وأبعاد أخرى يمكن من خلالها تقويم برامج الدراسات العليا، وهي:

١) **الأهـداف:** تعـد الأهـداف مـن أهـم مـدخلات الأنظمـة التربويـة، ووضوحها أمر في غاية الأهمية، لأنه يساعد في إيجاد سبل تحقيقها بكفاءة وبأقل جهد ووقت وتكلفة، ويساعد في تقويم مدخلات وعمليات ومخرجات النظام، كما يسهم في معرفة العوائق التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف.

٢) **أساليب التقويم:** فالتقويم هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للبرنامج، واختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة، لتطويرها وتحقيق الأهداف المنشودة، وغياب التقويم يمكن أن يؤدي إلى ضعف كبير في الكفاءة والفعالية.

٣) **الخطة الدراسة:** تعد الخطط الدراسية تعبيراً إجرائياً عن الأهداف التي يقصدها التعليم، وتركز على توزيع المساقات الدراسية على الوحدات الدراسية الأسبوعية.

٤) **عضو هيئة التدريس:** يعد الأستاذ الجامعي محور الارتكاز في التعليم الجامعي، فهو المسؤول المباشر عن تنفيذ سياسات الجامعة، والمسؤول المباشر عن تحقيق أهداف المقرر وفقاً لأهداف البرنامج.

٥) **الإشـراف الأكـاديمي:** وهـو أحـد عوامـل التنظـيم الفعـال، وأحـد المرتكزات الأساسية في تطوير العمل التربوي، وهي عملية تبادلية بين المشرف والطالب، ويقدر مستوى الرسالة العلمي بمستوى إنجاز الطالب ومستوى المشرف.

٦) **الخدمات البحثية والمكتبية:** يقصد بها تلك التسهيلات التي تقدمها الجامعات للطالب لكي ينجز رسالته في المدة المحددة، من مناخ علمي يساعد على البحث، ومعدات وأجهزة وكتب وغيرها من المصادر العلمية، وبخاصة

المراجع الحديثة والدوريات العالمية، وتنظيم عمليات التوثيق للأبحاث العلمية، ومدى نشر البحوث المهمة التي يستفاد منها في مجال العمل.

٧) **طرق التدريس:** تعد طريقة التدريس الوسيلة الرئيسة لترجمة الأغراض التربوية وما يترتب عليها من خطط دراسية إلى واقع عن تنظيم الخبرات في المواقف التعليمية، وتمكين الطلبة من استثمارها وممارسة جهودهم في التعلم.

٨) **الرسائل العلمية:** تعد الرسالة العلمية بحثاً علمياً يقوم بإعداده طالب الدراسات العليا كمتطلب للحصول على الدرجة العلمية المستحقة في البرنامج، وهي تدريب عملي للطالب في البحث السليم المبني على أسس علمية راسخة.

الدراسات السابقة

تنوعت وتعددت الدراسات السابقة والتي هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا مستخدمة أدوات محددة وتكونت من عدد من العناصر والمكونات ذات العلاقة بالبرامج، وقام الباحث بالاستفادة من الدراسات السابقة المرتبطة بشكل مباشر بموضوع الدراسة والتي جاءت على النحو التالي:

- وهدفت دراسة عثمان (Osman, 1990) إلى التعرف على نوعية برامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتوجيه وقسم القيادة التعليمية في جامعة هيوستن (Housten) في ولاية تكساس (Texas) من وجهة نظر خريجي تلك الأقسام، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كفاءة برامج الدكتوراه في تلك الأقسام كانت عالية، وأن القراءة، وعلاقة المشرف بالطالب، وإعداد الرسالة من العوامل المؤثرة بشكل كبير في الحياة العلمية.

- بينما هدفت دراسة لجنة (SACS, 1992) إلى تقييم فاعلية البرامج الأكاديمية في جامعة كنتاكي (Kentucky) في اليابان، كما هدفت إلى تغيير نظام الكفاءة المؤسسية لكلية الدراسات العليا في الجامعة وتطويره للعمل على تحقيق الأهداف، ورفع كفاءتها المؤسسية في التخطيط والتقييم لهذه البرامج، أشارت النتائج إلى تحقيق برامج الدراسات العليا في الجامعة كفاءة وفاعلية عالية وفقاً للمعايير المتبعة.

- وهدفت دراسة الخطيب وآخرون (٢٠٠٠م) إلى قياس مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك كما يراها خريجو البرنامج في الجامعتين، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٢٥) خريجاً من خريجي برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك خلال السنوات ١٩٩٠ -١٩٩٦م، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٦٦) خريجاً وهم الذين استجابوا للاستبانة من مجتمع الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد تم استخدام استبانة اشتملت على (٦٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الخطة الدراسية – محتوى البرنامج الدراسي – الملتحقون بالبرنامج – الأساليب والأنشطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية كان بدرجة متوسطة في جميع المجالات.

- وهدفت دراسة لوردن ومارتن (Lorden and Marten, 2003) إلى تحديد مستوى فاعلية برامج الدكتوراه المطروحة في الجامعات الأمريكية على أساس نوعية الطلاب" مخرجات التعليم(Student Outcomes) وشهرة برنامج الدكتوراه وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) برنامج دكتوراه في (٢٠) كلية في الجامعات الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة تحقيق برامج الدكتوراه بفاعلية

عالية، وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين فاعلية برنامج الدكتوراه وشهرة البرنامج، كما أشارت النتائج إلى أثر نجاح البرنامج في تدريب الطلبة والباحثين في تحديد مستوى فاعلية برنامج الدكتوراه المقرر في الجامعات.

- بينما هدفت دراسة كلا من الحولي وأبو دقة (٢٠٠٤م) إلى تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩١) خريجاً من خريجي برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية في كليات الشريعة وأصول الدين والعلوم، الذين أتموا رسائلهم العلمية واستوفوا إجراءات المناقشة، واستخدم المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية تلبي احتياجات الطلاب بكفاءة عالية، وأن خريجي هذه البرامج يرون كفاءة في الإشراف الأكاديمي وفعالية في طرق وأساليب التدريس المستخدمة، وكذلك في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، أما بالنسبة للخدمات التي تقدمها المكتبة فقد أظهرت النتائج حاجة الجامعة إلى التطوير في هذا المجال.

- وهدفت دراسة كورتكوف (Korotokov, 2006) إلى إلقاء الضوء على فاعلية برامج الدراسات العليا في روسيا واعتمد الباحث على عدة مصادر لجمع البيانات حول نظام التعليم العالي في روسيا كإحصائيات مكتب (OECD) والإحصائيات الأمريكية الرسمية وبيانات (RLMS) التي تم جمعها من خلال مسح دراسة طولية، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض فاعلية برامج الدراسات العليا في روسيا ونظام التعليم العالي بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى سوء جودة وفاعلية البرامج من خلال عدم تلبيتها

لمتطلبات واحتياجات المجتمع المحلي، حيث أكدت البيانات التي جمعها من مكتب (RLMS) لعام ٢٠٠١م أن الطلبة الخريجين من برامج الدراسات العليا لم يلتحقوا بوظائف حسب تخصصاتهم التي درسوها في مرحلة الدكتوراه والماجستير.

- وهدفت دراسة أبو أرشيد، عبدالرحمن محمد وآخرون (٢٠٠٧م) إلى تقدير فاعلية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، حيث تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا الخريجين في الجامعات الأردنية الرسمية تكونت من (١٥٠) طالباً وطالبة منهم (١٣٥) طالباً في درجة الماجستير (١٥) طالباً وطالبة في درجة الدكتوراه، وتم تطور استبانة تكونت من (٦٠) فقرة للتعرف على وجهات نظرهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا، وقد خلصت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مجالات الدراسة والأداة ككل، تعزى لمتغير الجنس، والدرجة العلمية، والوضع الوظيفي، كما خلصت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات خريجي الجامعات الأردنية وجامعة اليرموك من جهة، ومتوسط تقديرات خريجي بقية الجامعات من جهة ثانية، حيث اختلفت تقديرات خريجي الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك عن خريجي بقية الجامعات.

- وهدفت دراسة الراجح وكعكي (١٤٢٧هـ) إلى تقويم برنامج الماجستير التربوي بقسم التربية وعلم النفس في كليات البنات التربوية مع تصور مقترح لجودة مخرجاته من حيث أهدافه ومقرراته وشروط القبول به وأعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي مع الاستعانة بالمنهج الاستقرائي في تفسير نقاط القوة والضعف في البرنامج، وقد استخدمت

الباحثتان الدراسة الوثائقية من خلال استقراء المصادر الخاصة بأهداف البرنامج وتوصيف محتوياته، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أهمها: وضع تصور مقترح لجودة مخرجات البرنامج، لوجود جوانب قصور وضعف في المحاور التي تناولتها.

- وهدفت دراسة الزعبي (١٤٢٧هـ) إلى تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس العلوم بجامعة الملك سعود حسب رأي الخريجين والطلاب (ذكور وإناث) من خلال المحاور التالية: الخطة الدراسية والمقررات، طرق التدريس والتقنيات المستخدمة، أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لتقويم الطلاب، الإشراف الأكاديمي وإجراءات البحث، البرنامج بصفة عامة، واستخدم المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٧٦) على النحو التالي: (٤٧) خريجاً و(١٦) خريجة و(١٠) طلاب و(٣) طالبات، وقد استخدم الباحث في دراسته الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت إلى النتائج التالية: الرضا بشكل عام عن البرنامج حيث كان تقييم مجتمع الدراسة للبرنامج إيجابي، والرضا عن عدد من المحاور بشكل خاص وهي الإشراف على الرسالة وإجراءات البحث وطرق التدريس والتقنيات المستخدمة، والخطة الدراسية والمقررات، في حين نتج عن الدراسة أيضاً عدم الرضا عن محور أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

- وهدفت دراسة الضلعان (١٤٢٨هـ) إلى تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين بأخذ آرائهم حول: المقررات والخطة الدراسية، المكتبة والخدمات البحثية، أساليب تقويم الطلاب

واستخدام التقنيات، الرسالة والإشراف الأكاديمي، والتعرف على جوانب القوة والضعف في البرنامج من خلال جهات عمل الخريجين، ومدى الرضا عن البرنامج، وكان منهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه كالتالي: (١٨) خريجاً و (٦) دارسين (١٥) جهة عمل يعمل بها الخريجون، وقد استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأداة للدراسة، ونتج عن هذه الدراسة عدد من النتائج من أهمها: كانت المقررات والخطة الدراسية والمكتبة والخدمات البحثية والرسالة والإشراف الأكاديمي جيدة من وجهة نظر الدارسين والخريجين، بينما رأوا أن أساليب التقويم واستخدام التقنيات غير الجيدة، وأن من أسباب تأخر الطالب في إنهاء رسالة الماجستير: تعقيد وطول الإجراءات الإدارية، وعدم تفرغ بعض الطلاب كلياً للدراسات العليا، وكانت درجة الرضا عن البرنامج متوسطة من وجهة نظر الخريجين والدراسين.

- وهدفت دراسة العساف (١٤٢٨هـ) إلى معرفة درجة فاعلية برنامج الدكتوراه في التربية تخصص الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا كما يراها الخريجون والطلبة المسجلون في هذا التخصص، والكشف عن العوامل المؤثرة في فاعلية البرنامج: شملت عينة الدراسة (٥٨) طالباً وخريجاً تم اختيارهم بطريقة قصدية، تم استخدام استبانة اشتملت على (٧٩) فقرة، موزعة على ثمانية أبعاد، أعدتها الباحثة وطورتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية البرنامج جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٥٨) من أصل (٥)، كما تبين وجود عوامل تؤثر في فاعلية البرنامج وعددها (١٠) فقرة، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات لغايات تطوير وتحسين البرنامج.

- وهدفت دراسة زوين وهاشم (٢٠٠٩م) إلى تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وأظهرت النتائج أن مستوى هذه البرامج كان متوسطاً في أكثر مجالاته، وضعيفاً في مجالات أخرى، وتسلسلت هذه المجالات من الأقوى إلى الأضعف كما يلي: النظام الإداري – أساليب التدريس – أساليب التقويم – المقررات الدراسية – النظم الخاصة بأعضاء هيئة التدريس – الإشراف العلمي – التسهيلات العلمية والبحثية – تقنية المعلومات والاتصالات – مخرجات الدراسات العليا.

- وهدفت دراسة الفايز (١٤٢٩هـ) إلى تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين بأخذ آرائهم حول: الخطة الدراسية والمقررات، طرق التدريس والتقنيات المستخدمة، وأساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، الإشراف على الرسالة وإجراءات البحث، وكان المنهج المتبع المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٤) خريجاً و (٩) دارسين، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، ونتج عنها عدد من النتائج أهمها: إن واقع برنامج الماجستير في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود على جميع محاوره الأربعة يتميز بالكفاءة والفعالية وفقاً لآراء الخريجين والدارسين.

- وهدفت دراسة النوفل (١٤٣٠هـ) إلى تشخيص واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال محاور: الإجراءات الإدارية والعلاقات الإنسانية والخدمات المكتبية وتسهيلات البحث، والوقوف على أبرز عناصر القوة والضعف في البرنامج، ومستوى

الرضا عن البرنامج بشكل عام، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتألف مجتمع الدراسة من (٧٧) دارساً ودارسة، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشكل عام على واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي فيما يتعلق بمحور العلاقات الإنسانية بمتوسط عام بلغ (٣,٧٨من ٥,٠٠)، وموافقون بشكل عام على واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي فيما يتعلق بمحور الإجراءات الإدارية بمتوسط عام بلغ (٣,٤٣من ٥,٠٠)، وأن ليس لهم دراية بشكل عام عن واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي فيما يتعلق بمحور الخدمات البحثية والمكتبية وتسهيلات البحث بمتوسط عام بلغ (٢,٧٨ من ٥,٠٠).

التعليق على الدراسات السابقة:

تركزت الدراسات السابقة حول تقويم برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي والجامعات، فبعضها هدف إلى تقويم برامج الدراسات العليا بشكل عام، والآخر تناول برامج الماجستير فقط أو برنامج الدكتوراه فقط، ولتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة على النحو التالي:

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- **من حيث الأهداف:** هدف الدراسات السابقة على قياس وتقويم برامج الدراسات العليا أو الماجستير والدكتوراه، حيث هدفت دراسة كلاً من (الخطيب وآخرون، ٢٠٠م)، (الراجح وكعكي، ١٤٢٧هـ)، (الزعبي، ١٤٢٧هـ)، (الضلعان، ١٤٢٨هـ)، (الفايز، ١٤٢٩هـ) إلى دراسة الماجستير في تخصصات وبرامج مختلفة، بينما هدفت دراسة كلاً من (Osman, 1990)،

(Lorden and Marten, 2003)، (العساف، ١٤٢٨هـ) إلى دراسة فاعلية وكفاءة برامج الدكتوراه فقط، وتتفق الدراسة الحالية معها في التركيز ودراسة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أما بقية الدراسات السابقة فقد هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا بشكل عام.

- **من حيث المنهج:** جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي بمداخله المختلفة التحليلي والمسحي والوثائقي، بينما استخدمت دراسة (Korotokov, 2006) الدراسات المسحية الطولية وفق الإحصائيات، ودراسة (الراجح وكعكي، ١٤٢٧هـ) المنهج الاستقرائي والدراسات الوثائقية، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي(المسحي) كدراسة كلاً من (الزعبي، ١٤٢٧هـ)، (الضلعان، ١٤٢٨هـ)، (الفايز، ١٤٢٩هـ).

- **من حيث المجتمع والعينة:** معظم الدراسة كان مجتمع الدراسة والعينة هم الخريجين من الطلبة كدراسة (Osman, 1990)، (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠م)، (الحولي وأبو دقة، ٢٠٠٤م)، (الزعبي، ١٤٢٧هـ)، وبعض الدراسات كان مجتمعها منوع من الخريجين والدارسين كدراسة كل من (الزعبي، ١٤٢٧هـ)، (الضلعان،١٤٢٨هـ)، (العساف، ١٤٢٨هـ)، وهناك دراسات اتفق الدراسة الحالية معها من حيث المجتمع والذي تكون من أعضاء هيئة التدريس والطلبة كدراسة كل من (SACS, 1992)، (زوين وهاشم، ٢٠٠٩م).

- **من حيث الأدوات:** جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ماعدا دراسة كل من (Korotokov, 2006)، (الراجح

وكعكي، ١٤٢٧هـ)، واستخدمت الدراسة الحالية مقياس لأجل تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

- **من حيث النتائج:** تباينت النتائج التي توصلت لها الدراسة السابقة ما بين نتائج جيدة وإيجابية تدل على جودة والرضا على برامج الدراسات العليا كدراسة كل من (Osman, 1990)، (SACS, 1992)، (الحولي وأبو دقة، ٢٠٠٤م)، (الزعبي، ١٤٢٨هـ)، (الفايز، ١٤٢٩هـ)، بينما جاءت نتائج الدراسات التالية (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠م)، (Korotokov, 2006)، (زوين وهاشم، ٢٠٠٩م) بشكل متوسطاً أو منخفضاً ودرجة الرضا دون المستوى المطلوب.

مجال الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة أثناء إعداد الدراسة الحالية في جوانب متعددة، ومن أبرزها:

- دعم الإطار النظري وخصوصاً فيما يتعلق بتقويم برامج الدراسات العليا وقياس فعاليتها.
- آلية تصميم وإعداد أداة الدراسة الحالية، وكيف تصنيف محاورها.
- اختيار المنهجية والإجراءات المناسبة للدراسة الحالية.
- تحديد الأساليب الإحصائية، وكيفية تحليل البيانات لتحقيق أهداف الدراسة.

منهجية الدراسة وأدواتها

المنهج:

لتحقيق هدف الدراسة تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والذي يقصد به

ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لهم ؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً. (العساف ، ١٤٢٧هـ).

المجتمع والعينة : يتكون مجتمع الدراسة من :

- جميع الدارسين والدارسات في برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (١٤٣) طالب وطالبة. (إحصائية الأقسام التربوية ، ١٤٣٦هـ)

- جميع أعضاء هيئة التدريس (ذكور ، إناث) في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (١٣٦) عضو هيئة تدريس. (إحصائية الأقسام التربوية ، ١٤٣٦هـ)

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة سيتم تطبيق الدراسة على جميع مجتمع الدراسة

أداة الدراسة :

صمم الباحث معياراً لتقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية ، تكون من ستة عناصر رئيسة تمثل أهم عناصر برامج الدكتوراه (أهداف البرنامج – طرق التدريس – خطة البرنامج – أساليب وطرق التقويم – الإشراف العلمي -الخدمات البحثية) و (٤٩) عبارة ، وتم تحكيم المعيار من قبل المختصين والخبراء في البرامج التربوية والأقسام التربوية ممن هم على درجة أستاذ وأستاذ مشارك.

وقد تم توزيع الأداة على جميع مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية وطلبة الدكتوراه في تلك الأقسام واستردادها ، وكان العائد من الأدوات كما في الجدول التالي :

جدول (٥) أدوات الدراسة العائدة من مجتمع الدراسة ونسبتها

فئات الدراسة	مجتمع الدراسة	عدد أدوات الدراسة العائدة	النسبة المئوية
طلبة الدكتوراه	١٤٣	١٢٩	٩٠٪
أعضاء هيئة التدريس	١٣٦	٨٠	٥٩٪
المجموع	٢٧٩	٢٠٩	٧٥٪

يتضح من جدول (٥) أن نسبة الأدوات العائدة من طلبة الدكتوراه تمثل ٩٠٪ وهي نسبة عالية وقريبة من عدد المجتمع الكلي لهم، بينما مثلت نسبة الأدوات العائدة من أعضاء هيئة التدريس ٥٩٪ وهي نسبة جيدة وتمثل المجتمع.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق المعيار في محاوره وعبارته وأن يقيس ما صمم من أجله وهو تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قام الباحث بإجراءات الصدق التالية:

الصدق الظاهري: تم عرض المعيار على عدد من المختصين والخبراء في مجال التربية والإدارة التربوية والتعليمية بلغ عددهم (١١) محكماً، قاموا بتحكيمه وفقاً لأهداف الدراسة ليصبح جاهزاً للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمعيار، تم حساب قيمة الصدق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت قيم معامل الصدق على النحول التالي:

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات (أهداف البرنامج) بالدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
١	تلبي أهداف البرنامج متطلبات المجتمع وخطط التنمية	٠,٨٤٦
٢	تتصف أهداف البرنامج بالدقة والوضوح	٠,٩٠٢
٣	تعتبر أهداف البرنامج واقعية وقابلة للتنفيذ	٠,٩١١
٤	تتناول أهداف البرنامج القضايا التربوية التي ظهرت نتيجة التقدم العلمي والتقني	٠,٨٣٥
٥	تؤكد أهداف البرنامج على إكساب الطلبة المقدرة على التعلم الذاتي	٠,٨٥٤
٦	تلبي أهداف البرنامج حاجات الطلبة المختلفة	٠,٨٣٦
٧	تؤكد أهداف البرنامج على تبادل البحوث بين الجامعات ومراكز البحوث	٠,٧٢١
٨	تؤكد أهداف البرنامج على تنمية المهارات البحثية لدى الطالب	٠,٨٩٥
٩	تتوافق أهداف البرنامج مع أهداف الكلية والجامعة	٠,٨٥٧

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات (أهداف البرنامج) والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات (طرق التدريس) بالدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
١	تعتمد أساليب التدريس على البحث والاستقصاء	٠,٩٠٥
٢	تشجع أساليب التدريس على توظيف التقنية في التعليم	٠,٨٨٩
٣	تشجع أساليب التدريس الطلبة على التعلم الذاتي	٠,٨٦٧
٤	تجعل أساليب التدريس عملية التعليم والتعلم ممتعة ومشوقة	٠,٩١٥
٥	تشجع أساليب التدريس الطلبة على الحوار والمناقشة	٠,٨٩٩
٦	تعتمد أساليب التدريس على إثارة التفكير لدى الطلبة	٠,٨٩١
٧	تتناسب أساليب التدريس مع طبيعة برنامج الدكتوراه وأهدافه	٠,٩٦٩
٨	تُعزز أساليب التدريس دور الطالب في التعلم والمشاركة الفعالة	٠,٨٥٤

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات (طرق التدريس) والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات (خطة البرنامج) بالدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
١	تواكب خطة البرنامج المستجدات العلمية الحديثة	٠,٨٦٨
٢	تتضمن خطة مقررات البرنامج الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم والمراجع	٠,٩١٩

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
٣	تتضمن خطة مقررات البرنامج محتوى تعليمي يتصف بالحداثة والتجديد والتطوير	٠,٩٠٩
٤	تواكب خطة البرنامج الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة	٠,٩٣٠
٥	تتضمن خطة البرنامج الساعات الكافية لنيل درجة الدكتوراه	٠,٨٨٨
٦	يطّلع الطلبة على الخطة الدراسية لكل مقرر في البرنامج والأهداف المتوقع تحقيقها	٠,٨٩٤
٧	تتكامل عناصر البرنامج لتخدم بعضها بعضا	٠,٩٠٩
٨	توجد خطة توصيفية لكل مقرر دراسي في البرنامج	٠,٩٠٧

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات (خطة البرنامج) والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات (أساليب وطرق التقويم) بالدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
١	تتوافر الموضوعية في عمليات تقويم طلبة البرنامج	٠,٩٢١
٢	تقيس عمليات التقويم في البرنامج المجالات المعرفية والمهارية من تحصيل الطلبة	٠,٩١٨
٣	تتضمن خطط المقررات أساليب وطرق وأنواع متنوعة في التقويم	٠,٨٦٢
٤	يتم الأخذ بآراء طلبة البرنامج في أساليب وطرق تقويمهم في المقررات الدراسية	٠,٨٤٩

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
٥	يتعرف الطلبة على أساليب وطرق التقويم من بداية كل مقرر دراسي للبرنامج	٠,٨٦٨
٦	يتم توظيف التقنية الحديثة في استخدام أساليب التقويم للبرنامج	٠,٩٠٤
٧	يعتمد البرنامج أسلوب التقويم المستمر لأعمال الطلبة	٠,٩١٧
٨	يعتمد البرنامج أسلوب التقويم الختامي لأعمال الطلبة	٠,٧٥١

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات (أساليب وطرق التقويم) والدرجة الكلية للمحور.

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات (الإشراف العلمي) بالدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
١	يوجد بالقسم الأكاديمي ضوابط تحدد تعيين المشرف على الرسالة العلمية	٠,٨٥٢
٢	يُترك لطلبة البرنامج الحرية في اختيار المشرف العلمي	٠,٨٦٦
٣	يتلاءم تخصص المشرف العلمي مع موضوع الرسالة التي يشرف عليها	٠,٨٨١
٤	يطبق القسم الأكاديمي أسلوب الإشراف المشترك على أطروحات الطلبة	٠,٨٢٥
٥	يساعد المشرف العلمي الطلبة على التغلب على الصعوبات التي تواجههم	٠,٩٢٠

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
٦	يعطي المشرف العلمي الطلبة الحرية في اختيار موضوعات أطروحاتهم وفق اهتماماتهم	٠,٨٣٩
٧	تتصف العلاقة بين المشرف العلمي والطالب بالاحترام والتعاون المتبادل	٠,٨١٣
٨	يتابع المشرف العلمي الطالب في جميع مراحله البحثية بدقة	٠,٨٨٢

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات (الإشراف العلمي) والدرجة الكلية للمحور.

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات (الخدمات البحثية) بالدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
١	يتيح البرنامج الفرص لإشباع اهتمامات الطلبة العلمية والبحثية	٠,٩٠٠
٢	يستفيد طلبة البرنامج من خدمات الوحدات الإحصائية في تحليل نتائج دراستهم	٠,٨٦٥
٣	تقدم الجامعة خدمات الطباعة لطلبة البرنامج مقابل رسوم مادية رمزية	٠,٨٤٣
٤	توفر الجامعة لطلبة البرنامج قاعدة بيانات ومصادر تعليمية يوظفونها في بحثهم	٠,٩١١
٥	يستفيد طلبة البرنامج من خدمات المراكز والوحدات العلمية بالجامعة	٠,٩٢١
٦	يجد طلبة البرنامج تعاوناً من قبل أعضاء هيئة التدريس عند تحكيم	٠,٨٧٢

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
	أدوات الدراسة الخاصة بأطروحاتهم	
٧	يقدم أعضاء لجنة الدراسات العليا بالقسم الأكاديمي التوجيهات اللازمة لتصحيح مسارات أطروحات الطلبة	٠,٩١١
٨	تتوفر مراجع ومصادر حديثة ودوريات علمية محكمة تساعد طلبة البرنامج على البحث	٠,٨٩٤

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات (الخدمات البحثية) والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الثبات "ألفا كرونباخ" ويوضح الجدول (١٢) معامل الثبات لكل محور من محاور الأداة وأبعادها.

جدول (١٢) معامل الثبات لكل محور من محاور الأداة مع الثبات الكلي للأداة

م	المحور	معامل الثبات
١	أهداف البرنامج	٠,٩٧٨
٢	طرق التدريس	٠,٩٨٥
٣	خطة البرنامج	٠,٩٨٦
٤	أساليب وطرق التقويم	٠,٩٧٩
٥	الإشراف العلمي	٠,٩٧٩
٦	الخدمات البحثية	٠,٩٨٤
	الثبات الكلي للأداة	٠,٩٩٧

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الأداة (المعيار) مرتفعة ؛ مما يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها.

طول الفئة للمتوسط الموزون:

لحساب المدى وطول الفئة من أجل تفسير ومناقشة قيمة المتوسط الموزون على النحو التالي:

المدى= القيمة الأعلى –قيمة الأدنى = ٥ -١ = ٤

طول الفئة= ٤/٥ = ٠,٨٠

بالتالي تصبح قيم المتوسط الحسابي وفقاً للمعيار وطول الفئة على النحو التالي:

- عالية جداً تكون في الفئة (٤,٢١ – ٥,٠٠)
- عالية تكون في الفئة (٣,٤١ – ٤,٢٠)
- متوسطة تكون في الفئة (٢,٦١ – ٣,٤٠)
- منخفضة تكون في الفئة (١,٨١ -٢,٦٠)
- منخفضة جداً تكون في الفئة (١,٠٠ – ١,٨٠)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١) التكرارات والنسب المئوية.

٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٣) معامل الارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.

٤) معادلة ألفا كرونباخ لتحديد مدى ثبات أدوات الدراسة.

اختبار"ت" لكشف الفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف العينة.

٥) اختبار تحليل التباين إذا كان متغيرات الدراسة متعددة.

٦) معادلات رياضية لحساب الاحتياجات الكمية من التخصصات التربوية.

عرض ومناقشة النتائج

الإجابة على السؤال الأول: ما تقويم أهداف برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" لاستجابات فئات الدراسة حول تقويم أهداف برامج الدكتوراه من وجهة نظر طلبة الدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٣) استجابات فئات الدراسة حول تقويم أهداف برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	تلبي أهداف البرنامج متطلبات المجتمع وخطط التنمية	٣.٣٧٢	٠.٩٥١	٣.٣٠٠	٠.٤٨٣	٣.٣٥٨	٠.٨٧٩	-٠.١٣١	٠.٨١٨	٣
٢	تتصف أهداف البرنامج بالدقة والوضوح	٣.١٦٢	٠.٩٩٨	٣.١٠٠	٠.٧٣٧	٣.١٥٠	٠.٩٤٨	-٠.١٨٧	٠.٨٥٣	٦
٣	تعتبر أهداف البرنامج واقعية وقابلة للتنفيذ	٣.٢٥٥	٠.٩٥٣	٣.٣٠٠	٠.٦٧٤	٣.٢٦٤	٠.٩٠١	٠.١٣٨	٠.٨٩١	٥
٤	تتناول أهداف البرنامج القضايا التربوية التي ظهرت نتيجة التقدم العلمي والتقني	٢.٩٠٧	١.١٥٠	٣.٣٠٠	٠.٦٧٤	٢.٩٨١	١.٠٨٢	١.٠٣٤	٠.٣٠٦	٧
٥	تؤكد أهداف البرنامج	٣.٣٤٨	١.٣٤٣	٣.١٠٠	٠.٧٣٧	٣.٣٠١	١.٢٤٩	-٠.٥٦٤	٠.٥٧٦	٤

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	على إكساب الطلبة المقدرة على التعلم الذاتي									
٦	تلبي أهداف البرنامج حاجات الطلبة المختلفة	٢.٦٥١	٠.٩٢٢	٣.٠٠٠	١.٠٥٤	٢.٧١٧	٠.٩٤٨	١.٠٤٩	٠.٢٩٩	٨
٧	تؤكد أهداف البرنامج على تبادل البحوث بين الجامعات ومراكز البحوث	٢.٠٤٦	٠.٩٢٤	٣.٥٠٠	٠.٧٠٧	٢.٣٢٠	١.٠٥١	٤.٦٥١	٠.٠٠٠❖	٩
٨	تؤكد أهداف البرنامج على تنمية المهارات البحثية لدى الطالب	٣.٤٨٨	١.٢٢٢	٣.٨٠٠	٠.٧٨٨	٣.٥٤٧	١.١٥٣	٠.٧٦٧	٠.٤٤٧	٢
٩	تتوافق أهداف البرنامج مع أهداف الكلية والجامعة	٣.٦٧٤	٠.٨٩٢	٤.١٠٠	٠.٨٧٥	٣.٧٥٤	٠.٨٩٦	١.٣٦٣	٠.١٧٩	١
المتوسط الحسابي العام = ٣.١٥٤ الانحراف المعياري العام = ١.٠١١										

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات فئتي أفراد الدراسة نحو تقويم أهداف برامج الدكتوراه هي (٣.١٥) والانحراف المعياري (١.٠١) مما يعني وقوعها في الفئة الثالثة من المقياس والتي تشير إلى درجة "متوسطة" مما يعني أن أهداف البرامج انخفضت عن فئتي " عالية" و "عالية جداً" وقد يكون السبب في ذلك إلى أن برامج الدكتوراه لم تتطور منذ

إنشائها وبدايتها مما جعل الأهداف لا تتواكب مع التطورات الحالية والاحتياجات الحالية والمستقبلية لتلك البرامج، مما يتطلب إعادة النظر في برامج الدكتوراه والعمل على تطويرها من خلال تطوير أهدافها وبقية عناصرها لتتوافق مع الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمجتمع والمؤسسات التعليمية.

وتشير قيمة "ت" (٤,٦٥١) عند مستوى دلالة (٠,٠١) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو العبارة (٧) وهي "تؤكد أهداف البرنامج على تبادل البحوث بين الجامعات ومراكز البحوث" لصالح أعضاء هيئة التدريس مما يدل على أن أهداف البرامج لا تسعى إلى تحقيق ذلك، وأن ما يتم من تبادل للبحوث هو بمستوى شخصي وقائم على المبادرات الذاتية لأعضاء هيئة التدريس، وليس هدف تسعى البرامج لتحقيقه.

وتشير قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات فيئتي أفراد الدراسة نحو عبارات تقويم أهداف برامج الدكتوراه إلى تباينها ما بين درجة "عالية" إلى درجة "متوسطة" على النحو التالي:

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "عالية" نحو العبارتين (٩)، (٨) من عبارات تقويم أهداف برامج الدكتوراه على النحو التالي:
  - تتوافق أهداف البرنامج مع أهداف الكلية والجامعة.
  - تؤكد أهداف البرنامج على تنمية المهارات البحثية لدى الطالب.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٧٥٤ -٣,٥٤٧) وتشير قيم الانحراف المعياري (١,١٥٣ -٠,٨٩٦)، وقد يعود ذلك إلى أن أهداف البرامج تتسق وتتناسب مع أهداف الكلية والجامعة، وأيضاً تُعزز وتؤكد على

تنمية المهارات البحثية لدى الطلبة، وهذا يتوافق مع طبيعة البرامج الأكاديمية والتي تهدف إلى إعداد باحثين.

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت " متوسطة" نحو العبارات (١)، (٥)، (٣)، (٢)، (٤)، (٦) على التوالي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٣٥٨ -٢,٧١٧) وتشير قيم الانحراف المعياري (٠,٨٧٩ -١,٢٤٩)، وقد يفسر ذلك إلى أن أهداف البرامج لم تتغير ولم تتطور من بداية البرامج، وبالتالي فهي لا تتناول القضايا التربوية الحديثة، ولا تلبي احتياجات الطلبة الحالية بالدرجة العالية والمطلوبة، إضافة إلى أنها لا تتماشى مع المتطلبات الحالية والمستقبلية اللازمة والضرورية.

الإجابة على السؤال الثاني: ما تقويم أساليب وطرق تدريس برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" لاستجابات فئات الدراسة حول تقويم أساليب وطرق تدريس برامج الدكتوراه من وجهة نظر طلبة الدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس، على النحو التالي:

جدول (١٤) استجابات فئات الدراسة حول تقويم طرق التدريس ببرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	تعتمد أساليب التدريس على البحث والاستقصاء	٣,٣٢٥	١,١٠٦	٣,٤٠٠	٠,٥١٦٤	٣,٣٣٩	١,٠١٧	٠,٢٠٦	٠,٨٣٧	٢
٢	تشجع أساليب التدريس	٣,١٦٢	١,١١١	٣,٣٠٠	٠,٦٧٤	٣,١٨٨	١,٠٣٨	٠,٣٧٣	٠,٧١١	٤

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	على توظيف التقنية في التعليم									
٣	تشجع أساليب التدريس الطلبة على التعلم الذاتي	٣.٥٥٨	١.٢٢٠	٣.٤٠٠	٠.٦٩٩	٣.٥٢٨	١.١٣٦	-٠.٣٩٣	٠.٦٩٦	١
٤	تجعل أساليب التدريس عملية التعليم والتعلم ممتعة ومشوقة	٢.٣٢٥	١.١٦٩	٣.١٠٠	٠.٨٧٥	٢.٤٧١	١.١٥٣	١.٩٦٤	٠.٠٥٥	٨
٥	تشجع أساليب التدريس الطلبة على الحوار والمناقشة	٣.١٦٢	١.١١١	٣.٨٠٠	١.٠٣٢	٣.٢٣٨	١.١١٥	١.٦٥٣	٠.١٠٤	٣
٦	تعتمد أساليب التدريس على إثارة التفكير لدى الطلبة	٢.٦٩٧	١.٢٢٥	٣.٤٠٠	٠.٨٤٣	٢.٨٣٠	١.١٨٨	١.٧١٤	٠.٠٩٣	٦
٧	تتناسب أساليب التدريس مع طبيعة برنامج الدكتوراه وأهدافه	٢.٦٢٧	١.١٩٥	٣.٢٠٠	١.٠٣٢	٢.٧٣٥	١.١٧٩	١.٣٩٤	٠.١٦٩	٧
٨	تُعزز أساليب التدريس دور الطالب في التعلم والمشاركة الفعالة	٢.٩٠٧	١.٠٨٧	٣.٦٠٠	٠.٩٦٦	٣.٠٣٧	١.٠٩١	١.٨٥١	٠.٠٧٠	٥
المتوسط العام = ٣.٠٤٥ الانحراف المعياري= ١.١١٤										

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات فئتي أفراد الدراسة نحو تقويم طرق التدريس في برامج الدكتوراه هي (٣.٠٤٥)

والانحراف المعياري (١,١١٤) مما يعني وقوعها في الفئة الثالثة من المقياس والتي تشير إلى درجة "متوسطة" وقد يكون السبب في ذلك إلى أن طرق التدريس التي يتم استخدامها في البرامج تقليدية وتفتقد إلى التشويق في عمليات التعليم والتعلم وتلك الطرق قد لا تتناسب مع مستوى وطموح طلاب الدكتوراه الملتحقين بالبرامج، وبالتالي فهي لا تثير التفكير لدى الطلبة، مما يؤكد السعي إلى تطوير طرق وأساليب طرق التدريس لتتواكب مع التطورات والاتجاهات الحديثة في المجال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌ من (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠م)، (الراجح وكعكي، ١٤٢٧ه) في أن تقويم الأهداف كانت بدرجة متوسطة.

وتشير قيمة "ت" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وتشير قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات فيئتي أفراد الدراسة نحو عبارات تقويم طرق التدريس في برامج الدكتوراه إلى تباينها ما بين درجة عالية ودرجة متوسطة إلى درجة منخفضة على النحو التالي:

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "عالية" نحو العبارة (٣) على النحو التالي:

- تشجع أساليب التدريس الطلبة على التعلم الذاتي.

حيث تشير قيمة المتوسط الحسابي إلى (٣,٥٢٨) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,١٣٦)، وقد يعود ذلك إلى أن عمليات التعليم والتعلم تتمركز حول الطالب وهي تشجع على التعلم الذاتي من خلال متطلبات البرنامج والمقررات والتي يتم توجيه الطالب إلى البحث والتعلم الذاتي ليكتسب المهارات البحثية اللازمة لذلك.

- أن درجة استجابات فئتي الدراسة كانت "متوسطة" نحو العبارات (١)، (٥)، (٢)، (٨)، (٦)، (٧) على التوالي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٣٣٩ -٢,٧٣٥)، وقيم الانحراف المعياري بين (١,٠١٧ -١,١٧٩)، وقد يفسر ذلك إلى أن طرق وأساليب التدريس تستخدم أساليب البحث والاستقصاء وتشجيع الطلبة على الحوار والمناقشة بشكل متوسط مما يعني تباين أعضاء هيئة التدريس في استخدام ذلك ومما يؤكد ذلك قيم الانحراف المعياري ذات التشتت العالي.

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "منخفضة" نحو العبارة (٤) على النحو التالي:

- تجعل أساليب التدريس عملية التعليم والتعلم ممتعة ومشوقة.

حيث تشير قيمة المتوسط الحسابي إلى (٢,٤٧١) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,١٥٣)، وقد يعود ذلك الانخفاض إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد يستخدمون طرق وأساليب تدريس تقليدية وغير مشوقة، ولا تتواكب مع الاتجاهات الحديثة في التدريس، بل قد يتم أحياناً استخدام طريقة واحدة في التدريس مما يجعلها غير ممتعة وغير مشوقة.

الإجابة على السؤال الثالث: ما تقويم خطة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" لاستجابات فئات الدراسة حول تقويم خطة برامج الدكتوراه من وجهة نظر طلبة الدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٥) استجابات فئات الدراسة حول تقويم خطة برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	تواكب خطة البرنامج المستجدات العلمية الحديثة	٢.٧٩٠	١.٠١٣	٣.٢٠٠	٠.٦٣٢	٢.٨٦٧	٠.٩٦١	١.٢١٨	٠.٢٢٩	٦
٢	تتضمن خطة مقررات البرنامج الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم والمراجع	٢.٨٦٠	١.٢٤٥	٣.٢٠٠	٠.٧٨٨	٢.٩٢٤	١.١٧٤	٠.٨٢١	٠.٤١٥	٥
٣	تتضمن خطة مقررات البرنامج محتوى تعليمي يتصف بالحداثة والتجديد والتطوير	٢.٦٠٤	١.٠٧٢	٣.١٠٠	٠.٧٣٧	٢.٦٩٨	١.٠٣٠	١.٣٨٢	٠.١٧٣	٨
٤	تواكب خطة البرنامج الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة	٢.٦٢٧	١.٠٩١	٣.٠٠٠	٠.٦٦٦	٢.٦٩٨	١.٠٣٠	١.٠٣٠	٠.٣٠٨	٧
٥	تتضمن خطة البرنامج الساعات الكافية لنيل درجة الدكتوراه	٣.٦٥١	١.٣٢٥	٣.٩٠٠	٠.٩٩٤	٣.٦٩٨	١.٢٦٤	٠.٥٥٧	٠.٥٨٠	١
٦	يطّلع الطلبة على الخطة الدراسية لكل مقرر في البرنامج والأهداف	٣.١١٦	١.١٥٩	٤.٠٠٠	١.٠٥٤	٣.٢٣٨	١.١٨٢	٢.٢٠٦	٠.٠٣٢	٢

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	المتوقع تحقيقها									
٧	تتكامل عناصر البرنامج لتخدم بعضها بعضا	٢.٨٨٣	١.٠٩٥	٣.٣٠٠	٠.٨٢٣	٢.٩٦٢	١.٠٥٥	١.١٢٦	٠.٢٦٥	٤
٨	توجد خطة توصيفية لكل مقرر دراسي في البرنامج	٣.٠٠٠	١.٢١٤	٤.٢٠٠	٠.٧٨٨	٣.٢٢٦	١.٢٣٤	٢.٩٦٩	❖٠.٠٠٥	٣
المتوسط العام = ٣.٠٣٨ الانحراف المعياري= ١.١١٦										

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات فئتي أفراد الدراسة نحو تقويم خطة برامج الدكتوراه هي (٣.٠٤٥) والانحراف المعياري (١.١١٤) مما يعني وقوعها في الفئة الثالثة من المقياس والتي تشير إلى درجة "متوسطة" وقد يكون السبب في ذلك إلى أن خطة البرنامج صممت وفق متطلبات واحتياجات سابقة وظلت كما هي ولم يطرأ عليها أي تغيير أو تطوير قد يتواكب مع المستجدات العصرية والحالية، وبالتالي كانت درجة الموافقة عليها متوسطة، ولكي تكون درجة التقويم بشكل مطلوب فلابد أن تكون في درجة عالية أو عالية جداً، مما يتطلب إعادة النظر في خطط برامج الدكتوراه وتطويرها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠م) التي تشير إلى أن تقويم خطة برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك كانت متوسطة.

وتشير قيمة "ت" (٢.٩٦٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو العبارة

(٨) وهي " توجد خطة توصيفية لكل مقرر دراسي في البرنامج" لصالح أعضاء هيئة التدريس مما يدل على أن هناك خطة توصيفية لكل مقرر دراسي يطلع عليها أعضاء هيئة التدريس ولا يطلع عليها الطلبة، أو أن يكون هناك تباين في وجود خطة للمقررات بين أعضاء هيئة التدريس.

وتشير قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات فيئتي أفراد الدراسة نحو عبارات تقويم خطة برامج الدكتوراه إلى تباينها ما بين درجة عالية ودرجة متوسطة على النحو التالي:

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "عالية" نحو العبارة (٥) على النحو التالي:

- تتضمن خطة البرنامج الساعات الكافية لنيل درجة الدكتوراه.

حيث تشير قيمة المتوسط الحسابي إلى (٣,٦٩٨) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,٢٦٤)، وقد يعود ذلك إلى عدد الساعات التي تتضمنها خطط برامج الدكتوراه والتي لا تقل عن ٣٦ ساعة موزعة على أربعة فصول دراسة منهجية بالإضافة إلى الاختبار الشامل وعدد الساعات المخصصة لأطروحة الدكتوراه والتي يكتسب من خلالها الطالب الساعات اللازمة للحصول على درجة الدكتوراه.

- أن درجة استجابات فئتي الدراسة كانت " متوسطة" نحو العبارات (٦)، (٨)، (٧)، (٢)، (١)، (٤)، (٣) على التوالي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين(٣,٢٣٨ -٢,٦٩٨) وتشير قيم الانحراف المعياري (٠,٩٦١ -١,٢٣٤)، وقد يفسر ذلك إلى أن خطة البرامج لا تتواكب مع المستجدات العلمية والاتجاهات التربوية الحديثة بشكل كافي وضروري،

إضافة إلى التباين الواضح في اكتمال عناصر خطة البرامج من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وبقية العناصر.

الإجابة على السؤال الرابع: ما تقويم أساليب وطرق التقويم ببرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" لاستجابات فئات الدراسة حول تقويم أساليب وطرق التقويم ببرامج الدكتوراه من وجهة نظر طلبة الدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس، على النحو التالي:

جدول (١٦) استجابات فئات الدراسة حول تقويم أساليب وطرق التقويم ببرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	تتوافر الموضوعية في عمليات تقويم طلبة البرنامج	٢.٢٥٥	١.١٣٥	٣.٥٠٠	٠.٩٧١	٢.٤٩٠	١.٢٠٢	٣.١٩٧	❖٠.٠٠٢	٦
٢	تقيس عمليات التقويم في البرنامج المجالات المعرفية والمهارية من تحصيل الطلبة	٢.٥١١	١.١٤١	٣.٣٠٠	٠.٩٤٨	٢.٦٦٠	١.١٤٢	٢.٠٢٣	٠.٠٤٨	٤
٣	تتضمن خطط المقررات أساليب وطرق وأنواع متنوعة في التقويم	٢.٥٨١	٠.٩٨١	٣.٣٠٠	٠.٨٢٣	٢.٧١٧	٠.٩٨٧	٢.١٤٢	٠.٣٧٠	٣

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
٤	يتم الأخذ بآراء طلبة البرنامج في أساليب وطرق تقويمهم في المقررات الدراسية	١.٨٣٧	٠.٨٤٣	٣.٣٠٠	٠.٩٤٨	٢.٢١١	١.٠٣١	٤.٨٢٩	❖٠.٠٠٠	٨
٥	يتعرف الطلبة على أساليب وطرق التقويم من بداية كل مقرر دراسي للبرنامج	٢.٧٩٠	١.١٢٤	٣.٩٠٠	٠.٨٧٥	٣.٠٠٠	١.١٦٠	٢.٩١٣	❖٠.٠٠٥	٢
٦	يتم توظيف التقنية الحديثة في استخدام أساليب التقويم للبرنامج	٢.١١٦	١.٠٠٤	٣.٢٠٠	١.٠٣٢	٢.٣٢٠	١.٠٨٧	٣.٠٥٦	❖٠.٠٠٤	٧
٧	يعتمد البرنامج أسلوب التقويم المستمر لأعمال الطلبة	٢.٣٧٢	٠.٩٢٦	٣.٣٠٠	٠.٦٧٤	٢.٥٤٧	٠.٩٥٢	٢.٩٧٩	❖٠.٠٠٤	٥
٨	يعتمد البرنامج أسلوب التقويم الختامي لأعمال الطلبة	٣.٦٥١	١.١٩٢	٣.٤٠٠	١.٢٦٤	٣.٦٠٣	١.١٩٨	-٠.٥٩٣	٠.٥٥٦	١
المتوسط العام = ٢.٦٩٣ الانحراف المعياري= ١.٠٩٤										

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات فئتي أفراد الدراسة نحو تقويم أساليب وطرق التقويم في برامج الدكتوراه هي (٢.٦٩٣) والانحراف المعياري (١.٠٩٤) مما يعني وقوعها في الفئة الثالثة من

المقياس والتي تشير إلى درجة "متوسطة" وهذه القيمة قريبة من قيمة الفئة الرابعة درجة " منخفضة"، وقد يكون السبب في ذلك إلى أن أساليب وطرق التقويم المستخدمة في برامج الدكتوراه لا تتسم بالموضوعية مما يدل على التباين في تقويم الطلبة وعدم وضوح أساليب التقويم من بداية البرنامج أو المقرر، وأيضاً قد يكون أن طلبة البرنامج ليس لهم دور في اختيار أساليب التقويم التي تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، بالإضافة إلى غياب استخدام التقنية الحديثة وتوظيفها في تنويع أساليب التقويم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزعبي، ١٤٢٧هـ) والتي أكدت على عدم رضا الطلبة عن أساليب التقويم.

وتشير قيمة "ت" عند مستوى دلالة (٠.٠١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو العبارات (٥)، (٧)، (٦)، (٤) على التوالي لصالح أعضاء هيئة التدريس مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس هم المسؤولون وبشكل مباشر عن طرق وأساليب التقويم التي يستخدمونها وبالتالي كانت الإجابات مختلفة عن الطلبة، بينما يرى الطلبة وهم الفئة المستهدفة من التقويم أن أساليب التقويم لا تتواكب ولا تتناسب مع متطلبات البرنامج ولا تعكس المستوى الحقيقي والفعلي والموضوعي لعلمية التعليم والتعلم.

وتشير قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات فيئتي أفراد الدراسة نحو عبارات تقويم أساليب وطرق التقويم في برامج الدكتوراه إلى تباينها ما بين درجة عالية ودرجة متوسطة إلى درجة منخفضة على النحو التالي:

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "عالية" نحو العبارة (٨) على النحو التالي:

- يعتمد البرنامج أسلوب التقويم الختامي لأعمال الطلبة.

حيث تشير قيمة المتوسط الحسابي إلى (٣,٦٠٣) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,١٩٨)، وقد يعود ذلك واقع أساليب التقويم والتي تستخدم أساليب تقليدية تعتمد على التقويم الختامي فقط والذي تعكس نتائجه مستوى الطلبة.

- أن درجة استجابات فئتي الدراسة كانت "متوسطة" نحو العبارات (٥)، (٣)، (٢) على التوالي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٠٠٠ -٢,٦٦٠) وتشير قيم الانحراف المعياري (١,١٦٠ -٠,٩٨٧)، وقد يفسر ذلك إلى أن طرق وأساليب التقويم تركز على المجالات المعرفية والمهارية بدرجة متوسطة وأن التنوع في أساليب التقويم نسبي بين أعضاء هيئة التدريس.

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "منخفضة" نحو العبارات (٧)، (١)، (٦)، (٤) على التوالي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٢,٥٤٧ -٢,٢١١) وتشير قيم الانحراف المعياري (٠,٩٥٢ - ١,٢٠٢) وقد يعود السبب في انخفاضها إلى غياب التقويم المستمر للبرامج، بالإضافة إلى افتقاد أساليب التقويم إلى الموضوعية، وعدم توظيف التقنية الحديثة من أجلها، بالإضافة إلى تغييب دور الطلبة عن أساليب وطرق التقويم المتبعة في البرامج.

الإجابة على السؤال الخامس: ما تقويم الإشراف العلمي ببرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" لاستجابات فئات الدراسة حول تقويم الإشراف العلمي ببرامج

الدكتوراه من وجهة نظر طلبة الدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس:

جدول (١٧) استجابات فئات الدراسة حول تقويم الإشراف العلمي ببرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	يوجد بالقسم الأكاديمي ضوابط تحدد تعيين المشرف على الرسالة العلمية	٢.٧٢٠	١.١٦١	٣.٦٠٠	٠.٩٦٦	٢.٨٨٦	١.١٧١	٢.٢١٧	٠.٠٣١	٦
٢	يُترك لطلبة البرنامج الحرية في اختيار المشرف العلمي	٣.٠٠٠	١.١٣٣	٣.٩٠٠	٠.٩٩٤	٣.١٦٩	١.١٥٥	٢.٣٠٨	٠.٠٢٥	٥
٣	يتلاءم تخصص المشرف العلمي مع موضوع الرسالة التي يشرف عليها	٢.٦٧٤	١.٠٤٠	٣.٧٠٠	٠.٨٢٣	٢.٨٦٧	١.٠٧٤	٢.٩٠٦	٠.٠٠٥	٧
٤	يطبق القسم الأكاديمي أسلوب الإشراف المشترك على أطروحات الطلبة	٢.١٨٦	١.٠٠٦	٢.٣٠٠	١.١٥٩	٢.٢٠٧	١.٠٢٥	٠.٣١٤	٠.٧٥٥	٨
٥	يساعد المشرف العلمي الطلبة على التغلب على الصعوبات التي تواجههم	٣.٠٩٣	١.٢٦٨	٣.٧٠٠	٠.٨٢٣	٣.٢٠٧	١.٢١٤	١.٤٣٨	٠.١٥٧	٤
٦	يعطي المشرف العلمي الطلبة الحرية في اختيار موضوعات أطروحاتهم وفق اهتماماتهم	٣.٧٦٧	٠.٩٢١	٤.١٠٠	١.١٠٠	٣.٨٣٠	٠.٩٥٥	٠.٩٩١	٠.٣٢٦	٢
٧	تتصف العلاقة بين المشرف العلمي والطالب بالاحترام	٤.٠٩٣	٠.٩٩٥	٤.٠٠٠	٠.٨١٦	٤.٠٧٥	٠.٩٥٧	-٠.٢٧٤	٠.٧٨٥	١

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	والتعاون المتبادل									
٨	يتابع المشرف العلمي الطالب في جميع مراحله البحثية بدقة	٣.١٨٦	١.١٥٩	٣.٨٠٠	٠.٧٨٨	٣.٣٠١	١.١١٩	١.٥٨٥	٠.١١٩	٣
المتوسط العام = ٣.١٩٢ الانحراف المعياري= ١.٠٨٣										

❖ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات فئتي أفراد الدراسة نحو تقويم الإشراف العلمي في برامج الدكتوراه هي (٣,١٩٢) والانحراف المعياري (١,٠٨٣) مما يعني وقوعها في الفئة الثالثة من المقياس والتي تشير إلى درجة "متوسطة"، وقد يكون السبب في ذلك إلى أن الإشراف العلمي يتصف بالعلاقة الجيدة القائمة على الاحترام المتبادل بين الطالب والمشرف وكذلك الحرية في اختيار الموضوعات التي تناسب الطالب، إلا أنه يلاحظ غياب الإشراف المشترك وأحياناً يتم توجيه الطلبة إلى أساتذة ليس لهم تخصص دقيقة محددة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (زوين وهاشم، ٢٠٠٩م) والتي تؤكد على قيمة متوسطة لعنصر الإشراف العلمي.

وتشير قيمة "ت" عند مستوى دلالة (٠,٠١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وتشير قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات فيئتي أفراد الدراسة نحو عبارات تقويم طرق التدريس في برامج الدكتوراه إلى تباينها ما بين درجة عالية ودرجة متوسطة إلى درجة منخفضة على النحو التالي:

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "عالية" نحو العبارتين (٧)، (٦) على النحو التالي:

- تتصف العلاقة بين المشرف العلمي والطالب بالاحترام والتعاون المتبادل.

- يعطي المشرف العلمي الطلبة الحرية في اختيار موضوعات أطروحاتهم وفق اهتماماتهم.

حيث تشير قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٨٣٠ -٤,٠٧٥) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (٠,٩٥٥ – ٠,٩٥٧)، ويفسر ذلك إلى ما تتمتع به العلاقة بين المشرف والطالب به من احترام وتقدير متبادل بينهما، ويؤكد ذلك ما يقوم به المشرف من إعطاء الحرية للطالب في اختيار موضوع الأطروحة.

- أن درجة استجابات فئتي الدراسة كانت "متوسطة" نحو العبارات (٨)، (٥)، (٢)، (١)، (٣) على التوالي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين(٣,٣٠١ -٢,٨٦٧) وتشير قيم الانحراف المعياري (١,٠٧٤ - ١,٢١٤)، وقد يفسر ذلك إلى أن متابعة المشرف للطالب ليست بصفة دائمة ومستمرة وهي متباينة من مشرف إلى آخر، وأيضاً في موضوع تقديم الدعم والمساندة العلمية اللازمة للطالب ليس بالشكل اللازم والمستمر ويتباين بين أعضاء هيئة التدريس، وقد يتبع القسم أساليب لتوزيع الطلبة على المشرفين دون أخذ رأيهم في ذلك وقد تكون متباينة بين الأقسام التربوية.

أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "منخفضة" نحو العبارة (٤) على النحو التالي:

- يطبق القسم الأكاديمي أسلوب الإشراف المشترك على أطروحات الطلبة.

حيث تشير قيمة المتوسط الحسابي إلى (٢,٢٠٧) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,٠٢٥) وقد يعود السبب في انخفاضها إلى غياب أسلوب الإشراف المشترك على أطروحات الطلبة من أعضاء القسم الواحد، وقد يلجأ إلى الإشراف المشترك مع التخصصات الأخرى في حالات خاصة يحددها طبيعة الموضوع.

الإجابة على السؤال السادس: ما تقويم الخدمات البحثية ببرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" لاستجابات فئات الدراسة حول تقويم الخدمات البحثية ببرامج الدكتوراه من وجهة نظر طلبة الدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس:

جدول (١٨) استجابات فئات الدراسة حول تقويم الخدمات البحثية ببرامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	يتيح البرنامج الفرص لإشباع اهتمامات الطلبة العلمية والبحثية	٢,٩٧٦	٠,٩٨٧	٣,٩٠٠	٠,٩٩٤	٣,١٥٠	١,٠٤٥	٢,٦٥٩	٠,٠١٠*	٣
٢	يستفيد طلبة البرنامج من خدمات الوحدات الإحصائية في تحليل نتائج دراستهم	٢,١٣٩	١,١٨٦	٣,١٠٠	١,١٠٠	٢,٣٢٠	١,٢٢١	٢,٣٣٤	٠,٠٢٤	٧
٣	تقدم الجامعة خدمات الطباعة لطلبة البرنامج	١,٩٧٦	١,١٤٤	٢,١٠٠	٠,٨٧٥	٢,٠٠٠	١,٠٩١	٠,٣١٩	٠,٧٥١	٨

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	مقابل رسوم مادية رمزية									
٤	توفر الجامعة لطلبة البرنامج قاعدة بيانات ومصادر تعليمية يوظفونها في بحثهم	٣.١٨٦	١.١٥٩	٣.٧٠٠	١.١٥٩	٣.٢٨٣	١.١٦٦	١.٢٦٢	٠.٢١٣	٢
٥	يستفيد طلبة البرنامج من خدمات المراكز والوحدات العلمية بالجامعة	٢.٥١١	١.١٤١	٣.٣٠٠	١.٠٥٩	٢.٦٦٠	١.١٥٩	١.٩٩١	٠.٠٥٢	٦
٦	يجد طلبة البرنامج تعاوناً من قبل أعضاء هيئة التدريس عند تحكيم أدوات الدراسة الخاصة بأطروحاتهم	٢.٦٧٤	١.١٠٦	٢.٨٠٠	٠.٧٨٨	٢.٦٩٨	١.٠٤٨	٠.٣٣٨	٠.٧٣٧	٥
٧	يقدم أعضاء لجنة الدراسات العليا بالقسم الأكاديمي التوجيهات اللازمة لتصحيح مسارات أطروحات الطلبة	٣.١٨٦	١.٠٩٦	٣.٧٠٠	٠.٨٢٣	٣.٢٨٣	١.٠٦٢	١.٣٨٩	٠.١٧١	١
٨	تتوفر مراجع ومصادر حديثة ودوريات علمية محكمة تساعد طلبة البرنامج على البحث	٢.٨٣٧	١.١٣٢	٣.٣٠٠	٠.٩٤٨	٢.٩٢٤	١.١٠٦	١.١٩٦	٠.٢٣٧	٤

م	العبارة	الطلبة		أعضاء التدريس		الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المتوسط العام = ٢.٧٨٩ الانحراف المعياري= ١.١١٢										

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لاستجابات فئتي أفراد الدراسة نحو تقويم الخدمات البحثية في برامج الدكتوراه هي (٢.٧٨٩) والانحراف المعياري (١.١١٢) مما يعني وقوعها في الفئة الثالثة من المقياس والتي تشير إلى درجة "متوسطة"، وقد يكون السبب في ذلك إلى أن الخدمات البحثية لم ترتقي إلى الدرجة المطلوبة مما يضمن تحقيها لأهدافها وقد يكون السبب في ذلك ضعف تعاون أعضاء هيئة التدريس في تحيكم أدوات الطلبة، وضعف دور الخدمات الإحصائية على مستوى الأقسام التربوية وعلى مستوى الكلية، وكذلك حاجة طلاب الدكتوراه إلى خدمات طلابية وإحصائية تقدم من قبل الأقسام والكلية لضمان النزاهة والعلمية وتوظيفها بما يخدم العملية البحثية، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الحولي وأبو دقة (٢٠٠٤م) والتي توصلت إلى أن الخدمات تحتاج إلى تطوير.

وتشير قيمة "ت" عند مستوى دلالة (٠.٠١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو العبارة (١) " يتيح البرنامج الفرص لإشباع اهتمامات الطلبة العلمية والبحثية" لصالح أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تفسير ذلك إلى أعضاء هيئة التدريس يرون أن البرنامج يتيح للطلبة الفرصة في إشباع اهتماماتهم العلمية، بينما الطلبة يرون أن إشباع البرامج لاهتماماتهم بدرجة متوسطة، وذلك دون المستوى المأمول والمطلوب والذي يحقق الفعالية العالية.

وتشير قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات فيئتي أفراد الدراسة نحو عبارات تقويم الخدمات البحثية في برامج الدكتوراه إلى تباينها ما بين درجة متوسطة إلى درجة منخفضة على النحو التالي:

- أن درجة استجابات فئتي أفراد الدراسة كانت "متوسطة" نحو العبارات (٧)، (٤)، (١)، (٨)، (٦)، (٥) حيث تشير قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٣٣٩ -٢,٦٦٠) وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى (١,٠٤٥– ١,١٦٦)، ويفسر ذلك إلى وجود قاعدة بيانات للمراجع والمصادر العلمية بالجامعة وتتمتع تلك المراجع بالحداثة، ويقدم أعضاء هيئة التدريس التوجيهات اللازمة لتصحيح مسارات أطروحات الطلبة.

- أن درجة استجابات فئتي الدراسة كانت "منخفضة" نحو العبارتين (٢)، (٣) على التوالي:

- يستفيد طلبة البرنامج من خدمات الوحدات الإحصائية في تحليل نتائج دراستهم.

- تقدم الجامعة خدمات الطباعة لطلبة البرنامج مقابل رسوم مادية رمزية.

حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٢,٣٢٠ -٢,٠٠٠) وتشير قيم الانحراف المعياري (١,٢٢١ -١,٠٩١)، وقد يفسر ذلك إلى ضعف الخدمات الوحدات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج دراسات الطلبة، وغياب تقديم خدمات الطباعة اللازمة لاحتياجات الطلبة.

وللإجابة على السؤال الرئيس: ما تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ تم حساب المتوسط العام لقيمة متوسطات كل محور من محاور الدراسة، والتي جاءت على النحو التالي:

جدول (١٩) استجابات فئات الدراسة حول تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام

م	المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	أهداف برامج الدكتوراه	٣.١٥٤	١
٢	أساليب وطرق التدريس	٣.٠٤٥	٣
٣	خطة برامج الدكتوراه	٣.٠٣٨	٤
٤	أساليب وطرق التقويم	٢.٦٩٣	٦
٥	الإشراف العلمي	٣.١٩٢	٢
٦	الخدمات البحثية	٢.٧٨٩	٥
المتوسط الحسابي العام = ٢.٩٨٥			

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات فيئتي أفراد الدراسة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام هي (٢.٩٨٥)؛ مما يعني وقوعها في الفئة الثالثة من المقياس بدرجة " متوسطة" مما يدل على أن تقويم برامج الدكتوراه بدرجة متوسطة، وهذه الدرجة هي دون المستوى المطلوب من برامج الدكتوراه والمفترض أن تكون بدرجة " عالية" أو "عالية جداً" مما يتطلب إعادة النظر في البرامج وخططها والعمل على تطويرها، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الخطيب وآخرون (٢٠٠٠م) والتي كانت تقويم البرامج كانت بدرجة

متوسطة، بينما اختلفت مع نتائج كل من (SACS,1992) و (Lorden and Marten,2003) و (العساف، ١٤٢٨هـ) والتي جاءت درجة فعالية البرامج عالية.

ويتضح من الجدول أيضاً أن أهداف برامج الدكتوراه جاءت في الترتيب الأول بالنسبة للعناصر الأخرى بمتوسط حسابي (٣,١٥٤)، ويتضح أن أساليب وطرق التقويم جاءت في الترتيب السادس والأخير بالنسبة للعناصر الأخرى بمتوسط حسابي (٢,٦٩٣).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتالي:

- ينبغي على الأقسام التربوية بجامعة الإمام إعادة النظر في برامج الدكتوراه التي تقدمها، حيث كانت فعاليتها متوسطة، وهذا يتطلب ضرورة تطويرها لتتواكب مع المتطلبات والاحتياجات الحالية والمستقبلية.

- ضرورة إعادة تصميم أهداف البرامج لتتواكب مع التوجهات الحديثة والتطورات المعاصرة.

- تطوير طرق واستراتيجيات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية من خلال الندوات والدورات التدريبة وورش العمل.

- ضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب وطرق تقويم متنوعة تحقق الأهداف المطلوبة.

- إعادة النظر في طرق وآليات توزيع الإشراف العلمي على طلاب الدكتوراه ليحقق التوافق بين التخصص لعضو هيئة التدريس والأطروحات البحثية.

- ينبغي على الجامعة والكلية توفير خدمات التحليل الإحصائي للطلاب، وتوفير خدمات الطباعة اللازمة لإنجاز الأطروحات وفق أسس علمية.

- ضرورة الحصول على الاعتماد الأكاديمي الخاص بالبرامج.

المقترحات:

يقترح الباحث القيام بعدد من الدراسات هي على النحو التالي:

- إجراء دراسة تهدف إلى تطوير برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام في ضوء الخبرات العالمية والدولية.

- إجراء دراسة مقارنة بين برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية مع نظيراتها في الجامعات العالمية.

- إجراء دراسة إلى قياس فعالية برامج الماجستير في الأقسام التربوية بجامعة الإمام.

- إجراء دراسة إلى تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

المراجع:

- إحصائية الأقسام التربوية. (١٤٣٦هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الأقسام التربوية.

- الأحمري، حسن. (١٤١٩هـ). **فعالية برامج السجون في تغيير اتجاهات النزلاء وسلوكهم.** دراسة ميدانية لسجن الحائر بالرياض. جامعة الملك سعود، قسم الدراسات الاجتماعية، اجتماع.

- أبو أرشد، عبدالرحمن أحمد وآخرون. (٢٠٠٧م). **فاعلية برامج الدارسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الطلبة.** مجلة البحوث والدراسات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

- آل الشيخ، محمد عبدالرحمن والحميزي، خالد إبراهيم. (١٤٣١هـ). **الدراسات العليا بجامعة الملك سعود "رؤية مستقبلية". ندوة التميز في برامج الدراسات العليا "التحديات والحلول".** جامعة الملك سعود، الرياض. ٢٦ -٢٧ محرم ١٤٣١هـ الموافق ١٢ -١٣ يناير ٢٠١٠م.

- الرباح، سليمان. (١٩٩٨م). **تقويم البرامج التدريبية للغرفة التجارية.** دراسة وصفية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الحولي، عليان وأبو دقة، سناء. (١٤٢٤هـ). **تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين.** مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ع (٢).

- الخطيب، رداح وآخرون. (٢٠٠٠م). **مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك كما يراها خريجو البرنامج في الجامعتين.** مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد (١٥)، العدد الثالث، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- خليفة، علي وباسم أبو قمر. (١٤٢٤هـ). **تقويم برامج ماجستير التربية تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية**. المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس: ٢١ -٢٢ يوليو ٢٠٠٤م.

- الراجح، نوال، وكعكي، سهام. (١٤٢٧هـ). **تقويم مع تصور مقترح لجودة كمخرجات برنامج الماجستير التربوي بقسم التربية وعلم النفس في كليات البنات التربوية**. بحث منشور ضمن بحوث وتوصيات ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية، المنعقدة في الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة الدراسات العليا في الفترة ٤ -٥ ربيع الآخر.

- الربيش، عبدالعزيز محمد. (٢٦ -٢٧ محرم ١٤٣١هـ). دور الدراسات العليا في الجامعات السعودية في تلبية متطلبات التنمية وسوق العمل. **ندوة التميز في برامج الدراسات العليا "التحديات والحلول"**، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الزعبي، فهد بن سالم. (١٤٢٧هـ). **تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس العلوم بجامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- زوين، محمد محمود وهاشم، أميرة جابر. (٢٠٠٩م). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها، **مجلة العلوم الإنسانية**. السنة السادسة. (٤٠). مركز دراسات الكوفة، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة.

- السالم، محمد السالم. (١٤٢٤هـ). "مدى إسهام رسائل الماجستير والدكتوراه المقدمة للجامعات السعودية في خدمة قضايا التنمية الشاملة". **المجلة السعودية للتعليم العالي**، ع١، المجلد الأول، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

- السيد، زياد. (١٤٢٠هـ). **دور التدريب على السلوك التوكيدي في تنمية فعالية القيادة**.

رسالة ماجستير مقدمة لكلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض.

- شيحة، أريج محمد. (١٤٢٨هـ). **مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والحلول مقترحة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- صائغ، عبدالرحمن بن أحمد. (٢٠٠٤م). "التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية". رؤية مستقبلية للعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، **اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الصوفي، محمد، والحدابي، داود. (١٩٩٨م). **تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.** مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣٣)، ص ٦٨ -٩٦.

- الضلعان، بدر محمد. (١٤٢٨هـ). **تقويم برنامج الماجستير وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- عبدالحميد، محمد. (١٩٨٨م). نظرة تحليلية في تقويم الفعالية التنظيمية. **مجلة الإداري**، العدد ٢٣، معهد الإدارة العامة، سلطنة عمان.

- العتيبي، خالد عبدالله. (١٤٢٠هـ). **تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

- العساف، صالح حمد (١٤٢٧هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الطبعة الرابعة، مكتبة العبيكان، الرياض.

- العساف، ليلى. (١٤٢٨هـ). درجة فاعلية برنامج الدكتوراه في التربية تخصص الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**،

الأمانة العامة لاتحاد الجامعات، العدد ٤٨.

- العمرات، محمد سالم. (٢٠٠٥م). **بناء مقياس لتقييم كفاية برامج الدراسات العليا في التربية في الجامعات الأردنية الرسمية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عودة، أحمد. (١٩٩٣م). **القياس والتقويم**، الأردن، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط٢.

- الفايز، فايز عبدالعزيز. (١٤٢٩هـ). **تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدراسين والخريجين**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- القرني، علي سعد. (١٤٢٢هـ). "العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية" **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية (٢)، المجلد ٢.

- القحطاني، سالم سعيد. (١٤٢٧هـ). "**بحوث رسائل الماجستير في برنامجي ماجستير الإدارة العامة بجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز ومدى تلبيتها لمتطلبات التنمية**". دراسة تحليلية مقارنة. ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- محمد، فتحي عبدالفتاح سعود. (٢٠٠١م). ضمان النوعية في مؤسسات التعليم العالي بين التقويم الذاتي والاعتراف وتقدير أرتب. **ورقة مقدمة للندوة العالمية عن المؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية**، جامعة قطر، ٥ -٧ ديسمبر.

- مختار، محمد. (١٤٠٨هـ). **الفعالية في المناهج وطرق التدريس، حلول وقضايا تعليمية ومعاصرة**. مكتب الجامعة للخدمات، الرياض.

- النوفل، محمد بن فاهد. (١٤٣٠هـ). **واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- اليونسكو. (١٩٩٩م). **الإعلان العالمي للتعليم العالي**. باريس.

English References:

- Fellowship. ERIC no.ED26591.11 SACS C0mmittee (1992). Institutional Effectiveness, Planning and Evaluation: Educational Programs, self-study committee of the University of Kentucky, Japan.

- Fellowship. ERIC no. ED26591.11 SACS Committee (1992). Institutional Effectiveness, Planning and Evaluation: Educational Programs, self-study Committee of the University of Kentucky, Japan.

- Tennessee Performance Funding TPF (1999-2001). Planning and Evaluation of Education Programs. Self-Study of Tennessee at Chattanooga 1999-2001. Pp.24-43.

- Korotkov, R, (2006). On the Effectiveness of Higher Education in Russia Russian Education & Society. 48, Issue 1, 28-36.

- Lorden, J, F, & Marten, L, (2003). Educational Effectiveness of Doctoral Education. Journal of higher Education Strategist. 1, 2, 191 -200.

- Malcom Fazer (1994). “Quality in higher Education: An International Perspective” In: Diana Green (Editor), “What is Quality in Higher Education?”

The Society for Research into Higher Education and Open University Press Buckingham (England). pp 101-102.

- Omari, as quoted by Neave, G. and Van Vught, F.A (1993): "Government and Higher Education Relationship across Three Continent: The Wind of Change" Published for the International Association of Universities, Perganon Press, London, P.296.

- Osman, C, S, (1990). Perception of Program Quality a Survey of Educational leadership Doctoral Graduates 1970-1987, University of Houston, ED,D degree dissertation, University of Houston, Texas.\

- -Warthen, R, Blaine and James R. sandves (1973): Educational Evaluation: Theory and Practice, A Charles A, Jones Publication, Wodswarth Publishing Co, California U.S.

❊ ❊ ❊

Kuliyat Al-Tarbiyah.

Al-`Asāf, S. M. (1427AH). *Al-MadKhal 'Ila Al-BaHth fi Al-`Ulum Al-Sululiyah*. Riyadh: Maktabat Al-`Ubikan.

Al-`Asāf, L. (1428AH). Darajat Fā`iliyat Barnāmij Al-Dukturah Fi Al-Tarbiyah TaKhaSuS Al-'Idarah Al-Tarbawiyah Fi Jami`at `Aman Al-`Arabiyah Lildirāsāt Al-`Ulya'. *Majalat 'ItiHād Al-Jami`at Al-`Arabiyah, 48*,

Al-`Umrāt, M. S. (2005). Bina'a Miqyās Litaqyiyim Kifāyat Barāmij Al-Dirasāt Al-`Ulya' Fi Al-Tarbiyah Fi Al-Jami`āt Al-'Urduniyah Al-Rasmiyah (Unpublished doctoral dissertation). *Al-Jami`ah Al-'Urduniyah, Amman*.

Al-Fāyiz, F. `A. (1429AH). Taqwiyim Barāmij Al-Mājistiyir Birisālah Fi Qism Al-'Idarah Al-Tarbawiyah Bijami`at *Al-Malik Sa`ud* Min Wijhat Nazhar Al-Dārisiyin Wa Al-Khiriyjiyin (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud, Kuliyat Al-Tarbiyah*.

MuHamid, F. `A. (Ed.). (2001). Proceedings from Al-Nadwah Al-`Alamiyah `An Al-Mu'tamar Al-`Aālamiyi Lilyunisku Hwula Al-Ta`liyim Al-`Aāliy Bayin Al-Wāqi` Wa Al-Taf`iyil Fi Duwal Al-Khalij Al-`Arabiyah: *DHamān Al-Naw`iyah Fi Mu`asasāt Al-Ta`liyim Baiyn Al-Taqwiym Al-Zātiyi Wa Al-'I`tirāf Wa Taqdiyir 'Artab. Jami`at QaTar*,

Mukjtār, M. (1408AH). *Al-F`aliyah Fi Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis: Hulul Wa QaDHāya Ta`limiyah Wa Mu`āSirah*. Riyadh: Maktabat AlJāmi`ah Lilkhadamāt.

Al-Nufal, M. F. (1430AH). Wāqi` Barāmij Al-Mājistiyir Birisālah Fi TakhaSuS Al-'Tarbiyah Wa Al-TakhTiyiT Al-Tarbawiyi Bikuliyat Al-`Ulum Al-'Ijtimā`iyah Fi *`Jami`at Al-'Imam MuHamid Bin Sa`ud Al-'Islāmiyah* (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-'Imam MuHamid Bin Sa`ud Al-'Islāmiyah*, Kuliyat Al-`Ulum Al-'Ijtimā`iyah.

Al-Uniscu, (1999). Al-'I`lān Al-`Aālamiy Lilta`liyim Al-`Aāliyi. Paris.

❊ ❊ ❊

Al-Tarbiyah Wa `Ilm Al-Nafs Fi Kuliyat Al-Banāt Al-Tarbawiyah. Jami`at Al-'Imam MuHamid Bin Sa`ud Al-'Islāmiyah, Al-Riyadh.

Al-Ribish, `A. M. (Ed.). (1431AH). Proceedings from Nadwat Al-Tamuz Fi Brāmij Al-Dirasāt Al-`Uliya' " Al-TaHadiyat Wa Al-Hulul: *Dawur Al-Dirasāt Al-`Ulya' Fi Al-Jāmi`at Al-Sa`udiyah Fi Talbiyat MutaTalabāt Al-Tanmiyah Wa Suwq Al-`Amal. Jami`at Al-Malik Sa`ud*, Al-Riyadh.

Al-Zu`biyi, F. S. (1427AH). *Taqwiyim Barnāmaj Al-Mājistiyir Fi Turuq Tadriyis Al-`Ulum Bijāmi`at Al-Malik Sa`ud* (Unpublished research). Jami`at *Al-Malik Sa`ud*.

Zuwayin, M. M., & Hāshim, 'A. J. (2009). Taqwiyim Barāmij Al-Dirasāt Al-`Ulya' Bijami`at Al-Kufah Min Wijhatiyi Nazhar 'Asātidhatiha Wa Tlabatha. *Majalat Al-`Ulum Al-'Insāniyah, 6*(40),

Al-Sālim, M. (1424AH). Mada 'Ishām Rasā'il Al-Majistiyir Wa Al-Dukturah Al-Muqadamah liljāmi`at Al-Su`udiyah Fi Khidmat QaDHayā Al-Tanmiyah Al-Shāmilah. Al-*Majalah Al-Sa`udiyah lilta`liyim Al-`Āliyi, 1*(1),

Al-Sayid, Z. (1420AH). *Dawur Al-Tadriyir `Ala Al-Suluk Al-Tawkidiyi Fi Tanmiuat Fa Fa`aliyat Al-Qiyadah* (research). *Jami`at Al-Malik Sa`ud*.

ShayiHah, 'A. M. (1428AH). *Mushkilāt* Al-Dirasāt Al-`Uliya' Al-Tarbawiyah LilTalibāt Bi*jami`at Al-'Imam MuHamid Bin Sa`ud Al-'Islāmiyah Wa Al-Hulul Al-MuqtaraHah Laha* (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-'Imam MuHamid Bin Sa`ud Al-'Islāmiyah*, Kuliyat Al-`Ulum Al-'Ijtimā`iyah.

Al-Suwfiyi, M., &Al-Hadābiyi, D. (1998). Taqwiyim Barāmij Al-Dirasāt Al-`Ulya' Bijami`at San`a' Min Wijhat Nazhar 'A`DH'a Hay'at Al-Tadriyis Wa Al-Talabah. *Majalat 'ItHād Al-Jami`āt Al-`Arabiyah, 33*, 68-96

Al-Dhal`ān, B. M. (1428AH). Taqwiyim Barāmij Al-Mājistiyir Wa Turuq Tadriyis Al-RiyāDHiyāt Bijami`at *Al-Malik Sa`ud* Min Wijhat Nazhar Al-Dārisiyin Wa Al-Khiriyjiyin (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud, Kuliyat Al-Tarbiyah*.

`Abd Al-Hamiyid, M. (1988). Nazharah TaHliyliyah Fi Taqwiyim Al-Fa`āliyah Al-Tanzhimiyah. *Majalat Al-'Idāriyi, 23*,

Al-`Utibiyi, KH. `A. (1420AH). Taqwiyim Barāmij Al-Dirasāt Al-`Ulya' Fi Al-Jami`āt Al-Su`udiyah (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud*,

List of References:

Arabic References:

¦Ehsāeyat Al-Aqsām Al-Tarbawiyah. (1436). Jāme`at Al-Imām mohammad Bin Saud Al-Islāmiyah ,Kuliyat Al-Olūm Al-Ejtimā`yah, Al-Aqsām Al-Tarbawiyah.

Al-Ahmarī, H. (1419). Fa`āleyāt Barāmej Al-Sojūn fi Taghyīr Etejāhat Al-Nuzalāa wa Solūkuhum , Derāsah Maydāniyah Lesejen Al-Hāyer Belriyadh. āame`at Al-Malek Saud , Qesem Al-Derāsāt Al-Ejtemā`eyah, Ejtimā`a.

Abu-Rāshed, A., & Others. (2007). Fā`eliyyat Barāmej Al-Derāsāt Al-Olyā fi Al-Edārah Al-Tarbawiyah fi Al-Jāme`at Al-Ordoniyah Al-Rasmiyah min Wejhat Nazar Al-Talabah. Majallat Al-Buhūth Wa Al-Derāsāt ,Kulliyat Al-Olūm Al-Tarbawiyah ,Al-Jāme`ah Al-Ordoniyah Al-Ordon.

'Aāl Al-Shaikh, M. `A., & Al-Hmaiziyi, Kh. 'I. (Eds.). (2010). Proceedings from Nadwat Al-Tamuz Fi Brāmij Al-Dirasāt Al-`Uliya' " Al-TaHadiyat Wa Al-Hulul: *Al-Dirasāt Al-`Ulya' Bijami`at Al-Malik Sa`ud "Ru'wyah Mustaqbaliyah". Jami`at Al-Malik Sa`ud,* Al-Riyadh.

Al-RabāH, S. (1998). *Taqwiyim Al-Barāmij Al-Tadribiyah lilghurfat Al-Tijāriyah (Research). Jami`at Al-Malik Sa`ud, Riyadh.*

Al-Hawaliyi, `I.,& 'Abu-Daqah, S. (1424AH). Taqwiyim Barāmij Al-Dirasāt Al-`Uliya Fi Al-Jāmi`ah Al-'Islāmiyah Bighazah Min Wijhat nazhar Al-khirijiyin. *Majalat Al-Jami`at Al-'Islāmiyah* (2),

Al-KhaTiyib, R., & others, (2000). Mada Fa`iliyat Barāmij Al-Majistiyir Fi TakhaSuS Al-'Idarah Al-Tarbawiyah Fi Al-Jami`ah Al-'Urduniyah Wa jami`at Al-Yarmūk Kama Yaraha Khiriju Al-Barnāmaj Fi Al-Jami`atayin. *Majalat Mu'tah LilbuHuwth Wa Al-Dirasāt, 15*(3),

Khalifah, `A., & 'Abu-Qamar, B. (Eds.). (2004). Proceedings from Al-Mu'tamar Al-`Ilmiyi Al-Sādis `Ashar Takwiyin Al-Mu`alim: *Taqwiyim Barāmij Majistiyir Al-Tarbiyah TakhaSuS Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis Fi Al-Jāmi`at Al-FilisTiniyah. Jami`at `Aiyn Shams,* Dar Al-DHiyafah.

Al-RājiH, N. & Ka`kiyi, S. (Eds.). (1427AH). Proceedings from Nadwat Al-Dirasāt Al-`Uliya' Wa KhiTaT Al-Tanmiyah: *Taqwiyim Ma` TaSawur MuqtaraH LiJawdat Kamukhrajat Brnāmaj Al-Majistiyir Al-Tarbawiyi Biqisim*

Evaluating Doctoral Programs in Educational Departments At Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Dr. Khalid Awad Althobitit
Educational Management and Planning
College of Education
Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The research aims to evaluate the doctoral programs in educational sections of Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University, specifically the evaluation of goals, teaching methods, program plans, assessment methods, scientific supervision, and research services.

The researcher used the descriptive survey method. The tool was designed to measure the effectiveness of programs, and it was applied to the study population consisting of (143) PhD students and (136) faculty members. The research results of doctoral programs evaluation were medium, while goals rank first by degree (medium), and assessment methods came in sixth place (medium).

The researcher recommended the development of doctoral programs in educational departments at Al-Imam University in order to conform to the current and future needs and requirements of the modern era.

Keyword: Doctoral Programs - Educational Departments - Al-imam Mohammad Bin Saud Islamic University.

معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين وطلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. سليمان بن عبدالله الدويش
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين وطلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. سليمان بن عبدالله الدويش

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ٢/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٧/ ٥/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف معوقات تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المختصين وطلاب وطالبات قسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعرّف الفروق بين آراء عينة الدراسة المتعلقة بمتغيرات: المهنة أو الصفة (مختص، طلاب وطالبات)، والجنس (طلاب وطالبات)، والمستوى الدراسي (المستوى الأول والمستوى الثامن) ، ونظام الدراسة (نظام المقررات ، النظام العام) ، و المقررات (القديمة ، الجديدة).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، مستخدماً الاستبانه أداة لها، حيث قام الباحث ببناء استبانة للمعوقات تضمنت (١٢٠) معوقاً، موزعة على أربعة محاور، هي: المعوقات المتعلقة بعناصر المنهج الستة، والمعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالطالب، والمعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية. ووزعت الأداة على جميع طلاب وطالبات المستويين الأول والثامن بقسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعلى المختصين الذين تمّ تحديدهم في حدود الدراسة، وكان عددهم الكلي جميعاً (٣٣٥)، وبلغ عدد المستجيبين منهم (٢٩٠) مستجيباً، وهو عدد الاستبانات المكتملة والصالحة للتحليل أي بنسبة (٨٧٪).

وبعد التحليل توصلت الدراسة للنتائج التي من أبرزها :

جاء ترتيب معوقات تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة من وجهة نظر عينة الدراسة وفقاً لمحاورها الأربعة بالترتيب التنازلي الآتي: المعوقات الخاصة بالطالب، إذ جاءت بدرجة عالية وبمتوسط (٣.٤٢)، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم بدرجة عالية وبمتوسط (٣.٣٨)، ثم المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية بدرجة

متوسطة وبمتوسط (٣,٢٤)، ثم المعوقات الخاصة بعناصر المنهج بدرجة متوسطة وبمتوسط (٣,٢٣).

كانت أبرز فروق الدلالات الإحصائية كالآتي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير المهنة (الصفة) بين متوسطات آراء الطلاب والطالبات من جهة وآراء المختصين من جهة أخرى ، لصالح أفراد العينة من المختصين حول كل من : المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس، والمعوقات الخاصة بالتقويم، والدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، مما يدل على أن أفراد العينة من المختصين يوافقون بدرجة أكبر من الطلاب والطالبات على تلك المعوقات .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير الجنس بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات حول المعوقات الخاصة بالمعلم لصالح أفراد العينة من الطلاب، مما يدل على أن الطلاب يوافقون بدرجة أكبر من الطالبات على المعوقات الخاصة بالمعلم.

الكلمات المفتاحية: معوقات تعلم وتعليم الرياضيات، المعوقات ، تعلم الرياضيات، تعليم الرياضيات، منهج الرياضيات، المعلم، المتعلم، بيئة التعلم ، المرحلة الثانوية في المملكة ، طلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

المقدمة:

لم تعد الرياضيات مجرد عمليات حسابية أو روتينية أو مهارات حياتية خاصة ، بل هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض مشكلة بنيانا متكاملا له مكوناته ولبناته الأساسية ، لهذه الأبنية دور رائد بجل ما استطاع الإنسان الوصول إليه من منجزات حضارية غيرت وجه الحياة وأصبحت عنصراً أساساً حاكماً فيما يجري اليوم من تطور وتكنولوجيا في كل المجالات ؛ نقل العالم بأسره نقلة لم يسبق لها مثيل في تاريخ الإنسانية . لكن هذه المكانة الكبيرة انعكست على تعليمها وتعلمها بمختلف مكونتها من مفاهيم ومبادئ وتعميمات ومهارات وقوانين ونظريات ... ، بشكل جعلها تظهر بمظهر الرموز والصياغات المجردة والجامدة عديمة الجدوى ، وأصبحت مناهجها في مختلف مراحل التعليم وعلى مستوى دول كثيرة على مستوى العالم تُشعر الكثير من المتعلمين وذويهم بمشاعر الخوف والقلق لضعف اكتسابهم وتحصيلهم لمكوناتها وتوظيفها التوظيف الصحيح وأدى ذلك إلى ضعف في نواتج تعلمها ؛ وجعلهم - في كثير من الأحيان غير قادرين على استخدام خطوات أسلوب حل المشكلات وتوظيفها وفق حاجاتهم وما يتعلق بحياتهم اليومية ، ووجب الاستفادة من " التطور في مناهج الرياضيات والذي أدى إلى التطوير في طرق تدريسها والتحولات الجذرية التي ظهرت في النظرة إلى تدريس الرياضيات والكيفية التي يجب أن تتم بها ، ومن هذه التحولات التركيز على التعلم المفاهيمي الذي يقوم على ربط المعرفة المفاهيمية بالمعرفة الإجرائية والتعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية وفهم كيف ترتبط هذه العلاقات وتبنى على بعضها لكي تنتج كلاً متكاملاً ومترابطاً ، والذي يجعل التعلم على تطبيقات الرياضيات يأتي ضمن سياقات داخل الرياضيات وخارجها " خشان و السلولي وعثمان (٢٠١٣م ، ص٧٦).

ومـن هنـا فالرياضـيات وتعليمهـا ومناهجهـا وإسـتراتيجيات تدريسـها وتقنياتها المختلفة بحاجة إلى ثـوب جديـد يختلـف بـاختلاف المجتمعـات - وإن اشتركت في قواسم كبيرة منها - وذلك كأساس لتعليمها في أي مجتمع ، بما يتيح للمتعلمين تعلم الرياضيات ومكوناتها من خلال ثقافتهم ، وهذا يقلل من المعوقات الثقافية والبيئية في التعلم ويؤدي إلى مساعدتهم على معرفة دور الرياضيات في التطور الحضاري وفي خدمة الإنسانية واستيعابهم لمكوناتها بل وتـذوقها وتكـوين الميـول والاتجاهـات الإيجابيـة نحوهـا حسـين (٢٠١١م، ص٢٥) ، وتعلـيم الرياضـيات وتعلمهـا يجـب أن يسـهم في تكـوين المـتعلم الباحـث المبـدع والمعاصـر القـادر علـى تطـوير بيئتـه ومجتمعـه (علـى الأقـل) ومواصلة التعلم ذاتياً . حيث يشير خشان وآخرون (٢٠١٣م ، ص٧٧) بأن "المتعلم يفهـم الأشياء عنـدما تـرتبط بأشياء أخرى يعرفها ، فمـثلا المتعلمـون الذين يتقنون مفهوم المعادلة يجب أن يكونوا قادرين على الربط بين المعادلة والأزواج المرتبة التي تحققها ، كذلك يجب أن يكون بمقدورهم وصف مواقف الحياة الحقيقية من خلال المعادلات" .

إن ربط تعليم وتعلـم الرياضيات بهذا الاتجاه يجعل تعليمها وتعلمها أكثـر متعـة وفائـدة ، وهـذا يتطلـب تغـييرات شـاملة في اسـتراتيجيات وطـرق وأساليب التدريس (والاعتماد على التعلم الذاتي وأسلوب حل المشكلات والتركيز على التعلم المفاهيمي الذي يقوم على ربط المعرفة المفاهيمية بالمعرفة الإجرائية والعمل الجماعي والحوار والعصف الذهني ...) ، ووسائط التعلم المستخدمة . وأساليب وأدوات التقويم .

وتسعى دول كثيرة اليوم إلى العناية الخاصة بتعليم وتعلم الرياضيات ومناهجها بمثل هـذه المنطلقـات وتبـذل جهـوداً حثيثة في التعـرف علـى كـل

المعوقات التي تحول دون تحقق نواتج تعليم وتعلم الرياضيات بالشكل المطلوب والمخطط له ، ومن هذه الدول المملكة العربية السعودية التي تعمل بخطى متسارعة لمواكبة العالم في كافة المجالات ، وخاصة في مجال تطوير التعليم بعامة ، وتعليم وتعلم الرياضيات بشكل خاص ، ومن ذلك اعتماد مشروع الملك عبد الله - رحمه الله - لتطوير التعليم العام ليكون القائم والداعم للتطوير في كل ما يتعلق بقضايا التعليم ومنها تطوير تعلم وتعليم الرياضيات ومناهجها وتذليل كل المعوقات التي تحول دون تحقيق نواتج تعليم حقيقية ، ومن ذلك مثلاً دعم البحوث والدراسات العلمية والتطورية في كافة مجالات التعليم وفي مختلف الجامعات ومنها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة بعمادة البحث العلمي والتي تدعم إجراء هذه الدراسة ومثيلاتها.

مشكلة الدراسة : أشارت الدراسات التي تم الاطلاع عليها إلى ضرورة تطوير مناهج الرياضيات والوصول إلى مستوى تحصيل عال في مختلف فروعها وضرورة تحسين وزيادة مستوى أداء الطلاب التحصيلي فيها ، فمن خلال النظر في دراسة كل من القضاة ، والأبرط (٢٠٠٩م) ، ومينا (٢٠٠٥م) ، وعلي (٢٠٠٥م) يتضح تأكيدها على ضرورة العمل لتهيئة بيئة تعليمية تتسم بالمرونة والتركيز على أفضل ما يقوم به المتعلم ودعمه ومساعدته في حالة الفشل ، وعلى إزالة المعوقات التي تواجه تعليم وتعلم الرياضيات وتطبيق مناهجها ، وعدت ذلك من أهم الأساسيات الضرورية لمواكبة أساليب تدريس الرياضيات للمتطلبات المعاصرة ولمواكبة النمو والتغير في عصر تقنية المعلومات والحاسبات ، وتذكر محبات أبوعميرة (٢٠٠٠م) أن تطوير مناهج الرياضيات لا يزال من بين أهم المحاور الرئيسة في الندوات والمؤتمرات المعنية بتطوير التعليم ، وقد نظم مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم

والرياضيات بجامعة الملك سعود حلقة نقاش (الرياض ١٥ جمادى الآخرة ١٤٣٠هـ الموافق ٠٨ يونيو ٢٠٠٩م) ، تضمنت جلستي عمل ، تناولت الجلسة الأولى تحليل نتائج مشاركة المملكة الأخيرة في اختبارات التمس (TIMSS 2007) ، وتناولت الجلسة الثانية آليات الاستفادة من نتائج المشاركات السابقة وتحسين المشاركات القادمة (إلى أين نتجه ؟) ، وذكر مدير مركز التميز أن هذه الحلقة جاءت تلبية لحاجة ملحة للاستفادة من نتائج المشاركات السابقة للمملكة وخاصة مع ظهور نتائج الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS 2007)والتي أكدت نتائج الدراسة ذاتها في عام (TIMSS 2003) تدني مستوى تحصيل طلابنا مقارنة مع المتوسطات العالمية ، كما أشار إلى أن من أبرز توصيات الحلقة : التوسع في الدراسات النوعية والكميّة للبيانات التي توفرها (TIMSS) ، والتأكيد على أهمية إعداد المعلم وتدريبه ، وأيضًا تبنّي معايير للعلوم و الرياضيات ، والاتجاه إلى التطوير الشامل للنظام التعليمي ككل ، وعلى مستوى العلوم والرياضيات ، وليس الاقتصار على جزئيات من النظام التعليمي مثل المنهج .

وقدم النذير (٢٠١٤م ، ص١٣ -١٧) حلولاً مقترحة لمشكلات تعليم الرياضيات في المملكة ، وفقاً لمحاور دراسته (المشكلات المرتبطة بالمتعلمين ، المشكلات المرتبطة ببرامج إعداد الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات ، المشكلات المرتبطة بمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة ، المشكلات المرتبطة بمحتوى مناهج الرياضيات ، وأكد أن تحقيق هذه المقترحات يستلزم وجود مشروع متكامل لتطوير تعليم الرياضيات بالمملكة ، وأن مجالات وعناصر المقترحات تمثل منظومة متكاملة تشمل برامج الإعداد بكليات التربية والتطور المهني للمعلمين أثناء الخدمة والمناهج الدراسية وأدوات التقويم والتقنيات

التعليمية ؛ حيث إن العمل بصورة منفصلة على تطوير بعض من عناصر منظومة تعليم الرياضيات قد لا يؤدي بالضرورة لتحقيق الهدف المقصود .

ومما سبق يتبن أن هناك معوقات ومشكلات تسببت في تدني مستوى التحصيل في تعليم وتعلم الرياضيات وبشكل كبير وأن هناك ضرورة لمعالجتها والعمل على تحسين وتطوير الأداء والتوسع في إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال ، ولذلك رأى الباحث أن يسهم في جانب من هذه الجوانب ، وذلك بالتعرف على معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية في المملكة والتي تتسبب في تدني التحصيل الدراسي - وذلك من واقع الميدان - من وجهة نظر المختصين وطلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، والذين تميزوا بخبراتهم وبتخصصهم في مجال الرياضيات ودراستهم لها والتخصص فيها فهم الأقرب - من وجهة نظر الباحث - في المساعدة والكشف عن هذه الأسباب وتلك المعوقات واقتراح حلول مناسبة تساعد المعنيين على معالجتها والحد منها، ومن هنا فإنه يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس : ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين وطلاب كلية العلوم (تخصص الرياضيات) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١ - ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالمنهج بعناصره الستة؟

٢ - ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم؟

٣ - ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب (الشخصية)؟

٤ - ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالجوانب الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المختصين واستجابات الطلاب (طلاب وطالبات) في المحاور الأربعة؟

٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب واستجابات الطالبات في المحاور الأربعة؟

٧ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب (طلاب وطالبات) في المستوى الأول واستجابات الطلاب (طلاب وطالبات) في المستوى الثامن في المحاور الأربعة؟

٨ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب (طلاب ، طالبات) في المحاور الأربعة لاختلاف متغير نظام الدراسة في المرحلة الثانوية (نظام المقررات ، النظام العام)؟

٩ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب (طلاب، طالبات) في المحاور الأربعة لاختلاف متغير مقررات الرياضيات (القديمة ، الجديدة)؟

أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١ - معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالمنهج بعناصره الستة ، وبالمعلم ، بالطالب (الشخصية) ، وبالجوانب الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية كما يراها المتخصصون وطلاب وطالبات كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (تخصص الرياضيات) .

٢ - الفروق بين آراء عينات الدراسة الثلاث والمتعلقة بالمتغيرات : المهنة أو الصفة (مختص، طلاب وطالبات)، والجنس (طلاب وطالبات)،

والمستوى الدراسي (المستوى الأول والمستوى الثامن) ، ونظام الدراسة (نظام المقررات ، النظام العام) ، و المقررات (القديمة ، الجديدة) .

أهمية الدراسة : تستمد هذه الدراسة أهميتها من :

١ - أهمية الرياضيات ؛ ودورها الفاعل في تقدم العلوم والتكنولوجيا لدرجة وصف أن ما يحدث من تقدم تقني وتكنولوجي هائل وسريع في العالم اليوم هو تقدم رياضي لاعتماده على الرياضيات مفاهيمها وقوانينها ومعادلاتها .

٢ - الكشف عن معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية - والتي نتج عنها ضعف في تحصيل الطلاب والطالبات فيها - والذي يساعد على وضع حلول مقترحة ومناسبة للعلاج إسهاماً في رفع مستوى تحصيلها وتحقيقا لما جاء في بنود وأهداف وثيقة سياسة التعليم في المملكة ، من ضرورة تنمية المتعلمين في مختلف جوانبهم والاهتمام بما ينمي التفكير ويساعدهم في حل المشكلات الحياتية ، ومواكبة دول العالم في مجالات التقدم المختلفة والتي من أبرزها التقدم التقني والانفجار المعرفي ، وهذا لن يتأتى دون التعرف على المعوقات وسبل معالجتها ومن مختلف الشرائح المعنية ، ومن أهمها المختصين في مجال الرياضيات ، والطلاب والطالبات الذين درسوا في المرحلة الثانوية وتخصصوا بعد ذلك في تخصص الرياضيات بقسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، لأن الطلاب والطالبات فيه قد اختاروا هذه التخصص وشعروا بأهمية دراستهم السابقة ودورها في إعدادهم ووصولهم لهذا المستوى ، وأحسوا بجوانب القصور فيها فهم الأقدر على التعريف بالمعوقات التي واجهتهم ، وهم من يدركون أهمية أن يواكبوا في دراستهم المتخصصة ومن خلالها أحدث المستجدات والتطورات

العالمية ليكونوا بمستوى زملائهم المتعلمين في مختلف الجامعات السعودية والجامعات في دول العالم وخاصة المتقدمة بل ويفوقونهم .

وكذلك فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من :

- أهمية إعداد المواطن الصالح في المملكة العربية السعودية الذي ينافس على العالمية في كل المجالات ومنها مجال الرياضيات .

- مواكبتها لخطط واستراتيجيات الدولة ، وفقها الله ، وخصوصاً مشروع الملك عبد الله يرحمه الله لتطوير التعليم ومنها تطوير مناهج العلوم والرياضيات والذي تنفذه وزارة التعليم .

- دور هذه الدراسة في الإسهام في التعرف على المعوقات من خلال شريحة تعد من أهم الشرائح المعنية فهم ومن خلال التخصص الذي سلكوه في مرحلة التعليم الجامعي ومجالات عملهم بعده يعدون من أولى من يتعرف على رأيهم في المعوقات وأسباب تدنى التحصيل في الرياضيات .

- مساهمة هذه الدراسة بالرقي بمستوى تعليم وتعلم الرياضيات ، بما تكشفه من معوقات تدريسية معمقة ، وملاحظات ميدانية متخصصة .

- ما تقدمه من نتائج يؤمل أن تفيد المختصين والمعنيين في مجال مناهج الرياضيات وكذلك المشرفين التربويين في الميدان التربوي و المعلمين في مجال تعلم وتعليم الرياضيات في وزارة التعليم .

- ما تقدمة من نتائج يؤمل أن تفيد القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات في الجامعات التي يوجد فيها برامج لإعداد معلمي الرياضيات .

- ما تفتحه من مجالات ودراسات وبحوث مستقبلية في مجال تعليم وتعلم الرياضيات ؛ والمعوقات التي تواجه المراحل التعليمية الأخرى في هذا المجال وكذلك مجالات المواد الأخرى .

حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية : تتعرف هذه الدراسة على المعوقات التي تواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة أثناء تعليم وتعلم الرياضيات ، والتي تعد سببا في تدني مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المختصين وطلاب وطالبات كلية العلوم (تخصص الرياضيات) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

- الحدود البشرية : تقتصر الدراسة على المختصين (مديري مراكز أو المشرفين التربويين) ، والطلاب والطالبات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (تخصص الرياضيات) في المستويين الأول والثامن (طلاب وطالبات) ، وبيانهم كالتالي :

١ - المختصون : وهم مديرو مراكز الرياضيات بمكاتب التعليم بجميع مناطق المملكة ومحافظاتها (أو مشرف تربوي بديل فيها ينوب عن المدير) ، وعدد هذه المراكز - وقت إجراء الدراسة - (٤٦) ستة وأربعون مركزاً على مستوى وزارة التعليم تابعة لمكاتب التعليم في مختلف مناطق ومحافظات المملكة .

٢ - الطلاب : وهم طلاب وطالبات قسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستويين الأول والثامن . لفصلين دراسيين متتاليين هما : (الفصل الدراسي الثاني) من عام ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ ، و(الفصل الدراسي الأول) من عام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ .

- الحدود المكانية : مراكز الرياضيات في مكاتب التعليم في المملكة وعددها ستة وأربعين مركزاً ، وقسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض .

- الحدود الزمانية : أجريت الدراسة في فصلين دراسيين متتاليين هما : (الفصل الدراسي الثاني) من عام ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ ، و(الفصل الدراسي الأول) من عام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ .

مصطلحات الدراسة :

١ - الرياضيات : علم الدِّراسة المنطقيَّة لكمِّ الأشياء وكيفها وترابطها ، كما أنه علم الدراسة المجردة البحتة التسلسلية للقضايا والأنظمة الرِّياضية. وهي واحدة من أكثر أقسام المعرفة الإنسانية فائدة وإثارة .

٢ - المعوقات : وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية ، ويُمكن النظر إليه على أنه المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقا

٣ - المنهج : ويعرف المنهج بأنه (خطة للتعلم) : والذي يحتوي في العادة على قائمة بالأهداف العامة والخاصة له ، كما أنه يحتوي على كيفية اختيار وتنظيم المحتوى ، ويشير ضمناً أو صراحة عن طرق تدريسية وتعليمية معينة سواء حتم ذلك طبيعة الأهداف أم طريقة تنظيم المحتوى ، وفي نهايته نجد برنامجا لتقييم نتائجه أو مخرجاته التعليمية (أي إلى أي مدى تحققت الأهداف المرجوة منه ؟) .

٤ - التعلم : يعرف على أنه المهارات والمعارف والقيم الجديدة التي يكتسبها الفرد بنفسه ، والتي يكون القصد منها اكتساب مهارات ومعارف وخبرات .

٥ - التعليم : يعني مجموعة الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي يمكن من خلالها اكتساب المعلومات و المهارات والاتجاهات التي يتوصل منها إلى الفهم الصحيح ، ويعد التعليم جزءاً من التربية .

٦ - البيئة التعليمية : هي المكان الذي تقدم فيه الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب وفق أهداف محددة ، كما تعرف البيئة التعليمية بأنها الجوانب المادية والمعنوية التي تحقق التفاعل لأفرادها داخل منظومة معينة.

٧ - المرحلة الثانوية : هي المرحلة الدراسية الثالثة والأخيرة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، والتي تلي المرحلة المتوسطة ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يحصل الطالب بعدها على الشهادة الثانوية ويتراوح عمر الدارس فيها ما بين ١٦ إلى ١٨ سنة تقريبا .

أدبيات الدراسة :

أولاً : الإطار المفاهيمي : ويشمل ماهية الرياضيات وأهميتها وأهمية تعليمها وتعلمها وأهدافها الرئيسة ، والمعوقات التي تواجه معلم الرياضيات :

الرياضيات : تعد الرياضيات أحد مجالات المعرفة التي تتسم كغيرها بطبيعتها الخاصة وببنيتها المحكمة وأساليبها التعليمية التعلمية المتدرجة والتراكمية، وهي علم الدِّراسة المنطقيَّة لكم الأشياء وكيفها وترابطها ، كما أنه علم الدراسة المجردة البحتة التسلسلية للقضايا والأنظمة الرِّياضية. وهي واحدة من أكثر أقسام المعرفة الإنسانية فائدة وإثارة .

ويمكن النظر إلى الرياضيات على أنها :

١.طريقة ونمط في التفكير، فهي تنظيم البرهان المنطقي.

٢. لغة ووسيلة عالمية معروفة بتعابيرها ورموزها الموحدة عند الجميع

٣. معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها بدءا بتعابير غير معروفة إلى أن تتكامل وتصل إلى نظريات وتعاميم ونتائج.

٤.تعنى بدراسة الحقائق الكمية والعلاقات، كما أنها تتعامل مع المسائل التي تتضمن الفضاء والأشكال والصيغ والمعادلات المختلفة. أبو زينة

(١٩٩٧م، ص١٧)، الصادق (٢٠٠١م، ص١٦٧)، الخطيب (٢٠١١ م، ص ١٣).

أهمية علم الرياضيات : تعد الرياضيات من العلوم المهمة التي لا يستغنى عنها أي فرد مهما كانت ثقافته أو كان عمره بعد عمر التمييز، لأنها تشغل حيزاً كبيراً في الحياة مهم كانت درجة رقيها وتقدمها، فالرياضيات في المجتمع تكتسب أهميتها النسبية من مجتمع لآخر تبعاً لتقدم هذا المجتمع وتعقد حياته التي تحتاج إلى وسيلة لكثير من الأمور كالقياس والترتيب وبيان الكميات والمقادير والأزمان والمسافات والحجوم والأوزان والأموال وغيرها. مريزق ودرويش (٢٠٠٨م ، ص ص ٤٩ -٥١).

كما أن لعلم الرياضيات دوراً مهماً في جميع الدراسات العلمية تقريباً إذ تساعد العلماء على تصميم تجاربهم وتحليل بياناتهم، ويستخدم العلماء الصيغ الرياضية لتوضيح ابتكاراتهم بدقة، ووضع التنبؤات المستندة إلى ابتكاراتهم ، كما أنها تسهم في الصناعة في التصميم والتطوير واختبار جودة الإنتاج والعمليات التصنيعية ؛ فالرياضيات ضرورية لتصميم الجسور، والمباني، والسدود والطرق السريعة، والأنفاق ، والعديد من المشاريع المعمارية والهندسية الأخرى، كما أن الرياضيات أساس التقنية والتقدم العلمي المذهل في مجالات الاتصال المختلفة حيث يستند الحاسوب في تصميمه وبنائه وإعداد برامجه إلى حسابات رياضية منطقية. أبو أسعد (٢٠١٠م، ص ١٨)، وحمزة ، البلاونة (٢٠١١م، ص ٢٣).

أهمية تعليم الرياضيات : يؤكد أبو زينة (٢٠١١م ، ص ص ٤٨ -٤٩) أن أهمية تعليم الرياضيات في مناهج مراحل التعليم العام تنبع من خلال نظرتين متكاملتين وشاملتين للرياضيات: الأولى تنظر للرياضيات على أنها

أداة للاستخدام والتطبيق، فهناك مهارات رياضية لغايات ضرورية يحتاجها الفرد لتنظيم أمور حياته والاعتناء بشؤونه الخاصة، كما أن هناك مهارات يحتاج إليها الفرد ليعيش ضمن مجتمع يتفاعل مع مؤثراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ويتطلب ذلك مستوى معقولا من المعرفة الرياضية التي تمكن الفرد من أن يكون متفتح العقل، ناقداً، فاعلاً، ومشاركاً في مجتمعه، والنظرة الثانية تنظر للرياضيات على أنها نظام معرفي له بنيته وتنظيمه المستقلين. والرياضيات كنظام معرفي له بنية هيكلية تساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد وتسهم في بناء شخصيته وقدرته على الإبداع من خلال إتاحة الفرصة له لاكتشاف المفاهيم والعلاقات، وأن جمال وتناسق الرياضيات المتضمن في الأشكال الهندسية والأنماط العددية والبنى الرياضية تساعد في تنمية اتجاهات الطلبة وقدراتهم على التذوق والتقدير.

فالرياضيات تعلم الطلبة طرق حل المشكلات بأسلوب علمي دقيق، وذلك عن طريق حل المسائل والتمارين الرياضية مما يساعدهم على حل مشكلات حياتية أخرى قد تواجههم.

أهداف تعليم الرياضيات : الرياضيات لغة عالمية وموضوع تراكمي؛ وعليه يوجد شبه اتفاق على أهداف تدريسها وتتضمن:

أ. أهداف تتعلق بفهم أساسيات الرياضيات:

- اكتساب المعرفة الرياضية اللازمة لفهم البيئة والتعامل مع المجتمع.
- فهم واستخدام مفردات لغة الرياضيات من رموز ومصطلحات وأشكال ورسوم وعلاقات وقوانين واستعمالها وإجراء الحسابات وبرهنة النظريات.
- فهم البنى الرياضية وخاصة النظام العددي والجبري والهندسي.

- فهم طبيعة الرياضيات كمنظومة متكاملة من المعرفة ودورها في تفسير بعض الظواهر الطبيعية.

- إدراك تكامل الخبرة متمثلاً في استثمار المعرفة الرياضية في المجالات الدراسية الأخرى.

ب. أهداف تتعلق بتنمية المهارات الرياضية:

- اكتساب المهارات الرياضية التي من شأنها المساعدة على تكوين الحس الرياضي.

- اكتساب القدرة على جمع وتصنيف البيانات الكمية والعددية وجدولتها وتمثيلها وتفسيرها.

- استخدام لغة الرياضيات في التواصل حول المادة والتعبير عن المواقف الحياتية.

- القدرة على عرض ومناقشة الأفكار الرياضية واكتساب مهارة البرهان الرياضي.

- تعميم العمليات الرياضية العددية على العبارات الرمزية.

- القدرة على بناء نماذج رياضية وتنفيذ إنشاءات هندسية.

ج. أهداف تتعلق بأساليب التفكير وحل المشكلات:

- اكتساب أساليب البرهنة الرياضية وطرائقها وأسسها المنطقية البسيطة.

- استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

- التعبير عن بعض المواقف المستمدة من الواقع رياضياً ومحاولة إيجاد تفسير أو حل لها.

- اكتساب القدرة على حل المشكلات الرياضية (عددية، جبرية، هندسية).

- استخدام أساليب التفكير المختلفة (الاستدلالي، التأملي، العلاقي، التركيبي، التحليلي).

- والقدرة على الحكم على صحة الحل ومعقوليته، حيث لوحظ أن بعض الطلبة لا يبالي إذا كان الناتج كسراً أو عدد صحيحا سالباً في مسألة يطلب فيها عدد العمال.

- ابتكار أساليب جديدة لحل المسائل الرياضية.

د. أهداف وجدانية تتعلق بتذوق الجمال الرياضي وتكوين الاتجاهات الإيجابية:

- اكتساب قيم إيجابية مثل: الدقة والتنظيم والمثابرة والموضوعية في الحكم على المواقف، واحترام الرأي الآخر وحسن استغلال الوقت.

- تذوق الجمال الرياضي من خلال اكتشاف الأنماط والنماذج وما بها من تناسق.

- تنمية تقدير الذات للكفاءة الرياضية.

- تنمية الثقة بالرياضيات وسيلةً وغاية.

- تكوين ميول واتجاهات إيجابية نحو دراسة الرياضيات.

- تقدير دور العرب والمسلمين وغيرهم في تطوير علم الرياضيات.

الكبيسي (٢٠٠٨م، ص ص ٣٢ -٣٤).

المعوقات التي تواجه معلم الرياضيات :

يورد الباحث المعوقات التي تواجه معلم الرياضيات - نموذجاً لمعوقات تعلم وتعليم الرياضيات - لكون المعلم يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية والمساعد الرئيس على تذليل وتقليل هذه المعوقات ونجاحه في أداء مهامه لا شك نجاح كبير لتعلم وتعليم الرياضيات، حيث أوصى مؤتمر

تقـويم التعلـيم في المملكـة (٢ - ٣ نـوفمبر ، ٢٠١٥م): " بـالتركيز علـى التطوير المهـني للمعلـم في ضـوء نتـائج التقـويم القـائم على معـايير واضـحة ، وتأكيد دوره الأساس في نجاح عمليتي التعليم والتعلم " وقد جاء في الأدبيات وبعض الدراسات السابقة ذكر هـذه المعوقـات فقـد ذكـر العتيبي (١٤١٥هـ ، ص ص ٦٤ - ٦٥) بأن المتأمل في مهنة التعليم يجد أن البيئة التعليمية تعـج بمعوقـات ومشـكلات كـثيرة تـؤثر علـى معلـم الرياضـيات - ومعلمـي التخصصـات الأخـرى - وأكـد أن هـذه المهنـة يجـب أن يـوفر لهـا كافـة سـبل النجاح وتزاح من أمامها كل العقبات كـي تصـل إلى الأهـداف المنشـودة منهـا . وأسمى هذه الأهداف بناء جيل قادر على النهوض بـالوطن في مصـاف الـدول المتقدمة ، وذكر أن من أبرز المعوقات مشكلات ضـعف إعـداد المعلـم . وعـزل الإعداد المعرفي النظري عن التطبيقـي المهـني ، ومشـكلات التعامـل مـع التقنيـة وتوظيفهـا في التعلـيم ، وعـدم المعرفـة بطـرق التقـويم الحديثـة ، ومشـكلات نقص الإمكانيات المتاحة ، ومشكله كثـرة أعـداد الطلبـة في الفصـول . والمبـاني المستأجرة ، ومشكلة النمو المهني . وعدم العمل على تطوير معلم الرياضـيات ليواكب تلك المتغيرات في المعرفة والتكنولوجيا .

كمـا أكـد النـذير (١٤٣٥هـ ، ص ص ٧ - ١٢) وجـود مشـكلات تتعلـق بإعـداد معلمـي الرياضـيات بكليـات التربيـة بصـورة عامـة وأوضـح المشـكلات الخاصـة بـبرامج إعـداد معلمـي الرياضـيات بالمملكـة والـتي تتعلـق بالكفايات التدريسية وبالتمكن من التخصص الأكاديمي ، كما أوضح في محور آخـر المشـكلات المتعلقـة بمعلمـي الرياضـيات أثنـاء الخدمـة وتطـورهم المهـني ، وأشار إلى أن نتائج الدراسات الميدانية بالمملكة أكدت بعض أوجـه الضـعف في التمكن من بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضـيات ، وخلـص إلى

أنه طبقًا للمشكلات التي تم عرضها فإن أداء معلمي الرياضيات يتحمل جزءًا رئيسًا من المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في تعليم الرياضيات ، وأنه يتضح من المشكلات الخاصة بأداء معلمي الرياضيات أن معظم العمليات التدريسية التي يركز عليها المعلمون تركز على النواحي الشكلية لتعليم الرياضيات ، أي التركيز على ثقافة التقليد في حل المسائل دون أن يكون هناك استيعاب حقيقي من قبل المتعلمين لما يقومون به من إجراءات في حل المسائل الرياضية ، في ذات الوقت الذي تؤكد فيه التوجهات المعاصرة لتعليم الرياضيات على ضرورة أن المعلمين في تقديمهم المتوازن لمحتوى الرياضيات بأن لا تكون المعرفة الإجرائية مجرد عمليات روتينية تتم دون استيعاب حقيقي لما تنطوي عليه من معارف ، كما أن المعارف ستكون أكثر عرضة للنسيان لأنها غير موظفة في معرفة إجرائية وطيدة الصلة ، وذكر أنه على الرغم من المشكلات التي يمكن أن تصاحب الأداء المهني لمعلمي الرياضيات فإن جهود التطوير المهني أثناء الخدمة تعاني من بعض المشكلات خاصة مع مناهج الرياضيات المطورة ، كما أنه من أبرز المجالات التي يبدو أن إسهام المشرف التربوي فيها ضعيفًا - من وجهة نظر المعلمين - تصميم الأبحاث الميدانية ، وتوجيه المعلمين لأهمية المكتبة ، وتشجيع المعلمين على الابتكار والتجديد في طرق التدريس ، وأنه من أبرز المشكلات التي تؤثر في كفاءة عمل المشرف التربوي وقيامه بمهامه نقص الإمكانات المادية ، وصعوبات إدارية وتنظيمية تحول دون عقد لقاءات جماعية تضم المشرف التربوي ومعلمي الرياضيات ، وعدم وجود نظام تقويم يدفع المعلمين إلى تنمية قدراتهم المهنية ، وعدم قدرة المشرف على تحديد احتياجات المعلمين العلمية والمهنية ، وضعف المستوى المهني لبعض المشرفين التربويين ، واستخلص من جانب آخر أنه بالنظر إلى

الدراسات التي بينت أن معتقدات معلمي الرياضيات بالمملكة عن استيعاب طلابهم أكبر بكثير من حقيقة الإنجاز الأكاديمي لأولئك الطلاب ؛ إذ أن تلك الدراسات تعكس أن المعلمين غير قادرين على استبصار حاجتهم للتنمية المهنية الحقيقية ؛ ويُتوقع أن معتقدات المعلمين غير الدقيقة عن أدائهم ستمثل موجهاً قوياً يؤثر سلباً في تحسين أدائهم وتطورهم المهني .

ومن المشكلات التي تؤثر على عمل المعلم أيضاً ما ذكره المهدي (٢٠٠٧م . ص ص١٢٤ - ٢٣٩) من مشكلة النظرة المتدنية لمهنة التعليم ، ومشكلة جعل مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له ، ومشكلة قلة فهم طبيعة مهنة التعليم حيث يجب أن يوضح للقائمين بمهنة التعليم أهمية هذه المهنة ويجب أن يلم بجميع الأمور التي تجعل منه معلماً مهنياً على الوجه الأكمل ، ومشكلات المعلم مع أطراف العمل المشاركين معه في تحمل مسؤولية الأعمال التعليمية داخل المدرسة وهذه المشكلات تؤثر سلباً على أدائه وأدواره وإنتاجيته ، كما ذكر الدسوقي (٢٠١١م . ص١٤) أن من المعوقات مشكلة عدم فهم النمو النفسي للطلاب ، والقصور في التدريب على طرق التدريس الحديثة ، ومشكلات عدم تمكنه من مادة تخصصه (الرياضيات) ، ومشكلات عدم التمكن من طرق البحث والتقصي للمعرفة .

ثانياً : الدراسات السابقة : فيما يلي عرض للدراسات والبحوث التي توصل إليها الباحث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وذلك من أجل التعرف على الأدبيات التربوية التي تناولتها ، والأساليب والإجراءات التي اتبعتها ، والنتائج التي توصلت إليها ، ومدى الاستفادة منها في ثنايا هذه الدراسة ، وسوف يتم تناول هذه الدراسات بدءاً من أقدمها ، وهي دراسات خاصة بمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات :

- دراسة العنيزي ، ورياض (٢٠٠٠م) : والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم الرياضيات في الصفوف الست الأولى من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثاني المتوسط من خلال استطلاع رأي معلم الرياضيات ومن خلال اكتشاف نقاط الضعف عند التلاميذ ، وتوفير المعلومات حول أسباب صعوبات تعلم الرياضيات في الصفوف الست الأولى من مراحل التعليم وتقديم مقترحات لمواجهة هذه الصعوبات ، ورفع مستوى تحصيل التلاميذ في مناهج الرياضيات بالصفوف الست الأولى من مراحل التعليم العام. وكانت أدوات الدراسة استطلاع رأي معلمي الرياضيات المرحلة الأولى من التعليم العام الصفوف الست الأولى حول صعوبات تعلم الرياضيات، وكشوف درجات تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. وكانت أهم النتائج وجود صعوبات في تعلم موضوعات هذه المرحلة بدرجات مختلفة ، وأن موضوع الأعداد الكسرية والعمليات عليها هو أصعب موضوع بالنسبة للتلاميذ واحتل موضوع الأعداد الطبيعية أدنى درجة من الصعوبة ، كما أظهرت الدراسة وجود أسباب مختلفة أدت إلى ظهور هذه الصعوبات وللتقليل منها والتغلب عليها أوصى الباحثان بتطوير محتوى موضوعات المناهج ، وإعادة النظر في محتوى هذه الموضوعات ، ودراسة أسباب صعوبات تعلم الرياضيات في هذه المرحلة لتحديد متى وكيف نشأت ، ومعالجة هذه الصعوبات أولاً بأول ، ومراعاة أن يكون التدريس في هذه المرحلة قائماً على أسلوب التتابع والترابط الرأسي والأفقي القائم على المعنى والفهم ، وزيادة التمرينات خاصة العلاجية ، ومراعاة عوامل التشويق والجذب في طريقة العرض ، وإعداد دورات تدريبية للمعلمين في بناء أدوات التشخيص للتعرف على الصعوبات وعلاجها.

- دراسة علي (٢٠٠٥م) : والتي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات الحديثة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء أسلوبي المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن ، وتم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن ، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، والاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات الحديثة ، وبطارية كوفمان ، والبرنامج العلاجي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن دال عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الأسلوب المتتابع بعد تطبيق البرنامج ووجود تحسن دال عند مستوى (٠,٠٥) بعد تطبيق البرنامج ، ووجود تحسن دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في الأسلوبين المتتابع والمتزامن معا. وكانت من أهم التوصيات عدم الاعتماد على أسلوب التدريس بالتلقين من قبل المعلم ، وتفعيل دور التلميذ ومشاركته الجادة في التعلم ، والعمل على تهيئة بيئة تعليمية تتسم بالمرونة والتركيز على أفضل ما يقوم به التلميذ ، ودعمه ومساعدته في حالة الفشل ، والعمل على احتواء المناهج الدراسية على مهام معرفية تعمل على تنشيط وتقوية الأسلوب المتتابع والأسلوب المتزامن في الرياضيات الحديثة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة والمراحل التعليمية المختلفة بصفة عامة ، وضرورة وجود فصول للتربية الخاصة داخل كل مدرسة يقدم فيها مناهج معدة بطرق معينة وأساليب علاجية مقننة .

- دراسة القضاة والأبرط (٢٠٠٩م) : والتي هدفت إلى الكشف عن معيقات تعلم الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدينة ذمار باليمن كما يراها الطلبة من خلال تقديراتهم لمجالات المعيقات الأربعة (الكتاب المدرسي والمادة الدراسية، معيقات تتعلق بالطالب نفسه ، والمعلم وأساليبه التدريسية وإدارته

الصفية وتقويمه لتعلم الطلبة ، البيئة التعليمية) وفي ضوء النتائج كان من أهم التوصيات التأكيد على تعلم أساسيات مادة الرياضيات منذ المرحلة الأساسية وذلك باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تعمل على جذب المتعلمين لمادة الرياضيات ، وإدخال أجهزة الحاسوب إلى المدارس الثانوية في مدينة ذمار لتسهيل عملية تعلم الرياضيات ، وإعادة النظر لطريقة عرض المادة العلمية في مادة الرياضيات بحيث ترتبط بخبرات وحياة الفرد وتشعرهم أنها ذات فائدة في حياتهم .

- دراسة اليوسف (٢٠٠٥م) : والتي هدفت إلى تحديد وتصنيف المعوقات التي تواجه عملية تعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية باستخدام طريقة دلفاي حسب رأي معلمي ومشرفي الرياضيات . تكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) معلماً ، وتسعة مشرفين واعتمد الباحث على ثلاث مراحل عن طريق المقابلات الشخصية للمعلمين والمشرفين مفتوحة ومغلقة تم تصميمهما وتطويرهما من قبل الباحث وتكونت محاور الأداة من معوقات تتعلق بالمعلم ومعوقات بالطالب ومعوقات بالكتاب المدرسي ومعوقات تتعلق بإدارة المدرسة ومعوقات تتعلق بأنظمة الوزارة ، وكان من أهم نتائج الدراسة أن حوالي ٨١٪ من مجموع المعوقات التي عرضت على المعلمين والمشرفين التربويين كانت مهمة ، وأن لمتغيرات عينة الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية فقط في المحور المتعلق بالطالب باختلاف الخبرة لصالح الفئة (١٠ سنوات فأكثر) ، وفي محور أنظمة الوزارة لصالح الفئة (٣ إلى أقل من ٧ سنوات) ، وفي محور الكتاب المدرسي باختلاف متغير التأهيل العلمي لصالح التربويين ، وفي محور الطالب باختلاف العمل لصالح المعلمين كل ذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

- دراسة الحربي والمعثم (٢٠١٣م) : والتي هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين

، واتبعت المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينتها من (٣١٠) معلمين مبتدئين و(١١٥) مشرفا تربويا ، واستخدمت الاستبانة أداة لها ، وأظهرت النتائج أن أبرز مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المرتبطة بمجال المناهج تتمثل في ضعف قدرتهم على كل من : استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس المنهج المطور ، والتعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع ، وصياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا ، والتعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا ، وتمثلت أبرز المشكلات المرتبطة بالبيئة المادية في عدم توافر معامل خاصة بتدريس الرياضيات ، وقلة توافر المراجع الخاصة بتدريس الرياضيات في المدرسة ، وكثرة عدد الطلاب في الصف ، وقلة توافر الوسائل التعليمية ، وضعف الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل ، وضعف الإمكانات المتاحة المتاحة لتدريس الرياضيات في مركز مصادر التعلم في المدرسة ، وتمثلت أبرز المشكلات المرتبطة بالبيئة المعنوية في زيادة العبء التدريسي للمعلم المبتدئ ، كما تمثلت أبرز المشكلات المرتبطة بالطلبة وأولياء أمورهم في قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم دراسيا ، وضعف معرفة المعلم المبتدئ بخلفيات الطلبة الاجتماعية ، وتمثلت أبرز المشكلات المرتبطة بشخصية المعلم في قلة معرفته باللوائح والأنظمة ، وتعيينه على درجة وظيفية أقل مما يستحقها نظاما ، وبُعد مكان المدرسة من منزلة ، وملله من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي .

- دراسة منصور (٢٠١٣م) : والتي هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية في اكتساب مفاهيم ومهارات الهندسة المستوية وهندسة التحويلات من وجهة نظرهم والتعرف فيم إذا كانت درجة الصعوبة تختلف باختلاف تخصص الطالب في الثانوية العامة من جهة ، وباختلاف

معدلـه التراكمـي مـن جهـة أخـرى ، وكانـت أداة الدراسـة هـي الاسـتبانة ، وطبقت على عينة مكونة من (٨٣) طالبا ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي : نال مجال البرهان الرياضي أعلى درجة في الصعوبات ، في حين نال مجال المفاهيم أدنى درجة من حيث الصعوبة ، ويواجه الطلبة صعوبات في التمييز بين التحويلات الهندسية (الانعكاس ، التماثل ، الدوران ، الانسحاب) وتطبيقاتها .

- دراسة النذير (٢٠١٤م) : والتي هدفت إلى تحديد مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في دول الخليج العربي وحلولها مع إشارة خاصة للمملكة العربية السعودية ، وتقصي المشكلات القائمة في تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية ، واعتمدت – بشكل كبير - على ما تم إجراؤه من دراسات وأبحاث في دول الخليج والمملكة العربية السعودية تحديدا خلال السنوات العشر الماضية في غالب الدراسات ؛ وركز الباحث بخاصة على الدراسات المدعومة كمشاريع وطنية وذلك كونها عملت على شريحة كبيرة وشاملة للمملكة ، ومن ثم قام الباحث بتحليل نتائج تلك الدراسات ومحاولة تصنيفها وربطها وفقا للمحور الذي تنتمي إليه ، وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية ودول الخليج يرتكز في أربعة محاور رئيسة وهي : محور المشكلات المتعلقة بالمتعلمين وتمكنهم من المعرفة الرياضية واستراتيجيات حل المسائل حيث تبين وجود صعوبات نوعية في استيعاب المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات ، ومحور المشكلات المتعلقة بإعداد معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكليات التربية حيث تبين وجود أوجه ضعف في الكفايات التدريسية المطلوبة ، والتمكن من التخصص الأكاديمي في الرياضيات ، ومحور المشكلات المتعلقة بمعلمي

الرياضيات أثناء الخدمة وتطورهم المهني حيث تبين وجود أوجه ضعف في الكفايات التدريسية المطلوبة ، وصعوبات في التمكن من تدريس الكتب المطورة ، ومشكلات في عمل الإشراف التربوي على التطور المهني المطلوب لمعلمي الرياضيات ، ومحور المشكلات المتعلقة في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية حيث تبين وجود مشكلات متعلقة بالإصدارات المطورة والتقنية اللازمة لتدريسها ، بالإضافة لمشكلات متعلقة بالبناء التنظيمي بين رياضيات التعليم العام والتعليم الجامعي .

إجراءات الدراسة :

- **منهج الدراسة :** تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) الذي يقصد به "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد البحث أو عينة ممثلة منهم " العساف (١٤٠٩هـ ، ص ١٩١) ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة " و تحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة ، والبحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص " . فان دالين (٢٠٠٧م ، ص ٣٢٥) .

- **مجتمع الدراسة وعينتها** : يتكون مجتمع الدراسة من ثلاث مجتمعات عدد أفرادها مجتمعين (٣٣٥) متخصصاً وطالباً وطالبة ، وهم مجتمع الدراسة وعينتها الذين وزعت عليهم الاستبانة ، وكان عدد المستجيبين منهم (٢٩٠) مستجيباً أي بنسبة (٨٧٪) من المجتمع والعينة موزعين على النحو التالي :

١ - المختصون : وهم مديرو مراكز الرياضيات في مكاتب التعليم في المملكة أو مشرف تربوي بديل فيها ينوب عن المدير ، وعدد هذه المراكز - وقت إجراء الدراسة - (٤٦) ستة وأربعون مركزا على مستوى وزارة التعليم تابعة لمكاتب التعليم في مختلف مناطق المملكة ، ومجموع مديري المراكز

أو المشرف البديل عنه هم مجتمع الدراسة وعينتها ، وقد تم توزيع الاستبانة عليهم ، وقد استجاب تسعة عشر مدير مركز و ستة وعشرون مشرفاً بديلاً ، فكان عدد المستجيبين (٤٥) خمسة وأربعين مستجيبا أي بنسبة (٩٨٪) من عدد المراكز .

٢ - الطلاب : وهم طلاب قسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستويين الأول والثامن . لفصلين دراسيين متتاليين هما : (الفصل الدراسي الثاني) من عام ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ ، و(الفصل الدراسي الأول) من عام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ ، وكان مجموع طلاب المستوى الثامن في الفصلين (٣١) طالباً ، وعدد المستجيبين منهم (٢٩) طالبا ، وعدد طلاب المستوى الأول في الفصلين (١٠١) طالباً ، وعدد المستجيبين منهم (٩٢) طالباً .

٣ - الطالبات : وهن طالبات قسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستويين الأول والثامن ، لفصلين دراسيين متتاليين هما : (الفصل الدراسي الثاني) من عام ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ ، و(الفصل الدراسي الأول) من عام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ ، وكان مجموع طالبات المستوى الثامن في الفصلين (٦٥) طالبة ، وعدد المستجيبات منهن (٣٣) طالبة ، وعدد طالبات المستوى الأول في الفصلين (٩٢) طالبة ، وعدد المستجيبات منهن (٩١) طالبة .

- عرض أفراد العينة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية :

أولاً : الخصائص الشخصية لفئة المختصين : يتصف أفراد عينة الدراسة (فئة المختصين) بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية ، يوضحها الجدول (١) :

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة (فئة المختصين) وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المؤهل الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣٢	٧١,١
ماجستير	١٣	٢٨,٩
سنوات الخبرة		
أقل من ١٠ سنوات	٦	١٣,٣
١٠ إلى أقل من ٢٠ سنه	١٥	٣٣,٣
٢٠ سنه فأكثر	٢٤	٥٣,٣
مكان العمل		
داخل الرياض	٩	٢٠,٠
خارج الرياض	٣٦	٨٠,٠
الوظيفة		
رئيس قسم الرياضيات	١٩	٤٢,٢
مشرف تربوي للمرحلة	٢٦	٥٧,٨
الإجمالي	٤٥	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من المختصين وفقاً لخصائصهم الديموغرافية ، حيث أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس بتكرار (٣٢) من أفراد عينة الدراسة وبنسبة

(٧١,١٪)، في حين أن هناك (١٣) من المختصين بنسبة (٢٨,٩٪) مؤهلهم العلمي ماجستير.

أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة، فإن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة خبرتهم (٢٠) سنه فأكثر بتكرار (٢٤) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٥٣,٣٪)، في حين أن هناك (١٥) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٣٣,٣٪) خبرتهم تتراوح ما بين (١٠ سنوات إلى أقل من ٢٠ سنه)، وهناك (٦) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (١٣,٣٪) خبرتهم أقل من (١٠) سنوات.

وبالنسبة لمكان العمل، فإن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة يعملون خارج مدينة الرياض بتكرار (٣٦) فرد وبنسبة (٨٠,٠٪)، في حين أن هناك (٩) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٢٠,٠٪) يعملون داخل مدينة الرياض.

وفيما يتعلق بالوظيفة، فإن هناك (٢٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٧,٨٪) مشرفين تربويين للمرحلة، في حين أن هناك (١٩) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٤٢,٢٪) وظيفتهم رئيس قسم رياضيات.

ثانياً: الخصائص الشخصية لفئة الطلاب : يتصف أفراد عينة الدراسة (فئة الطلاب) بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية ، يوضحها الجدول (٢) :

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة (فئة الطلاب) وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

	التكرارات	النسبة المئوية
طالب	١١٨	٤٨,٢
طالبة	١٢٧	٥١,٨
المستوى الدراسي :		

	التكرارات	النسبة المئوية
طالب	١١٨	٤٨,٢
طالبة	١٢٧	٥١,٨
الأول	١٨٢	٧٤,٣
الثامن	٦٣	٢٥,٧
الدراسة في المرحلة الثانوية حسب :		
نظام المقررات	٤٣	١٧,٦
النظام العام	٢٠٢	٨٢,٤
مقررات الدراسة التي درستها :		
المقررات القديمة	١٣٧	٥٥,٩
المقررات الجديدة وفقاً لسلسلة ماجروهل	١٠٨	٤٤,١
المدينة التي توجد فيها المدرسة :		
داخل الرياض	٢٢٢	٩٠,٦
خارج الرياض	٢٣	٩,٤
الإجمالى	٢٤٥	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (٢) أن هناك (١٢٨) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٥٢,٢٪) من الطالبات، في حين أن هناك (١١٧) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٧,٨) من الطلاب.

وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي، فإن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة بالمستوى الأول بتكرار (١٨٢) طالب/ـة يمثلون ما نسبته (٧٤,٣٪)، في حين أن هناك (٦٣) طالب/ ـة بنسبة (٢٥,٧٪) بالمستوى الثامن.

وفيما يتعلق بالدراسة في المرحلة الثانوية (نظام المقررات ، النظام العام) ، فإن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة درسوا وفقاً للنظام العام بتكرار (٢٠٢) طالب/ـة يمثلون ما نسبته (٨٢,٤٪)، في حين أن هناك (٤٣) طالب/ ـة درسوا وفقاً لنظام المقررات بنسبة (١٧,٦٪).

وفيما يتعلق بمقررات الدراسة في المرحلة الثانوية (المقررات القديمة ، المقررات الجديدة وفقاً لسلسلة ماجروهل) ، فإن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة درسوا المقررات القديمة بتكرار (١٣٧) طالب/ـة يمثلون ما نسبته (٥٥,٩٪)، في حين أن هناك (١٠٨) طالب/ ـة درسوا وفقاً للمقررات الجديدة (لسلسلة ماجروهل) بنسبة (٤٤,١٪) .

أما بالنسبة للمدينة التي توجد فيها المدرسة، فإن النسبة الأكبر من الطلاب من داخل مدينة الرياض بتكرار (٢٢٢) طالب/ـة بنسبة (٩٠,٦٪)، في حين أن هناك (٢٣) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٩,٤٪) خارج الرياض.

- **أداة الدراسة وإجراءاتها :** الأداة المستخدمة في هذه الدراسة تحقيقاً لأهدافها ، وتمشياً مع منهجيتها ، والإجابة عن تساؤلاتها ، هي الاستبانه وقد تم بناؤها من قبل الباحث ، حيث رأى أن سؤال المختصين والطلاب - حسب ما تم تحديده في الحدود الموضوعية - عن المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة أثناء تعليم وتعلم الرياضيات ، والتي تعد سببا في تدني مستوى التحصيل الدراسي عن طريق الاستبانة هو الأنسب ، ولذا فقد تم تصميم استبانة ، استخدم الباحث فيها مقياساً سداسياً متدرجاً ذا نقاط

خمس لقياس درجة الموافقة والسادس لدرجة (غير موافق) ، وذلك لقياس درجة هذه المعوقات ، ويأخذ هذا المقياس الشكل التالي : (٥) موافق بدرجة عالية جداً ، (٤) موافق بدرجة عالية ، (٣) موافق بدرجة متوسطة ، (٢) موافق بدرجة منخفضة ، (١) موافق بدرجة منخفضة جدا ، (صفر) غير موافق .

ولقد تكونت الإستبانة في صورتها النهائية من جزأين :

الجزء الأول : و يتكون من البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينات الدراسة مثل : النوع ، المستوى الدراسي ، المدينة التي توجد فيها المدرسة (بالنسبة للطلاب والطالبات) ، والمؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، مكان العمل ، الوظيفة (بالنسبة للمختصين) ، ونظام الدراسة (العام ، المقررات) ، ونوع المقررات الدراسية (قديمة ، حديثة) .

الجزء الثاني : ويتكون من (١٢٠) فقرة تتناول المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعلم وتعليم الرياضيات مقسمة على أربعة محاور رئيسة :

المحور الأول : المعوقات الخاصة بالمنهج ، وهو مكون من ستة جوانب هي : المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة وفيها (١٠) معوقات ، المعوقات الخاصة بالمحتوى وفيها (١٦) معوقاً ، المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية وفيها (٧) معوقات ، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية وفيها (١١) معوقاً ، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس وفيها (١١) معوقاً ، المعوقات الخاصة بالتقويم وفيها (١٢) معوقاً .

المحور الثاني : المعوقات الخاصة بالمعلم وفيها (٢٢) معوقاً .

المحور الثالث : المعوقات الخاصة بالطالب وفيها (١٠) معوقات .

المحور الرابع : المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية وفيها (٢١) معوقا .

بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين الأول حول إضافة أي معوقات أخرى يراها أفراد العينة ، والثاني حول مقترحاتهم للتغلب على هذه المعوقات وهما خاصان بكل محور وجانب في الاستبانة .

وبعد التأكد من صدق الأداة تم توزيعها في صورتها النهائية على مجتمع الدراسة (عينة الدراسة) ، ومن ثم تم جمعها وتدقيقها والتأكد من أنها صالحة للتحليل .

- **صدق أداة الدراسة :** قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين :

أولاً : الصدق الظاهري للأداة : ويعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه ، ويُقصد بذلك "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية ، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى ، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها ، وقد تم التأكد من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) ، بعد الانتهاء من بناء الأداة التي تتناول"**المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات** من خلال توزيع الاستبانة على عدد (١٠) من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم ومراجعتها والتأكد من : شمولها ومدى وضوح العبارة وصحتها اللغوية . ومدى ملائمة المؤشر للمعيار وللمجال . ومدى صلاحية قياسها والإفادة منها ، وبناء على

ملحوظاتهم قام الباحث بتغيير ما يلزم من حذف وإضافة وإجراءٍ للتعديلات ، ووضعها في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة : بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها على العينة ، وقام بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول (٤، ٢، ٥) :

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المعوقات الخاصة (بنواتج التعلم المتوقعة - المحتوى - الوسائل والتقنيات التعليمية) بالدرجة الكلية للمحور

المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة		المعوقات الخاصة بالمحتوى		المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٩**	١	٠,٤٤٩**	١	٠,٥٣٠**
٢	٠,٦٠٩**	٢	٠,٤٨٨**	٢	٠,٤٥٩**
٣	٠,٥٩٧**	٣	٠,٥١٦**	٣	٠,٤٥٨**
٤	٠,٥٣٤**	٤	٠,٥٦٩**	٤	٠,٤٤٩**
٥	٠,٦٩٠**	٥	٠,٦٢٥**	٥	٠,٥٩٢**
٦	٠,٥٢٠**	٦	٠,٦٤٤**	٦	٠,٥٠٤**
٧	٠,٧٦٦**	٧	٠,٥٩٠**	٧	٠,٥٠١**
٨	٠,٧٠٤**	٨	٠,٥٨٨**	–	–
٩	٠,٦٤٦**	٩	٠,٥١٦**	–	–

المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة		المعوقات الخاصة بالمحتوى		المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	
١٠	٠,٤٥٨**	١٠	٠,٧٧٤**	–	–
–	–	١١	٠,٧٤٤**	–	–
–	–	١٢	٠,٧١٨**	–	–
–	–	١٣	٠,٦١٥**	–	–
–	–	١٤	٠,٦٠١**	–	–
–	–	١٥	٠,٦٧٤**	–	–
–	–	١٦	٠,٧٣٥**	–	–

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المعوقات الخاصة (بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية - أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس - التقويم) بالدرجة الكلية للمحور

المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية		المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس		المعوقات الخاصة بالتقويم	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٠**	١	٠,٦٩٦**	١	٠,٧٠٦**
٢	٠,٦٣٤**	٢	٠,٥٤٣**	٢	٠,٦٧٦**
٣	٠,٧٧٧**	٣	٠,٧٤٤**	٣	٠,٥٥١**
٤	٠,٥٧٢**	٤	٠,٧٠٧**	٤	٠,٥٥٧**
٥	٠,٨١١**	٥	٠,٥٩٨**	٥	٠,٥٩٦**

المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية		المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس		المعوقات الخاصة بالتقويم	
٦	٠,٧٩١**	٦	٠,٦٦٥**	٦	٠,٦٣٩**
٧	٠,٦٣٨**	٧	٠,٥٢٠**	٧	٠,٧٢٣**
٨	٠,٥٢٤**	٨	٠,٤٥٨**	٨	٠,٦٠٨**
٩	٠,٥٩٨**	٩	٠,٤٩١**	٩	٠,٤٨٧**
١٠	٠,٥٠١**	١٠	٠,٥٩٦**	١٠	٠,٥٤٥**
١١	٠,٦٢٣**	١١	٠,٦٤٢**	١١	٠,٧٤٦**
–	–	–	–	١٢	٠,٦٥٧**

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المعوقات الخاصة (بالمعلم – الطالب – المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية) بالدرجة الكلية للمحور

المعوقات الخاصة بالمعلم		المعوقات الخاصة بالطالب		المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٧**	١	٠,٥٣١**	١	٠,٥٠٣**
٢	٠,٦٩٣**	٢	٠,٥٩١**	٢	٠,٦٠١**
٣	٠,٧٢٥**	٣	٠,٤٤٩**	٣	٠,٧٠١**
٤	٠,٥٧٢**	٤	٠,٥٧١**	٤	٠,٧٧٢**
٥	٠,٧٥٦**	٥	٠,٦٣٧**	٥	٠,٧٦٢**

المعوقات الخاصة بالمعلم		المعوقات الخاصة بالطالب		المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية	
٦	٠,٧٧٢**	٦	٠,٦٥٥**	٦	٠,٧٠٥**
٧	٠,٥٠٦**	٧	٠,٥٨٩**	٧	٠,٧٢٨**
٨	٠,٧٨٠**	٨	٠,٦٣٦**	٨	٠,٦٥٧**
٩	٠,٧٨٨**	٩	٠,٥٨٦**	٩	٠,٨٢٧**
١٠	٠,٧٢١**	١٠	٠,٦٤٨**	١٠	٠,٧٨٦**
١١	٠,٧٢٤**	–	–	١١	٠,٦٥٥**
١٢	٠,٧٩٤**	–	–	١٢	٠,٦٢١**
١٣	٠,٦٣٨**	–	–	١٣	٠,٥٩٢**
١٤	٠,٥٦٧**	–	–	١٤	٠,٧٣٦**
١٥	٠,٨٩٦**	–	–	١٥	٠,٦٧١**
١٦	٠,٧٣٠**	–	–	١٦	٠,٥٠٦**
١٧	٠,٦٨٧**	–	–	١٧	٠,٤٥٩**
١٨	٠,٥٧١**	–	–	١٨	٠,٥٣٨**
١٩	٠,٩٠٢**	–	–	١٩	٠,٥٢٣**
٢٠	٠,٨٤٣**	–	–	٢٠	٠,٥٩٩**
٢١	٠,٦٧٠**	–	–	٢١	٠,٤٨٣**
٢٢	٠,٩٢٩**	–	–	–	–

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجداول (٣ ، ٤ ، ٥) أن جميع العبارات (المعوقات) دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق

الداخلي ، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

- **ثبات أداة الدراسة :** قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ، والجدول (٦) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي :

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة	٠,٨٧٠
٢	المعوقات الخاصة بالمحتوى.	٠,٧٩١
٣	المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	٠,٨١٠
٤	المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارية والأنشطة التعليمية	٠,٨٤٣
٥	المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس	٠,٨٢٩
٦	المعوقات الخاصة بالتقويم	٠,٨١٨
٧	الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج	٠,٧٩٩
٨	المعوقات الخاصة بالمعلم	٠,٨٣٤
٩	المعوقات الخاصة بالطالب	٠,٨٩٧
١٠	المعوقات الاشرافية والإدارية والبيئة والاجتماعية	٠,٨١١
	الثبات الكلي	٠,٨٢٨

يتضح من الجدول (٦) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات عال ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٢٨) وهي درجة ثبات عالية ، كما تراوحت معاملات ثبات محاور وجوانب الأداة ما بين (٠,٧٩١ - ٠,٨٩٧) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة .

- **الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:**

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

٢. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة .

٣. معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٥. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٦. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين.

٧. تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

والتي تنقسم إلى فئتين في حال عدم توفر شروط استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

٨. لتفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس ، وذلك بإعطاء وزن للبدائل على النحو التالي : (بدرجة عالية جداً (٥) ، بدرجة عالية (٤) ، بدرجة متوسطة (٣) ، بدرجة منخفضة (درجتان) ، بدرجة منخفضة جداً (درجة واحدة) ، غير متحقق (صفر) .

٩. تم تصنيف تلك الإجابات إلى ستة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية :

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ -٠) ÷ ٦ = ٠,٨٣

لنحصل على التصنيف الذي يوضحه الجدول (٧) :

جدول (٧) درجات الفئات وتوزيعها وفق التدرج المستخدم في الأداة

الدرجات	سلم الأداة	مدى المتوسطات
٥	موافق بدرجة عالية جداً	أكبر من ٤,١٦ إلى ٥,٠٠
٤	موافق بدرجة عالية	أكبر من ٣,٣٣ إلى ٤,١٦
٣	موافق بدرجة متوسطة	أكبر من ٢,٥٠ إلى ٣,٣٣
٢	موافق بدرجة منخفضة	أكبر من ١,٦٦ إلى ٢,٥٠
١	موافق بدرجة منخفضة جداً	أكبر من ٠,٨٣ إلى ١,٦٦
٠	غير موافق	من ٠ إلى ٠,٨٣

عرض وتحليل نتائج الدراسة : الإجابة على الأسئلة :

يتناول الباحث عرض نتائج الدارسة ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة عن عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي :

- **إجابة السؤال الأول:** ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالمنهج بعناصره الستة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المتعلقة بالمنهج (في عناصره الستة) والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية ، وتم اختصار وترتيب هذه المعوقات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها كما في الجدول (٨) :

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب المعوقات المتعلقة بالمنهج (بعناصره الستة) والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر كل من (المختصين ، الطلاب، الطالبات)

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة	٢,٩٣	٠,٩٨	٥	٢,٩٩	٠,٨٧	٦	٢,٩٤	٠,٩٢	٦
٢	المعوقات الخاصة بالمحتوى	٢,٤٧	١,٣٧	٦	٣,١٩	٠,٩٧	٥	٢,٩٧	٠,٩٣	٥
٣	المعوقات الخاصة	٣,٥١	٠,٨٨	٢	٣,٤٥	١,١٥	١	٣,٣٩	١,٠٢	١

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بالوسائل والتقنيات التعليمية									
٤	المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية	٣,٤٦	٠,٧٦	٤	٣,٣١	١,٠٣	٣	٣,١٦	٠,٩٥	٣
٥	المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس	٣,٤٩	٠,٨٦	٣	٣,٢٦	١,٠٥	٤	٣,٠٩	١,١١	٤
٦	المعوقات الخاصة بالتقويم	٤,٠٤	٠,٥٨	١	٣,٣٨	١,١٠	٢	٣,١٩	١,٠٦	٢
	المتوسط الحسابي العام والانحراف لكل عينة	٣,٣٢	٠,٧١	-	٣,٢٦	٠,٨٦	-	٣,١٢	٠,٨٠	-
	المتوسط الحسابي	٣,٢٣								

يوضح الجدول (٨) توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمعوقات الخاصة بالمنهج - عناصره الستة - والتي تواجه الطلاب في أثناء تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية، ويتبين التطابق بين الطلاب والطالبات

في رؤيتهم حول ترتيب المعوقات ، وأن المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية جاءت بالدرجة الأولى لدى الطلاب والطالبات وبالمرتبة الثانية عند المختصين ، كما أن المعوقات الخاصة بالتقويم جاءت بالدرجة الثانية لدى الطلاب والطالبات وبالمرتبة الأولى عند المختصين ، وأن المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية جاءت بالمرتبة الثالثة لدى الطلاب والطالبات وبالمرتبة الرابعة عند المختصين ، وأن المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس جاءت بالمرتبة الرابعة لدى الطلاب والطالبات وبالمرتبة الثالثة عند المختصين ، وأن المعوقات الخاصة بالمحتوى جاءت بالمرتبة الخامسة لدى الطلاب والطالبات وبالمرتبة السادسة عند المختصين ، وبالمرتبة السادسة والأخيرة المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة لدى الطلاب والطالبات وبالمرتبة الخامسة عند المختصين . وهذا يعطى مؤشراً على التقارب الكبير بين وجهة نظر أفراد العينة فيما يتعلق بترتيب معوقات جوانب المنهج الستة ، ويتبين رضاهم على النواتج المتوقعة والمحتوى ، لكنهم يرون أن وسائل إيصالها للمتعلمين وطرق تقويم تحصيله هي التي يكتنفها معوقات أكبر حيث جاءت هذه المعوقات بدرجات أعلى ، وبالنظر إلى أعلى متوسط للمعوقات فقد جاء متوسط جانب "المعوقات المتعلقة بالتقويم" بالدرجة الأولى (٤.٠٤) وأقلها انحراف مما يدل على إجماع المختصين القوي على أنه أقوى المعوقات ، يليه المعوقات الخاصة بجانب الوسائل والتقنيات التعليمية بمتوسط (٣.٥١) ، كما أن أقل متوسط جاء "للمعوقات الخاصة بالمحتوى" بالدرجة الأخيرة (٢.٤٧) وهذا يعطي دلالة على رؤية المختصين و خبرتهم وأنها يجب أن تكون معتبرة في ترتيب معوقات جوانب المنهج الستة ، وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة الثلاث على المعوقات

الخاصة بالمنهج مجتمعة (٣,٢٣) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد العينات الثلاث على المعوقات الخاصة بالمنهج (في عناصره الستة) والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية في المملكة ، وبدرجة عالية جداً ودرجة عالية عند النظر في المعوقات التفصيلية وبالذات فيما يتعلق بالمعوقات الخاصة بجانب الوسائل والتقنيات التعليمية ، وقد ورد ما يؤيد هذه النتيجة في دراسة النذير (١٤٣٥هـ) التي أكدت وجود مشكلات متعلقة بالإصدارات المطورة والتقنية اللازمة لتدريسها ، وكذلك دراسة العنيزي ، ورياض (٢٠٠٠م) والتي كانت أهم نتائجها وجود صعوبات في تعلم الموضوعات بدرجات مختلفة ووجود أسباب مختلفة أدت إلى ظهور هذه الصعوبات وللتقليل منها والتغلب عليها أوصى الباحثان بتطوير محتوى موضوعات المناهج ، وإعادة النظر في محتوى هذه الموضوعات ، ومراعاة أن يكون التدريس في هذه المرحلة قائماً على أسلوب التتابع والترابط الرأسي والأفقي القائم على المعنى والفهم ، وزيادة التمرينات وخاصة العلاجية ، ومراعاة عوامل التشويق والجذب في طريقة العرض .

وسيتم تناول أهم المعوقات الخاصة بكل جانب بالتفصيل من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات كلٌ على حده ، وذلك لأعلى ثلاث معوقات في كل جانب - بعد بيان ترتيب كل جانب حسب درجات المتوسط الحسابي عند كل عينة - لما في ذلك من دلالات ومؤشرات قوية على وجود معوقات نالت درجات : (موافق بدرجة عالية جداً) ، و (موافق بدرجة عالية) ، (موافق بدرجة متوسطة) على مقياس الأداة وهي أعلى درجاتها ويجدر الاهتمام بها ، وهي على النحو التالي :

أولاً: بالنسبة للمختصين:

يتضح من الجدول (٨) أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين المختصين على المعوقات الخاصة بالمنهج والتي تواجه الطلاب أثناء تعلم وتعليم الرياضيات بمتوسط عام (٣,٣٢) ، حيث تأتي المعوقات الخاصة بالتقويم بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤,٠٤)، تليها المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية بمتوسط عام (٣,٥١)، وبالمرتبة الثالثة تأتي المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس بمتوسط عام (٣,٤٩)، تليها المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمة بمتوسط عام (٣,٤٦)، وبالمرتبة الخامسة تأتي المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة، وفي الأخير تأتي المعوقات الخاصة بالمحتوى بمتوسط عام (٢,٤٧).

وجاءت أهم المعوقات الخاصة بالمنهج في عناصره الستة على النحو التالي :

أولاً: المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة :

جاء المعوق (٩) "صعوبة تحقيق نواتج التعلم المتوقعة الخاصة بتنمية مهارات التفكير العليا" بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٤٩) وانحراف معياري (١,٠٨).

وجاء المعوق (١) "ضعف بيان نواتج التعلم المتوقعة في منهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية" بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,١٠).

وجاء المعوق (٣) "خلو أدلة المعلمين في الفكرة العامة من نواتج التعلم المتوقعة لكل فصل" بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٣٤).

ثانياً: المعوقات الخاصة بالمحتوى:

جاء المعوق (١٦) "مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب ضعيفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٨١) ، وهذا العائق جاء بالمرتبة الثانية بين معوقات المنهج بجوانبه الستة حيث متوسطه الحسابي

هوالثاني وانحرافه المعياري يعد قليلاً مقارنة ببقية المعوقات وهذا يعني إجماع المختصين على أنه عائق كبير.

وجاء المعوق (١٢) "ضعف المحتوى في مواكبة التطورات العلمية لهذا العصر" بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٧١) وانحراف معياري (١,٠٦).

وجاء المعوق (٢) "ضعف المحتوى في تحقيق ميول الطلاب" بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٢,٧٦) وانحراف معياري (١,٤٨) .

ثالثاً: المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية:

جاء المعوق (١) " ضعف توافر الوسائل التعليمية بشكلها العام : (المجسمات والبرمجيات التعليمية وغيرها)" بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤,٥٣) وانحراف معياري (٠,٦٩) بين معوقات المنهج بجوانبه الستة حيث متوسطه الحسابي هو الأعلى وانحرافه المعياري يعد قليلاً مقارنة ببقية المعوقات وهذا يعني إجماع المختصين على أنه المعوق الأول وهو أيضاً المعوق الأول بحسب متوسطه الحسابي على مستوى معوقات جميع المحاور، لذا فإنه من الضروري النظر في توفير الوسائل التي تلزم لتقديم الدروس ، كما أن المعوق (٦) " قلة استعمال معلم الرياضيات لوسائل وتقنيات التعليم في التدريس " جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٤) ، وهو أيضاً بالمرتبة الرابعة بين معوقات المنهج بجوانبه الستة حسب متوسطه الحسابي وانحرافه المعياري الذي يعد أيضاً قليلاً مقارنة ببقية المعوقات وهذا يعني إجماع المختصين على أنه من أكبر المعوقات على مستوى معوقات جميع المحاور فقد جاء أيضاً بالمرتبة الرابعة ، وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الحربي والمعثم (٢٠١٣م) والتي توصلت إلى أن ضعف قدرات المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها في تدريس المنهج

المطور من أهم المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين من وجه نظر المعلمين والمرشدين التربويين فلعل قلة استعمال المعلم للوسائل والتقنيات ناتج عن ضعف في قدرته وعن ضعف في توافرها ، ومن هنا فإنه يلزم توفيرها وتدريب المعلمين على طرق استعمالها ، كما يدعم ذلك أن المعوق (٢) " قلة الوسائل وتقنيات التعليم الداعمة لتعلم وتعليم الرياضيات " والذي جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,١٩) بالنسبة للمعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية .

رابعاً: المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية:

جاء المعوق (٩) "قلة التمارين والأنشطة التي تنمي مستويات التفكير العليا" بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤,٣١) وانحراف معياري (٠,٨٧).

وجاء المعوق (٥) " ضعف تطبيق الأمثلة والأنشطة من قبل المعلم بالشكل المطلوب" بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٩٦) وانحراف معياري (١,١٩).

وجاء المعوق(١١) " ضعف الإمكانات يحول دون تطبيق بعض الأنشطة " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٨٩) وانحراف معياري (١,١٥).

خامساً: المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس:

جاء المعوق (٦) "دليل المعلم لا يساعد في اختيار الطرق المناسبة لكل الدروس " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٧٤).

وجاء المعوق (١٠) "ضعف ملائمة طرق التدريس المستخدمة للفروق الفردية للطلاب " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٩٦) وانحراف معياري (١,٠٢).

وجاء المعوق (٧) " صعوبة استخدام بعض طرق التدريس الفعالة للدرس في زمن الحصة المحدود " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٨٩) وانحراف معياري (١,٢٥).

سادساً: المعوقات الخاصة بالتقويم:

جاء المعوق(٩) " ضعف تنويع أساليب التقويم وأدواته " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٧١).

وجاء المعوق (٨) " صعوبة تطبيق إجراءات التقويم بصورة صحيحة وفق المطلوب " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٤,٣١) وانحراف معياري (٠,٧٠).

وجاء المعوق(١١) " ضعف متابعة المعلم لتقويم حل مسائل مهارات التفكير العليا الموجودة في المحتوى وإعطاء تغذية راجعة للطلاب " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٧٧).

ثانياً: بالنسبة للطلاب:

يتضح من الجدول (٨) أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطلاب على المعوقات الخاصة بالمنهج والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات بمتوسط عام (٣,٢٦)، حيث تأتي المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، تليها المعوقات الخاصة بالتقويم بمتوسط عام (٣,٣٨)، وبالمرتبة الثالثة تأتي المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية بمتوسط عام (٣,٣١)، تليها المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس بمتوسط عام (٣,٢٦)، وبالمرتبة الخامسة تأتي المعوقات الخاصة بالمحتوى بمتوسط عام (٣,١٩) ، وفي الأخير تأتي المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة كأقل المعوقات الخاصة بالمنهج والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر الطلاب بمتوسط عام (٢,٩٩) .

وجاءت أهم المعوقات الخاصة بالمنهج في عناصره الستة من وجهة نظر الطلاب على النحو التالي:

أولاً: المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة:

جاء المعوق (٦) " ضعف التركيز على نواتج التعلم ذات الصلة بحاجات الطلاب وحياتهم " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٢١) وانحراف معياري (١,٣٨).

وجاء المعوق (٥) " ضعف التركيز على نواتج التعلم التي تهتم بميول الطلاب " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,١٥) وانحراف معياري (١,٣٩).

وجاء المعوق (٩) " صعوبة تحقيق نواتج التعلم المتوقعة الخاصة بتنمية مهارات التفكير العليا " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,٢٦).

ثانياً: المعوقات الخاصة بالمحتوى:

جاء المعوق (٤) " ضعف ملامسة المنهج لواقع الطلاب وحياتهم " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٥٠) وانحراف معياري (١,١٩).

وجاء المعوق (١٥) " المحتوى معروض في الكتاب بطريقة لا تساعد على التعلم الذاتي " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,٣٩).

وجاء المعوق (٣) " ضعف المحتوى في تحقيق حاجات الطلاب " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,٢٨).

ثالثاً: المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية:

جاء المعوق (١) " ضعف توافر الوسائل التعليمية بشكلها العام : (المجسمات والبرمجيات التعليمية وغيرها)" بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٣٧) ، وهذا العائق جاء بالمرتبة الأولى بين معوقات المنهج بجوانبه الستة عند عينة الطلاب حيث متوسطه الحسابي هو الأعلى مقارنة ببقية المعوقات وهذا يعني إجماع الطلاب على أنه العائق الأول.

وجاء المعوق (٣) " قلة برامج الحاسب الآلي التي تساعد الطلاب على فهم المحتوى)" بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٥٦) وانحراف معياري (١,٤٥) ، وهذا العائق جاء بالمرتبة الثالثة بين معوقات المنهج بجوانبه الستة عند عينة

الطلاب بالنظر في متوسطه الحسابي وهذا يعني إجماع الطلاب على أنه العائق الثالث .

وجاء المعوق (٦) " قلة استعمال معلم الرياضيات لوسائل وتقنيات التعليم في التدريس " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٥٤) وانحراف معياري (١,٤٧) ، وجاء بالمرتبة الرابعة بين معوقات المنهج بجوانبه الستة عند عينة الطلاب بالنظر في متوسطه الحسابي وهذا يعني إجماع الطلاب على أنه العائق الرابع ، وهو العائق الأول من وجهة نظر المختصين وعلى مستوى جميع معوقات المنهج .

رابعاً : المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية :

جاء المعوق (٦) " صعوبة الجمع بين استخدام كتاب الطالب وتصويب الحلول في كتاب التمارين في الحصة الواحدة " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,٣٩).

وجاء المعوق (٢) " قلة الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٤٢) وانحراف معياري (١,٣٣).

وجاء المعوق (١) " ضعف ارتباط الأنشطة بالمستوى العقلي للطلاب " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٤١) وانحراف معياري (١,٣٣).

خامساً : المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس :

جاء المعوق (٣) " ضعف استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس المنهج " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٤٦) وانحراف معياري (١,٣٣).

وجاء المعوق (١) " ضعف ارتباط طرق التدريس المستخدمة بالمستوى العقلي للطلاب " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٤٤).

وجاء المعوق (٢) " عدم ملائمة طرق التدريس المستخدمة لأعداد الطلاب في الصف " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٣٥) وانحراف معياري (١,٤٢).

سادساً: المعوقات الخاصة بالتقويم:

جاء المعوق (٤) " صعوبة تقويم جميع الطلاب في جميع مهارات الدرس الواحد في الحصة الواحدة " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٦٤) وانحراف معياري (١,٢١) ، وهذا المعوق جاء بالمرتبة الثانية بين معوقات المنهج بجوانبه الستة عند عينة الطلاب بالنظر في متوسطه الحسابي وهذا يعني إجماع الطلاب على أنه المعوق الثاني .

وجاء المعوق (١٢) " ضعف توافر الأدوات التقويمية المناسبة لتقويم تحقق الأهداف الوجدانية " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٤٩) وانحراف معياري (١,٣٢).

وجاء المعوق (٧) " قلة توافر التدريب المناسب لبناء أسئلة الاختبارات وفق مواصفات الاختبار الجيد " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,٤٧).

ثالثاً: بالنسبة للطالبات:

يتضح من الجدول (٨) أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطالبات على المعوقات الخاصة بالمنهج والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات بمتوسط عام (٣,١٢)، حيث تأتي المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، تليها المعوقات الخاصة بالتقويم بمتوسط عام (٣,١٩)، وبالمرتبة الثالثة تأتي المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية بمتوسط عام (٣,١٦)، تليها المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس بمتوسط عام (٣,٠٩)، وبالمرتبة الخامسة تأتي المعوقات الخاصة بالمحتوى بمتوسط عام (٢,٩٧)، وفي الأخير

تأتي المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة كأقل المعوقات الخاصة بالمنهج والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر الطلاب بمتوسط عام (٢,٩٤) .

وجاءت أهم المعوقات الخاصة بالمنهج في عناصره الستة من وجهة نظر الطالبات على النحو التالي :

أولاً : المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة :

جاء المعوق (٦) " ضعف التركيز على نواتج التعلم ذات الصلة بحاجات الطلاب وحياتهم " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٤٦) وانحراف معياري (١,١٧).

وجاء المعوق (٥) " ضعف التركيز على نواتج التعلم التي تهتم بميول الطلاب " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,٣٩).

وجاء المعوق (٩) " صعوبة تحقيق نواتج التعلم المتوقعة الخاصة بتنمية مهارات التفكير العليا " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,١٥) وانحراف معياري (١,٢٤).

ثانياً : المعوقات الخاصة بالمحتوى :

جاء المعوق (٢) " ضعف المحتوى في تحقيق ميول الطلاب " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,٢٨).

وجاء المعوق (١٣) " إسهامات العلماء المسلمين في تقدم الرياضيات نادرة في المحتوى " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٢٤) وانحراف معياري (١,٥٨).

وجاء المعوق (٧) " ضعف المحتوى في إكساب الطلاب مهارة حل المشكلات " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,١٨) وانحراف معياري (١,٣٢).

ثالثاً : المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية :

جاء المعوق (١) " ضعف توافر الوسائل التعليمية بشكلها العام : (المجسمات والبرمجيات التعليمية وغيرها) " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٧٢)

وانحراف معياري (١,٣٢) ، وهذا المعوق جاء بالمرتبة الأولى بين معوقات المنهج بجوانبه الستة عند عينة الطالبات بالنظر في متوسطه الحسابي وهذا يعني إجماع الطالبات على أنه المعوق الأول.

وجاء المعوق (٢) " قلة الوسائل وتقنيات التعليم الداعمة لتعلم وتعليم الرياضيات " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٦٩) وانحراف معياري (١,٤١)، وهذا العائق جاء بالمرتبة الثانية بين معوقات المنهج بجوانبه الستة عند عينة الطالبات بالنظر في متوسطه الحسابي وهذا يعني إجماع الطالبات على أنه المعوق الثاني .

وجاء المعوق (٣) " قلة برامج الحاسب الآلي التي تساعد الطلاب على فهم المحتوى " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٥٩) وانحراف معياري (١,٣٧) ، وهذا العائق جاء بالمرتبة الثالثة بين معوقات المنهج بجوانبه الستة عند عينة الطالبات بالنظر في متوسطه الحسابي وهذا يعني إجماع الطالبات على أنه المعوق الثالث .

رابعاً: المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية:

جاء المعوق (٦) " صعوبة الجمع بين استخدام كتاب الطالب وتصويب الحلول في كتاب التمارين في الحصة الواحدة " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٥١) وانحراف معياري (١,٤٤).

وجاء المعوق (٤) " تحتاج بعض الأمثلة والأنشطة إلى وقت طويل لمتابعة نتائجها " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,٣٩).

وجاء المعوق (٢) " قلة الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٢٨) وانحراف معياري (١,٤٠).

خامساً: المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس:

جاء المعوق (٣) " ضعف استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس المنهج " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,٥٠).

وجاء المعوق (١) " ضعف ارتباط طرق التدريس المستخدمة بالمستوى العقلي للطلاب" بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٢٥) وانحراف معياري (١,٤٥).

وجاء المعوق (٩) " ضعف ملائمة طرق التدريس المستخدمة للفروق الفردية للطلاب " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٢٢) وانحراف معياري (١,٤٢).

سادساً: المعوقات الخاصة بالتقويم :

جاء المعوق (٤) " صعوبة تقويم جميع الطلاب في جميع مهارات الدرس الواحد في الحصة الواحدة " بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٥٢) وانحراف معياري (١,٥٠).

وجاء المعوق (٥) " ضعف تقويم نجاح الطالب وحل معوقات تعلمه بتقديم تغذية راجعة " بالمرتبة الثانية بمتوسط عام (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,٣٩).

وجاء المعوق (٣) " قلة توافر الأسئلة المثيرة لتفكير الطلاب " بالمرتبة الثالثة بمتوسط عام (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,٥٢).

- إجابة السؤال الثاني: ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المتعلقة بالمعلم والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية، كما تم ترتيب هذه المعوقات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها كما في الجدول (٩) :

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب معوقات تعليم وتعلم الرياضيات المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر كل من (المختصين ،الطلاب، الطالبات)

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ضعف إعداد معلم الرياضيات يحول دون قدرته على تدريس المنهج (التهيئة والإعداد).	٤.١١	١.٠٣	٧	٣.٣٨	١.٤٧	٣	٣.٣٥	١.٧١	١
٢	قصور تدريب معلم الرياضيات على كافة مكونات المنهج المطور أثناء الخدمة	٤.٠٠	١.٠٢	١٢	٣.٣٠	١.٢٨	٦	٣.٢١	١.٥٨	٢
٣	ضعف قدرة المعلم على التخطيط لتنفيذ التدريس .	٤.٠٧	١.١٨	٩	٣.٢٢	١.٣١	٩	٢.٩٤	١.٥٨	١٣
٤	ضعف مهارات التمهيد والربط من قبل المعلم .	٣.٦٢	١.٧٦	٢٠	٣.١٨	١.٣٣	١٤	٣.٠١	١.٥٩	١٠
٥	النصاب	٣.٦٠	١.٢٩	٢١	٣.٢٦	١.٢٥	٧	٣.٠٩	١.٤٩	٥

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التدريسي لمعلمي الرياضيات كبير.									
٦	تكليف معلمي الرياضيات بأعمال إضافية زيادة على النصاب التدريسي .	٣,٤٧	١,٠٦	٢٢	٢,٩٠	١,٣٥	٢٢	٢,٨٩	١,٦٣	١٧
٧	عدم قدرة معلم الرياضيات على الابتكار والإبداع في الأفكار والطرائق .	٤,١١	٠,٩٨	٨	٣,٢١	١,٣٤	١١	٢,٨٤	١,٥٣	١٨
٨	ضعف الكفاءة العلمية (التخصص) لدى معلمي الرياضيات .	٤,١٦	٠,٨٠	٥	٣,١٥	١,٣٧	٢٠	٢,٥٥	١,٥٤	٢٠
٩	تجاهل بعض المعلمين لتوجيهات المشرفين التربويين.	٣,٧٣	١,٠١	١٨	٣,١٦	١,٤٣	١٨	٢,٤٨	١,٥٤	٢٢

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	عدم قدرة المعلم على تهيئة الطلاب للتعلم بطريقة مشوقة.	٣,٩٨	٠,٩٢	١٣	٣,٣٧	١,٢٦	٤	٣,١٣	١,٥٧	٤
١١	ضعف تفاعل المعلم مع الطلاب أثناء تنفيذ الدرس.	٤,٢٧	٠,٩٦	٣	٣,٢٢	١,٤٥	١٠	٢,٩٢	١,٥٣	١٥
١٢	ضعف إلمام معلم الرياضيات بالمهارات الأساسية لاستخدام التقنيات التعليمية .	٤,٢٠	٠,٩٧	٤	٣,١٦	١,٤٩	١٩	٢,٩٧	١,٥٣	١٢
١٣	ضعف قدرة معلم الرياضيات على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.	٤,٠٧	٠,٩٤	١٠	٣,١٧	١,٤٣	١٧	٣,٠٢	١,٤٥	٨
١٤	ضعف قدرة	٣,٧١	١,٢٩	١٩	٣,١٨	١,٤٠	١٥	٣,١٩	١,٥١	٣

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المعلم على استثمار الوقت واختصار الكلفة في تنفيذ الدرس									
١٥	ضعف قدرة المعلم على التجديد أثناء تنفيذ الدرس.	٣,٩٨	٠,٩٤	١٤	٣,٣١	١,٣٠	٥	٣,٠٩	١,٥٨	٦
١٦	عدم جدية المعلم وحرصه على توزيع زمن الحصة واستثمارها الاستثمار الأمثل	٣,٩٣	٠,٨١	١٥	٢,٩٢	١,٤٩	٢١	٢,٥٤	١,٧٠	٢١
١٧	ضعف اهتمام المعلم بكتاب التمارين وتصحيح الواجبات فيه وتصويب أخطاء الطلاب.	٤,١٦	٠,٩٨	٦	٣,٢٠	١,٤٢	١٣	٢,٩٣	١,٥٧	١٤
١٨	يقدم المعلم دروس الرياضيات	٣,٩١	١,٠٤	١٦	٣,١٨	١,٤٤	١٦	٢,٩٨	١,٦١	١١

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بسرعة تناسب الأعلى ٦٠ ٪ أو ٠٧٠٪ من الطلاب في الفصل دون مراعاة للبقية (عدم مراعاة الفروق الفردية أثناء تقديم دروس الرياضيات).									
١٩	قلة حرص المعلم على تحديد الطلاب الذين يعانون من مشكلات ثانوية غير متكررة في تعلم الرياضيات وحلها.	٣,٨٤	١,٠٤	١٧	٣,٣٨	١,٣٣	٢	٢,٩١	١,٥٨	١٦
٢٠	ضعف حرص المعلم على تحديد الطلاب الذين يعانون من مشكلات	٤,٠٧	٠,٩٩	١١	٣,٢١	١,٥١	١٢	٢,٨٢	١,٦٣	١٩

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	مستمرة تمثل عوائق للتعلم (صعوبات التعلم) و المساعدة في حلها.									
٢١	صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب.	٤,٢٩	٠,٧٦	٢	٣,٣٨	١,٢٦	١	٣,٠٦	١,٤٦	٧
٢٢	ضعف في قدرة المعلم على تطبق التقويم بفعالية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم.	٤,٤٠	٠,٧٢	١	٣,٢٤	١,٤٧	٨	٣,٠٢	١,٤٨	٩
	المتوسط الحسابي العام والانحراف لكل عينة	٣,٩٨	٠,٦٣	-	٣,٢١	١,٠٢	-	٢,٩٥	١,١٢	-
	المتوسط الحسابي العام	٣,٣٨								

يوضح الجدول (٩) المعوقات الخاصة بالمعلم والتي تواجه الطلاب أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من

المختصين والطلاب والطالبات ، وقد جاء أبرز المعوقات الخاصة بالمعلم من وجهة نظر المختصين المعوق (٢٢) " ضعف في قدرة المعلم على تطبق التقويم بفعالية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم" ، حيث جاء بالترتيب الأول بمتوسط (٤,٤٠) والذي يقابل على مقياس الأداة الدرجة (موافق بدرجة عالية جداً) وهو كذلك من أقل المعوقات انحرافاً عن الوسط مما يدل على إجماع المختصين القوي على أنه أقوى المعوقات وكذلك ترتيبه من وجهة نظر الطلاب حيث جاء بالترتيب الثامن بمتوسط (٣,٢٤) وجاء ترتيبه من وجهة نظر الطالبات بالترتيب التاسع بمتوسط (٣,٠٢) ، ويليه بالترتيب الثاني من وجهة نظر المختصين المعوق (٢١) "صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب " بمتوسط (٤,٢٩) والذي يقابل أيضاً على مقياس الأداة الدرجة (موافق بدرجة عالية جداً) ، وجاء بالترتيب الأول من وجهة نظر الطلاب بمتوسط (٣,٣٨) وبالترتيب السابع من وجهة نظر الطالبات وبمتوسط (٣,٠٦) وهذا دليل على تقارب وجهة نظر أفراد العينات على أن هذا العائق كبير ، ورغم كونه معوق كبير ومؤثر لدى الطالبات حيث جاء بالترتيب السابع إلا أنه يبدو أقل تأثيراً عليهن من تأثيره على الطلاب ، كذلك فإن المعوق (١) "ضعف إعداد معلم الرياضيات يحول دون قدرته على تدريس المنهج (التهيئة والإعداد)" جاء بترتيب متقدم فمن وجهة نظر المختصين جاء بالترتيب السابع بمتوسط (٤,١١) وبالترتيب الثالث من وجهة نظر الطلاب بمتوسط (٣,٣٨) لكنه جاء بالترتيب الأول من وجهة نظر الطالبات بمتوسط (٣,٣٥) ويبدو أنه من أقوي المعوقات تأثيراً من وجهة نظر العينات الثلاث ، كما أن المعوق (٢) " قصور تدريب معلم الرياضيات على كافة مكونات المنهج المطور أثناء الخدمة" جاء أيضاً بترتيب متقدم فقد جاء

عنـد المختصـين بالترتيـب الثـاني عشـر وبمتوسـط (٤,٠٠) وعنـد الطـلاب بالترتيب السادس وبمتوسط (٣,٣٠) ، وجاء من وجهة نظر الطالبات بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٣,٢١) ، كما أن أقل متوسط جاء للمعوق (٩) " تجاهل بعض المعلمين لتوجيهات المشرفين التربويين" بالدرجة الأخيرة عند الطالبات بمتوسط (٢,٤٨) ، وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي العام من وجهة نظر أفراد العينات (المختصين، الطلاب، الطالبات) (٣,٣٨) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد العينات على المعوقات الخاصة بالمعلم والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية ، وبموافقة على معوقات بدرجة موافقة عالية جداً ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النذير (١٤٣٥هـ) والتي توصلت إلى أن هناك مشكلات متعلقة بمعلم الرياضيات ومن أهم تلك المشكلات : (ضعف الكفايات التدريسية المطلوبة ، وضعف التمكن من التخصص الأكاديمي في الرياضيات) ، ويؤيد ذلك نتيجة دراسة الحربي والمعثم (٢٠١٣م) والتي توصلت إلى أن من أهم مشكلات تدريس الرياضيات ضعف قدرات المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها في تدريس المنهج المطور ، ومن أهمها كذلك (زيادة العبء التدريسي للمعلم المبتدئ) ، وسيتم تناول المعوقات الخاصة بالمعلم والتي تواجه الطلاب والطالبات أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات كلٌ على حده ، وذلك لأعلى خمس معوقات حسب درجات المتوسط الحسابي عند كل عينة - لما في ذلك من دلالات ومؤشرات قوية على وجود معوقات نالت درجات : (موافق بدرجة عالية جداً) ، و (موافق

بدرجة عالية) ، (موافق بدرجة متوسطة) على مقياس الأداة وهي أعلى درجاته ويجدر الاهتمام بها ، وهي على النحو التالي :

أولاً : من وجهة نظر المختصين :

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الخاصة بالمعلم من وجهة نظر المختصين (٣,٩٨) كما يتضح ذلك من الجدول (٩) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين المختصين على هذه المعوقات ، والتي تتمثل أبرزها في المعوقات : (٢٢ ، ٢١ ، ١١ ، ١٢ ، ٨) ، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، وجاءت بدرجة موافقة (عالية جداً) ماعدا المعوق (٨) والذي جاء بأعلى متوسط (٤,١٦) من درجات الموافقة بدرجة (عالية) ، وقد بينت النتائج هذه المعوقات في الجدول (٩) على النحو التالي :

١ - جاء المعوق (٢٢) " ضعف في قدرة المعلم على تطبق التقويم بفعالية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٧٢) .

٢ - جاء المعوق (٢١) " صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وانحراف معياري (٠,٧٦).

٣ - جاء المعوق (١١) " ضعف تفاعل المعلم مع الطلاب أثناء تنفيذ الدرس " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وانحراف معياري (٠,٩٦).

٤ - جاء المعوق (١٢) " ضعف إلمام معلم الرياضيات بالمهارات الأساسية لاستخدام التقنيات التعليمية " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٩٧).

٥ - جاء المعوق (٨) " ضعف الكفاءة العلمية (التخصص) لدى معلمي الرياضيات " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.١٦) وانحراف معياري (٠.٨٠).

ثانياً: من وجهة نظر الطلاب :

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الخاصة بالمعلم من وجهة نظر الطلاب والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية (٣.٢١) كما يتضح ذلك من الجدول (٩) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطلاب على هذه المعوقات ، ومن أبرز تلك المعوقات " صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب" ، وكذلك "ضعف إعداد معلم الرياضيات يحول دون قدرته على تدريس المنهج(التهيئة والإعداد)" ، إضافة إلى "قلة حرص المعلم على تحديد الطلاب الذين يعانون من مشكلات ثانوية غير متكررة في التعلم" ، و" عدم قدرة المعلم على تهيئة الطلاب للتعلم بطريقة مشوقة" ، وكذلك "ضعف قدرة المعلم على التجديد أثناء تنفيذ الدرس" ، إضافة إلى " قصور تدريب معلم الرياضيات على كافة مكونات المنهج المطور أثناء الخدمة" ، و أن "النصاب التدريسي لمعلمي الرياضيات كبير" ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القضاة والأبراط (٢٠٠٩م) التي توصلت إلى أن هناك موافقة بين الطلاب على معوقات تعلم الرياضيات للمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم ، ويتبين من الجدول (٩) أن أبرز المعوقات التي تواجه الطلاب أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية والخاصة بالمعلم من وجهة نظر الطلاب تتمثل في المعوقات (٢١ ، ١٩ ، ١ ، ١٠ ، ١٥) ، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، على النحو التالي :

١ - جاء المعوق (٢١) " صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (١,٢٦).

٢ - جاء المعوق (١٩) " قلة حرص المعلم على تحديد الطلاب الذين يعانون من مشكلات ثانوية غير متكررة في تعلم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (١,٣٣).

٣ - جاء المعوق (١) " ضعف إعداد معلم الرياضيات يحول دون قدرته على تدريس المنهج (التهيئة والإعداد)" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (١,٤٧).

٤ - جاء المعوق (١٠) " عدم قدرة المعلم على تهيئة الطلاب للتعلم بطريقة مشوقة " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (١,٢٦).

٥ - جاء المعوق (١٥) " ضعف قدرة المعلم على التجديد أثناء تنفيذ الدرس" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٣١) وانحراف معياري (١,٣٠).

ثالثاً: من وجهة نظر الطالبات :

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الخاصة بالمعلم من وجهة نظر الطالبات والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية (٢,٩٥) كما يتضح ذلك من الجدول (٩) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطالبات على هذه المعوقات ومن أبرز هذه المعوقات "ضعف إعداد معلم الرياضيات يحول دون قدرته على تدريس المنهج (التهيئة والإعداد)" ، وكذلك "قصور تدريب معلم الرياضيات على كافة مكونات المنهج المطور أثناء الخدمة" ، إضافة إلى "ضعف قدرة المعلم على استثمار الوقت واختصار الكلفة في تنفيذ الدرس" ، و"عدم قدرة المعلم

على تهيئة الطلاب للتعلم بطريقة مشوقة "، وكذلك النصاب التدريسي لمعلمي الرياضيات كبير" ، إضافة إلى "ضعف قدرة المعلم على التجديد أثناء تنفيذ الدرس" ، و "صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب" ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القضاة والأبراط (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين الطلاب على معوقات تعليم الرياضيات للمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم ، ويتبين من الجدول (٩) أن أبرز المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات والخاصة بالمعلم من وجهة نظر الطالبات تتمثل في المعوقات (١ ، ٢ ، ١٤ ، ١٠ ، ٥) ، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، على النحو التالي :

١ - جاء المعوق (١) " ضعف إعداد معلم الرياضيات يحول دون قدرته على تدريس المنهج (التهيئة والإعداد)" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (١,٧١).

٢ - جاء المعوق (٢) " قصور تدريب معلم الرياضيات على كافة مكونات المنهج المطور أثناء الخدمة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (١,٥٨).

٣ - جاء المعوق (١٤) " ضعف قدرة المعلم على استثمار الوقت واختصار الكلفة في تنفيذ الدرس " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,١٩) وانحراف معياري (١,٥١).

٤ - جاء المعوق (١٠) " عدم قدرة المعلم على تهيئة الطلاب للتعلم بطريقة مشوقة " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,١٣) وانحراف معياري (١,٥٧).

٥ - جاء المعوق (٥) " النصاب التدريسي لمعلمي الرياضيات كبير " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٠٩) وانحراف معياري (١.٤٩).

إجابة السؤال الثالث: ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب (الشخصية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات المتعلقة بالطالب (الشخصية) والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب المعوقات المتعلقة بالطالب (الشخصية) والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر كل من (المختصين ، الطلاب ، الطالبات)

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ضعف تحصيل الطلاب وقلة توافر خبرات سابقة تعينهم على تنفيذ متطلبات المنهج	٤.٠٠	٠.٩٠	٣	٣.٦٥	١.٣٦	١	٣.٤٦	١.٣٣	١
٢	ضعف دافعية و رغبة الطلاب نحو التعلم	٣.٩٦	٠.٩٠	٤	٣.٢٣	١.٥٠	٩	٣.٢٠	١.٤٣	٧

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	والتعليم .									
٣	تدنى رضا الطلاب عن مستوياتهم وواقعهم التعليمي .	٤,١٨	٠,٧٨	١	٣,٥١	١,٢٣	٤	٣,٣٨	١,٣٦	٤
٤	ضعف تفاعل الطلاب داخل الفصل	٤,٠٢	٠,٩٢	٢	٣,٢٦	١,٤٠	٨	٣,٠١	١,٤١	١٠
٥	ضعف الحافز لتعلم الرياضيات لدى بعض الطلاب لإحساسهم بعدم جدوى تعلم بعض الموضوعات	٣,٥٣	١,٢٧	٦	٣,٥٧	١,٣٢	٢	٣,٣٩	١,٤١	٢
٦	ضعف متابعة الطلاب بشكل مستمر وانصراف أغلبهم عن متابعة ما يدرس في دروس الرياضيات	٣,٥٣	١,١٠	٧	٣,٣٣	١,٤٩	٧	٣,١٥	١,٤٧	٨

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	وإهمال واجباتهم فيها .									
٧	شعور الطلاب بكثرة المتطلبات الإضافية لمنهج الرياضيات عليهم .	٢,٤٠	١,١٢	١٠	٣,٥٢	١,٤٠	٣	٣,٣٨	١,٤١	٥
٨	يعاني بعض الطلاب من صعوبات في التعلم .	٢,٨٧	١,١٠	٩	٣,٤٥	١,٤٥	٥	٣,٣٣	١,٣٤	٦
٩	يعاني بعض الطلاب مشكلات صحية تؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي .	٣,٤٠	١,١٢	٨	٣,١٨	١,٤١	١٠	٣,١٠	١,٥٥	٩
١٠	يواجه بعض الطلاب مشكلات أسرية تؤثر على مستوى تحصيلهم .	٣,٨٧	١,١٠	٥	٣,٣٧	١,٥٣	٦	٣,٣٩	١,٤٦	٣
المتوسط الحسابي العام		٣,٥٧	٠,٧١	-	٣,٤١	١,٠٧	-	٣,٢٨	١,٠٢	-

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	والانحراف لكل عينة									
	المتوسط الحسابي العام	٣,٤٢								

يوضح الجدول (١٠) المعوقات الخاصة بالطالب والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات ، وقد جاء أبرز المعوقات الخاصة بالطالب من وجهة نظر المختصين المعوق (٣) " تدنى رضا الطلاب عن مستوياتهم وواقعهم التعليمي " ، حيث جاء بالترتيب الأول بمتوسط (٤,١٨) والذي يقابل على مقياس الأداة الدرجة (موافق بدرجة عالية جداً) وهو كذلك من أقل المعوقات انحرافاً عن الوسط مما يدل على إجماع المختصين القوي على أنه أقوى المعوقات وكذلك ترتيبه من وجهة نظر الطلاب حيث جاء بالترتيب الرابع بمتوسط (٣,٥١) وجاء ترتيبه أيضاً من وجهة نظر الطالبات بالترتيب الرابع بمتوسط (٣,٣٨) واللذان يقابلان على مقياس الأداة الدرجة (موافق بدرجة عالية) ، وجاء المعوق (٤) " ضعف تفاعل الطلاب داخل الفصل " بالترتيب الثاني بمتوسط (٤,٠٢) لدى المختصين وبالترتيب الثامن لدى الطلاب بمتوسط (٣,٢٦) وبالترتيب العاشر لدى الطالبات بمتوسط (٣,٠١) وهذا يعكس الأثر لضعف التحصيل الدراسي وقلة التفاعل لدى الطلاب والطالبات وحرصهم على تعلم وتعليم الرياضيات ، كما أن المعوق (١) " ضعف تحصيل الطلاب وقلة توافر خبرات سابقة تعينهم على تنفيذ متطلبات المنهج" جاء بالمرتبة الثالثة لدى المختصين بمتوسط (٤,٠٠) وجاء بالمرتبة الأولى

لدى الطلاب بمتوسط (٣,٦٥) ولدى الطالبات أيضاً بمتوسط (٣,٤٦) مما يعكس الأثر الكبير لضعف التحصيل الدراسي وقلة توافر الخبرات السابقة لدى الطلاب والطالبات والتي تعينهم على بناء الخبرات الجديدة عليها أثناء تعلم الرياضيات ،كما أن المعوق (٢) " ضعف دافعية و رغبة الطلاب نحو التعلم والتعليم " جاء بالمرتبة الرابعة لدى المختصين بمتوسط (٣,٩٦) وجاء بالمرتبة التاسعة لدى الطلاب بمتوسط (٣,٢٣) وجاء بالمرتبة السابعة لدى الطالبات بمتوسط (٣,٢٠) وهذا يفسر ما جاء في المعوق الرابع من ضعف تفاعل الطلاب داخل الفصل ، وقد يدعم ذلك ما جاء في المعوق (٥) " ضعف الحافز لتعلم الرياضيات لدى بعض الطلاب لإحساسهم بعدم جدوى تعلم بعض الموضوعات" والذي جاء بالمرتبة السادسة من وجهة نظر المختصين بمتوسط (٣,٥٣) وبالمرتبة الثانية من وجهة نظر الطلاب والطالبات بمتوسط (٣,٥٧) و(٣,٣٩) على التوالي . وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الخاصة بالطالب والتي تواجه الطلاب أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات (٣,٤٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على تلك المعوقات، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة النذير (١٤٣٥هـ) والتي أكدت وجود المشكلات المتعلقة بتعليم وتعلم الرياضيات وخاصة بالمتعلمين ومن أهم تلك المشكلات (صعوبة استيعاب المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات) ، وسيتم تناول المعوقات الخاصة بالطالب (الشخصية) والتي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات كلٌ على حده ، وذلك لأعلى خمس معوقات حسب درجات

المتوسط الحسابي عند كل عينة - لما في ذلك من دلالات ومؤشرات قوية على وجود معوقات نالت درجات : (موافق بدرجة عالية جداً)، و (موافق بدرجة عالية) ، (موافق بدرجة متوسطة) على مقياس الأداة وهي أعلى درجاته ويجدر الاهتمام بها ، وهي على النحو التالي :

أولاً: من وجهة نظر المختصين

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الخاصة بالطالب (الشخصية) من وجهة نظر المختصين (٣,٥٧) كما يتضح ذلك من الجدول (١٠) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين المختصين على المعوقات الخاصة بالطالب والتي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات ، والتي تتمثل أبرزها بالمعوقات (٣ ، ٤ ، ١ ، ٢ ، ١٠)، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، وجاء المعوق (٣) بدرجة موافقة (عالية جداً) من درجات الموافقة والبقية بدرجة (عالية) من درجات سلم الأداة ، وقد بينت النتائج هذه المعوقات في الجدول (١٠) على النحو التالي :

١ - جاء المعوق (٣) " تدنى رضا الطلاب عن مستوياتهم وواقعهم التعليمي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٧٨).

٢ - جاء المعوق (٤) " ضعف تفاعل الطلاب داخل الفصل " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٨٢).

٣ - جاء المعوق (١) " ضعف تحصيل الطلاب وقلة توافر خبرات سابقة تعينهم على تنفيذ متطلبات المنهج " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩٠).

٤ - جاء المعوق (٢) " ضعف دافعية و رغبة الطلاب نحو التعلم والتعليم " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٩٠).

٥ - جاء المعوق (١٠) " يواجه بعض الطلاب مشكلات أسرية تؤثر على مستوى تحصيلهم" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,١٠).

ثانياً: من وجهة نظر الطلاب

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الخاصة بالطالب (الشخصية) من وجهة نظر الطلاب والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية (٣,٤١)، كما يتضح ذلك من الجدول (١٠) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين الطلاب على المعوقات الخاصة بالطالب والتي تواجه الطلاب أثناء تعلم وتعليم الرياضيات ، ومن أبرز تلك المعوقات (ضعف تحصيل الطلاب وقلة توافر خبرات سابقة تعينهم على تنفيذ متطلبات المنهج، وكذلك ضعف الحافز لتعلم الرياضيات لدى بعض الطلاب لإحساسهم بعدم جدوى تعلم بعض الموضوعات، إضافة إلى شعور الطلاب بكثرة المتطلبات الإضافية لمنهج الرياضيات عليهم، و تدنى رضا الطلاب عن مستوياتهم وواقعهم التعليمي). ويتبين من الجدول (١٠) أن أبرز المعوقات التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية والخاصة بالطالب (الشخصية) من وجهة نظر الطلاب تتمثل في المعوقات (١ ، ٥ ، ٧ ، ٣ ، ٨) ، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، على النحو التالي:

١ - جاء المعوق (١) " ضعف تحصيل الطلاب وقلة توافر خبرات سابقة تعينهم على تنفيذ متطلبات المنهج " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,٣٦).

جاء المعوق (٥) " ضعف الحافز لتعلم الرياضيات لدى بعض الطلاب

لإحساسهم بعدم جدوى تعلم بعض الموضوعات " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (١,٣٢).

٣ - جاء المعوق (٧) " شعور الطلاب بكثرة المتطلبات الإضافية لمنهج الرياضيات عليهم " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٥٢) وانحراف معياري (١,٤٠).

٤ - جاء المعوق (٣) " تدنى رضا الطلاب عن مستوياتهم وواقعهم التعليمي " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (١,٢٣).

٥ - جاء المعوق (٨) " يعاني بعض الطلاب من صعوبات في التعلم " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,٤٥).

ثالثاً: من وجهة نظر الطالبات :

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الخاصة بالطالب (الشخصية) من وجهة نظر الطالبات والتي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية(٣,٢٨) ، كما يتضح ذلك من الجدول (١٠) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطالبات على المعوقات الخاصة بالطالب والتي تواجه الطلاب والطالبات أثناء تعلم وتعليم الرياضيات ، ومن أبرز تلك المعوقات " ضعف تحصيل الطلاب وقلة توافر خبرات سابقة تعينهم على تنفيذ متطلبات المنهج" ، وكذلك "ضعف الحافز لتعلم الرياضيات لدى بعض الطلاب لإحساسهم بعدم جدوى تعلم بعض الموضوعات" ، إضافة إلى أن "بعض الطلاب يواجهون مشكلات أسرية تؤثر على مستوى تحصيلهم" ، و"شعور الطلاب بكثرة المتطلبات الإضافية لمنهج الرياضيات عليهم" ويتبين من الجدول (١٠) أن أبرز المعوقات التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية والخاصة بالطالب (الشخصية) من وجهة نظر الطلاب تتمثل في المعوقات (١ ، ٥ ، ١٠ ، ٧ ،

٣) ، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، على النحو التالي:

١ - جاء المعوق (١) " ضعف تحصيل الطلاب وقلة توافر خبرات سابقة تعينهم على تنفيذ متطلبات المنهج " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (١,٣٣).

٢ - جاء المعوق (٥) " ضعف الحافز لتعلم الرياضيات لدى بعض الطلاب لإحساسهم بعدم جدوى تعلم بعض الموضوعات " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٤١).

٣ - جاء المعوق (١٠) " يواجه بعض الطلاب مشكلات أسرية تؤثر على مستوى تحصيلهم" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٤٦).

٤ - جاء المعوق (٣) " تدنى رضا الطلاب عن مستوياتهم وواقعهم التعليمي " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياري (١,٣٦).

٥ - جاء المعوق (٧) " شعور الطلاب بكثرة المتطلبات الإضافية لمنهج الرياضيات عليهم " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياري (١,٤١).

- إجابة السؤال الرابع : ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية المتعلقة بالجوانب الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها ، وذلك كما يلي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر كل من (المختصين ، الطلاب، الطالبات)

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ضعف كفايات المدير العلمية وقدرته على المتابعة .	٤,٢٠	٠,٨٤	٣	٣,٣٦	١,٤٥	٦	٣,١٨	١,٥٦	٨
٢	ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات ومدير المدرسة .	٢,٨٩	١,٣٥	١٥	٣,١٥	١,٢٧	١٧	٢,٩١	١,٥٧	١٨
٣	عدم مساعدة إدارة المدرسة المعلم في القضاء على مشكلة تأخر الطلاب في فهم مادة الرياضيات واستيعابها.	٣,٨٠	١,٠٤	٨	٣,٢٥	١,٣٨	١٤	٣,٢٣	١,٤٧	٧
٤	ضعف جانب التشجيع والحفز لمعلم الرياضيات من قبل إدارة المدرسة	٣,٦٩	٠,٩٧	١٠	٣,٤٠	١,٢٤	١	٣,١٦	١,٤٧	١٠

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	وضعف تقديم حوافز تشجيعية لمعلمي الرياضيات المتميزين.									
٥	ضعف العلاقات لبناء بيئة فاعلة تساعد على تعليم وتعلم الرياضيات.	٤,٠٤	١,١١	٦	٣,٢٧	١,٣٢	١٢	٣,٢٨	١,٤٨	٢
٦	ضعف العلاقة والتعاون بين الطلاب فيما يساعدهم على تعلم وتعليم أفضل للرياضيات.	٤,١١	١,١٩	٤	٣,٣٣	١,٣٣	٧	٣,١١	١,٤٨	١١
٧	ضعف إمكانيات المدرسة في مساعدة الطلاب على العمل بأنفسهم وتنمية مهاراتهم الرياضية .	٣,٨٠	١,٢٢	٩	٣,٣١	١,٣٢	٨	٣,٠٢	١,٥٦	١٢
٨	ضعف المشاركة	٢,٢٩	١,٤٦	١٩	٣,٣١	١,٤١	٩	٣,٢٤	١,٦٢	٦

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بين المدارس وإجراء المسابقات بينها فيما يحقق نواتج أفضل لتعلم وتعليم الرياضيات.									
٩	ضعف العلاقة بين معلمي الرياضيات في مدارس المرحلة وتبادل الخبرات والزيارات العلمية لتحقيق نواتج التعلم .	٣,٢٢	١,٤٣	١٣	٣,٢٩	١,٣٨	١٠	٣,١٨	١,٥٦	٩
١٠	ضعف الكفاءة العلمية (التخصص) لدى مشرفي الرياضيات.	٢,٤٧	١,٥٠	١٨	٣,٢٢	١,٣٣	١٥	٢,٩٢	١,٥٢	١٧
١١	قلة متابعة المعلم وزيارته من قبل مشرف الرياضيات.	٢,٧١	١,٣٦	١٦	٣,٤٠	١,٣٤	٢	٣,٠٢	١,٥٩	١٣
١٢	ضعف العلاقة	٣,١٣	١,٣٦	١٤	٣,٢٧	١,٣١	١٣	٢,٨٩	١,٦٣	١٩

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بين معلم الرياضيات والمشرف التربوي .									
١٣	ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات والطلاب .	٢,٢٠	١,٦٢	٢١	٣,١١	١,٤٦	١٩	٢,٩٥	١,٦٤	١٥
١٤	ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات والمرشد الطلابي بالمدرسة	٣,٢٧	١,٣٧	١٢	٣,٠١	١,٤٤	٢٠	٢,٨١	١,٥٦	٢١
١٥	ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وزملائه معلمي المقررات الأخرى .	٤,٣٦	٠,٩٣	١	٢,٩٥	١,٥٦	٢١	٢,٨٤	١,٦٠	٢٠
١٦	ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وأولياء الأمور.	٤,٠٩	١,١٨	٥	٣,١٢	١,٤٥	١٨	٢,٩٣	١,٥٩	١٦
١٧	قلة توافر معمل خاص لمعلم	٤,٢٤	٠,٨٨	٢	٣,٢١	١,٤٧	١٦	٣,٤٩	١,٥٥	١

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة.									
١٨	تأخر حصص الرياضيات في الجدول المدرسي يضعف الاستيعاب والفهم لدى الطلاب	٣,٥١	١,٢٤	١١	٣,٣٧	١,٣٩	٥	٣,٢٨	١,٦٣	٣
١٩	كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد (كثافة الأعداد).	٣,٨٧	١,٣١	٧	٣,٢٩	١,٤٣	١١	٣,٢٦	١,٧٠	٥
٢٠	عدم ملائمة القاعة الدراسية وتجهيزاتها المادية (التكييف_	٢,٢٩	١,٥٠	٢٠	٣,٣٩	١,٤١	٤	٣,٠٠	١,٨٠	١٤

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الإضاءة_ التهوية) للطلاب.									
٢١	عدم ملائمة المباني المستأجرة لتنفيذ منهج الرياضيات .	٢.٦٤	١.٣٥	١٧	٣.٤٠	١.٤٠	٣	٣.٢٧	١.٦٩	٤
	المتوسط الحسابي العام والانحراف لكل عينة	٣.٣٧	٠.٦٠	-	٣.٢٦	١.٠١	-	٣.٠٩	١.١٠	-
	المتوسط الحسابي العام	٣.٢٤								

يوضح الجدول (١١) المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات ، وبجدر ملاحظة التباين بين وجهات نظر العينات حول عدد من المعوقات ويرجع هذا لتباين مجتمعات (عينات) الدراسة نفسها فمن عينة المختصين الخبراء الذين قضوا سنوات كبيرة في تجاربهم في الميدان حتى صاروا في رأس الهرم في مجال تخصص الرياضيات - وقد يكونوا هم أدرى بمعوقات جوانب هذا المحور - إلى عينتي طلاب وطالبات قسم الرياضيات الذين مازالوا في بدايات السلم في هذا التخصص وكان اختيار مجتمعات الدراسة من الأعلى إلى الأقل مقصوداً للتعرف على أدق تفاصيل ما يمكن أن يكون معوقاً لتعليم وتعلم الرياضيات ، وقد جاء أبرز المعوقات المتعلقة بالجوانب الإشرافية والإدارية والبيئية

والاجتماعية من وجهة نظر المختصين المعوق (١٥) " ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وزملائه معلمي المقررات الأخرى " ، حيث جاء بالترتيب الأول بمتوسط (٤.٣٦) والذي يقابل على مقياس الأداة الدرجة (موافق بدرجة عالية جداً) وهو كذلك من المعوقات ذات الانحراف القليل لدى المختصين مقارنة بالانحرافات الأخرى مما يدل على إجماع المختصين القوي على أنه أقوى المعوقات في هذا المحور لكن ترتيبه من وجهة نظر الطلاب جاء الأخير بالترتيب الواحد والعشرين بمتوسط (٢.٩٥) وجاء ترتيبه أيضاً من وجهة نظر الطالبات متأخراً بالترتيب العشرين بمتوسط (٢.٨٤) واللذان يقابلان على مقياس الأداة الدرجة (موافق بدرجة متوسطة) ، وجاء المعوق (١٧) " قلة توافر معمل خاص لمعلم الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة. " بالترتيب الثاني بمتوسط (٤.٢٤) لدى المختصين وبالترتيب السادس عشر لدى الطلاب بمتوسط (٣.٢١) وبالترتيب الأول لدى الطالبات بمتوسط (٣.٤٩) وهذا يبدي أن إجماع كل من المختصين والطالبات على قلة توافر معامل الرياضيات يعكس أثرها المهم على عملية تعلم وتعليم الرياضيات لديهن ولدى الطلاب إلا أن الطلاب لم يبدوا اهتماما لأثر ذلك مما يعكس عدم أهميتها لديهم ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي والمعثم (٢٠١٣م) في عدم توافر معامل خاصة بتدريس الرياضيات ، وقلة توافر الوسائل التعليمية ، وضعف الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل ، وضعف الإمكانات المتاحة لتدريس الرياضيات في مركز مصادر التعلم في المدرسة ، وجاء المعوق (١) " ضعف كفايات المدير العلمية وقدرته على المتابعة " بالترتيب الثالث بمتوسط (٤.٢٠) لدى المختصين وبالترتيب السادس لدى

الطلاب بمتوسط (٣,٣٦) وبالترتيب الثامن لدى الطالبات بمتوسط (٣,١٨) وهذا يبدي إجماع كل من المختصين والطلاب والطالبات أن كفاية المدير ضعيفة وتعيقه عن متابعة سير تعلم وتعليم الرياضيات بالشكل المطلوب ، وكذلك فإن النتائج بينت أن من أهم المعوقات المعوق (٢١) "عدم ملائمة المباني المستأجرة لتنفيذ منهج الرياضيات" حيث جاء بالمرتبة الرابعة لدى الطلاب والثالثة لدى الطالبات مما يعكس الأثر الكبير لعدم ملائمة المباني على تحصل الطلاب لمادة الرياضيات، في حين جاءت بالترتيب السابع عشر لدى المختصين، مما يعكس عدم أهمية تلك الفقرة من وجهة نظرهم ، كما أن من المعوقات المهمة المعوق (٦) " ضعف العلاقة والتعاون بين الطلاب فيما يساعدهم على تعلم وتعليم أفضل للرياضيات" فقد جاء بالترتيب الرابع بمتوسط (٤,١١) لدى المختصين وبالترتيب السابع لدى الطلاب بمتوسط (٣,٣٣) وبالترتيب الحادي عشر لدى الطالبات بمتوسط (٣,١١) وهذا يبدي إجماع كل من المختصين والطلاب والطالبات أن هناك ضعفاً في العلاقة والتعاون بين الطلاب وأنهم لا يستخدمون التعليم التعاوني حتى يساعدهم ذلك على تعلم وتعليم أفضل للرياضيات ، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات (٣,٢٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينات الدراسة على تلك المعوقات . وسيتم تناول المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات كلٌ على حده ، وذلك لأعلى خمس معوقات

حسب درجات المتوسط الحسابي عند كل عينة - لما في ذلك من دلالات ومؤشرات قوية على وجود معوقات نالت درجات : (موافق بدرجة عالية جداً) ، و (موافق بدرجة عالية) ، (موافق بدرجة متوسطة) على مقياس الأداة وهي أعلى درجاته ويجدر الاهتمام بها ، وهي على النحو التالي :

أولاً: من وجهة نظر المختصين

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين (٣.٣٧) كما يتضح ذلك من الجدول (١١) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين المختصين على هذه المعوقات ، والتي من أبرز ها " ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وزملائه معلمي المقررات الأخرى" ، وكذلك " قلة توافر معمل خاص لمعلم الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة" ، إضافة إلى "ضعف كفايات المدير العلمية وقدرته على المتابعة" ، و "ضعف العلاقة والتعاون بين الطلاب فيما يساعدهم على تعلم وتعليم أفضل للرياضيات" ، وكذلك " ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وأولياء الأمور" ، إضافة إلى "ضعف العلاقات لبناء بيئة فاعلة تساعد على تعليم وتعلم الرياضيات" ، وتتمثل أبرزها في المعوقات : (١٥ ، ١٧ ، ١ ، ٦ ، ١٦)، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، على النحو التالي:

١ - جاء المعوق (١٥) " ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وزملائه معلمي المقررات الأخرى " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٣٦) وانحراف معياري (٠.٩٣).

٢ - جاء المعوق (١٧) " قلة توافر معمل خاص لمعلم الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٨٨).

٣ - جاء المعوق (١) " ضعف كفايات المدير العلمية وقدرته على المتابعة " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٨٤).

٤ - جاء المعوق (٦) " ضعف العلاقة والتعاون بين الطلاب فيما يساعدهم على تعلم وتعليم أفضل للرياضيات " بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,١١) وانحراف معياري (١,١٩).

٥ - جاء المعوق (١٦) " ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وأولياء الأمور " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,١٨).

ثانياً: من وجهة نظر الطلاب

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم (٣,٢٦) ، كما يتضح ذلك من الجدول (١١) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين الطلاب على هذه المعوقات ، و التي من أبرزها "ضعف جانب التشجيع والحفز لمعلم الرياضيات من قبل إدارة المدرسة" و "ضعف تقديم حوافز تشجيعية لمعلمي الرياضيات المتميزين " ، وكذلك "قلة متابعة المعلم وزيارته من قبل مشرف الرياضيات " ، إضافة إلى " عدم ملائمة المباني المستأجرة لتنفيذ منهج الرياضيات" ، و" عدم ملائمة القاعة الدراسية وتجهيزاتها المادية (التكييف_ الإضاءة_ التهوية) للطلاب" ، وكذلك "تأخر حصص الرياضيات في الجدول المدرسي يضعف الاستيعاب

والفهم لدى الطلاب "، إضافة إلى "ضعف كفايات المدير العلمية وقدرته على المتابعة" ، و" ضعف العلاقة والتعاون بين الطلاب فيما يساعدهم على تعليم وتعلم أفضل للرياضيات" ، ويتبين من الجدول (١١) أن من أبرز المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئة والاجتماعية التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تتمثل في المعوقات : (٤ ، ١١ ، ٢١ ، ٢٠ ، ١٨) ، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، على النحو التالي :

١ - جاء المعوق (٤) " ضعف جانب التشجيع والحفز لمعلم الرياضيات من قبل إدارة المدرسة وضعف تقديم حوافز تشجيعية لمعلمي الرياضيات المتميزين" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٢٤).

٢ - جاء المعوق (١١) " قلة متابعة المعلم وزيارته من قبل مشرف الرياضيات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٣٤).

٣ - جاء المعوق (٢١) " عدم ملائمة المباني المستأجرة لتنفيذ منهج الرياضيات " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٤٠).

٤ - جاء المعوق (٢٠) " عدم ملائمة القاعة الدراسية وتجهيزاتها المادية (التكييف_ الإضاءة_ التهوية) للطلاب" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٤١).

٥ - جاء المعوق (١٨) " تأخر حصص الرياضيات في الجدول المدرسي يضعف الاستيعاب والفهم لدى الطلاب " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,٣٩).

ثالثاً: من وجهة نظر الطالبات :

بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية والتي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية (٣.٠٩) ،كما يتضح ذلك من الجدول (١١) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطالبات على هذه المعوقات ، والتي من أبرزها " قلة توافر معمل خاص لمعلم الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة " ، وكذلك " ضعف العلاقات لبناء بيئة فاعلة تساعد على تعليم وتعلم الرياضيات" ، إضافة إلى "تأخر حصص الرياضيات في الجدول المدرسي يضعف الاستيعاب والفهم لدى الطلاب" ، و "كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد (كثافة الأعداد) " ، وكذلك " ضعف المشاركة بين المدارس وإجراء المسابقات بينها فيما يحقق نواتج أفضل لتعليم وتعلم الرياضيات " ، إضافة إلى "عدم مساعدة إدارة المدرسة المعلم في القضاء على مشكلة تأخر الطلاب في فهم مادة الرياضيات واستيعابها)." ، ويتبين من الجدول (١١) أن أبرز المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئة والاجتماعية التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطالبات تتمثل في المعوقات : (١٧ ، ٥ ، ١٨ ، ٢١ ، ١٩) ، وهي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها ، على النحو التالي :

١ - جاء المعوق (١٧) " قلة توافر معمل خاص لمعلم الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (١.٥٥).

٢ - جاء المعوق (٥) " ضعف العلاقات لبناء بيئة فاعلة تساعد على

تعليم وتعلم الرياضيات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (١,٤٨).

٣ - جاء المعوق (١٨) " تأخر حصص الرياضيات في الجدول المدرسي يضعف الاستيعاب والفهم لدى الطلاب" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (١,٦٣).

٤ - جاء المعوق (٢١) والتي تنصل على " عدم ملائمة المباني المستأجرة لتنفيذ منهج الرياضيات" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,٦٩).

٥ - جاء المعوق (١٩) " كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد (كثافة الأعداد)" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٢٦) وانحراف معياري (١,٧٠).

- إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المختصين واستجابات الطلاب (طلاب وطالبات) في المحاور الأربعة ؟

للإجابة عن هذا السؤال ومعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات التي تواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير المهنة ، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك لعدم وجود تكافؤ بين أعداد العينات لمتغير المهنة (المختصين ، (طلاب (طالبات)) ، وذلك كما يتضح من الجدول (١٢) :

جدول (١٢) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات التي تواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير الوظيفة

المحاور والجوانب	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة	طلاب	٢٤٥	١٤٤,٦٩	٣٥٤٤٩,٠٠	-٠,٣٨٤	٠,٧٠١
	مختصين	٤٥	١٤٩,٩١	٦٧٤٦,٠٠		
المعوقات الخاصة بالمحتوى	طلاب	٢٤٥	١٥٠,٩٩	٣٦٩٩١,٥٠	-٢,٦٠١	٠,٠٠٩
	مختصين	٤٥	١١٥,٦٣	٥٢٠٣,٥٠		
المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	طلاب	٢٤٥	١٤٤,٩٣	٣٥٥٠٨,٠٠	-٠,٢٧٠	٠,٧٨٧
	مختصين	٤٥	١٤٨,٦٠	٦٦٨٧,٠٠		
المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية	طلاب	٢٤٥	١٤٢,٣٣	٣٤٨٧٠,٠٠	-١,٥٠٥	٠,١٣٢
	مختصين	٤٥	١٦٢,٧٨	٧٣٢٥,٠٠		
المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس	طلاب	٢٤٥	١٤٠,٩٥	٣٤٥٣٣,٠٠	-٢,١٥٧	٠,٠٣١
	مختصين	٤٥	١٧٠,٢٧	٧٦٦٢,٠٠		
المعوقات الخاصة بالتقويم	طلاب	٢٤٥	١٣٦,٣٦	٣٣٤٠٧,٥٠	-٤,٣٣٤	٠,٠٠٠
	مختصين	٤٥	١٩٥,٢٨	٨٧٨٧,٥٠		
الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج	طلاب	٢٤٥	١٣٢,٦٦	٣٢٥٠١,٠٠	-٦,٠٨٧	٠,٠٠٠
	مختصين	٤٥	٢١٥,٤٢	٩٦٩٤,٠٠		
المعوقات الخاصة بالمعلم	طلاب	٢٤٥	١٤٣,٥٤	٣٥١٦٨,٥٠	-٠,٩٢٦	٠,٣٥٤
	مختصين	٤٥	١٥٦,١٤	٧٠٢٦,٥٠		
المعوقات الخاصة بالطالب	طلاب	٢٤٥	١٤٢,٩٣	٣٥٠١٧,٥٠	-١,٢٢٠	٠,٢٢٣
	مختصين	٤٥	١٥٩,٥٠	٧١٧٧,٥٠		
المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية	طلاب	٢٤٥	١٤١,٤١	٣٤٦٤٥,٠٠	-١,٩٤٠	٠,٠٥٢
	مختصين	٤٥	١٦٧,٧٨	٧٥٥٠,٠٠		
الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب	طلاب	٢٤٥	١٤١,٥٤	٣٤٦٧٧,٠٠	-١,٨٧٧	٠,٠٦١
	مختصين	٤٥	١٦٧,٠٧	٧٥١٨,٠٠		

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينات الدراسة نحو كل من (المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة ، المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية ، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية ، المعوقات الخاصة بالمعلم ، المعوقات الخاصة بالطالب ، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية ، الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطالب) باختلاف متغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٧٠١ ، ٠,٧٨٧ ، ٠,١٣٢ ، ٠,٣٥٤ ، ٠,٢٢٣ ، ٠,٠٥٢ ، ٠,٠٦١)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد فئات عينات الدراسة حول المعوقات الخاصة بالمحتوى والتي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير المهنة ، وذلك لصالح الطلاب بمتوسط رتب (١٥٠,٩٩) مقابل (١١٥,٦٣) لصالح المختصين ، **وتشير النتيجة السابقة إلى أن الطلاب يوافقون بدرجة أكبر على المعوقات الخاصة بالمحتوى والتي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات.**

كما بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينات الدراسة حول كل من (المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس ، المعوقات الخاصة بالتقويم ، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج) باختلاف متغير المهنة ، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من المختصين بمتوسط رتب (١٧٠,٢٧) للمعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس ، وبمتوسط رتب (١٩٥,٢٨) للمعوقات

الخاصة بالتقويم ، وبمتوسط رتب (٢١٥,٤٢) للدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج ، **وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة من المختصين يوافقون بدرجة أكبر على كل من (المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس ، المعوقات الخاصة بالتقويم ، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج ، كما أن الباحث لا حظ بالنظر للمعوقات التفصيلية (النظر لمتوسط الاستجابة لكل معوق) ارتفاعاً في استجابات المختصين على وجود المعوقات وتأثيرها بشكل أكبر من الطلاب والطالبات والناظر في الجداول يلاحظ ذلك بشكل ملفت وهذا موضع نظر ويحتاج إلى مزيد من العناية والتعرف على الأسباب .**

- إجابة السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب واستجابات الطالبات في المحاور الأربعة ؟

للإجابة عن هذا السؤال ومعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينتي الدراسة من الطلاب والطالبات نحو المعوقات التي تواجههم في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية لاختلاف متغير الجنس (طالب ، طالبة) ، تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) ، ويتضح ذلك في الجدول (١٣):

جدول (١٣) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فئة الطلاب والطالبات نحو المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير الوظيفة

المحاور والجوانب	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة	طالب	١١٨	٢,٩٩	٠,٨٧	٠,٤٨٩	٠,٦٢٥
	طالبة	١٢٧	٢,٩٤	٠,٩٢		
المعوقات الخاصة بالمحتوى	طالب	١١٨	٣,٢٢	٠,٩٣	١,٧٤١	٠,٠٨٣
	طالبة	١٢٧	٣,٠٢	٠,٩٢		
المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	طالب	١١٨	٣,٤٥	١,١٥	٠,٤٦٧	٠,٦٤١
	طالبة	١٢٧	٣,٣٩	١,٠٢		
المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية	طالب	١١٨	٣,٣١	١,٠٣	١,١٩٣	٠,٢٣٤
	طالبة	١٢٧	٣,١٦	٠,٩٥		
المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس	طالب	١١٨	٣,٢٦	١,٠٤	١,٠٧١	٠,٢٨٥
	طالبة	١٢٧	٣,١١	١,١٤		
المعوقات الخاصة بالتقويم	طالب	١١٨	٣,٣٧	١,١٠	١,٤٤٨	٠,١٤٩
	طالبة	١٢٧	٣,١٧	١,٠٥		
الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج	طالب	١١٨	٣,٢٧	٠,٨٦	١,٢٩٣	٠,١٩٧
	طالبة	١٢٧	٣,١٣	٠,٨٠		
المعوقات الخاصة بالمعلم	طالب	١١٨	٣,٢٢	١,٠٢	٢,٠٣١	٠,٠٤٣
	طالبة	١٢٧	٢,٩٤	١,١٢		
المعوقات الخاصة بالطالب	طالب	١١٨	٣,٤٢	١,٠٦	١,١٠٣	٠,٢٧١
	طالبة	١٢٧	٣,٢٧	١,٠٢		
المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية	طالب	١١٨	٣,٢٧	١,٠٢	١,٤٠٤	٠,١٦٢
	طالبة	١٢٧	٣,٠٨	١,٠٩		
الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب	طالب	١١٨	٣,٢٩	٠,٨٩	١,٦٩١	٠,٠٩٢
	طالبة	١٢٧	٣,١١	٠,٨٥		

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينتي الدراسة نحو كل من (المعوقات الخاصة

بالمنهج وأبعاده الفرعية، المعوقات الخاصة بالطالب، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية، الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب) باختلاف متغير الجنس ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك المحاور على التوالي (٠,٦٢٥ ، ٠,٠٨٣ ، ٠,٦٤١ ، ٠,٢٣٤ ، ٠,٢٨٥ ، ٠,١٤٩ ، ٠,١٩٧ ، ٠,٢٧١ ، ٠,١٦٢ ، ٠,٠٩٢)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

في حين بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينتين حول المعوقات الخاصة بالمعلم والتي تواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير الجنس ، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من الطلاب بمتوسط (٣,٢٢)، مقابل (٢,٩٤) للطالبات، وتشير النتيجة السابقة إلى أن الطلاب يوافقون بدرجة أكبر على المعوقات الخاصة بالمعلم والتي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات ، وهذه النتيجة تشير إلى أن أداء المعلمات يفوق أداء المعلمين في تعليم وتعلم الرياضيات ومن هنا فإن العناية الخاصة بمعلمي الرياضيات الذين يدرسون الطلاب وحثهم على المزيد من الاهتمام والحرص على إعدادهم قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها بشكل أفضل من الواقع الحالي والحرص على جعل ذلك أولوية والتعرف على أسباب تفوق المعلمات عليهم ، وإجراء دراسات مقارنة بين أداء معلمي الرياضيات ومعلماتها للتأكد بشكل تفصيلي من ارتفاع المعوقات الخاصة بالمعلم لدى المعلمين الذكور وكونه أكبر منه لدى المعلمات ، والتعرف على الأسباب وتقديم تصور مقترح لمعالجته وزيادة مستوى الأداء لدى الجانبين أمر في غاية الأهمية من وجهة نظر الباحث وذلك نظرا لهذه النتيجة التي ظهرت

في هذه الدراسة وأكدت أن تأثير المعوقات الخاصة بالمعلم عند الطلاب أكبر منها عند الطالبات

- السؤال السابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب (طلاب وطالبات) في المستوى الأول واستجابات الطلاب (طلاب وطالبات) في المستوى الثامن في المحاور الأربعة؟

للإجابة عن هذا السؤال ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينات نحو المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات لاختلاف متغير المستوى الدراسي ، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent SampleT-Test)، وذلك لعدم وجود تكافؤ بين أعداد العينتين لمتغير المستوى، ويوضح ذلك الجدول (١٤):

جدول (١٤) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات لاختلاف متغير المستوى الدراسي .

المحاور والجوانب	المستوى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة	الأول	١٨٢	١١٧.٦٥	٢١٤١١.٥٠	-٢.٠١٢	٠.٠٤٤
	الثامن	٦٣	١٣٨.٤٧	٨٧٢٣.٥٠		
المعوقات الخاصة بالمحتوى	الأول	١٨٢	١٢٠.٥٩	٢١٩٤٧.٥٠	-٠.٩٠٥	٠.٣٦٥
	الثامن	٦٣	١٢٩.٩٦	٨١٨٧.٥٠		
المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	الأول	١٨٢	١٢٤.٩١	٢٢٧٣٣.٠٠	-٠.٧١٧	٠.٤٧٤
	الثامن	٦٣	١١٧.٤٩	٧٤٠٢.٠٠		

المحاور والجوانب	المستوى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية	الأول	١٨٢	١١٨,٦٦	٢١٥٩٦,٠٠	١,٦٣١-	٠,١٠٣
	الثامن	٦٣	١٣٥,٥٤	٨٥٣٩,٠٠		
المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس	الأول	١٨٢	١١٧,٢٤	٢١٣٣٧,٠٠	٢,١٦٥-	٠,٠٣٠
	الثامن	٦٣	١٣٩,٦٥	٨٧٩٨,٠٠		
المعوقات الخاصة بالتقويم	الأول	١٨٢	١١٦,٦٦	٢١٢٣٢,٥٠	٢,٣٨٠-	٠,٠١٧
	الثامن	٦٣	١٤١,٣١	٨٩٠٢,٥٠		
الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج	الأول	١٨٢	١١٨,٢٣	٢١٥١٧,٥٠	١,٧٩١-	٠,٠٧٣
	الثامن	٦٣	١٣٦,٧٩	٨٦١٧,٥٠		
المعوقات الخاصة بالمعلم	الأول	١٨٢	١٢٠,٨٤	٢١٩٩٣,٥٠	٠,٨١٠-	٠,٤١٨
	الثامن	٦٣	١٢٩,٢٣	٨١٤١,٥٠		
المعوقات الخاصة بالطالب	الأول	١٨٢	١٢٤,٥٥	٢٢٦٦٩,٠٠	٠,٥٨٤-	٠,٥٥٩
	الثامن	٦٣	١١٨,٥١	٧٤٦٦,٠٠		
المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية	الأول	١٨٢	١٢٠,٢٥	٢١٨٨٥,٠٠	١,٠٣٤-	٠,٣٠١
	الثامن	٦٣	١٣٠,٩٥	٨٢٥٠,٠٠		
الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب	الأول	١٨٢	١٢٠,٥٢	٢١٩٣٥,٥٠	٠,٩٢٩-	٠,٣٥٣
	الثامن	٦٣	١٣٠,١٥	٨١٩٩,٥٠		

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو كل من (المعوقات الخاصة بالمحتوى، المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالطالب، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية، والدرجة الكلية للمعوقات التي

تواجه الطلاب) باختلاف متغير المستوى ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك المحاور على التوالي (٠,٣٦٥ ، ٠,٤٧٤ ، ٠,١٠٣ ، ٠,٠٧٣ ، ٠,٤١٨ ، ٠,٥٥٩ ، ٠,٣٠١ ، ٠,٣٥٣)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً ، في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة ، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس ، المعوقات الخاصة بالتقويم) باختلاف متغير المستوى ، وذلك لصالح الطلاب بالمستوى الثامن بمتوسط رتب (١٣٨,٤٧) للمعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة ، وبمتوسط (١٣٩,٦٥) للمعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس، وبمتوسط (١٤١,٣١) للمعوقات الخاصة بالتقويم ، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب (طلاب/ طالبات) بالمستوى الثامن يوافقون بدرجة أكبر من طلاب (طلاب/ طالبات) المستوى الأول على المعوقات الخاصة بكل من (المعوقات الخاصة بنواتج التعلم المتوقعة، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس، المعوقات الخاصة بالتقويم) ، وحيث إن الفرق بين المستويين لا يقل عن ثلاث سنوات ، وقد تم خلالها تطبيق المناهج الجديدة في الرياضيات والذي كان بالتدرج ، فلعل السبب في أن وجهة نظر طلاب وطالبات مستوى ثامن في وجود المعوقات بدرجة أكبر من وجهة نظر طلاب وطالبات مستوى أول يرجع إلى الجهود التي تبذل في هذه السنوات لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات وبذل الجهود الكبيرة في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم - وبالذات في تغيير المناهج والتحول إلى السلاسل التعليمية العالمية ، ومن تبني النظرية السلوكية في التعليم إلى النظرية البنائية فيها قد خفف من تلك المعوقات ، لذا ظهر الفرق في النتيجة بين

المستويين الثامن والأول في هذه الجوانب الثلاث من محور المعوقات الخاصة بالمنهج .

- إجابة السؤال الثامن : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب (طلاب ، طالبات) في المحاور الأربعة لاختلاف متغير نظام الدراسة في المرحة الثانوية (نظام المقررات ، النظام العام)؟

للإجابة عن هذا السؤال ومعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة نحو المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات لاختلاف متغير نظام الدراسة في المرحلة الثانوية (نظام المقررات ، النظام العام) ، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك لعدم وجود تكافؤ بين فئات متغير نظام الدراسة ، وذلك كما يتضح من الجدول (١٥) :

جدول (١٥) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير نظام الدراسة

المحاور والجوانب	نظام الدراسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة	نظام المقررات	٤٣	١٠٤.٠١	٤٤٧٢.٥٠	١.٩٣٧-	٠.٠٥٣
	النظام العام	٢٠٢	١٢٧.٠٤	٢٥٦٦٢.٥٠		
المعوقات الخاصة بالمحتوى	نظام المقررات	٤٣	١١٥.١٢	٤٩٥٠.٠٠	٠٨٠٤-	٠.٤٢١

	النظام العام	٢٠٢	١٢٤,٦٨	٢٥١٨٥,٠٠		
المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	نظام المقررات	٤٣	١٠٨,٧٢	٤٦٧٥,٠٠	١,٤٥٧-	٠,١٤٥
	النظام العام	٢٠٢	١٢٦,٠٤	٢٥٤٦٠,٠٠		
المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية	نظام المقررات	٤٣	١٠٥,٤٣	٤٥٣٣,٥٠	١,٧٩٢-	٠,٠٧٣
	النظام العام	٢٠٢	١٢٦,٧٤	٢٥٦٠١,٥٠		
المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس	نظام المقررات	٤٣	١٠٧,٤١	٤٦١٨,٥٠	١,٥٩٠-	٠,١١٢
	النظام العام	٢٠٢	١٢٦,٣٢	٢٥٥١٦,٥٠		
المعوقات الخاصة بالتقويم	نظام المقررات	٤٣	١٠٨,٠٣	٤٦٤٥,٥٠	١,٥٢٦-	٠,١٢٧
	النظام العام	٢٠٢	١٢٦,١٩	٢٥٤٨٩,٥٠		
الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج	نظام المقررات	٤٣	١٠٤,٧١	٤٥٠٢,٥٠	١,٨٦٤-	٠,٠٦٢
	النظام العام	٢٠٢	١٢٦,٨٩	٢٥٦٣٢,٥٠		
المعوقات الخاصة بالمعلم	نظام المقررات	٤٣	١٠٩,١٠	٤٦٩١,٥٠	١,٤١٧-	٠,١٥٧
	النظام العام	٢٠٢	١٢٥,٩٦	٢٥٤٤٣,٥٠		
المعوقات الخاصة بالطالب	نظام المقررات	٤٣	١٢٢,٤٠	٥٢٦٣,٠٠	٠,٠٦٢-	٠,٩٥١
	النظام العام	٢٠٢	١٢٣,١٣	٢٤٨٧٢,٠٠		

المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية	نظام المقررات	٤٣	١٠٢.٦٤	٤٤١٣.٥٠	٢.٠٧٦-	٠.٠٣٨
	النظام العام	٢٠٢	١٢٧.٣٣	٢٥٧٢١.٥٠		
الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب	نظام المقررات	٤٣	١٠٦.٦٧	٤٥٨٧.٠٠	١.٦٦٤-	٠.٠٩٦
	النظام العام	٢٠٢	١٢٦.٤٨	٢٥٥٤٨.٠٠		

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلاب والطالبات نحو كل من (المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة، المعوقات الخاصة بالمحتوى، المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس، والمعوقات الخاصة بالتقويم، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالطالب، والدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب) لاختلاف متغير نظام الدراسة ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك المحاور على التوالي (٠,٠٥٣ ، ٠,٤٢١ ، ٠,١٤٥ ، ٠,٠٧٣ ، ٠,١١٢ ، ٠,١٢٧ ، ٠,٠٦٢ ، ٠,١٥٧ ، ٠,٩٥١ ، ٠,٠٩٦)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً ، في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد هذه العينة حول المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير نوع الدراسة في المرحلة الثانوية، وذلك لصالح الطلاب ممن يدرسون بالنظام العام، بمتوسط رتب (١٢٧.٣٣)، مقابل

(١٠٢,٦٤) لصالح الطلاب ممن يدرسون بنظام المقررات، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات ممن يدرسون بالنظام العام يوافقون بدرجة أكبر من يدرسون بنظام المقررات على المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في أثناء تعلم وتعليم الرياضيات ، وهذا مؤشر على أن المعوقات كانت أقل فيما يتعلق بمحور (المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية) لدى الطلاب والطالبات الذين درسوا وفقاً لنظام المقررات .

- إجابة السؤال التاسع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب (طلاب، طالبات) في المحاور الأربعة لاختلاف متغير مقررات الرياضيات (القديمة ، الجديدة)؟.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات لاختلاف متغير مقررات الرياضيات (القديمة ، الجديدة) ، تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من الجدول (١٦) :

جدول (١٦) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات فئة الطلاب والطالبات نحو المعوقات التي تواجههم في المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات باختلاف متغير مقررات الرياضيات

المحاور والجوانب	مقررات الرياضيات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة	المقررات القديمة	١٣٧	٣,١١	٠,٨٥	٢,٩٢٠	٠,٠٠٤
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢,٧٨	٠,٩٢		

المحاور والجوانب	مقررات الرياضيات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بالمحتوى	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٢٨	٠.٨٢	٣.١٣٣	٠.٠٠٢
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢.٩١	١.٠٢		
المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٥٢	١.٠٢	١.٦٩٠	٠.٠٩٢
	المقررات الجديدة	١٠٨	٣.٢٩	١.١٥		
المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٤١	٠.٩٢	٣.٢٣٠	٠.٠٠١
	المقررات الجديدة	١٠٨	٣.٠١	١.٠٣		
المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٣٨	٠.٩٣	٣.١٠٣	٠.٠٠٢
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢.٩٣	١.٢٣		
المعوقات الخاصة بالتقويم	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٤٨	٠.٩٢	٣.٥٩٤	٠.٠٠١
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢.٩٨	١.١٩		
الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٣٦	٠.٧٢	٣.٥٣٩	٠.٠٠١
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢.٩٨	٠.٩٢		
المعوقات الخاصة بالمعلم	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٣٥	٠.٨٥	٤.٤٤٣	٠.٠٠١
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢.٧٣	١.٢٣		
المعوقات الخاصة بالطالب	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٥٠	٠.٩٠	٢.٦٢٤	٠.٠٠٩
	المقررات الجديدة	١٠٨	٣.١٤	١.١٧		
المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٣٩	٠.٨٧	٣.٦٥٩	٠.٠٠١
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢.٨٩	١.٢٠		
الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب	المقررات القديمة	١٣٧	٣.٤٠	٠.٧١	٤.١٢٤	٠.٠٠٠
	المقررات الجديدة	١٠٨	٢.٩٤	٠.٩٩		

يتضح من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلاب والطالبات نحو كل من المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية باختلاف متغير مقررات الرياضيات التي تم دراستها، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٠٩٢)، وهي قيمة أكبر من

(٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً ، في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد هذه العينة حول (المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة، المعوقات الخاصة بالمحتوى، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس، المعوقات الخاصة بالتقويم، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالطالب، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية ، الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب) والتي تواجه الطلاب في المرحلة الثانوية في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات ، لاختلاف متغير مقررات الرياضيات (القديمة، الجديدة) التي تمت دراستها ، وذلك لصالح الطلاب ممن يدرسون بالمقررات القديمة، بمتوسط رتب (٣,١١) للمعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة، وبمتوسط رتب (٣,٢٨) للمعوقات الخاصة بالمحتوى، وبمتوسط رتب (٣,٤١) للمعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية، وبمتوسط رتب (٣,٣٨) للمعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس، وبمتوسط رتب (٣,٤٨) للمعوقات الخاصة بالتقويم، وبمتوسط رتب (٣,٣٦) للدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، وبمتوسط رتب (٣,٣٥) للمعوقات الخاصة بالمعلم، وبمتوسط عام (٣,٥٠) للمعوقات الخاصة بالطالب، وبمتوسط رتب (٣,٣٩) للمعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية، وبمتوسط رتب (٣,٤٠) للدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات الذين درسوا بنظام المقررات القديمة يوافقون بدرجة أكبر على المعوقات التي تواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات من الطلاب والطالبات

الذين درسوا وفقاً للمقررات الجديدة (سلسلة ماجروهل) ، وهذه نتيجة تعني أن تطبيق هذه المقررات الجديدة كان مناسباً وقلل من المعوقات حسب هذه النتائج في جميع المحور وعناصر المحور الأول عدا عنصر المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية حيث انعدمت الفروق وتساوت وجهات العينتين ن ولعل ذلك يرجع إلى الاتفاق بين العينات الثلاث على أن معوقات هذا العنصر كبيرة .

أهم نتائج الدراسة وتوصياتها والمقترحات :

- أهم نتائج الدراسة :

يعرض الباحث أهم النتائج التي تم التوصل إليها ، ويمكن تلخيصها بالإجابة على السؤال الرئيس :

إجابة السؤال الرئيس: ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين وطلاب وطالبات كلية العلوم (تخصص الرياضيات) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟ وإجابة هذا السؤال تتبين من إجابات الأسئلة الفرعية للدراسة ، والتي ملخصها كالتالي :

أ - أن المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية بشكل عام ، وفقاً لمحاور الدراسة الأربعة ، جاءت كما يوضحها الجدول (١٧) :

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية لمحاور المعوقات الأربعة التي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية وفقاً لوجهة نظر فئات عينة الدراسة الثلاث

م	المعوقات	المختصين	الطلاب	الطالبات	الدرجة الكلية للمحور	الترتيب
١	المعوقات المتعلقة بالمنهج	٣,٣٢	٣,٢٦	٣,١٢	٣,٢٣	٤
٢	المعوقات المتعلقة بالمعلم	٣,٩٨	٣,٢١	٢,٩٥	٣,٣٨	٢
٣	المعوقات المتعلقة بالطالب	٣,٥٧	٣,٤١	٣,٢٨	٣,٤٢	١
٤	المعوقات المتعلقة بالجوانب الإشرافية والإدارية والبيئة والاجتماعية	٣,٣٧	٣,٢٦	٣,٠٩	٣,٢٤	٣
الدرجة الكلية للمعوقات		٣,٥٦	٣,٢٩	٣,١١	٣,٣٢	-

يوضح الجدول (١٧) المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات أثناء تعلم وتعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة ، من وجهة نظر كل من المختصين والطلاب والطالبات، حيث جاءت تلك المعوقات كما يلي:

أولاً: بالنسبة للمختصين : بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥٦) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين المختصين على المعوقات التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية ، حيث جاءت المعوقات الخاصة بالمعلم بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٩٨)، تليها المعوقات الخاصة بالطالب بمتوسط عام (٣,٥٧)، وبالمرتبة الثالثة تأتي المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية بمتوسط عام (٣,٣٧)، وفي الأخير تأتي المعوقات الخاصة بالمنهج كأقل المعوقات التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية بمتوسط عام (٣,٣٢)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العنيزي ، ورياض (٢٠٠٠م) والتي توصلت إلى وجود صعوبات في تعلم الرياضيات في الصفوف الست الأولى من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثاني المتوسط من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً: بالنسبة للطلاب : بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطلاب على المعوقات التي تواجه الطلاب أثناء تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث جاءت المعوقات الخاصة بالطالب بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٤١)، تليها المعوقات الخاصة بكل من (المنهج، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية) بمتوسط عام (٣,٢٦)، وفي الأخير تأتي المعوقات الخاصة بالمعلم كأقل المعوقات التي تواجه الطلاب أثناء تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بمتوسط عام (٣,٢١).

ثالثاً: بالنسبة للطالبات : بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,١١) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين الطالبات على المعوقات التي تواجه الطلاب أثناء تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث جاءت المعوقات الخاصة بالطالب بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٢٨)، تليها المعوقات الخاصة بالمنهج بمتوسط عام (٣,١٢)، وبالمرتبة الثالثة تأتي المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئة والاجتماعية بمتوسط عام (٣,٠٩)، وفي الأخير تأتي المعوقات الخاصة بالمعلم كأقل المعوقات التي تواجه الطلاب في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية بمتوسط عام (٢,٩٥).

بلغ المتوسط الحسابي العام لتلك المعوقات (٣,٣٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد العينات (المختصين، الطلاب، الطالبات) على المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية ، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة اليوسف (٢٠٠٥م) والتي توصلت إلى أن (٨١,٠٪) من مجموع المعوقات التي عرضت على المشرفين والمعلمين جاءت بدرجة مهمة .

ويتبين ترتيب معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من عينات الدراسة (المختصين ، والطلاب، والطالبات) بشكل عام لمحاور الدراسة الأربعة حسب متوسطها العام تنازلياً ، وفق الأتي :

١ - المعوقات الخاصة بالطالب : حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٤٢) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد العينات على تلك المعوقات .

٢ - المعوقات الخاصة بالمعلم : حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٣٨) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد العينات على المعوقات تلك المعوقات .

٣ - المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية : حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٤) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد العينات على تلك المعوقات .

٤ - المعوقات الخاصة بالمنهج (في عناصره الستة) : حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٣) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد العينات الثلاث على تلك المعوقات .

ومن هذه النتيجة ندرك أن محور العملية التعليمية هو المتعلم فبقدر دافعيته للتعلم تتحقق نواتج التعلم ، وأن دور المعلم في ذلك فاعل وحاكم فهو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو من يستطيع تذليل جل عقبات تعلم وتعليم الرياضيات في هذه المرحلة ، ويأتي بعد ذلك أدوار الجهات الإشرافية والإدارية ودور البيئية والأدوار الاجتماعية ودور الأسرة في دفع المتعلمين نحو تحقيق نتائج أفضل لتعليم وتعلم الرياضيات ، أما معوقات المنهج بجوانبه الست فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة وفي ذلك مؤشر كبير على أنها أقل المعوقات

تـأثيراً وعلـى أن هنـاك بـذل وجهـود كـبيرة في تطـوير المنـاهج وأنـه يجـب أن يصـاحب ذلـك جهـود مماثلـة في تطـوير المحـاور الأخـرى لهـذه الدراسـة المتعلم والمعلـم والجهـات الإشـرافية والإداريـة وتهيئـة البيئيـة لتصـبح فاعلـة وتحديـد الأدوار الاجتماعيـة ودور الأسـرة لتسـهم في تطـوير تعلـم وتعليـم الرياضـيات بشكل يحقق نواتج تعلم أفضل .

ب - أن أبرز معوقـات الدراسـة التفصـيلية - حسـب محاورهـا الأربعـة - والتي حصلت علـى اختيـار (موافـق بدرجـة عاليـة جـداً ، وأعلـى اختيـار (بدرجة عالية) وبمتوسطات (من ٤,١٦ إلى ٥,٠٠) مرتبة تنازلياً ، جاءت كمـا يوضحها الجدول (١٨) :

جدول (١٨) ترتيب معوقات الدراسة تبعاً لمحاورها الأربعة والتي جاءت بدرجة : (موافق بدرجة عالية جداً) وبمتوسطات (أكبر من ٤,١٦ إلى ٥,٠٠) و تواجـه الطـلاب والطالبـات في أثنـاء تعليـم وتعلـم الرياضـيات في المرحلـة الثانوية من وجهة نظر فئات عينة الدراسة (المختصين ، الطلاب، الطالبات) حسب المتوسطات الحسابية لها والانحراف المعياري

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		الحسابي	المتوسط المعياري	الانحراف	الحسابي	المتوسط المعياري	الانحراف	الحسابي	المتوسط المعياري	الانحراف
١	ضعف توافر الوسائل التعليمية بشكلها العام : (المجسمات والبرمجيات التعليمية وغيرها).	٤,٥٣		٠,٦٩	٣,٥٥		١,٤٧	٣,٤٣		١,٥٥
٢	مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب ضعيفة.	٤,٤٤		٠,٨١	٣,٢٦		١,٣٢	٣,١٢		١,٤٤
٣	ضعف في قدرة المعلم على تطبق التقويم بفعالية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم.	٤,٤٠		٠,٧٢	٣,٢٤		١,٤٧	٣,٠٢		١,٤٨
٤	قلة استعمال معلم الرياضيات لوسائل	٤,٤٠		٠,٨٤	٣,٧٥		١,٣٧	٣,٧١		١,٣٢

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		الحسابي	المتوسط	المعياري	الحسابي	المتوسط	المعياري	الحسابي	المتوسط	المعياري
	وتقنيات التعليم في التدريس.									
٥	ضعف تنويع أساليب التقويم وأدواته.	٤,٣٦	٠,٧١		٣,٣٠		١,٤٤	٣,٠٤		١,٤٤
٦	ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وزملائه معلمي المقررات الأخرى .	٤,٣٦	٠,٩٣		٢,٩٥		١,٥٦	٢,٨٤		١,٦٠
٧	قلة التمارين والأنشطة التي تنمي مستويات التفكير العليا.	٤,٣١	٠,٨٧		٣,١٨		١,٤٤	٢,٨٩		١,٥٧
٨	صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب.	٤,٢٩	٠,٧٦		٣,٣٨		١,٢٦	٣,٠٦		١,٤٦
٩	ضعف تفاعل المعلم مع الطلاب أثناء تنفيذ الدرس.	٤,٢٧	٠,٩٦		٣,٢٢		١,٤٥	٢,٩٢		١,٥٣
١٠	قلة توافر معمل خاص لمعلم الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة.	٤,٢٤	٠,٨٨		٣,٢١		١,٤٧	٣,٤٩		١,٥٥
١١	دليل المعلم لا يساعد في اختيار الطرق المناسبة لكل الدروس.	٤,٢٢	٠,٧٤		٣,٢٧		١,٣٢	٢,٩٣		١,٤٨
١٢	ضعف كفايات المدير العلمية وقدرته على المتابعة .	٤,٢٠	٠,٨٤		٣,٣٦		١,٤٥	٣,١٨		١,٥٦
١٣	ضعف إلمام معلم الرياضيات بالمهارات الأساسية لاستخدام التقنيات التعليمية .	٤,٢٠	٠,٩٧		٣,١٦		١,٤٩	٢,٩٧		١,٥٣
١٤	تدنى رضا الطلاب عن مستوياتهم وواقعهم التعليمي .	٤,١٨	٠,٧٨		٣,٥١		١,٢٣	٣,٣٨		١,٣٦
١٥	ضعف متابعة المعلم لتقويم حل مسائل مهارات التفكير العليا الموجودة في المحتوى وإعطاء تغذية راجعة للطلاب.	٤,١٨	٠,٨٣		٣,٢٨		١,٣٦	٣,٠٢		١,٥١
١٦	صعوبة تطبيق إجراءات التقويم بصورة	٤,١٦	٠,٨٠		٣,٣٧		١,٤٤	٣,٢٣		١,٤٦

م	المعوقات	المختصين			الطلاب			الطالبات		
		المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف		المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف		المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف	
	صحيحة وفق المطلوب.									
١٧	ضعف الكفاءة العلمية (التخصص) لدى معلمي الرياضيات .	٤,١٦	٠,٨٠		٣,١٥	١,٣٧		٢,٥٥	١,٥٤	
١٨	ضعف اهتمام المعلم بكتاب التمارين وتصحيح الواجبات فيه وتصويب أخطاء الطلاب.	٤,١٦	٠,٩٨		٣,٢٠	١,٤٢		٢,٩٣	١,٥٧	

جدول (١٨) يبين ترتيب معوقات الدراسة لمحاورها الأربعة والتي جاءت بدرجة : (موافق بدرجة عالية جداً) وبمتوسطات (أكبر من ٤,١٦ إلى ٥,٠٠) و تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة من وجهة نظر كل من (المختصين ، الطلاب، الطالبات) حسب المتوسطات الحسابية لها والانحراف المعياري ويلاحظ أنها جميعاً جاءت بمتوسطاتها المرتفعة من قبل المختصين وبإجماع عال دلت عليه الانحرافات المعيارية الضعيفة ، وقد جاءت أبرز هذه المعوقات كما يلي: جاءت أبرز معوقات الدراسة - حسب محاورها الأربعة - والتي حصلت على اختيار (موافق بدرجة عالية جداً) وبمتوسطات (أكبر من ٤,١٦ إلى ٥,٠٠) مرتبة تنازلياً كالتالي: " ضعف توافر الوسائل التعليمية بشكلها العام : (المجسمات والبرمجيات التعليمية وغيرها) " بمتوسط (٤,٥٣) و"مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين الطلاب ضعيفة " بمتوسط (٤,٤٤) ، و"ضعف في قدرة المعلم على تطبق التقويم بفعالية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم " بمتوسط (٤,٤٠) ، و" قلة استعمال معلم الرياضيات لوسائل وتقنيات التعليم في التدريس " بمتوسط (٤,٤٠) ، و"ضعف تنويع أساليب التقويم وأدواته " بمتوسط

(٤,٣٦) ، و "ضعف العلاقة بين معلم الرياضيات وزملائه معلمي المقررات الأخرى " بمتوسط (٤,٣٦) ، و"قلة التمارين والأنشطة التي تنمي مستويات التفكير العليا" بمتوسط (٤,٣١) ، و" صعوبة استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في تحديد مستويات الطلاب" بمتوسط (٤,٢٩) ، و"ضعف تفاعل المعلم مع الطلاب أثناء تنفيذ الدرس"بمتوسط (٤,٢٧)، و"قلة توافر معمل خاص لمعلم الرياضيات يستوعب جميع الطلاب مجهزة بالوسائل التعليمية والتقنية والانترنت التي تساعد في تحقق نواتج التعلم المطلوبة" بمتوسط (٤,٢٤) .

ت - أن الفروق التي وردت في أسئلة الدراسة من (٥ -٩) جاءت على النحو التالي :

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير المهنة بين متوسطات استجابات أفراد عينات الدراسة نحو كل من (المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة ، المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية ، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية ، المعوقات الخاصة بالمعلم ، المعوقات الخاصة بالطالب ، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية، الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطالب) .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير المهنة لصالح الطلاب والطالبات بين متوسطات استجابات أفراد عينات الدراسة حول المعوقات الخاصة بالمحتوى ، ويشير ذلك إلى أن الطلاب والطالبات يوافقون بدرجة أكبر على المعوقات الخاصة بالمحتوى .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير المهنة لصالح أفراد العينة من المختصين بين متوسطات استجابات أفراد عينات

الدراسة حول كل من (المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس ، المعوقات الخاصة بالتقويم ، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج) ، ويشير ذلك إلى أن أفراد العينة من المختصين يوافقون بدرجة أكبر على تلك المعوقات .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير الجنس بين متوسطات استجابات أفراد عينتي الدراسة نحو كل من (المعوقات الخاصة بالمنهج وأبعاده الفرعية ، المعوقات الخاصة بالطالب ، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية ، الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب) .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير الجنس بين متوسطات استجابات أفراد عينتي الدراسة حول المعوقات الخاصة بالمعلم والتي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات ، وذلك لصالح أفراد العينة من الطلاب ، وتشير النتيجة السابقة إلى أن الطلاب يوافقون بدرجة أكبر على المعوقات الخاصة بالمعلم .

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير المستوى بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو كل من (المعوقات الخاصة بالمحتوى ، المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية ، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية ، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج ، المعوقات الخاصة بالمعلم ، المعوقات الخاصة بالطالب ، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية ، والدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير المستوى لصالح الطلاب والطالبات بالمستوى الثامن بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول كل من (المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة ، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس ، المعوقات الخاصة بالتقويم)، ويشير ذلك إلى أن الطلاب (طلاب/ طالبات) بالمستوى الثامن يوافقون بدرجة أكبر من طلاب (طلاب/ طالبات) المستوى الأول على المعوقات الخاصة بكل من : (نواتج التعليم المتوقعة ، أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس ، بالتقويم).

٤ - لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير نظام الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو كل من (المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة، المعوقات الخاصة بالمحتوى، المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس، والمعوقات الخاصة بالتقويم، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالطالب، والدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير نظام الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد هذه العينة حول المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية التي تواجه الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية في المملكة أثناء تعلم وتعليم الرياضيات باختلاف متغير نظام الدراسة ، وذلك لصالح الطلاب ممن يدرسون بالنظام العام ، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات ممن يدرسون بالنظام العام يوافقون بدرجة

أكبر من يدرسون بنظام المقررات على المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في المملكة أثناء تعلم وتعليم الرياضيات .

٥ - لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير المقررات بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلاب والطالبات نحو من المعوقات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاختلاف متغير المقررات بين متوسطات استجابات أفراد هذه العينة حول (المعوقات الخاصة بنواتج التعليم المتوقعة، المعوقات الخاصة بالمحتوى، المعوقات الخاصة بالأمثلة والتمارين والأنشطة التعليمية، المعوقات الخاصة بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس، المعوقات الخاصة بالتقويم، الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالطالب، المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئية والاجتماعية ، الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه الطلاب) والتي تواجه الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية بالمملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات ، وذلك لصالح الطلاب الذين درسوا المقررات القديمة ، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات الذين درسوا بنظام المقررات القديمة يوافقون على المعوقات بدرجة أكبر من الطلاب والطالبات الذين درسوا وفقاً للمقررات الجديدة (سلسلة ماجروهل).

- **التوصيات :** بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١ - ضرورة النظر في نتائج هذه الدراسة من قبل المعنيين وأخذ المعوقات التفصيلية حسب محاورها الأربعة (المنهج ، والمعلم . والطالب . و المعوقات الإشرافية والإدارية والبيئة والاجتماعية) ، والتي جاءت بدرجة : (موافق

بدرجة عالية جداً) وما يليها من معوقات ، والتي تواجه الطلاب والطالبات في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية في المملكة كمؤشرات حقيقية تضاف لما لدى الجهات المختصة ، وذلك بشكل سريع وعاجل حتى يتم التخلص منها أو تقليل أثرها لرفع مستوى تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية والحصول على نواتج تعلم بشكل أفضل

٢ - العناية الخاصة بالمعلمين ومنهم معلمو الرياضيات وبذل المزيد من الاهتمام بإعدادهم قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها والحرص على جعل ذلك أولوية من قبل الجهات المختصة والمعنيين لا يحاد عنها.

٣ -العناية برأي المختصين في هذه الدراسة ووجهة نظرهم وأخذها بعين الاعتبار حيث جاءت نتائج استجاباتهم في غالب المحاور وجوانب المحور الأول والمعوقات التفصيلية أكبر وبشكل ملحوظ من إجابات الطلاب والطالبات عليها

٤ - العناية برأي الطلاب والطالبات في هذه الدراسة ووجهة نظرهم حول المعوقات الخاصة بالمحتوى والتي تواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة في أثناء تعليم وتعلم الرياضيات وأخذها بعين الاعتبار حيث جاءت نتائج فروق استجاباتهم أكبر من نتائج استجابات المختصين ، والطلاب والطالبات هم المعنيون بشكل مباشر بمحتوى مناهج الرياضيات في هذه المرحلة ، وهم من يعاني ويكابد المعوقات في الفهم والتحصيل .

- **المقترحات :** بناء على نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي :

١ - تشكيل لجان متخصصة للتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقق نواتج التعلم والتعليم بالشكل المخطط ومن ذلك نواتج تعلم وتعليم الرياضيات في مختلف مراحل التعليم وجعل من مهام هذه اللجان النظر في نتائج البحوث والدراسات العلمية المتخصصة والإفادة منها.

٢ - إجراء دراسات مماثلة في مراحل التعليم الأخرى، وكذلك في المقررات والمناهج المختلفة، وعلى مجتمعات أخرى مثل مجتمع المعلمين، والمشرفين التربويين، وطلاب المرحلة الثانوية، واستخدام الأداة نفسها وتطويرها كلما دعت الحاجة .

٣ - إجراء دراسات مقارنة بين أداء معلمي الرياضيات ومعلماتها للتأكد بشكل تفصيلي من ارتفاع المعوقات الخاصة بالمعلم لدى المعلمين وكونه أكبر منه لدى المعلمات ، والتعرف على الأسباب وتقديم تصور مقترح لمعالجتها وذلك نظرا للنتيجة التي ظهرت في هذه الدراسة من أن تأثير المعوقات الخاصة بالمعلم عند الطلاب أكبر منها عند الطالبات. ٤ - الإفادة من أداة الدراسة في دراسات مماثلة ، ومن قبل المعنيين في وزارة التعليم في مناهج الرياضيات في كل المراحل الدراسية وتطويرها والإفادة منها في مناهج المقررات المختلفة .

المراجع :

أبو أسعد، صلاح عبداللطيف. (٢٠١٠م). أساليب تدريس الرياضيات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

أبانمي. فهد بن عبدالعزيز. (١٤١٥هـ). أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

أبو زينة، فريد كامل. (٢٠١١م). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو زينة ، فريد و عبابنة، عبدالله. (١٩٩٧م). تدريس الرياضيات للمبتدئين. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو عميرة ، محبات (٢٠٠٠م) . تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، الدار العربية للكتاب ، القاهرة .

التل. سعيد؛ والبطش. محمد؛ وأبوزينه. فريد. (٢٠٠٧هـ). مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان: دار المسيرة.

حسين ، هشام (٢٠١١م) . تعليم الرياضيات في عالم متعدد الثقافات. عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.

حمزة، محمد، والبلاونة، فهمي. (٢٠١١م). مناهج الرياضيات واستراتيجيات تدريسها. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الحربي ، محمد والمعثم ، خالد ، مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين، جامعة الملك سعود ، مجلة العلوم التربوية، المجلد الخامس والعشرون، العدد ٢، مايو ٢٠١٣م، جماد الثاني ١٤٣٤هـ .

الحمامة. صلاح الدين. (١٩٩٤م). آراء عينة من معلمي العلوم _ قبل وأثناء

الخدمة_ حول مشكلات تدريس العلوم ببعض المدارس الابتدائية بمنطقة الجوف بالسعودية (دراسة ميدانية).حولية كلية التربية. العدد ١٠. ص ٣٨٧_ ٤١٨. جامعة قطر.

الحميدي، سعد بن عبدالعزيز. (١٤٢٢هـ). مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحميري ، عبد القادر. (١٤٢٥هـ).مدى مساهمة مشرفي العلوم التطبيقية في حل مشكلات الأنشطة العلمية غير الصفية في المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

خشان . خالد و السلولي . مسفر وعثمان .إبراهيم (٢٠١٣م). مدى تمكن معلمي الرياضيات من مهارات تدريس المفاهيم الرياضية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ،مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ١٢٩ السنة ٣٤ ،٢٠١٣م .

الخطيب ، محمد . (٢٠١١م). مناهج الرياضيات الحديثة -تصميمها وتدريسها. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الدسوقي. عيد ابو المعاطي.(٢٠١١م). معلم المستقبل والتعليم. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

الرضيان، خالد بن إبراهيم. (١٤١٩هـ). معوقات استخدام مختبرات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينه الرياض من وجهه نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السلمي، صالح بن خويتم. (١٤٢٩هـ). معوقات تدريس التربية البدنية في المدارس الابتدائية الحكومية المستأجرة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق

التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشريف، محمد بن سعد. (١٤٢٦هـ). مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشمري، محمد بن مضحي. (١٤٢٧هـ). مشكلات تدريس القران الكريم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الصادق، إسماعيل محمد. (٢٠٠١م). طرق تدريس الرياضيات -نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر.

عبدالمطلب، محي الدين. (١٤٠٤هـ). دراسة مسحية لبعض مشكلات تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العتيبي ، عبد العزيز عبدالله ، (٢٠١٥م) ، مدى تحقق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية لدى معلمي الرياضيات بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس .كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

عرفج ، سامي سلطي. وسليمان ، نايف أحمد. (٢٠٠٥م). أساليب تدريس الرياضيات والعلوم. عمان: دار صفاء.

العساف. صالح حمد. (٢٠١٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

علي ، طلعت أحمد . فعالية برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات الحديثة لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في ضوء أسلوبي المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن، كلية التربية . المجلة العلمية - المجلد الواحد والعشرون ،العدد ١ ، يناير ٢٠٠٥م .

العنزي، لافي بن عويد. (١٤٣٠هـ). مشكلات تدريس مقرر العلوم في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة في مدينة عرعر. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العنيزي ، يوسف ، رياض ، آمال (٢٠٠٠م) ، صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلةالأولى من التعليم بدولة الكويت (الصفوف ١ -٦) ، الجمعية المصرية – المناهج وطرق التدريس .

العوض. خالد عبدالرحمن. (١٤٢١هـ). مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم من وجهة نظر المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

القحطاني، مسفر بن ناصر. (١٤٢٧هـ). المشكلات التدريسية لدى معلم الصفوف الأولية بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

القضاوة ، أحمد حسين الأربط ، محمد عبد الله ، معيقات تعلم الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدينة ذمار باليمن كما يراها الطلبة ، كلية التربية – المجلة العلمية – المجلد الخامس والعشرون – العدد الأول الجزء الأول يناير ٢٠٠٩م .

الكبيسي، عبدالواحد حمد. (٢٠٠٨م). طرق تدريس الرياضيات(أساليبه: أمثلة ومناقشات). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

المبارك، عبدالرحمن عبدالعزيز. (١٤٢٤هـ). دور الشرف التربوي في حل المشكلات التعليمية التي تواجة معلم العلوم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

مريزق، هشام، ودرويش، جعفر. (٢٠٠٨م). أساليب تدريس الرياضيات.

عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

المطيري، متعب بن عيد. (١٤٣٠هـ). المشكلات التدريسية لمعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة المهد. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المهدي. مجدي.(٢٠٠٧م). المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

مينا . فايز مراد ، التغيرات العالمية والتربوية وتعلم الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المؤتمر العلمي الخامس من (٢٠ – ٢١ يوليو ٢٠٠٥م) .

مينا . فايز مراد (٢٠٠٦م) ، قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

النذير ، محمد بن عبدالله . (٢٠١٤م) . مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في دول الخليج العربي وحلولها مع إشارة خاصة للمملكة العربية السعودية . بحث غير منشور . المؤتمر الرابع للجمعية السعودية للعلوم الرياضية "جسر" ٢٧ -١٤٣٥/١٢/٢٩هـ

اليوسف ، خالد بن محمد .(٢٠٠٥م) . تحديد معوقات تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية باستخدام طريقة دلفاي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

Gardner, H. (1997m). *Reflection on multiple intelligences*..

http://ecsme.ksu.edu.sa/index.cfm?method=home.con&ContentID=175

http://cfijdida.over-blog.com/article-29333871.html

http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=13139"

http://www.laes.org/_chapters.php?lang=ar&chapter_id=261

http://www.manahij.net/curriculum1.htm

* * *

Al-Nadhiyir, M. `A. (1435AH). *Mushkilat Ta`alum Wa Ta`liyim Al-RiyaDHiyāt* Fi Duwal Al-Khaliyij Wa Hululaha Ma` 'Isharah KhāSah Lilmamlakah Al-`Arabiyah Al-Su`udiyah (Unpublished research). Al-Mu'tamar Al-Rābi` Liljam`iyah Al-Su`udiyah lil`uluwm Al-Riyāzhiyah "Jisir".

Al-Yusif, Kh. M. (1426AH). *TaHdiyid Mu`wiqāt Ta`liyim Al-RiyaDHiyat BilmarHalah Al-Thanāwiyah Bi'istikhdām Tariqat Dlfāiy* (Unpublished doctoral dissertation). Jāmi`at Al-Malik Sa`ud Kuliat Al-Tarbiyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis, Riyadh.

❊ ❊ ❊

'Amthilah Wa Munaqashāt. Aman: Maktabat Al-Mujtama` Al-`Arabiy Lilnashir Wa Al-Tawziy`.

Al-Kanhal, M. `A. (1432AH). *Mu`wiqāt* Tadriyis Al-NashaTat Al-`Ilmiyah Fi Madat Al-`Ulum LiTulāb Al-Sufuf Al-`Ulya' Min Al-MarHalh Al-'Ibtidā'iyah (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud*, Kuliyat Al-Tarbiyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis.

Al-Mubārk, `A. `A. (1424AH). *Dawur Al-Sharaf Al-Tarbawi Fi Hal Al-Mushkilāt* Al-Ta`limiyah Altiy Tuwājih Mu`alim Al-`Ulum Fi Al-MarHalah Al-'Ibtidā'iyah (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud*, Kuliyat Al-Tarbiyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis.

Miriziyq, H., & Druyish, J. (2008). *'Asāliyib Tadriyis Al-RiyaDHiyāt*. Aman: Dar Al-Rāyah Lilnashir Wa Al-Tawziyi`.

Al-MuTiyi, M. `I. (1430AH). Al-Mushlilāt Al-Tadriyisiyah Limu`alim Al-Lughat Al-'Injiliziyah BilmarHalah Al-'Ibtidā'iyha BimuHāfazhat Al-Muhad (Unpublished master's thesis). *Jami`at Um Al-Qurā* Kuliyat Al-Tarbiyah, *Makkah Al-Mukaramah*.

Makiyi, W. `A. (1429AH). Wāqi` Tadiyis Muqarar Al-Jughrāfiya LilSaf Al-Thālith MutwasiT Wa Mu`awiqātih Bimadāris Al-Banāt Bimakah Al-Mukaramah (Unpublished master's thesis). *Jami`at Um Al-Qurā* Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis, *Makkah Al-Mukaramah*.

Al-Mahdiyi, M. (2007). *Al-Mu`alim Wa Mihnat Al-Ta`liyim Bayin Al-`ASālah Wa Al-Mu`āSarh*. Alexandria: Dar Al-Jami`ah Al-Jadiydah Lilnashir.

Mina, F. M. (Ed.). (2005). Proceedings from Al-Mu'tamar Al-Khāmis: *Al-Taghaurāt Al-`Ālamiyah Wa Al-Tarbawiyah Wa Ta`alum Al-RiyaDHiyāt. Al-Jam`iyah Al-MaSriyah Litarbawiyāt Al-RiyāDHiyat*.

Mina, F. M. (2006). *QaDHaya Fi Ta`alum Wa Ta`liyim Al-RiyaDHiyāt*. Cairo: Maktabat Al-'Anjluw Al-MaSriyah.

DHawu' 'Uslubiyi Al-Mu`alajah Al-Ma`rifiyah Al-Mutatābi` Wa Al-Mutazāmin. *Al-Majalah Al-`Ilmiyah, 21(1),*

Al-`Inizi, L. `U. (1430AH). Mushkilāt Tadriyis Muqarar Al-`Ulum Fi Al-Sufuf Al-'Awaliyah Min Al-MarHalah Al-'Ibtidā'iyah Min Wijhat Nazhar Mu`alimiyi Hadhihiy Al-MarHalah Fi Madinat `Ar`ar (Unpublished master's thesis). *Jami`at Um Al-Qurā, Makkah Al-Mukaramah.*

Al-`Iniziyi, Y. R., & 'Amāl, R. (2000). *Su`ubāt Ta`alum Al-RiyāDhiyat Fi Al-MarHalah Al-'Ula Min Al-Ta`liyim Bidawlat Al-Kuwait. Al-Jam`iyah Al-MaSriyah.*

Al-`AwaDH, KH. `A. (1421AH). *Mushkilāt* Tadriyis Al-Lughat Al-'Injiliziyah Fi Al-MarHalh Al-MutawasiTah Fi Mantiqat Al-QaSiyim Min Wijhat Nazhar Al-Mudarisiyin (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud,* Kuliyat Al-Tarbiyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis.

Al-Ghāmidi, `A. H. (1429AH). Al-Su`ubāt Altiy Tuwājih Manhaj Al-Tarbiyah Al-Faniyah BilmarHalah Al-MutawasiTah BimanTiqat Al-BaHah Al-Ta`limiyah Min Wijhat Nazhar Al-Mushrifiyin Al-Tarbawiyin Wa Al-Mu`alimiyi (Unpublished master's thesis). *Jami`at Um Al-Qurā, Makkah Al-Mukaramah.*

Al-QaHTāniy, M. N. (1427AH). *Al-Mushkilāt* Al-Tadriyisiyah Lada Mu`alim Al-Sufuf Al-'Awaliyah BimuHāfazhat Al-'IHsa' Min Wijhat Nazhar Al-Mu`alimiyn Wa Al-Mushrifiyin Al-Tarbawiyin (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-'Imam MuHamid Bin Sa`ud Al-'Islāmiyah,* Kuliyat Al-`Ulum Al-'Ijtimā`iyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis.

Al-QaDHāwah, 'A. H.,& Al-'ArbaT, M. `A. (2009). Mu`iqāt Ta`alum Al-RiyāDHiyāt LilmarHalah Al-Thaānawiyha Fi Madinat Dhamār Bilyaman Kama Yaraha Al-Talabah. *Al-Majalah Al-`Ilmiyah, 25(1),*

Al-Kibisiy, `A. H. (2008). *Turuq Tadriyis Al-RiyaDHiyāt: 'Asālibih*

Al-Shamiriy, M. M. (1427AH). *Mushkilāt* Tadriyis Al-Qur'an Al-Kariyim Fi Al-Sufuf Al-'Awaliyah (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud*, Kuliyat Al-Tarbiyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis.

Al-Sādiq, 'I. M. (2001). *Turuq Tadriyis Al-RiyāDHiyat: NaDHariyat Wa TaTbiqāt*. Cairo: Dar Al-Fikir.

`Abd Al-MuTalib, M. (1404AH). *Dirash MasHiyah Liba`DH Mushkilat Tadriyis Al-`Ulum Fi Al-MarHalah Al-MutawaSiTah BimnaTiqat Al-RiyaDH* (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud*, Kuliyat Al-Tarbiyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis.

Al-`Itibiyi, KH. M. (1431AH). *Mushkilāt* Tadriyis Muqarar Al-Maktabah Wa Al-BaHth Fi Al-MarHalh Al-Thanawiyah Bimadinat Al-RiyaDH Min Wijhat Nazhar Al-Mu`alimiyn (Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-Malik Sa`ud*, Kuliyat Al-Tarbiyah Qism Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadriyis.

Al-`Itiybiy, `A. `A. (2015). Mada TaHaquq Al-Ma`āiyir Al-Mihaniyah Al-WaTaniyah LilMu`aliymiyn Bilmamlakah Al-`Arabiyah Al-Sa`udiyah Lada(Unpublished master's thesis). *Jami`at Al-'Imam MuHamid Bin Sa`ud Al-'Islāmiyah*, Kuliyat Al-`Ulum Al-'Ijtimā`iyah.

`Arfaj, S. S.,& Sulimān, N. 'A. (2005). *'Asāliyib Tadriyis Al-RiyaDHiyāt Wa Al-'Ulum*. Aman: Dar Al-Safā'.

Al-`Asāf, S. H. (2010). *Al-Madkhal 'Ila Al-BaHth Fi Al-`Ulum Al-Sulukiyah*. Riyadh: Dar Al-Zahra'a.

`Afiyif, S. 'A. (1430AH). Mu`wiqāt Tadriyis Mawād Al-Tarbiyah Al-'Islāmiyah BilmarHalah Al-thānawiyah Min Wijhat Nazhar mushrifiha Wa Mu`alimiyha Bimakah Al-Mukaramah (Unpublished master's thesis). *Jami`at Um Al-Qurā, Makkah Al-Mukaramah.*

`Aliy, T. 'A. (2005). F`aāliyat Brnāmj li`ilāj Ba`DH Su`ubāt Ta`alum Al-RiyaDHiyāt Al-Hadiythah Lada Talāmidh Al-Saf Al-'Awal Al-I`dādiy Fi

Al-Himīdī, S. A. (1422H). Mushkilāt Tadrīs Al'imlā' Fī AlmarHalah Al'ibtidā'īah. (Unpublished Master's thesis). Jāmi`at Almalik Su`ūd, Riyadh.

Al-Humīrī, A. (1425H). Madā Musāhamat Mushrifī Al'ulūm AltaTbīqīah Fī Hal Mushkilat Al'āshiTah Al`lmīah Ghīr AlSafīah Fī AlmarHalah Althānwīah. (Unpublished Master's thesis). Jāmi`at Um Alqurā, Makkah Almukaramah.

Al-KhaTīb, M. (2011). Manāhij AlryāDHīāt Al-Hadīthah-TaSmīmiah Wa Tadrīsiah. Amman: Dār Wa Maktabah Al-Hāmid Linashar Wa Altaūzī`.

Al-Dusūqī, A. (2011). Mu`alim Almustaqbal Wa Alta`līm. Egypt: Almaktab Aljāmi`ī AlHadīth.

AlrDhīān, K. E. (1419H). Mu`awīqāt Astikhdām Mukhtabarāt Al'ulūm Bi AlmarHalah AlmutawsiTah Bimadīnat AlrīāDH Min Wijhat Nazhar Almu`alimīn Wa Almushrifīn Altarbūīin. (Unpublished Master's thesis). Jāmi`at Almalik Su`ūd, Riyadh.

Alsibī`ī, B. S. (1432H). Mushkilāt Tadrīs Al`ulūm Alshar`īah Fī AlmarHalah Althānwīah Lilbanāt Wa Hulūlahā Hasab r'ī Almu`alimāt Wa Almushrifāt Altarbūīāt. (Unpublished Master's thesis). Jāmi`at Almalik Su`ūd, Riyadh.

Alsulamī, S. K. (1429H). Mu`awiqāt Tadrīs Altarbīah Albadanīah Fī Almadāris Al'ibtidā'īah AlHukūmīah Almust'jarah. (Unpublished Master's thesis). Jāmi`at Um Alqurā, Makkah Almukaramah.

Al-Shirīf, M. S. (1426H). Mushkilāt Tadrīs Alqirā'ah Fī AlSufūf Al'awalīah Hasab R'ī Almu`alimīn Wa Almu`alimāt. (Unpublished Master's thesis). Jāmi`at Almalik Su`ūd, Riyadh.

Al-Sha`bī, W. A. (1430H). Mu`awiqāt Al'adā' Al'ibdā`ī limu`alimī Al`ulūm AlTabī`īah Bi AlmarHalah AlmutawasiTah Min Wijhat Nazhar Almu`limīn Wa Almushrfīn Altarbaūīin. (Unpublished Master's thesis). Jāmi`at Um Alqurā, Makkah Almukaramah.

List of References:

Abū As`ad, S. A. (2010). Asālib Tadrīs AlryāDHīāt. Amman: Dār Alshurūq Linashar Wa Altawzī`.

Abānmaī, F. A. (1415H). Aham Mushkilīat Tadrīs Almawād Alshar`īah Fī AlmarHalah AlmutawasiTah Min Wijhat Nazhar Almu`alimīn Wa Almūajihīn Bi Madīnat AlrīyāDH (unpublished Master's thesis). Jāmi`at Almalik Su`ūd, Riyadh.

Abū Zīnah, F. K. (2011). Manāhij AlryāDHīāt. Almadrasīah Wa Tadrīshā. Kuwait: Maktabat AlfalāH Linashir Wa Altaūzī`.

Abū Zīnah, F. K. & `Abābinah, A. (1997). Tadrīs AlryāDHīāt Lilmubtad'īn. Kuwait: Maktabat AlfalāH Linashir Wa Altaūzī`.

Abū `Umīrah, M. (2000). Ta`līm AlryāDHīāt Baīn Alnazharīah Wa AltaTbīq (1st ed.). Cairo: Aldār Al`arabīah Lilkitāb.

Al-Tal, S. & Al-BaTish, M. & Abū Zīnah, F. (2007) Manāhij AlbaHath Al`ilmī TaSmīm AlbaHath Wa AljHlīl Al'iHSā'ī.. Amman: Dār Almasīrah.

Hamzah, M. & Alblāwinah, F. (2011) Manāhij AlryāDHīāt. Estirātījīat Tadrīā. Amman: Dār Jalīs Alzamān Linashir Wa Altaūzī`.

Al-Jāsir, F. S. (1422H) AlSu`ūbāt Alatā Tūwājih Aldārsīn Fī Mādat Al`ulūm Fī Marākiz Ta`līm Alkibār Fī Madīnat AlriyāDH Kamā Yarāhā Aldārsūn Wa Mu`limū Al`ulūm (unpublished Master's thesis). Jāmi`at Almalik Su`ūd, Riyadh.

Al-Harbī, M. & Almu`thm, K. (2013). Mushkilāt Mu`alimī AlryāDHīāt. Almubtad'īn Fī Almamlakah Al`arabī Alsu`ūdīah Min Wijat Nazxarihim Wa Mushrifīhim Altarbwīin. Majalat Al`ulūm Altarbawīah, (25)2.

AlHamāmah, S. (1994). Arā' `aīnah Min Mu`alimī Al`ulūm_Qabal Wa Athnā' Alkhidmah_ Haūla Mushkilāt Tadrīs Al`ulūm Biba`Dh Almadāris Al'ibtidā'īah BimanTiqat Aljūf Bi Alsu`ūdīah (Dirāsah Maīdanīah). Haūlīat Kulīat Altarbīah, 10, 387-418.

with high degree and mean of (3.38), then supervisory, managerial, ecological and social obstacles with high degree and mean of (3.24), then methodology elements related obstacles with medium degree and mean (3.23)

2- The most important statistically indication related differences were as the following:

There are statistical indication related to differences at the level of (0.05) with the variable of profession (capacity) among means of male and female school students opinions on the one hand and the specialists opinions on the other hand in favor of school students with respect of content related obstacles, special obstacles related to methods and strategies of teaching, and assessment related obstacles, and the total degree of the methodology related obstacles, indicating the specialists of study members highly agree rather than male and female school students in relation to these obstacles.

There are statistical indication related differences at the level of (0.05), according the variable of gender among the means of responses of sample members of the male and female school students with respect to special obstacles related to teacher in favor to members of sample, indicating that male students have high agree than female students regarding teacher related obstacles.

Key words: learning and teaching mathematics obstacles, disabilities, learning mathematics, mathematics teaching, math curriculum, the teacher, the learner, the learning environment, secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia, students of the College of Sciences at Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

Obstacles Facing Learning and Teaching Mathematics at Secondary Schools in Saudi Arabia From the Point of View of Specialists and Students of the College of science, At Al-Imam Muhammad ibn Saudi Islamic University

Dr. Suleiman Al-Daweesh
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education
Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to identifying the obstacles of learning and teaching of mathematics at the secondary stage in kingdom of Saudi Arabia from the point of view of specialists, students and male and female students in department of mathematics in College of Science, at Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic university. Also it aimed to identify the differences of opinions among of study sample related to variables of: profession or capacity (specialist – male, student – female students), gender (students, girls school), academic level (first level and eighth level) and the study system (courses system, general system), and courses (modern and old).

For achieving the objectives of the study, the researcher used the survey descriptive methodology using questionnaire as a tool in the study. The researcher prepared a questionnaire about obstacle including (120) obstacles, distributed on four dimensions, namely: six curriculum elements related obstacles, teacher related obstacles, student related obstacles, and supervisory, managerial, ecological and social related obstacles. The instrument was distributed to all students in the first and eight levels in mathematics departments and in the College of Science at Imam Mohamed bin Saud Islamic University, and to specialists determined through the study limits. The total number amounted to (335), the respondents were (290), and these are the full, complete and suitable for analysis as the percentage is (87 %) out of the total number.

After analysis the study showed the following results:

1- The obstacles of learning and teaching mathematics in the secondary stage in the kingdom was from the point of view of the study and its four dimensions, showed the following descending ranks: the student related obstacles, attained high degree and mean of (3.42), then teacher related obstacles

فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها

د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها

د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٤/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ٥/ ٥/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

استهدف البحث التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٢) طالباً، وضابطة وعددها (٣٢) طالباً، وقد أعد الباحث المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثلت في: المادة التعليمية لتدريس القراءة بإستراتيجية الفصول المقلوبة، واختبار الفهم القرائي، واختبار الوعي الصوتي، وقد تأكد الباحث من صدق وثبات هذه الأدوات بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الفصول المقلوبة، القراءة، الفهم القرائي، الوعي الصوتي.

المقدمة:

يشهد ميدان تعليم وتعلم اللغات في البلدان المتقدمة تطوراً كبيراً فيما يتعلق بالأساليب والإستراتيجيات والطرق المستخدمة في التدريس ؛ حيث وظفت تلك البلدان التقنية الحديثة لتطوير هذا الأساليب والإستراتيجيات والطرق من أجل إحداث نقلة نوعية في هذا الميدان التعليمي المهم، وتماشياً مع هذا التطور الكبير في تعليم اللغات وتناغماً مع التطورات التقنية المتلاحقة فإن الحاجة تبدو ماسة لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء إستراتيجيات التدريس الحديثة المعززة بوسائل التقنية المتطورة.

وقد ظهرت مؤخراً إستراتيجية تدريسية حديثة نسبياً توظف التقنية وتستثمر أدواتها بشكل جيد في العملية التعليمية وهي إستراتيجية الفصول المقلوبة، وهذه الإستراتيجية توفر بشكل واضح مساحة واسعة من النشاط وتعمق المناقشات الهادفة وتركز على التطبيقات والتدريبات والأنشطة داخل قاعات الدراسة وهو ما يحتاج إليه بشدة متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها بصفة عامة والمبتدؤون منهم بصفة خاصة.

وإستراتيجية الفصول المقلوبة تمثل نموذجاً تربوياً متكاملاً يتم فيه قلب عناصر المحاضرة مع الواجبات المنزلية المفروضة ؛ بحيث يشاهد الطلاب المحاضرة مسجلة على أشرطة أو عبر رافد على الإنترنت (Vod/Podcasting قبل المحاضرة، في حين يخصص زمن المحاضرة بقاعة الدرس للتدريبات والمناقشات والأعمال التحريرية وتأكيد المفاهيم (Educause,2012).

ومن ثم فإن فكرة الفصول المقلوبة تعتمد على قاعدة بسيطة وهي أن ما يفعله المتعلم في المدرسة يقوم به في المنزل، وما يفعله في المنزل باعتباره واجباً مدرسياً يقوم به في المدرسة.(Bergmann & Sams, 2012)

وتمثل إستراتيجية الفصول المقلوبة إحدى الحلول التقنية الحديثة لعلاج

ضعف التعلم التقليدي وتنمية مهارات التفكير عند الطلاب، فالتعلم المقلوب إستراتيجية تدريسية تعتمد على توظيف التقنية للاستفادة منها في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلاً من إلقاء المحاضرات، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم (الزين، ٢٠١٥، ١٧٣).

وترتبط إستراتيجية الفصول المقلوبة بشكل أساسي بتقنية الفيديو، حيث إن الدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة أعطت بديلا مثالياً للمحاضرة التقليدية. فهي تقوم بإيصال المحتوى الدراسي للطلبة تماماً كما في الفصل التقليدي -وجهاً لوجه -، بشكل يفوق الوسائل الأخرى؛ مما جعل معظم من طبقوا هذه الإستراتيجية يتجهون لاختيار الفيديو التعليمي كوسيلة لإيصال المحتوى؛ لكي يضمنوا فهم الطالب الكافي للمحتوى الدراسي (Marco, 2010, 46).

وأشار برجمان وسام (Bergmann & Sam, 2009, 23) إلى أن هذه الإستراتيجية تؤثر بشكل أفضل عندما يقوم المعلمون بإنشاء مقاطع الفيديو لموادهم الدراسية بأنفسهم، حيث يستطيعون من خلال ذلك تغطية عناصر الدرس، ويوضحونها بالشكل الكافي للمتعلمين.

وقد طورت إستراتيجية الفصول المقلوبة أدوار كل من المعلم والمتعلم، فقد أشار حمدان وآخرون (Hamdan et al, 2013, 5) إلى أن الطلاب في الفصول المقلوبة يتحولون من كونهم محصلة للتدريس إلى كونهم مركزاً للتعلم، حيث يستعرض الطالب المحتوى الدراسي بشكل ذاتي خارج الفصل عبر الخيارات التي يتيحها له المعلم، ومن ثم يشارك بشكل نشط في تكوين

بنيته المعرفية من خلال الفرص التي تتيحها له البيئة الصفية الجديدة للتدريب والتقويم بشكل ذي معنى.

وأوضح مارشال (Marshall, 2013, 20) أن دور المعلم في الفصول أصبح أكثر أهمية من ذي قبل، فبدلاً من المحاضرة التقليدية التي يعطيها للطلبة أصبح الآن يقوم بأدوار ثلاثة وهي: الملاحظة، وتقديم التغذية الراجعة، والتقويم، بالإضافة إلى توجيه تفكير المتعلم ومساعدته.

وبتقصي الأدب التربوي وجد الباحث أن هناك بحوثاً ودراسات سابقة أجريت في تخصصات مختلفة وعلى مراحل تعليمية متباينة أكدت نتائجها على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، مثل: دراسة "ستراير" (Strayer,2007) في مجال تدريس الحساب، و دراسة "جونسون" (Johnson, 2012) في مجال تدريس الحاسب الآلي، ودراسة "سنودن" (Snowden, 2012) في مجال تدريس المواد الأساسية كاللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، ودراسة "مارلو" (Marlowe, 2012) في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، ودراسة "هاو" (Hao,2014) في مجال التدريس الجامعي، ودراسة أبو مغنم (٢٠١٤) في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، ودراسة الزين (٢٠١٥) في مجال تدريس تقنيات التعليم، ودراسة (هارون وسرحان، ١٤٣٦) في مجال التعلم الإلكتروني، ودراسة آل معدي (١٤٣٦هـ) في مجال تدريس الرياضيات. وقد أثبتت تلك الدراسات فاعلية إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة في زيادة التحصيل ونمو الاتجاهات وتقوية الدافعية وخفض مستوى القلق وتنمية التفكير.

أما في مجال تعليم اللغات فما زالت الدراسات التي أجريت لاختبار فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة قليلة مقارنة بالتخصصات الأخرى، ومن

هذه الدراسات:

دراسة "حبيب" (٢٠١٤) وهي دراسة وصفية ناقشت دور الصف المقلوب في تحسين تحصيل قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة محمد (Muhammad, 2014) التي كشفت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية فنون اللغة الإنجليزية لغة ثانية لطلاب المدرسة الثانوية.

ودراسة آل فهيد (١٤٣٥ه) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدي طالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية.

ودراسة هوانج وهونج (Huang & Hong, 2015) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية الفهم القرائي للطلاب التايوانيين للغة الإنجليزية لغة ثانية.

ودراسة يوسف زادة (Yousefzadeh, 2015) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية تحصيل الطلاب الإيرانيين للغتين العربية والإنجليزية بوصفهما لغات ثانية.

ودراسة هيونج (Hung, 2015) التي كشفت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تعلم الطلاب التايوانيين اللغة الإنجليزية لغة ثانية.

ودراسة لياس (Leis, 2015) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحسين تعلم الطلاب اليابانيين للكتابة باللغة الإنجليزية لغة ثانية.

ودراسة يوج نج (Yujing, 2015) التي كشفت عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحسين تعلم الطلاب الصينيين للكتابة باللغة الإنجليزية لغة ثانية.

ويتبين من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية هذه الإستراتيجية الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها واقتصار الذي أجرى منها على الدراسة الوصفية دون التجريبية، ومع ذلك فقد تمت الاستفادة من هذه البحوث والدراسات في إعداد الإطار النظري للبحث الحالي، أما الدراسات الأجنبية فتتفق مع الدراسة الحالية في قياس فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات اللغة الثانية، وتختلف معها في قياسها للوعي الصوتي وفي كونها أجريت على المستوى المبتدئ، وقد استفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد المحتوى التعليمي من خلال الفيديوهات التعليمية.

وتعد القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية من المهارات المهمة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ فالقراءة الصامتة تحقق عمليات الفهم والاستيعاب للنصوص المقروءة وتكسب المتعلمين ثروة لفظية وصولاً إلى إكسابهم عادة القراءة الحرة الموسعة، والقراءة الجهرية هي إحدى الدعائم الأساسية لتعليم الطلاب النطق الجيد للأصوات العربية والتدريب على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وصولاً إلى الطلاقة والسرعة والفهم في القراءة.

وقد حظيت القراءة والفهم القرائي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باهتمام الباحثين، حيث تناولت دراسات عديدة إستراتيجيات تعليم القراءة وأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، ومنها دراسة (راشد، ٢٠٠٥) التي استهدفت تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية، ودراسة (خصاونة، ٢٠٠٥) التي قامت ببناء برنامج محوسب لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية، ودراسة (المطيري، ١٤٣٠هـ) التي تناولت أثر التعلم

التعاوني في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٣) التي اقترح من خلالها إستراتيجية أطلق عليها إستراتيجية "إتقن"[١] لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة (علي، ٢٠١٣) التي قامت ببناء برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب بهدف تحسين مهارات الفهم القرائي، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٤) التي حددت إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محاولة لتحسين هذا الفهم، ودراسة (العريني، ١٤٣٦ه) التي استخدمت الألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات المستوى المبتدئ من متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها بمدرسة منارات الرياض العالمية بمدينة الرياض.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة لم تقم بتجريب إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة أو في تنمية الفهم القرائي، إلا أن البحث الحالي استفاد من تلك الدراسات في بناء التصميم التجريبي للبحث وفي تحديد مهارات الفهم القرائي الملائمة لغير الناطقين بالعربية.

كما اهتمت دراسات سابقة عديدة بمجال تعليم الأصوات العربية لغير الناطقين بها، وأبرزت تلك الدراسات أهم المشكلات الصوتية التي يعاني منها الأجانب عند تعلمهم للعربية لغة ثانية، وقدمت بعض الحلول التي تسهم في الحد من تلك الصعوبات، ومن هذه الدراسات: دراسة (الفاعوري وأبو عمشة، ٢٠٠٥) التي عرضت بعض مشكلات تعليم العربية للناطقين

---

(١) تشير حروف كلمة "إتقن" إلى مراحل الإستراتيجية المقترحة، وهي اختصار لكلمات (اقرأ – تفكر - قوم – ناقش)

بغيرها وفي مقدمتها مشكلات تعليم الأصوات واقترحت بعض الحلول لهذه المشكلات، ودراسة (جميل، ٢٠١٠) التي حددت الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ودراسة (جينغشو، ٢٠١١) التي تناولت صعوبات نطق الأحرف العربية للطلبة الصينيين وحلولها، ودراسة (شيانغ، ٢٠١١) التي كشفت عن مشكلات تعليم الأصوات العربية للطلبة الصينيين وطرق معالجتها في المرحلة الجامعية، ودراسة (ماسيري والأمين، ٢٠١٢) التي اهتمت بتحديد أهم المشكلات الصوتية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها في جامعة المدينة العالمية بماليزيا وتقديم بعض الحلول لهذه المشكلات، ودراسة (همداني، ٢٠١٥) التي تناولت صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في باكستان وعلى رأسها صعوبات تعلم الأصوات.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات لم تتناول الوعي الصوتي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بشكل مباشر، إلا أن الباحث استفاد من هذه الدراسات في بناء قائمة مهارات الوعي الصوتي.

في ضوء العرض السابق يأتي البحث الحالي لتقصي فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

مشكلة البحث:

تبذل معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جهوداً حثيثة لإكساب متعلميها مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)، وعلى الرغم من ذلك لا تزال هناك مشكلات قائمة في سبيل تحقيق الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية لهؤلاء المتعلمين، ولعل أبرز هذه المشكلات مشكلة ضعف الفهم القرائي للنص المقروء وقصور الوعي الصوتي

لما يستمعون إليه وما ينطقون به، خاصة لدى المبتدئين من متعلمي العربية غير الناطقين بها.

فقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ولعدة سنوات متتابعة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، أن أكثر ما يعانيه طلاب هذا المستوى هو ضعف مهارات الفهم القرائي لديهم من ناحية وقصور الوعي الصوتي عندهم من ناحية أخرى، ويتجلى هذا الضعف وذلك القصور في تركيز المتعلمين على محاولة إتقان القراءة الآلية للنصوص، فإذا ما ناقشتهم في معانيها أو الأفكار التي تحويها لا تكاد تسمع إجابة صحيحة، كما أن المشكلات الصوتية واضحة في قراءاتهم الجهرية وأحاديثهم اليومية ومتكررة بشكل واضح.

وباستطلاع رأي (٢٩) من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية لغير أبنائها بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض الجامعات الأخرى[١] تبين أنهم يواجهون المشكلتين ذاتيهما، وأن نسبة (٨٦٪) منهم يجدون عناءً شديداً في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لطلابهم بصفة عامة ولطلاب المستويات المبتدئة بصفة خاصة، وأن نسبة (٨٣٪) منهم أكدت على أن إستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس القراءة تقليدية ولا تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي كما ينبغي، وأن نسبة (٩١٪) منهم أكدت أن زمن المحاضرة لا يكفي لتقديم التدريبات والأنشطة الكافية لتنمية هذه المهارات لديهم بالشكل المطلوب، (انظر ملحق١)، ولعل هذا ما يمكن أن توفره إستراتيجية الفصول المقلوبة التي تخصص زمن المحاضرة بأكمله

(١) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

للتدريبات والأنشطة والمناقشات والتطبيقات.

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على ضعف وقصور مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ومن هذه الدراسات: دراسة (راشد، ٢٠٠٥)، ودراسة (خصاونة، ٢٠٠٥)، ودراسة (المطيري، ١٤٣٠هـ)، ودراسة (الخضيري، ١٤٣٢ه)، ودراسة (عبد العظيم، ٢٠١١)، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٣)، ودراسة (علي، ٢٠١٣)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٤)، ودراسة (أبو الروس، ٢٠١٥).

كما أكدت الدراسات السابقة على قصور الوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل دراسة (الأمين، ١٩٨٢)، ودراسة (حسان، ١٩٨٤)، ودراسة (خربوش، ٢٠٠٣) ودراسة (جميل، ٢٠١٠)، ودراسة (شيانغ، ٢٠١١)، ودراسة (جينغشو، ٢٠١١)، ودراسة (ماسيري والأمين، ٢٠١٢)، ودراسة (همداني، ٢٠١٥).

وفي ضوء ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث في العبارة الآتية: ضعف وقصور مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها وخاصة لدى طلاب المستوى الأول (المبتدئ).

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٢- ما مهارات الوعي الصوتي اللازمة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٣- ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٤- ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

فرضا البحث:

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربته التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة.

٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

- دروس القراءة من الوحدات (٣ -٨) بكتاب العربية للعالم – الجزء

الأول، المقررة على طلاب المستوى الأول.

– عينة من طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

– تطبيق تجربة البحث على الطلاب عينة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

منهج البحث:

تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة، وبالتحديد أبسط هذه التصميمات وهي طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات البحث فيما يأتي:

١ - **إستراتيجية الفصول المقلوبة:** هي إستراتيجية تعليمية تقوم على توظيف التقنيات الحديثة في قلب النظام التعليمي، وذلك عن طريق توفير شرح المحتوى التعليمي (اللغوي) على هيئة فيديو عبر إحدى الوسائط التكنولوجية وإيصاله لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها لدراسته قبل وقت المحاضرة، بحيث يتم استثمار وقت المحاضرة في التدريبات والتطبيقات والمناقشات وممارسة الأنشطة اللغوية المعززة.

٢ - **الفهم القرائي:** هو عملية عقلية معرفية يوظف فيها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها حصيلته اللغوية من اللغة الهدف للتفاعل مع النص المقروء بهدف استنتاج المعنى العام له واستخلاص معانيه الصريحة والضمنية ونقده، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار مهارات الفهم القرائي الذي أعده الباحث.

٣ - **الوعي الصوتي:** هو إدراك متعلم اللغة العربية غير الناطق بها لأصوات اللغة العربية تمييزاً وتركيباً وتحليلاً وتبديلاً وتنغيماً، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار الوعي الصوتي الذي أعده الباحث.

خطوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه قام الباحث بإعداد ما يأتي:

أولاً: الجانب النظري وتناول ثلاثة محاور:

- المحور الأول: إستراتيجية الفصول المقلوبة: ماهيتها وأهميتها، ومآخذها، ونشأتها وأسسها النظرية، ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخطوات تنفيذها.
- المحور الثاني: الفهم القرائي: مفهومه، وأهميته، وأسسه، ومستوياته ومهاراته.
- المحور الثالث: الوعي الصوتي: مفهومه، وأهميته في تعليم القراءة، ومستوياته ومهاراته.

ثانياً: الجانب الإجرائي وشمل الخطوات الآتية:

١ - إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث وتمثلت في:

- ✓ قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ✓ قائمة مهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ✓ المادة التعليمية المصممة وفقاً لإستراتيجية الفصول المقلوبة.
- ✓ اختبار الفهم القرائي.

✓ اختبار الوعي الصوتي.

٢ - التأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

٣ - اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.

٤ - التطبيق القبلي لاختباري الفهم القرائي الوعي الصوتي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٥ - تطبيق تجربة البحث عن طريق التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة ، في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر بالطرق المعتادة.

٦ - التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧ - تحليل النتائج وتفسيرها.

٨ - تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث الحالي من أنه :

١ - يتناول إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهي إستراتيجية الفصول المقلوبة ، ومن ثم فهو يحاول تطوير أساليب تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بما ينمي المهارات اللغوية لديهم.

٢ - يعين معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للتدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة ؛ حيث يقدم لهم دليلاً تدريسياً يساعدهم على إعادة تصميم دروسهم وفقاً للإستراتيجية الحديثة.

٣ - يلفت نظر الباحثين والمهتمين في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى إعداد مواد تعليمية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة لتنمية مهارات لغوية أخرى.

٤ - يسهم في تطبيق الاتجاهات التدريسية الحديثة التي تحسن البيئة الصفية وتزيد من فاعليتها.

٥ - يزود المكتبة العربية بأدوات بحثية جديدة يمكن أن تكون عوناً للباحثين ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تتمثل في اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار الوعي الصوتي.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: إستراتيجية الفصول المقلوبة: ماهيتها وأهميتها، ومآخذها، ونشأتها وأسسها النظرية، ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخطوات تنفيذها.

ماهية الفصول المقلوبة وأهميتها:

يُطلَق على هذه الإستراتيجية عدة مسميات منها: الفصول المقلوبة، والفصول المعكوسة، والصف المقلوب، والتعلم المتغير الوجهة، وقد حظيت بتعريفات عديدة لكن ليس بينها اختلافات جوهرية.

فقد عرفها لاج وآخران (Lage et al,2000, 32) بأنها منهج يتم فيه استبدال التدريب بالمحاضرة عن طريق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا خارج الفصول الدراسية وداخلها.

وعرفها ماركو (Marco, 2010, 46) بأنها إستراتيجية تدريس تجعل الطالب يقوم بنمط التدريس التقليدي بنفسه، حيث يطلب منه أولا قراءة جزء من الكتاب المدرسي بعد المدرسة، ودراسته من خلال مصادر التعلم المتاحة كدروس الفيديو المعدة مسبقا من المعلم، ثم بعد ذلك يتناقش فيه في

الحصة الدراسية في اليوم التالي، ويمارس عدداً من الأنشطة مع زملائه، ويُقيَّم على مدى تمكنه من الموضوع.

وعرفها بيرجمان وسامز(Bergman ; Sams, 2012) بأنها قلب مهام التعليم بين المدرسة والمنزل، فما يفعله المتعلم في المدرسة يقوم به في المنزل، وما يفعله في المنزل باعتباره واجباً يقوم به في المدرسة.

ورأى حمدان وآخرون (Hamdan et al, 2013, 5) أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تتضمن أن يتيح المعلمون الدروس العلمية للطلاب؛ ليتمكنوا من الوصول إليها في أي وقت، أو مكان مناسب للطالب (في منزله، أو في معمل الحاسب في المدرسة، أو في أثناء ركوبه في الحافلة، أو حتى وهو على سرير المستشفى)، ويمكن للمعلمين أن ينقلوا شرحهم للدروس بواسطة تسجيل أنفسهم بالفيديو وهم يقومون بشرح المادة، أو عبر تقنية تصوير الشاشة Screen Cast، حيث يقومون بتسجيل شرحهم للدرس على الحاسب (عبر العروض التقديمية على سبيل المثال(مع دمج توجيهاتهم الصوتية، أو عن طريق توجيه الطلاب إلى فيديو تعليمي موثوق ومتاح على الإنترنت، وبذلك يستطيع الطلاب مشاهدة الفيديو أو تصوير الشاشة متى ما ناسبهم، وبعدد المرات التي يحتاجونها.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الفصول المقلوبة هي إستراتيجية تعليمية حديثة نسبياً تقوم على توظيف التقنيات الحديثة في قلب النظام التعليمي، وذلك عن طريق توفير شرح المحتوى التعليمي على هيئة فيديو عبر إحدى الوسائط التكنولوجية وإيصاله للمتعلم لدراسته قبل وقت المحاضرة، بحيث يتم استثمار وقت المحاضرة في التدريبات والتطبيقات والمناقشات وممارسة الأنشطة التعليمية المعززة.

وقد أكدت دراسات عدة، كدراسة برام (Brame, 2013)، ودراسة (أبو مغنم، ٢٠١٤)، ودراسة (آل فهيد، ١٤٣٥ه)، ودراسة (الزين، ٢٠١٥) على ما تحققه إستراتيجية الفصول المقلوبة من فوائد تربوية جمة، من أهمها أنها:

- تضمن الاستثمار الجيد لوقت الحصة.
- ترفع مستوى تحصيل الطلاب وينمي استيعابهم.
- تتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على الفروق الفردية بينهم.
- تتيح المعلم استثمار وقت الفصل لتوجيه المتعلمين وتحفيزهم ومساعدتهم بصورة أفضل.
- تقوي العلاقة بين الطالب والمعلم وتزيد من التفاعل الإيجابي بينهما.
- توظف التقنية الحديثة في مجال التعليم بشكل فاعل.
- تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتحوله إلى باحث ومسؤول عن مصادر تعلمه.
- تعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات.
- تدعم مهارات التواصل والتعاون بين المتعلمين.
- توفر الحرية الكاملة للطلاب في اختيار المكان والزمان والسرعة التي يتعلمون بها.
- توفر تغذية راجعة فورية للمتعلمين داخل الفصل من قبل معلميهم.

المآخذ على إستراتيجية الفصول المقلوبة:

على الرغم من المزايا العديدة والفوائد التربوية الجمة لإستراتيجية الفصول المقلوبة، إلا أنها لم تخلو من التحديات والمآخذ التي قد تقف عقبة تحول دون تحقيق المرجو منها، ولعل من أهم هذه المآخذ: (Hamdan, et al.,2013,12

؛ Bertzmann, 2013, p.70-71 ؛ أبو مغنم، ٢٠١٤ ، ؛ الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥ ، ٢٧٥).

– أن الفصول المقلوبة قد لا تنجح مع جميع المعلمين أو مع جميع الطلبة، وبعض التجارب خلصت إلى تفضيل الطريقة التقليدية عليها.

– عدم التزام بعض الطلاب بمشاهدة الفيديو قبل الحصة الدراسية ؛ مما يضعف مشا ركتهم الفاعلة في الأنشطة داخل الفصل.

– يشتكي البعض من أن الفصل المقلوب أكثر فوضوية وإزعاجاً. حيث إن جميع الطلاب يعملون في الأنشطة المختلفة داخل مجموعات تعاونية.

– صعوبة تشجيع أو تحفيز بعض الطلبة الذين لا يبدون رغبة في المشاركة بالحصة الدراسية، على التفاعل مع الأنشطة والعمل مع زملائهم.

– الافتقار إلى العمق العلمي، حيث إن زمن الفيديو التعليمي لا يتجاوز في كثير من الأحيان خمس عشرة دقيقة، لذا فإن هذا العمق يبقى مسؤولية الطلاب والمتعلمين.

وعلى الرغم من وجود هذه التحديات وغيرها إلا أنه يمكن مواجهتها والحد منها عن طريق رفع درجة الوعي بأهميتها لدى المعلمين والطلاب على حد سواء، بالإضافة إلى تهيئة البيئة التعليمية بالإمكانات التقنية والدعم الفني المناسب، وكذلك تدريب المعلمين بشكل جيد على تنفيذها.

نشأة إستراتيجية الفصول المقلوبة، وأسسها النظرية:

نشأت فكرة الفصول المقلوبة عام ١٩٩٨ حيث شجع ولفورد وجونسون في كتابهما "التدرج الفعَال" على استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب عن طريق منح الطلاب الفرصة للاطلاع على المحتوى في المنزل ومن ثم استخدام وقت الفصل في التركيز على عمليات التحليل والتركيب وحل المشكلات

.(Johnson ; Walvoord,1998)

وتحددت ملامح هذه الإستراتيجية عام (٢٠٠٦) على يد معلّمَينِ في منطقة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم يكن يعرف مصطلح الفصول المقلوبة حينها، وكانت أبرز دوافع ظهور هذا النموذج هو مشاركة بعض الطلاب في مسابقات ومهرجانات في مدن ومناطق تستدعي السفر مما يؤدي إلى عدم حضور الدروس، مما دفع هذين المعلمين للقيام بتسجيل الدروس بالفيديو وبرامج التقاط الشاشة وبرامج العروض التقديمية، ثم وضعها على اليوتيوب ليقوم الطلاب بالدراسة عن بعد، ويتم إكمال التعلم في المدرسة (Hamdan, et al.,2013, 2).

وقد جاء ظهور إستراتيجية الفصول المقلوبة مع بدايات ظهور تقنيات التعليم، فلقد أعطت التكنولوجيا أسباباً منطقية للمعلمين لقلب فصولهم، حيث وفرت لهم فرصة إتاحة المواد العلمية على الإنترنت لطلابهم، واختصرت كثيراً من وقت الحصة الدراسية على الطريقة التقليدية، وجعلت مساحة أوسع للتطبيق والتعمق في المحتوى المعرفي خلال الحصص الدراسية في الفصول المقلوبة (آل فهيد، ١٤٣٥، ٢٢).

يتضح مما سبق أن هذه الإستراتيجية حديثة نسبياً، حيث لم يتعد عمرها عشرين عاماً بوصفها فكرة وعشرة أعوام على التطبيق الفعلي لها، كما يتضح أن نشأتها اقترنت بتطور الوسائل والتقنيات التعليمية التي سهلت تطبيق هذه الإستراتيجية من خلال الوسائط التقنية المختلفة كالفيديو التعليمي والبودكاست واليوتيوب ... إلخ.

وتنطلق إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة من مبادئ وأفكار النظرية البنائية "Constructivism theory" التي تتمثل في (بكار والبسام، ٢٠٠٤،

: (٢٤- ٢٣

- المتعلم النشط: حيث يقوم المتعلم بدور فعال وإيجابي في اكتساب المعرفة وفهمها معتمداً على ذاته؛ فهو يطرح أسئلة ويناقش ويناظر ويفترض ويبحث بدلاً من أن يستمع ويقرأ ويعمل خلال تدريبات تقليدية.

- المتعلم الاجتماعي: حيث يبني المتعلم المعرفة وسط مجموعة من الأقران فيتبادل مع أفراد مجموعته المعلومات، والأفكار، والمناقشات، ويتفاوض مع الآخرين حتى يصل مع أفراد مجموعته إلى حلول مع إثبات صحتها.

- المتعلم المبدع: حيث يعيد المتعلم بناء المعرفة والفهم؛ فالمتعلم يحتاج إلى مهارات الإبداع لإعادة تكوين المعرفة ولاكتشاف المبادئ والنظريات، فتجارب المتعلمين تبين فهماً قوياً عن سبب بنية الأشياء.

- البيئة الصفية البنائية: حيث يعمل المتعلمون معاً يساندون بعضهم بعضاً ويستخدمون أنواعاً مختلفة من الأدوات ومصادر المعلومات التقنية والورقية وأنشطة لحل المشكلات لتحقيق أهداف التعلم.

- التعلم البنائي: حيث يبني كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطي له معنى.

وتؤكد جونسون (Johenson, 2012, 15) أيضاً أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تنادي إن كان لا بد من التعليم التقليدي المباشر فيجب أن يكون خارج الفصل، ولكن وقت الحصة الدراسية يجب أن تكون الأنشطة داخل الفصل تنطلق من النظرية البنائية من أجل أن تنجح هذه الإستراتيجية في تحقيق أهدافها.

وهذه المبادئ والأفكار تتجسد بشكل واضح في إستراتيجية الفصول المقلوبة، فهذه الإستراتيجية تهيئ المتعلم للمشاركة بشكل نشط في تكوين

بنيته المعرفية، سواء من خلال استعراضه للمحتوى الدراسي المعد له بشكل ذاتي خارج الفصل، أو من خلال المشاركة النشطة داخل الفصل في التدريب والتقويم، وتوفر له الأدوات التقنية كمواقع التواصل الاجتماعي، واليوتيوب، والمنتديات التعليمية والبرمجيات للتواصل والتشارك مع زملائه، كما توفر له بيئة خصبة للإبداع من خلال توفير مصادر المعلومات المتنوعة والأنشطة التعليمية المتعددة والوسائط التقنية الميسرة، وذلك كله يسهم في تحقيق تعلم ذي معنى.

دور إستراتيجية الفصول المقلوبة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يمكن أن يؤدي استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة إلى تحسن في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لأن هذه الإستراتيجية توسع مساحة التطبيق داخل الصف، ومن ثم فهي تتيح قدراً أكبر من التفاعل بين الطلاب فيما بينهم من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى، وهذا يخلق بيئة مناسبة لتعلم اللغة.

فقد ذكر حبيب (٢٠١٤، ٦٦٩) أن استخدام الفصول المقلوبة يساعد على استخدام وقت الصف بطريقة خلاقة ومبتكرة، أتاحت للطلاب أن يتفاعلوا ويسألوا ويطبقوا ويبتكروا ويتخلوا عن الأساليب القديمة المعتمدة على الحفظ، إلى أساليب جديدة يستطيعون من خلالها أن يطبقوا ما تعلموه، وهذا يؤدي إلى إتقانهم للغة.

وأشار آل فهيد (١٤٣٥ه، ٤) إلى أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تقدم فرصة لخلق بيئة واقعية لممارسة اللغة بشكل يقارب الواقع الطبيعي، وذلك عبر أنشطة التعليم النشط التي تكون داخل القاعة الدراسية، كما أنها تتيح

للطالب الاعتماد على نفسه بشكل أكبر للتعلم وبناء التكوين اللغوي بداخله من خلال تعلمه للمادة اللغوية في المنزل.

وربما تقضي إستراتيجية الفصول المقلوبة على الزعم القائل بأن العربية من اللغات التي يصعب تعلمها، فاللغة العربية لغة جميلة يسهل تعلمها إذا ما تم هذا التعلم بالأساليب الصحيحة، وإذا ما واكبت إستراتيجيات وطرائق تعليمها إستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة.

فاستخدام الفصول المقلوبة في تدريس العربية بشكل عصري يثبت أن اللغة العربية لغة تتسع لتطبيق أية إستراتيجية، وأن الصعوبة ليست في اللغة ذاتها، وإنما في الطرق المستخدمة في تدريسها، فإذا ما جددنا في طريقة تدريسها وتقديمها للمتعلم بشكل متفاعل جديد، جُرِّب في جامعات مختلفة، وبلغات مختلفة، استطعنا أن نصل بالمتعلم لها إلى أفضل درجات الإتقان والحذق (حبيب، ٢٠١٤، ٦٧٠).

وبالإضافة إلى أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تسهم في خلق بيئة واقعية لتعلم اللغة وتساعد على إتقانها والتمكن من مهاراتها، فإنها ربما تقوي الدافعية لتعلم اللغة؛ لأن مشاهدة الطالب للمحتوى العلمي خارج الصف يواجه الفروق الفردية القائمة بين الطلاب من ناحية، ويزيل عنهم الخجل أو الحرج أثناء عملية التعلم من ناحية أخرى، ويتيح للمعلم دراسة هذا المحتوى في الوقت والمكان الذي يناسبه من ناحية ثالثة ، وذلك بالطبع ينعكس إيجابياً على دافعيتهم للتعلم.

وهذا ما أكده أبو الروس (٢٠١٥، ١٥) حيث أوضح أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تساعد على تنمية الدافعية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى؛ حيث يشجعهم على الاهتمام بالمحتوى العلمي خارج

الصف، كما يزيد من تفاعلهم مع أقرانهم ومعلمهم في أثناء التدريس، وهذا له أثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الدارسين.

وإذا كان لإستراتيجية الفصول المقلوبة دور كبير في تعليم العربية لغير الناطقين بها بصفة عامة، فإن لها دوراً أكبر مع المستوى المبتدئ في هذا الميدان التعليمي، فالطالب خلال هذا المستوى يدرج خطواته الأولى في عالم اللغة الهدف، وذلك يستلزم التكرار في نطق الأصوات والكلمات والجمل، وهو ما يضيق عنه وقت المحاضرة ومن ثم يؤخر عملية التشكيل اللغوي للطالب في اللغة الهدف، ويمكن أن تقدم إستراتيجية الفصول المقلوبة العلاج الناجع لهذا الأمر من خلال حصول المتعلم على فيديو يشرح من خلاله المعلم موضوع الدرس فيشاهده الطالب في المنزل ويكرر مشاهدته مرات من أجل إتقان عمليات النطق والفهم وهما أبرز ما يواجه المتعلم المبتدئ، وبعدها يأتي إلى الفصل للتدرب على ما تعلمه.

خطوات إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة العربية لغير الناطقين بها:

في ضوء الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية الفصول المقلوبة، وفي ضوء طرق تعليم القراءة للمبتدئين يمكن تحديد خطوات تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة لتنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي فيما يأتي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعلم الإلكتروني (خارج الفصل): وفيها يقدم الباحث شرحاً لدرس القراءة العربية على هيئة فيديو تعليمي وفق الخطوات الآتية:

- التهيئة: وفيها يقوم المعلم بالتقديم للدرس من خلال طرح سؤال أو صورة أو موقف يجذب به انتباه المتعلمين (دقيقتان).

- قراءة النص: يقوم المعلم بقراءة الدرس مرتين على الأقل مراعياً إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة (دقيقتان).

- توضيح معانى المفردات الصعبة: يقوم المعلم بتوضيح معاني الكلمات الصعبة عن طريق بعض الصور، أو عن طريق وضعها في سياق جديد سهل، أو بالإشارات والتعبيرات الملمحية ... إلخ (٣ دقائق).

- شرح المعنى العام للنص: يقوم المعلم بتحديد الفكرة العامة للنص، ويوضح المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، ويستخلص القيم المتضمنة في النص (٥ دقائق).

- المعالجة الصوتية: يتخير المعلم بعض الكلمات من موضوع القراءة ويقوم بمعالجة مهارتين من مهارات الوعي الصوتي كتقطيع الكلمة إلى أصوات أو دمج الأصوات إلى كلمات أو التمييز بين الأصوات المتشابهة ... إلخ (٥ دقائق).

المرحلة الثانية: مرحلة التقويم (داخل الفصل): وفيها يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على:

- مهارات الفهم القرائي: يطلب المعلم من المتعلمين قراءة الموضوع الذي سبق دراسته إلكترونياً (عبر الفيديو التعليمي) بصوت صامت ثم يقوم بطرح أسئلة عليهم لقياس مهارات الفهم القرائي، ثم يعرض عليهم نصوصاً قرائية جديدة في ضوء المفردات اللغوية التي تعلموها ويطرح عليهم أسئلة لقياس نفس المهارات؛ وذلك لتثبيت المهارات المتعلمة (٥٠ دقيقة).

- مهارات الوعي الصوتي: يقوم المعلم بتقويم مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلمين من خلال طرح مجموعة متنوعة من الأسئلة على مهارات الوعي الصوتي التي تعلموها خلال الفيديو التعليمي، وعلى المهارات التي

تعلموها في الدروس السابقة (٥٠ دقيقة).

المحور الثاني: الفهم القرائي: مفهومه، وأهميته، وأسسه، ومستوياته ومهاراته.

مفهوم الفهم القرائي:

تعددت تعريفات الفهم القرائي، وإن كانت كلها تصب في بوتقة واحدة.

فقد عرفته سنو (Snow,2002) بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة ، ويتضمن الفهم القرائي - من وجهة نظرها - ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي، والسياق.

كما عرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٢٣٢) بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة.

وذكر يونس (٢٠٠٥، ٢٦٥) أن الفهم القرائي يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية.

وعرفه سعد (٢٠٠٦، ٥٧) بأنه عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها.

وعرفه الحديبي (٢٠١٣، ١٩١) بأنه مجموعة من العمليات والإجراءات العقلية والجسمية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص سواء كانت هذه المعاني صريحة أم ضمنية.

ولأغراض البحث الحالي يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: هو عملية عقلية معرفية يستخدم فيها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها حصيلته اللغوية وخبراته السابقة للتفاعل مع النص المقروء بهدف استخلاص معانيه الصريحة والضمنية ونقده.

أهمية الفهم القرائي:

يحظى الفهم القرائي بأهمية كبرى ليس في تدريس القراءة فقط ولا في تعليم اللغة العربية فحسب، بل تمتد أهميته لتشمل عمليات تعليم وتعلم كافة المواد والمقررات الدراسية؛ ذلك أن الفهم القرائي عامل أساس من عوامل الدراسة والتحصيل في شتى مجالات المعرفة، وهذا ما أكد عليه التربويون بصفة عامة والمهتمون بتعليم اللغة بصفة خاصة.

فقد ذكر فضل الله (٢٠٠١، ٨٢) أن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

ورأى الزيات (١٩٩٨، ٤٠) أن الضعف في الفهم القرائي سبب رئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات.

وأوضح عامر (٢٠٠٠، ٨٥) أن الفهم أساس عمليات القراءة كلها؛ فالطالب يسرع في القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم المعنى المقروء،

ويتعثر بل يتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ، وكذا القراءة الاستماعية، لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقروء على مسامعه.

وأشار شحاتة (١٩٩٣، ١٢٣) إلى أن بعدي الدقة والعمق في فهم المقروء أصبحا مطلباً اجتماعياً ملحاً؛ لأن الكم الهائل من الإنتاج الفكري يحتم العناية بهذين البعدين في القراءة.

وأكد يونس (٢٠٠٥، ٢٥٩) على أن من يقرأ تاريخ العلماء والأدباء والفلاسفة يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعاً هي الفهم القرائي، وأن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها: طه حسين والعقاد ومشرفة ... إلخ.

وإذا كان الفهم القرائي يحظى بهذه المكانة لدى متعلم اللغة الأولى، فإن أهميته بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية ربما تكون أكبر؛ وذلك لأن تعلم لغة ثانية مرهون بفهم مفردات هذه اللغة وتراكيبها وتعبيراتها واستيعاب ثقافتها، ولا يتم ذلك بصورة متكاملة إلا من خلال القراءة الواعية لقارئ فاهم ومدرك لما يقرأ.

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي السليم على مجموعة من الأسس، تتمثل فيما يأتي: (يونس وآخران، ١٩٨١، ١٧٢؛ سلام، ٢٠٠٠٤، ١٨٤؛ حبيب الله، ١٤٢١، ٣٨؛ الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ١٩؛ سلطان، ٢٠٠٦، ٣٤)

١. دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

٢. تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

٣. وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

٤. القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

٥. مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

٦. مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

٧. استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

٨. المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة.

٩. تحديد جوانب الفهم المهمة.

١٠. تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.

١١. مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.

١٢. الانغماس في المراجعة؛ لتحديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.

١٣. اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

صنف العلماء والخبراء مهارات الفهم القرائي في مستويات متدرجة، ويمكن تلخيص هذه المستويات والمهارات الفرعية التي تندرج تحتها فيما يأتي: (عصر، ١٩٩٨، ١٥٩؛ مجاور، ١٩٩٨، ٣٠٩؛ طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ١٣٢؛ عبد الحميد، ٢٠٠٠، ٢٠٣ -٢٠٤؛ فضل الله، ٢٠٠١، ٨٦؛ موسى، ٢٠٠١، ٨٧ -٨٨؛ جاد، ٢٠٠٣، ٢٤؛ عوض وسعيد، ٢٠٠٣؛ يونس، ٢٠٠٥، ٢٦٦).

- **مستوى الفهم المباشر (الحرفي)، ويشمل المهارات الآتية:**

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق. - تحديد الفكرة العامة (المحورية) للموضوع.
- تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية للموضوع.

- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- تحديد الجمل المفتاحية في كل فقرة.
- إدراك التسلسل المنطقي للمعلومات الواردة في الموضوع.
- إدراك الترتيب الزماني والترتيب المكاني لأحداث الموضوع.
- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً يساعد على فهم معناها.
- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

- **مستوى الفهم الاستنتاجي (الضمني)، ويشمل المهارات الآتية:**

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من السياق.
- استنتاج وجهة نظر الكاتب وأغراضه ودوافعه.
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج العلاقات بين المعلومات الواردة في الموضوع.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في الموضوع.
- استنتاج الحقائق والمعلومات التي حاول الكاتب حذفها أو تغيير معالمها.
- استنتاج الأفكار المنحازة والأفكار غير الموضوعية في الموضوع.
- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.

- **مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات الآتية:**

- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- الوقوف على مدى انطباق الأفكار على الواقع.

- تكـوين رأي حـول الشخصـيات والقضـايا والأفكـار المطروحـة في الموضوع.
- الحكم على مدى صدق أدلة الكاتب وقوتها في التأثير في القارئ.

- **مستوى الفهم التذوقي، ويشمل المهارات الآتية:**

- إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.
- إدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة.
- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو الموضوع.
- إدراك القيمة الفنية والجمالية للأساليب البيانية والمجازية.
- الموازنة بين عملين أدبيين.

- **مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات الآتية:**

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.
- التوصل إلى توقعات أو تنبؤات جديدة بناء على فرضيات معينة.
- تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.
- تدعيم القضية التي طرحها الكاتب بشواهد وأدلة لم يذكرها صراحة أو ضمناً.

وفي ضوء هذه المستويات والمهارات، وفي ضوء خصائص طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أمكن التوصل إلي مجموعة من مهارات الفهم القرائي بصورة مبدئية؛ تمهيداً لعرضها علي الخبراء والمحكمين لإقرارها، وتتمثل هذه المهارات في:

(أ) الفهم القرائي الحرفي

١ - تحديد المعنى المناسب للكلمات الواردة في النص المقروء من خلال السياق.

٢ - تعيين مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء.

٣ - إدراك تسلسل الأحداث كما وردت في النص المقروء.

(ب) الفهم القرائي الاستنتاجي

٤ - استخلاص الفكرة العامة (المحورية) للنص المقروء.

٥ - استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص المقروء.

٦ - استنتاج القيم المتضمنة في النص المقروء.

(ج) الفهم القرائي النقدي

٧ - التمييز بين ما يتصل بالموضوع المقروء وما لا يتصل به.

٨ - إبداء رأي منطقي فيما يقرأ.

(د) الفهم التذوقي

٩ - إدراك الحالة الشعورية للنص المقروء.

١٠ - إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.

(ه) الفهم الإبداعي

١١ - اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.

١٢ - وضع نهاية جديدة لقصة.

المحور الثالث: الوعي الصوتي: مفهومه، وأهميته في تعليم القراءة، ومستوياته ومهاراته.

مفهوم الوعي الصوتي:

تعددت تعريفات الوعي الصوتي، ومن هذه التعريفات:

عرفه توريجسين (Torgesen et al,1997, 162) بأنه القدرة على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع والفونيمات.

وعرفه توريجسين وماثيز (Torgesen& Mathes,2002, 2) بأنه الإحساس والوعي الواضح ببنية الكلمات في لغة ما من اللغات.

وعرفه جاسون وديفيد (Anthony & Francis,2005, 255) بأنه امتلاك المتعلم مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التمييز بين هذه الأصوات (Distinguishing)، والقدرة على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة (Segment)، والقدرة على تجميع الأصوات المفردة لتكوين كلمات (Blending)، والقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية (Syllables)، والقدرة على تقسيم الكلمة إلى فونيمات (Phonemes).

وعرفه محمد (٢٠٠٨، ١٣٥) بأنه فهم الأساليب التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئة اللغة الشفوية إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها من هذا المنطلق.

وعرفته الشيباني (٢٠١٤، ١٩٧) بأنه امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ مع إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة.

مما سبق يتضح ما يأتي:

- أن الوعي الصوتي عملية مقصودة تختص بإدراك بنية الكلمة من فونيمات وأصوات ومقاطع.
- ارتباط الوعي الصوتي ارتباطاً وثيقاً بمهارة الاستماع.
- تدرج مهارات الوعي الصوتي بدءاً بتعرف الأصوات المنفصلة،

ومروراً بتركيب الأصوات المكونة للجملة، وانتهاء بتجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية.

ولأغراض البحث الحالي يمكن القول بأن الوعي الصوتي هو إدراك متعلم اللغة العربية غير الناطق بها لأصوات اللغة العربية تمييزاً وتركيباً وتحليلاً وتبديلاً وتنغيماً.

أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة:

أكد الخبراء والباحثين على وجود علاقة وثيقة بين تعليم القراءة وتنمية الوعي الصوتي.

فقد أشارت كريستين (Christen, 1997) إلى أن الوعي الصوتي ينبغي أن يكون جزءاً من برامج تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، وأن تدريباته لا ينبغي أن تقدم بصورة مجردة، بل إنها يجب أن تعالج في سياق ذي معنى، مع التأكيد على ضرورة تخصيص الوقت الكافي لتدريباته، وأن يُبذَل جهد مقصود من أجل إنجاح أنشطته تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

وأوضح سليمان(٢٠٠٦، ١٣٦) أن مشكلات الوعي الصوتي والفونيمي أحد الأسباب الرئيسة لصعوبات القراءة، وإهمال التدريب المنظم على أشكال الوعي يصحبه قصور في مهارات القراءة.

وذكر هولي (Holly, 2007) أن نجاح تعليم القراءة أو فشله يرتبط بالوعي الصوتي والتدريب على إجراءاته.

وأكد عبابنة (٢٠١٠، ٥) على أن مهارة الوعي الصوتي تمثل الأساس الذي تبنى عليه مهارة القراءة، وهذه المهارة تسهم في خلق وعي عند الطالب بأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها مما ينعكس إيجابياً على طلاقة قراءته، ومن ثم فهمه للمقروء.

وألمح جاب الله وآخرون (٢٠١٢، ١١٥) إلى أن أهم ما يحتاجه المتعلم في تعلمه للقراءة الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملاً وإصداراً للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلماً للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجي وتعرف الكلمات وتمييزها وفهم المقروء.

كما أشارت نتائج عديد من الدراسات والبحوث إلى أن سبب ضعف القراءة يرجع إلى قصور في مهارة الوعي الصوتي ؛ كدراسة (Blachman et al, 2000)، ودراسة (Castles& Coltheart, 2004)، ودراسة (Swanson et al, 2004)، ودراسة (Leafsted et al, 2004)، ودراسة (Hogan et al, 2oo5)، ودراسة (عبد الله، ٢٠٠٧)، ودراسة (بابلي، ٢٠٠٩).

مما سبق يتضح أن اكتساب مهارات الوعي الصوتي وإتقانها يسهم إسهاماً كبيراً في اكتساب مهارات القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي، وأن أي ضعف أو خلل في مهاراته ينعكس بالسلب على تعلم القراءة ويتسبب لا محالة في حدوث حالة من الضعف أو التأخر القرائي.

مستويات الوعي الصوتي ومهاراته:

باستقصاء الأدب التربوي تبين أن ثمة تصنيفات عدة لمستويات الوعي الصوتي ومهاراته، منها:

- تصنيف ماكبرايد (McBride,1995, 192-197)، حيث قسم مستويات الوعي الصوتي إلى ثلاثة مستويات، هي:

- المستوى البسيط: الوعي بأن الجملة يمكن تقسيمها إلى كلمات مفردة.
- المستوى المتوسط: الوعي بأن الكلمات تتكون من مقاطع يختلف عددها باختلاف الكلمات.

- المستوى العميق: الوعي بأن الكلمة تتكون من فونيمات، مع القدرة على حصر فونيمات الكلمة، وتمييزها (بداية الكلمة– وسطها–نهايتها)، وتغيير مواضعها، ومزجها لتكوين كلمات.

- تصنيف سندر (sender. 1995, 443-453)، حيث قسم مستويات الوعي الصوتي إلى خمسة مستويات، هي:
  - تقسيم الجمل إلى كلمات.
  - تقسيم الكلمات إلى مقاطع.
  - التنغيم.
  - المزج الصوتي.
  - تقسيم الكلمة إلى أصوات.
- تصنيف القرني (٢٠٠٨)، حيث قسم مهارات الوعي الصوتي إلى:
  - عزل الأصوات عن الكلمات أو الجمل.
  - التمييز بين الأصوات والمقاطع.
  - وضع الكلمات في فئات وفقاً لما بينها من تشابه.
  - دمج الأصوات المنفردة لتكوين كلمات.
  - تقطيع الكلمات والجمل إلى أصوات.
  - تحديد الصوت الأول والأوسط والأخير في الكلمة.
  - التمييز بين الأصوات المتشابهة المختلفة المعنى.
  - تقسيم الكلمة إلى فونيمات.
  - حذف بعض الأصوات لتكوين كلمات جديدة.
  - إضافة بعض الأصوات لتكوين كلمات جديدة.
  - استبدال بعض الأصوات بغيرها لتكوين كلمات جديدة.

- تصنيف الهلالي (٢٠١٢)، حيث قسمت مهارات الوعي الصوتي إلى:

- تعرف عدد أصوات الكلمة. - تمييز المتشابه من الكلمات في الحرف الأول.
- تمييز المختلف من الكلمات في الحرف الأول.
- تمييز المتشابه من الكلمات في الحرف الأخير.
- تمييز الكلمة المتناغمة على نفس وزن كلمات معطاة له.
- تجزئة الكلمة إلى أصواتها.
- تجزئة الكلمة إلى مقاطع.
- تجزئة الجملة إلى كلمات.
- ضم المقاطع لتكوين كلمة.
- ضم الكلمات لتكوين جملة بسيطة.

- تصنيف الشيباني (٢٠١٤)، حيث قسمت مهارات الوعي الصوتي إلى:

- وعي الكلمة ذات صوت البداية المخالفة.
- وعي الكلمة ذات صوت البداية المتشابهة.
- وعي الكلمة ذات صوت النهاية المخالفة.
- وعي الكلمة ذات صوت النهاية المتشابهة.
- وعي الكلمة التي لا تحمل نفس التنغيم.
- وعي معنى الكلمة بعد حذف الصوت الأول.
- وعي معنى الكلمة بعد حذف التأنيث.
- وعي معنى الكلمة بعد حذف الصوتين الآخرين.

- وعي الكلمة بعد إضافة صوت أو أكثر.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات.
- مزج الأصوات والمقاطع لتكوين كلمات.
- التمييز الصوتي بين الحروف المتشابهة.

في ضوء العرض السابق لمستويات الوعي الصوتي ومهاراته، وفي ضوء خصائص طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أمكن التوصل إلي مجموعة من مهارات الوعي الصوتي بصورة مبدئية ؛ تمهيداً لعرضها علي الخبراء والمحكمين لإقرارها، وهي:

المستوى الأول: مستوى التعرف، ويشمل:

- تعرف الصوامت العربية.
- تعرف الصوائت العربية.

المستوى الثاني: مستوى التمييز، ويشمل:

- التمييز بين الأصوات المتشابهة.
- التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- تمييز الأصوات المنونة ونوع التنوين.
- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- التمييز بين أصوات اللغة الأم وأصوات اللغة الهدف.

المستوى الثالث: مستوى التركيب، ويشمل:

- تركيب الأصوات لإنتاج كلمات.
- تركيب الكلمات لإنتاج جمل.

المستوى الرابع: مستوى التجزئة، ويشمل:

- تجزئة الكلمات إلى مقاطع.

- تجزئة الجمل إلى كلمات.

المستوى الخامس: التلاعب بالأصوات، ويشمل:

- إبدال الأصوات.
- حذف أو إضافة أصوات.

المستوى الخامس: التنغيم، ويشمل:

- تحديد الكلمات ذات القافية الواحدة.
- الإتيان بكلمات لها نفس النغمة.

الإجراءات التجريبية للبحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد بعض المواد التعليمية والأدوات البحثية، ثم تم تنفيذ تجربة البحث.

وفيما يأتي تفصيل ذلك

المحور الأول: إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي:

أ - **هدف بناء القائمة:**

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها.

ب - **مصادر بناء القائمة:**

اعتمد الباحث في بناء القائمة على الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت تعليم القراءة ومهارات الفهم القرائي.

- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، مثل: دراسة (المطيري، ١٤٣٠هـ)، ودراسة (الخضيري، ١٤٣٢ه)، ودراسة (عبد العظيم، ٢٠١١)، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٣)، ودراسة (علي، ٢٠١٣)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٤)، ودراسة (أبو الروس، ٢٠١٥).
- آراء بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الخبرة الشخصية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج - ضبط القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتخصصين في اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي في:

- انتماء المهارة للمجال الواردة فيه.
- مناسبة المهارة للطلاب عينة البحث.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المهارة.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين التي كان من أهمها الاكتفاء بالمستويات الثلاثة الأولى دون المستويين الرابع والخامس (الفهم التذوقي - الفهم الإبداعي) لكونها لا تناسب طلاب المستوى المبتدئ، تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

د - الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور رئيسة هي: المحور الأول: الفهم القرائي الحرفي، والمحور الثاني: الفهم القرائي الاستنتاجي،

والمحور الثالث: الفهم الاستنتاجي النقدي، ويندرج تحت كل محور مجموعة من المهارات الفرعية، وبلغ عدد المهارات في القائمة (٨) مهارات.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه:

ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ثانياً: قائمة مهارات الوعي الصوتي:

ت - **هدف بناء القائمة:**

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها.

ث - **مصادر بناء القائمة:**

اعتمد الباحث في بناء القائمة على الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت الوعي الصوتي.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي اهتمت بتحديد مهارات الوعي الصوتي وتنميتها، ومنها دراسة سليمان (٢٠٠٦)، ودراسة القرني (٢٠٠٨)، ودراسة بابلي (٢٠٠٩)، ودراسة التونسي (٢٠١٠)، ودراسة علي (٢٠١١)، ودراسة العمري (٢٠١١)، ودراسة الهلالي (٢٠١٢)، ودراسة الشيباني (٢٠١٤).
- آراء بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الخبرة الشخصية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج - **ضبط القائمة:**

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من

المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتخصصين في اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي في:

- انتماء المهارة للمجال الواردة فيه.
- مناسبة المهارة للطلاب عينة البحث.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المهارة.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

د - الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها النهائية من خمسة محاور رئيسة هي: المستوى الأول: مستوى التمييز، والمستوى الثاني: مستوى التجزئة، والمستوى الثالث: مستوى الدمج، والمستوى الرابع: مستوى التلاعب، والمستوى الخامس: مستوى التنغيم، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية، وبلغ عدد المهارات في القائمة (١٠) مهارات (انظر ملحق ٢).

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه:

ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ثانياً: المادة التعليمية المعالجة بإستراتيجية الفصول المقلوبة:

أ - الهدف من إعداد المادة التعليمية:

هدفت المادة التعلمية المختارة من كتاب "العربية للعالم - ج١" والمقدمة على هيئة فيديو تعليمي، بالإضافة إلى التدريبات المصممة، إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب - **محتوى المادة التعليمية:**

تم اختيار المادة التعليمية من دروس القراءة في كتاب "العربية للعالم –ج١" المقرر على طلاب المستوى الأول وفقاً للخطة الزمنية الموضوعة من قبل قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود، وكان عددها ستة دروس من دروس القراءة في الوحدات من (٣ -٨)، وهذه الوحدات هي: الوحدة الثالثة: الأسرة والأقارب - الوحدة الرابعة: الطعام - الوحدة الخامسة: المنزل - الوحدة السادسة: المدرسة - الوحدة السابعة: الحديقة – الوحدة الثامنة: اللغة العربية.

ج - **إعداد الفيديو التعليمي:**

تم تسجيل شرح دروس القراءة على هيئة فيديوهات تعليمية، وقد روعي فيها ألا تزيد مدة الفيديو التعليمي عن (٢٠ دقيقة)، وتم تخزين المادة التعليمية على إسطوانة (CD) تمهيداً لنشرها على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) بحيث يمكن للمتعلم مشاهدته في أي مكان.

د - **صدق المحتوى المعد باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة:**

تم عرض المحتوى التعليمي لدروس القراءة بعد إعدادها بصورة مبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة الثانية والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم، لإبداء رأيهم في مدى صلاحيته للتطبيق، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون، ومن أهمها اختصار بعض الأجزاء في الفيديوهات التعليمية بحيث لا تزيد مدة عرض الفيديو التعليمي عن (١٥) دقيقة.

ه - **إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة:**

قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس المادة التعليمية (دروس القراءة)

باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، وقد تضمن هذا الدليل ما يأتي:

١ - مقدمة.

٢ - ملخص تعريفي بكل من: الفصول المقلوبة، والفهم القرائي، والوعي الصوتي.

٣ - الأهداف الإجرائية لكل درس من الدروس المعالجة باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة.

٤ - خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة.

٥ - الأنشطة المصاحبة.

٦ - الأدوات والوسائل المعينة.

٧ - أساليب التقويم.

٨ - الزمن المناسب لكل درس.

وقد عُرِضَ الدليل على مجموعة من السادة المحكمين الذين أقروا صلاحيته للتطبيق (ملحق ٥).

ثالثاً: اختبار الفهم القرائي:

أ - **هدف الاختبار:**

تحدد هدف الاختبار في قياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب - **مصادر بناء الاختبار:**

تم اختيار قطعتين من خارج كتاب "العربية للعالم –ج١" المقرر على طلاب المستوى الأول، وقد روعي فيهما مناسبتهما للمستوى التعليمي والثقافي لطلاب هذا المستوى.

ج - **تحديد نوع أسئلة الاختبار:** تم إعداد أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وقد روعي في صياغتها الاعتبارات الواجب مراعاتها في صياغة هذا النوع من الأسئلة.

د - **إعداد جدول المواصفات:** تم تحديد الأوزان النسبية لمهارات الفهم القرائي، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

م	المهارة	عدد الأسئلة	الأسئلة التي تقيسها	الوزن النسبي
١	تحديد المعنى المناسب للكلمات الواردة في النص المقروء من خلال السياق.	٢	١، ٩	١٢,٥٪
٢	تعيين مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء.	٢	٢، ١٠	١٢,٥٪
٣	إدراك تسلسل الأحداث كما وردت في النص المقروء.	٢	٣، ١١	١٢,٥٪
٤	استخلاص الفكرة العامة (المحورية) للنص المقروء.	٢	٤، ١٢	١٢,٥٪
٥	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص المقروء.	١	٥، ١٣	١٢,٥٪
٦	استنتاج القيم المتضمنة في النص المقروء.	٢	٦، ١٤	١٢,٥٪
٧	التمييز بين ما يتصل بالموضوع المقروء وما لا يتصل به.	٢	٧، ١٥	١٢,٥٪
٨	إبداء رأي منطقي فيما يقرأ.	١	٨، ١٦	١٢,٥٪
المجموع		١٦		١٠٠٪

هـ - **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة مجموعة من التعليمات لتحديد الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته، والتأكيد على الإجابة في المكان المخصص من ورقة الإجابة.

و - **طريقة تصحيح الاختبار:** تم توزيع درجات الاختبار على الأسئلة بإعطاء (٣ درجات) للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وحيث إن الاختبار يتكون من (١٦) سؤالاً، فإن الدرجة الكلية للاختبار تساوي (٤٨) درجة.

ز - **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار تم عرض جدول المواصفات مع فقرات الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي القياس والتقويم، وذلك بهدف التأكد من قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للمهارة المستهدف قياسها، ومدى سلامة الفقرة لغوياً، والتعرف على إضافاتهم ومقترحاتهم، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات السادة المحكمين، وكان من أهمها تعديل صياغة السؤال رقم (٦) على القطعة الأولى والسؤال رقم (٣) على القطعة الثانية بحيث لا يحتملان أكثر من إجابة واحدة صحيحة، وبذلك يكون الاختبار صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

ح - **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب المستوى الأول بلغ عددها (٢٢) طالباً، بهدف التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، وتحديد زمن الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وذلك كما يأتي:

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار

باستخراج معامل ألفا (α) كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل ٠,٨٨ وهي نسبة ثبات عالية.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة:** باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، وقد تبين أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٧ -٠,٧٧)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٢٣ -٠,٧٣) وهي معاملات سهولة وصعوبة ذات نسب متفاوتة.
- **حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز للأسئلة باستخدام معادلة جونسون، حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠,٣٣ - ٠,٦٧).
- **حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار:** تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه أسرع متعلم وأبطأ متعلم في الإجابة عن أسئلته، ووجد أنه يساوي (٦٠+٥٠) ÷٢ = ٥٥ دقيقة.

ط - الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق٣) مكوناً من (١٦) سؤالاً موزعة بواقع (٨) أسئلة على كل قطعة قراءة.

رابعاً: اختبار الوعي الصوتي:

ت - هدف الاختبار:

تحدد هدف الاختبار في قياس مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ث - مصادر بناء الاختبار:

تم اختيار بنود الاختبار في ضوء المفردات اللغوية المقررة على طلاب المستوى الأول الواردة في كتاب "العربية للعالم – الجزء الأول".

ح - **تحديد نوع أسئلة الاختبار:** تم إعداد أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة السمعية، بحيث يستمع إليها الطالب من خلال جهاز التسجيل (الكاسيت).

ذ - **إعداد جدول المواصفات:** تم تحديد الأوزان النسبية لمهارات الوعي الصوتي، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات الوعي الصوتي

م	المهارة	عدد الأسئلة	الأسئلة التي تقيسها	الوزن النسبي
١	التمييز بين الأصوات العربية.	٢	١	١٠٪
٢	التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	١	٢	١٠٪
٣	تمييز بعض الظواهر الصوتية في اللغة العربية (التنوين – التشديد).	٣	٣، ٤	١٥٪
٤	التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية	١	٥	١٠٪
٥	تجزئة الكلمات إلى مقاطع.	١	٦	٥٪
٦	تجزئة الكلمات إلى أصوات.	١	٧	١٠٪
٧	تركيب الأصوات لإنتاج كلمات.	١	٨	١٠٪
٨	إبدال الأصوات.	١	٩	١٠٪
٩	حذف أو إضافة أصوات.	٢	١٠، ١١	١٥٪
١٠	تحديد الكلمات ذات القافية الواحدة.	١	١٢	٥٪
المجموع		١٢		١٠٠٪

هـ - صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة مجموعة من التعليمات لتحديد الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته.

و - طريقة تصحيح الاختبار: تم توزيع درجات الاختبار على الأسئلة بإعطاء (درجة) على كل بند من بنود السؤال للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وحيث إن بنود الاختبار بلغت (٦٠) بنداً، فإن الدرجة الكلية للاختبار تساوي (٦٠) درجة.

ز - صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم عرض جدول المواصفات مع فقرات الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي القياس والتقويم، وذلك بهدف التأكد من قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للمهارة المستهدف قياسها، ومدى سلامة الفقرة لغوياً، والتعرف على إضافاتهم ومقترحاتهم، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات السادة المحكمين، وكان من أهمها استبدال بعض المفردات اللغوية في الاختبار بأخرى أكثر سهولة بحيث تناسب طلاب المستوى الأول، وبذلك يكون الاختبار صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

ح - التجربة الاستطلاعية للاختبار: أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب المستوى الأول بلغ عددها (٢٢) طالباً، بهدف التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، وتحديد زمن الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وذلك كما يأتي:

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخراج معامل ألفا (α) كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل ٠,٨٥ وهي نسبة عالية من الثبات.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة**: باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، وقد تبين أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٥ -٠,٧٩)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٢١ -٠,٧٥) وهي معاملات سهولة وصعوبة ذات نسب متفاوتة.
- **حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز للأسئلة باستخدام معادلة جونسون، حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠,٣٢ - ٠,٦٨).
- **حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار:** تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه أسرع متعلم وأبطأ متعلم في الإجابة عن أسئلته، ووجد أنه يساوي (٨٠+٧٠) ÷٢ = ٧٥ دقيقة.

ط - الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق٣) مكوناً من (١٢) سؤالاً بإجمالي (٦٠) بنداً.

المحور الثاني: إجراء تجربة البحث

أولاً: اختيار عينة البحث:

تم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بطريقة عشوائية؛ حيث تم اختيار شعبتين من شعب المستوى الأول عشوائياً، وكذلك تم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً لتصبح مجموعة تجريبية وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالباً، وأصبحت الشعبة الأخرى هي المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالباً.

ثانياً: التطبيق القبلي لأدوات البحث:

١ - التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي:

قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي على طلاب مجموعتي البحث ؛ التجريبية والضابطة في يوم الأربعاء الموافق ١٤٣٧/١/١هـ، وذلك للوقوف على مدى تمكن طلاب المجموعتين من مهارات الفهم القرائي، ويوضح الجدول الآتي دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي.

جدول(٣). دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٣٢	٦,٠٤	٢,١٣	٠,٦٣	غير دالة
الضابطة	٣٢	٦,٧٢	١,٩٨		

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٦,٠٤) بانحراف معياري قدره (٢,١٣) ، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٦,٧٢) بانحراف معياري قدره (١,٩٨)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠,٦٣)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في ضعف مهارات الفهم القرائي.

٢ - التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي:

قام الباحث بتطبيق اختبار الوعي الصوتي على طلاب مجموعتي البحث ؛ التجريبية والضابطة بدءاً من يوم الأحد ٢٨/ ١٢/ ١٤٣٦ه إلى يوم الخميس

الموافق ١٤٣٧/١/٢هـ، وذلك للوقوف على مدى تمكن طلاب المجموعتين من مهارات الوعي الصوتي، ويوضح الجدول الآتي دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي.

جدول(٤). دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٣٢	٧,٨١	١,٦٩	٠,٣٨	غير دالة
الضابطة	٣٢	٨,٠٧	١,٤٢		

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٧,٨١) بانحراف معياري قدره (١,٦٩)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٨,٠٧) بانحراف معياري قدره (١,٤٢)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠,٣٨)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في قصور مهارات الوعي الصوتي.

ثالثاً: تدريس المادة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

تم البدء في تدريس المادة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة من الأحد الموافق ١٤٣٧/١/٥هـ إلى الأحد الموافق ١٤٣٧/٢/٢٤هـ، حيث استغرق تدريسه حوالي ٤٩ يوماً، أما طلاب

المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة. وقام الباحث نفسه بتطبيق تجربة البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عقب الانتهاء من عمليات التدريس، وذلك بدءاً من يوم الثلاثاء ١٤٣٧/٢/٢٦هـ إلى يوم الثلاثاء ٣/٤/ ١٤٣٧هـ، وقد تم تصحيح الاختبارين، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

يهدف هذا المحور إلى رصد النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، وتفسيرها، ثم تقديم عدد من التوصيات في ضوء هذه النتائج، وكذلك تقديم عدد من الموضوعات البحثية المقترحة.

أولاً: نتائج البحث، وتفسيرها:

- للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة، قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، وحساب حجم الأثر، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول(٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة عند ٠,٠٥	حجم التأثير	
التجريبية	٣٢	٤٣,٦٣	٤,١٥	١٢,٥١	٣١	دالة عند مستوى ٠,٠٢	٠,٧٩	كبير
الضابطة	٣٢	٢١,٨٢	٥,٧٤					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤٣,٦٣) بانحراف معياري قدره (٤,١٥)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢١,٨٢) بانحراف معياري قدره(٥,٧٤)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (١٢,٥١)، وبمقارنتها بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣١) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وبذلك تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

كما تم حساب حجم التأثير لاستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي ، وذلك بحساب مربع إيتا (η٢)، حيث بلغ (٠,٧٩) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه:

ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ويعزو الباحث هذا النمو الواضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة أتاحت للمتعلمين تعلم دروس القراءة من خلال تقنية الفيديو في منازلهم، فاختصرت كثيراً من وقت التدريس في المحاضرة واستبدلته بتقديم تدريبات وتطبيقات الفهم القرائي والتعمق فيها مما أدى إلى تنمية هذه المهارات بشكل كبير.
- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة توفر لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها وخاصة المبتدئين منهم فرص تكرار المادة التعليمية المقدمة من خلال الفيديو، وهذا التكرار يزيد من عملية التفاعل مع المادة القرائية ويعمق عمليات الفهم القرائي وينميها.
- أن تنوع التطبيقات والتمرينات المقدمة للمتعلمين من خلال هذه الإستراتيجية (داخل الفصل) على دروس القراءة التي تعلموها (في المنزل) جعل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي تحظى بنصيب وافر من التدريب عليها، وهذا أسهم في إتقان المتعلمين لهذه المهارات.
- أن وفرة التدريبات المقدمة في الفصل من خلال إستراتيجية الفصول المقلوبة جعل نصيب كل متعلم من التدرب على مهارات الفهم القرائي أكبر كثيراً من الطرق المعتادة في التدريس، ومن ثم أسهم في تمكنهم من هذه المهارات بشكل واضح.
- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تتيح للمتعلمين اختيار الوقت المناسب لهم لمشاهدة الفيديو التعليمي، مما يجعل استعدادهم للتعلم أقوى، ومن ثم

فإن تفكيرهم ينشط ، وذلك ينعكس إيجاباً على مهارات الفهم القرائي لديهم.

– أن الحرية التي توفرها هذه الإستراتيجية في مشاهدة الفيديو التعليمي في الوقت الذي يناسبهم تقوي من دافعية المتعلمين للتعلم ، ومن ثم تقوي من رغبتهم في التفاعل مع المقروء وفهمه.

– تقديم تغذية راجعة فورية على التدريبات المقدمة داخل الفصل للمتعلمين من خلال الوقت الذي تتيحه هذه الإستراتيجية يسهم في تصحيح مهارات الفهم لدى المتعلمين وتنميتها بصفة مستمرة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة محمد (Muhammad, 2014) ، ودراسة هوانج وهونج (Huang & Hong, 2015) ، ودراسة يوسف زادة (Yousefzadeh, 2015).

- للتأكد من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي ، ونصه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة ، قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي ، وحساب الانحرافات المعيارية ، وحساب قيمة "ت" ، وحساب حجم الأثر ، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول(٦) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة عند ٠,٠٥	حجم التأثير	
التجريبية	٣٢	٥٤,٠٠	٦,٣٣	١٤,٧٦	٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١٧	٠,٨١	كبير
الضابطة	٣٢	٢٧,١٨	٨,٠١					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٤,٠٠) بانحراف معياري قدره (٦,٣٣)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٧,١٨) بانحراف معياري قدره (٨,٠١)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (١٤,٧٦)، وبمقارنتها بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣١) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وبذلك تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

كما تم حساب حجم التأثير لاستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وذلك بحساب مربع إيتا (η^2)، حيث بلغ (٠,٨١) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه:

ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب

المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ويعزو الباحث هذا النمو الواضح في مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة المستخدمة في تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أتاحت لهم فرص تكرار مشاهدة وسماع الفيديوهات التعليمية عدة مرات، وتكرار الاستماع للنطق الصحيح

للأصوات العربية يسهم في تنمية الوعي بهذه الأصوات وتثبيتها لديهم.

– أن عملية تسجيل الفيديوهات التعليمية التي تقدم من خلال هذه الإستراتيجية تجعل المعلم أكثر حرصاً على نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وهذا له تأثير إيجابي على انتقال مهارات الوعي الصوتي تلقائياً للمتعلمين.

– أن استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أتاح تقديم تدريبات صوتية كثيرة في وقت المحاضرة المخصص بأكمله للتمرينات والتطبيقات، ومن ثم عالج مهارات الوعي الصوتي بشكل تطبيقي مما أدى إلى تمكنهم منها.

– أن تنوع التدريبات المقدمة من خلال هذه الإستراتيجية من تدريبات التمييز بين الأصوات العربية وتدريبات الاستبدال والتجزئة والدمج ... إلخ، أسهم في تنمية مهارات الوعي الصوتي بشكل أفضل من الطرق المعتادة.

– أن التغذية الراجعة الفورية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ظل إستراتيجية الفصول المقلوبة تتيح لهم تصحيح مهارات الوعي الصوتي لديهم (مهارات استقبال الأصوات)، من خلال تصحيح نطقهم للأصوات (مهارات الإنتاج الصوتي).

– أن أنشطة القراءة الجهرية التي يقدمها المعلم من خلال هذه الإستراتيجية عالجت مهارات الوعي الصوتي بشكل متكامل وفي إطار جذاب وغير تقليدي، وقد انعكس ذلك على إتقانهم لهذه المهارات.

– أن التدرج في تدريب متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على مهارات الوعي الصوتي في ضوء إستراتيجية الفصول المقلوبة من السهل إلى الصعب بدءاً من تمييز الأصوات العربية ومروراً بتجزئة الكلمات إلى مقاطع

وأصوات ثم تركيب المقاطع والأصوات إلى كلمات والتلاعب بالأصوات وانتهاءً بالتنغيم، ذلك كله زاد من وعيهم بهذه المهارات وتمكنهم منها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة هونج (Hung, 2015)، ودراسة لياس (Leis, 2015)، ودراسة يوج نج(Yujing, 2015).

ثانيا: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١ - تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إستراتيجيات تدريس حديثة تسهم في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين مثل إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة.

٢ - عقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لتدريبهم على توظيف إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة بشكل فاعل في تنمية المهارات اللغوية للدارسين الأجانب.

٣ - توجيه المزيد من الاهتمام والعناية بمهارات الفهم القرائي التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها، وذلك لأهميتها القصوى في تحسين قراءتهم بنوعيها المكثفة والموسعة.

٤ - الاهتمام بتنمية مهارات الوعي الصوتي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥ - الاستعانة بخبراء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومتخصصين في التقنية للمشاركة في تخطيط المناهج التعليمية وتطويرها وفق إستراتيجية الفصول المقلوبة.

ثالثا: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١ - فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع - التحدث - الكتابة) لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

٢ - فاعلية الفصول المقلوبة في تنمية دافعية الدارسين الأجانب لتعلم اللغة العربية.

٣ - أثر برنامج تعليمي مقترح قائم إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحسين اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو القراءة الحرة (الموسعة).

٤ - مقارنة بين توظيف إستراتيجية الفصول المقلوبة وإستراتيجيات تدريسية أخرى وأثرها في التحصيل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

* * *

المراجع:

أولاً : المراجع العربية:

١. أبو الروس، عادل منير (٢٠١٥). استخدام أسلوب الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، E-Journal of Arabic Studies & Islamic Civilization E-ISSN: 2289-6759 Volume 2 - 2015

٢. أبو مغنم، كرامي بدوي (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٤٨)، ج٤، ١٥١ -٢٠٤.

٣. آل فهيد، منى بنت فهيد (١٤٣٥ه). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. آل معدي، عبد العزيز بن سعيد (١٤٣٦ه). فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥. الأمين، إسحاق محمد (١٩٨٢). مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: الأصوات والتراكيب، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى - السعودية، ع(١)، ٤٧ - ٦٤.

٦. بابلي، جميل شريف (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

٧. بكار، نادية أحمد ؛ البسام، منيرة محمد (٢٠٠٤م). المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائيين، مجلة رسالة الخليج

العربي -الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ع (٩١)، ١٣ -٦٣.

٨. التونسي، هاجر لبيب (٢٠١٠). تنمية بعض مهارات الوعي الصوتي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال الروضة. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع (١٠٤) ، ٤١ – ٤٢.

٩. جاب الله، علي سعد ؛ مكاوي، سيد فهمي ؛ عبد الباري، ماهر شعبان ؛ عبد الله، مروة دياب (٢٠١٢). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها - مصر، مج (٢٣). ع(٩١)، ٩٩ - ١٣٣.

١٠. جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٢٢)، ١٥ -٥٠.

١١. الخليفة، حسن جعفر؛ مطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥). إستراتيجيات التدريس الفعال، الدمام، مكتبة المتنبي.

١٢. جميل، ابتسام حسين (٢٠١٠). الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين، مج١٨. ع(٢)، ٧٥٣ - ٧٨٤.

١٣. جينغشو، تشانغ (٢٠١١). تعليم نطق الأحرف العربية للطلبة الصينيين: صعوبات وحلولها، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ماليزيا والصين، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين – الصين، ٥ -٦ديسمبر، ٤٤ -٥٢.

١٤. حبيب الله، محمد (١٤٢١ هـ). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمَّان، دار عمار.

١٥. حبيب، محمد (٢٠١٤). الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل

قواعد العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المنعقد في (١٠ -١٢ فبراير)، ٦٥٣ -٦٧٢.

١٦. الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٣). تأثير إستراتيجية إتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية -الكويت، مج(٢٧).ع (١٠٦)، ١٨٣ - ٢٣٩.

١٧. حسان، تمام (١٩٨٤). مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى - السعودية، ع (٢)، ٣٥٣ - ٣٦٤.

١٨. خريوش، عبد الرؤوف (٢٠٠٣). كيفية تدريس الأصوات الفصيحة المفقودة في اللهجات العربية الحديثة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية ". مجلة كلية التربية بأسوان - مصر، ع (١٧)، ٢٦٥ - ٣١١.

١٩. خصاونة، نجوى أحمد (٢٠٠٥). بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية واختبار فعاليته، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

٢٠. الخضيري، عبد الإله محمد (١٤٣٢هـ). أثر تحديد النص في استيعاب المقروء عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢١. الدليمي، طه علي ؛ الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عمَّان، دار الكتب الحديثة.

٢٢. راشد، حازم (٢٠٠٥). تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٠٣)، ٨٧ -١٣٠.

٢٣. الزيات، فتحي (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي:

المعرفة والذاكرة والابتكار، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٤. الزين، حنان بنت أسعد (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤)، ع(١)، ١٧١ -١٨٦.

٢٥. سعد، مراد علي (٢٠٠٦). الضعف في القراءة وأساليب التعلم، القاهرة، عالم الكتب.

٢٦. سلام، علي عبد العظيم (٢٠٠٤). إستراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقاتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص"، مجلة التربية، ع(١٢٣)، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٨٤ -٢٠٢.

٢٧. سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراة، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية.

٢٨. سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً"، مج (١)، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٣٢ - ١٨٣.

٢٩. شحاتة، حسن سيد (١٩٩٣) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٠. شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣١. شيانغ، هو يو (٢٠١١). مشكلات تعليم الأصوات العربية للطلبة الصينيين ومعالجتها: المرحلة الجامعية المبدئية نموذجا، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق

وتحديات ماليزيا والصين، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين – الصين، ٥ -٦ديسمبر، ٧٢٨ - ٧٣٩.

٣٢. الشيباني، سهام عبد النبي (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا، عالم التربية -مصر، ع(٤٦)، ١٨٩ - ٢٤٤.

٣٣. طعيمة، رشدي أحمد ؛ مناع، محمد السيد (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٤. عامر، فخر الدين (٢٠٠٠). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٣٥. عبابنة، ماهر علي (٢٠١٠). الفرق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة عمَّان العربية.

٣٦. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٢)، ١٨٩ -٢٤١.

٣٧. عبد الله، عادل (٢٠٠٧). دراسات في سيكولوجيا غير العاديين، القاهرة، دار الرشاد.

٣٨. عبدالعظيم، عبد العظيم صبري (٢٠١١). برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، ع(١٧١)، ٥٦ - ٩١.

٣٩. العريني، أريج سليمان (١٤٣٤ه). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمات اللغة العربية من غير الناطقات به، معهد تعليم اللغة

العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤٠. عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٨). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

٤١. علي، أحمد حسن (٢٠١٣). برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب وتأثيره على تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، http://azhar-ali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%89

٤٢. العمري، شيماء مصطفى (٢٠١١) فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤٣. عوض، فايزة السيد ؛ سعيد، محمد السيد (٢٠٠٣). فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة " القراءة وبناء الإنسان"، القاهرة، جامعة عين شمس، ٥٣ - ١٠١.

٤٤. الغامدي، علي بن محمد (٢٠١٤). إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الاسلامية.

٤٥. الفاعوري، عوني ؛ أبو عمشة، خالد (٢٠٠٥). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول - الجامعة الأردنية أنموذجاً، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٣٢)، ع(٣)، ٤٨٧ -٤٩٧.

٤٦. فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة ميدانية، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٧)، ٧٧ -١٣٣.

٤٧. القرني، محمد عويس(٢٠٠٨). المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع (٨٠) ، ٩٢ - ١٤١.

٤٨. ماسيري، دكوري ؛ الأمين، سمية دفع الله (٢٠١٢). المشكلات الصوتية في تعّلم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذج، مجلة المجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

٤٩. مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٠. محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، ط٢، القاهرة، دار الرشاد.

٥١. المطيري، فهد بن خشمان (١٤٣٠ه). أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، رسالة دكتوراة، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥٢. موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة"، مج(١)، القاهرة، جامعة عين شمس، ٦٨ -١١١.

٥٣. هارون، الطيب أحمد ؛ سرحان، محمد عمر (١٤٣٦ه). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية

التربية، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية: التربية آفاق مستقبلية، الباحة، مركز الملك عبد العزيز الحضاري، ٢٣ -٢٦ جمادى الآخرة، ١ -٣٣.

٥٤. الهلالي، هدى محمد (٢٠١٢). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٢٣)، ج(٣)، ١٧٦ - ٢٠٦.

٥٥. همداني، حامد أشرف (٢٠١٥). صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: التجربة الباكستانية، المؤتمر الدولي التاسع بإندونيسيا: "اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية" ٢٧ -٢٩ أغسطس، مدينة مالانق – إندونيسيا.

٥٦. يونس، فتحي علي (٢٠٠٥). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً المراجع جنبية:

57. Anthony, Jason & Francis, David (2005). Development of phonological awareness, American Psychological Society, Vol.(14), No.(5), pp. 255-259.
58. Bergmann, J. & Sams, A. (2009). Remixing Chemistry Class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. Learning & Leading with Technology, 36 (4), Pp. 22-27.
59. Bergmann, J. Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day, USA: ISCD.
60. Blachman, A., B. : L., Kamil, B., Mosenthal, D., Pearson & R., Barr (2000). Phonological Awareness Handbook of Reading. New Jersey, Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.
61. Brame, Cynthia J. (2013). Flipping the classroom, Vanderbilt University for Teaching.
62. Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91, 77.111.
63. Christen, A. (1997). Onset, rhymes, and phonemes in learning to read, Scientific Studies of Reading, (1), 341- 358.
64. EDUCAUSE Learning Initiative, (2012). 7 Things you should know about Flipped Classrooms, http://www.educause.edu/ library/ resou rces/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms.
65. Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K.& Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning, Flipped Learning Network, http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41

66. Hao, Y. (2014). Students' Attitude towards a Flipped Classroom and its Relationship with Motivation Orientations in an Undergraduate Course. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, pp. 2835-2840.
67. Hogan, Tiffany ; Catts, Huge & Little Todd (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness . Language , Speech , and Hearing Services in Schools. Vol. (36), 285.293.
68. Holly, Lane (2007). Phono awareness: A sound beginning, 2nd Annual Struggling Reader Conference, Florida University, 6-7 September, p.14.
69. Huang, Yu-Ning & Hong Zuway-R (2015).The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension, Educational Technology Research and Development, Vol.(1), pp 1-19
70. Hung, Hsiu-Ting (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning, Computer Assisted Language Learning, Vol. (28), No. (1), 81-96.
71. Johnson, Anderson ; walvoord, Barbare (1998). Effective Grading: A tool for learning and assessment", San Francisco Jossey-Bass.
72. Johnson, L. (2012). Effect of the Flipped Classroom Model on A secondary Computer Application Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement. Unpublished PHD dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Louisville, Kentucky.
73. Lage, M. & Platt, G. (2000). The Internet and the Inverted Classroom. Journal of Economic Education, Vol. (31), No. (1), 11-41.
74. Lage, M. , Platt, G. & Treglia, M. (2001). Inverting the classroom: A Gateway to creating an inclusive learning environment, The Journal of Economic Education, Vol.(31), n(1), 30-43.
75. Leafsted, J. ; Richards R. ; Gerber, M. (2004). Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English Learner Learning Disabilities Research and Practice, Vol. (19) , n(4), 125-145.
76. Leis, Adrian (2015). The Effects of Flipped Classrooms on English Composition Writing in an EFL Environment, International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, Vol. (5) No.(4), pp. 37-51.
77. Marco, Ronchetti (2010). Using video lectures to make teaching more interactive. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5 (2), 45-48.
78. Marlowe, C. (2012). The Effect of The Flipped Classroom on Student Achievement and Stress. Unpublished MA. Thesis, Education Faculty, Montana State University, Bozeman, Montana.
79. Marshall, H. W. (March, 2013). Three reasons to flip your classroom, http://www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113.
80. McBride, C.(1995). What is phonological awareness?, Journal of

educational psychology, Vol.(87), n.(2), pp.179-192.
81. Muhammad, Nafeesah, (2014). The Impact of a Flipped Lesson on Secondary Language Arts Students' Ability to Write a Cohesive Research, Master of Arts in Education, St. Catherine University, SOPHIA.
82. Sindr, E. (1995). A Primer on phonemic awareness: what it is, why its importance and how to teach it, School Psychology Review, Vol(24).
83. Snow, Catherine(2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension, Pittsburgh, Office of Education Research and improvement (OERI).
84. Snowden, K. E.(2012). Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures. Thesis Prepared for the Degree of Master of Arts, University of North Texas.
85. Strayer, J. (2007). The Effect of the classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in A Traditional Classroom and A flip Classroom that used an Intelligent Tutoring System. Unpublished PHD dissertation. Philosophy Graduate School , the Ohio State University, Ohio.
86. Swanson, Lee ; Saez, Leilani & Gerber, Micheal (2004). Do phonological and executive processes in English learners at- risk of reading disabilities in Grade 1 predict performance in Grade 2 ? Learning Disabilities Research and Practice, vol. (19), n (4) , 225-244.
87. Torgesen, Joseph& Mathes, Patricia (2002). Assessment and Instruction In phonemic awareness, Seco. Ed., Florida of department of education, Bureau of instructional Support& Community Services. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED 473732.pdf
88. Torgesen, Joseph, Wagner, Richard, Rashotte, Carol, Burgess, Stephen & Hecht, Stephen (1997). Contributions of Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming Ability to the Growth of Word-Reading Skills in Second-to Fifth-Grade Children, Scientific Studies of Reading, Vol. (1), pp. 161-185.
89. Yousefzadeh, Malahat (2015). The Effect of Flipped Learning "Revised Learning" on Iranian Students' Learning Outcomes, Advances in Language and Literary Studies, Vol. (6) No. (5), pp. 209-213.
90. Yujing, NIE (2015) Influence of Flipped Classroom on Learner's Empowerment: A study based on English Writing Courses in China, Journal of Literature, Languages and Linguistics, Vol.(12), pp. 1-7.

❊ ❊ ❊

Altarbīah Afāq Mustaqbalīah (1-33). Al-Bahah: Markaz Almalik `Abdul`aziz AlHaDHārī.

Al-Hilālī, H. M. (2012). Fā`ilīat Al'anshiTah AlqiSaSīah Fī Tanmīat Mahārāt Alwa`ī AlSaūtī Wa Atharuh `alā Almahārāt Allaghawīah Ladā Tifil AlraūDHah. Majalat Dirāsāt `arabīah Fī Altarbīah Wa `ilim Alnafas, (3)23, 176-206.

Hamdānī, H. A. (2015). Su`ūbāt Ta`līm Allughah Al`arabīah LināTiqīn Bighīrihā: Altajrubah Albākistānīah. Almū'tamar Aldawlī Altāsi` Bi Andūnīsīa: "Allughah Al`arabīah Asās Althqāfah Al'insānīah". Indonesia.

Yūnis, F. A. (2005). Estirātījīat Ta`līm Allughah Al`arabīah Fī AlmarHalat Althānawīah. Cairo: Jāmiat `īn Shams.

❊ ❊ ❊

Al-Fā`ūnī, A. & Abū `Amshah, K. (2005). Ta`līm Al`arabīah LilnāTiqīn Bighīrihā: Mushkilāt Wa Hulūl. Majalat Dirāsāt Al`ulūm Al`insānīah Wa Al'ijtimā`īah, (32)3, 487-497.

FaDhal Allah, M. R. (2001). Mustawayāt Alfahim Alqirā'ī Wa Mahārātih Allāzimah Li's'ilat Kutub Allughat Al`arabīah Lita`līm Al`ām Bidawlat Al'imārāt Al`arabīah AlmutaHidah: Dirāsah Mīdānīah. Majalat Alqira'ah Wa Alma`rifah, 7, 77-133.

Al-Qarnī, M. A. (2008). Almahārāt AlSūtīah Wa Mahārāt Alwa`ī AlSawtī Allāzmah Limu`alimī Allughah Al`arabīah Lita`līm Alqirā'h Aljahrīah BialSufūf Althalāthah Al'ūla Min AlmarHalah Al'ibtida'iīah. Majalat Allqira'ah Wa Alma`rifah, 80, 92-141.

Māsīrī, D. & Al'amīn, S. D. (2012). Almushkilāt AlSaūtīah Fī Ta`lum Allughah Al`arabīah LināTiqīn Bighīriha Jami`at Almadīnah Al`ālamīah Anmūdhaj. Majalat Almujtama`.

Majāūr, M. S. (1998). Tadrīs Allughah Al`arabīah Fī AlmarHalah Althānawīah: Ausuh Wa TaTbīqātih Altarbawīah. Cairo: Dār Alfikir Al`arabī.

MuHammad, A. A. (2008). QuSūr Almahārāt Qabil Al'akādīmīah Al'aTfāl AlraūDhah Wa Su`ūbāt Alta'lum (2nd ed.). Cairo: Dār Alrashād.

AlmuTīrī, F. K. (1430H). Athar Alta`lim Alta`āwinī Fī Tanmīat Mahārāt Alqirā'ah Ladā Muta`limī Allughah Al`arabīah Lugha Thānīah. (Unpublished doctoral dissertation). Jāmi`at Alimām MuHammad Bin Su`ūd Alislāmīah. Saudi Arabia.

Mūsā, M. E. (2001). Athar Estirātījīah Mā Warā` Alma`rifah Fī TaHsīn AnmāT Alfahim Alqirā'ī Wa Alwa`ī Bimā Warā' Alma`rifah Wa Entāj Al'silah Ladā Talāmīdh AlmarHalah Al'i`dādiah. Almu'tamar Al`ilmī Al'awal Liljam`iah AlmaSrīah Lilqirā'ah Wa Alma`rifah " Daūr Alqirā'ah Fī Ta`alum Almawād Aldirāsīah Almukhtalifah ( 68-111). Cairo: Jāmi`at `īn Shams.

Hārūn A. A. & SarHān, M. O. (1436H). Fā`ilīat Namūdhaj Alta`alum Almaqlūb Fī AltaHSīl Wa Al'adā' Limahārāt Alta`alum Al'iliktrūnī Ladā Tulāb Albakālūrīūs Bikulīat Altarbīah. Almu'tamar Aldaūlī Al'awal Bikulīat Altarbīah:

Alrashād.

`Abdul `Aazhīm, A. S. (2011). Barnāmaj Qa'im `alā Madkhal Kull Allughah Fī Tanmīat Mahārāt Fihim Almaqrū' Ladā Muta`limī Alugha Al`arabīah AlnāTiqīn Bighīriha. Dirāsāt Fī Almnāhij Wa Turq Altadrīs, 171, 56-91.

Al`arīnī, A. S. (1434H). Athar Estikhdām Alal`ā Alta`līmīah Fī Tanmīat Mahārāt Alqirā'ah Ladā Mut`limāt Alughah Al`arabīah Min Ghaīr AlnāTiqāt Bih (unpublished Reasearch). Jāmi`at Alemām MuHamad Bin Su`ūd Aleslāmīah.

`ASir, H. A. (1998). Aletijāhāt AlHadīthah Litadrīs Allughah Al`arabīah Fī AlmarHalatīn Ale`dādiah Wa Althānwīah. Alexandria: Almaktab Al`arabī AlHadīth.

`Ali, A. H. (2013). Barnāmaj Mutakāmil Fī Aldīn Aleslāmī Lidārisī Allughah Al`arabīah Min Alajānib Wa Ta'thīrah `alā Tanmīat Mahārāt Alqirā'ah Wa Aletijāh NaHwa Ta`lum Allughah Al`arabīah (unpublished Reasearch). Markaz Alshīkh Zāīd Lita`līm Allughah Al`arabīah Lighaīr AlnāTiqīn Biha, Retrieved from http://azhar-ali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%89.

Al`amrī, S. M. (2011). Fā`īlīat Barnāmj MuqtaraH Litanmīat Alwa`ī AlSawTī Fī Ektisāb Mahārāt Alestimā` Wa Alkalām Ladā Almuta`alimīn Allughah Al`arabīah Min Ghaīr AlnāTiqīn Bihā (unpublished Doctoral dissertation). Jāmi`at Alqāhirah.

`AwaDh, F. A. & Sa`īd, M. A. (2003). Fā`īlīat Ba`DH Estirātījīāt Mā Warā' Alma`rifah Fī Tanmīat Alfihim Alqirā'ī Wa Entāj Al's'ilah Wa Alwa`ī Bimā Warā' Alma`rifah Fī AlnuSūs Aladbīah Ladā Tulāb AlmarHala Althānwiah Almu'tamar Al`ilmī Althālith Lijam`īah AlmaSrīah Lilqira'ah Wa Alma`rifah "Alqirā'ah Wa Binā' Al'insān (53-101). Cairo: Jami`at `aīn Shams.

Al-Ghāmidī, A. M. (2014). Estrātījīāt Fahim Almaqrū' Ladā Tulāb Almustawā Alrābi` Bima`had Ta`līm Allughah Al`arabīah Lighaīr AlnāTiqīn Biha Aljāmi`ah Al'islāmīah Bi Almadīnah Almunawarah (unpublished Master's thesis). Aljāmi`ah Al'islāmīah.

Naw‘ AL-Nas .Majalt AL-Tarbīah. Jamiat AL-Azhar. (V), 123, 202-184.

SulTān, S.A. (2006). Athar Ba‘th AL-‘Amlīāt AL-Thihnīah AL-MuSaHibah Li AL-Ta‘aruf Fi Isti‘āb AL-Magrū’ Lada Talamīth AL-Saf AL-Thānī AL-I‘dādī Wa fi Ta‘bīruhm AL-Kitābī.(Unpublished Doctoral Dissertation). Jami‘at Hulwān , Hulwān.

Sulaiman, M.J . (2006). Dūr Al-Tadrīb ‘Alā AL-Wa‘ī AL-Sawtī Fi ‘Iāj Ba‘th Su‘ubāt AL-Girā’ah. Almo’tamr Al-Ilmī AL -Sadis Li AL-Jam‘iah AL-MaSrīah Li AL-Girā’ah Wa AL-Ma‘rifah .(1), 132-183.

Shahatah, H. (1993). Ta‘līm AL-Lughah AL-Arabia Bain AL-Nathrīah Wa AL-TaTbīq.(2nd ed). Cario: Al-Dār AL-MaSrīah AL-Libnāniah.

Shahatah , H., & AL-Najār Z. (2003). Ma‘jam AL-MuSTalaHāt AL-Tarbawīah Wa AL-Nafsiah. Cario : AL-Dār AL-MaSrīah AL-libnānīah.

Shīyāngh , H.U. (2011). Mushkilāt Ta‘līm AL-ASwāt AL-Arabia Li AL-Talabh AL-Sīnīn Wa Mu‘āljatuhā. Al-Mu’tamar Al-Dwalī Li Ta‘līm AL-lughah AL-Arabia, A’fāq Wa TaHdīāt Malaysia Wa China, 728-739.

AL-Shibānī , S.A. (2014). Fa‘aliah Barnamj Tadrībī Li Tanmīah Al-Wa‘ī AL-Sawtī Lada ATfāl AL-Madrasa AL-Ibtidā’iah Thawī Su’bāt AL-Ta‘alum Fi Madinah Tarablus Bi Lybia . A’alm AL-Tarbīah Egypt, (46),189-244.

Ta’imah , R,A., &M,A.M. (2000). Tadrīs AL-Arabia Fi AL-Ta‘līm AL-‘am . Cario: Dār AL-Fikr AL-Arabī.

A’mir , F. (2000). Turq AL-Tadrīs AL-KhaSaj Bi AL-Lughah AL-Arabia Wa AL-Tarbīah AL-Islāmīh . (2nd ed). Cario: A’alm AL Kutub.

`Bābinah, M. (2010). Alfarq Fī Mahārāt Alwa`ī AlSawtī Fī Altahji’ah Baīn AlTalabah Dhawī `usur Alqirā’ah Wa Aqrānim Fī AlmarHalah Al’sasīah Fī Al’ardon (unpublished Master's thesis). Jāmi`at Ammān Al`arabiah.

‘Abdul Hamīd, A. (2000). Fa`ālīat Estrātījīat Ma`rifīah Mu`ayanh Fī Tanmīat Ba`aDH Almahārāt Al`ulyā Lifihim Fī Alqirā’ah Ladā Talabat AlSaf Al’awal Althānwī. Majalat Alqirā’ah Wa Alma`rifah, 2, 189-241.

`Abdullah, A. (2007). Dirāsāt Fī Sīkūlūjīā Ghaīr Al`adīin. Cairo: Dār

AL-Arabia. Majalt Ma‘had AL-Lughah AL-Arabia. Saudi Arabia: Jami‘at Um AL-Qura, (V) 17, 265-311.

Kharīush, A. (2003). Kayfyat Tadrīs AL-Aswāt AL-FaSiHah AL-Magqūdah Fi AL-Lahjāt AL-Arabia AL-Hadithah Li Muta‘almī AL-Lughah AL-Arabia Ka Lughah Thanīah.Majalat Kulīat AL-Tarbīah Bi ASwān.(v) 17, 265-311.

KhaSawinah, A.M. (2005). Binā’ Barnāmaj MuHawsib Li Ta‘līm Mahartī AL-Gira’ah Wa AL-Kitabāh Li Ghaīr AL-NaTgin Bi AL-Arabia Fi AL-jami‘āt AL-A’rdinīah Wa Ikhtibār Fa‘ālītuh . (Unpublished Doctoral Dissertation) .Jami‘at Amman AL-Arabia Li AL-Dirāsāt Al-‘ulyīā.

AL-Khudīr, A.M. (1432 AH). Athar TaHdīd AL-NaS Fi Isti‘āb AL-Maqrū’ ‘ind Muta‘alimī AL-Lughah AL-Arabia AL-NaTiqin Bi Ghairīhā. (n.edt.)

Jami‘at AL-Imām Muhammad Ibin Saud Al-Islamaīah: Ma‘ad ta‘līm AL-Lughah AL-Arabia.

AL-Dilimī , T.A. ,& AL-Wā’ilī,S.A. (2005). Itijāhāt Hadithah Fi Tadrīs AL-Lughah AL-Arabia. Amman: Dār AL-Kutub AL-Hadithah.

Hazim, R. (2005). Tanmīat Ba‘th Maharāt AL-Girā’ah Min khilāl AL-MuHtawa AL-Dinī Lada Abna’ AL-‘Aqlīāt AL-Islāmīah . Majalt Dirasat Fi AL-Manahij Wa Turq AL-Tadrīs (v), 103, 87-130.

Al-Zaīāt, F. (1998). AL-‘Ausus AL-Biyūlūjīah Wa AL-Nafsīah Li AL-NashaT AL-‘Aqlī Wa AL-Ma‘rifī : AL-Ma‘rifah Wa AL-Thakirah Wa AL-Ibrikār .(n.edt). Cario: Dār AL-Nashir Li AL-Jami‘āt.

AL-Zain, H.A. (2015). Atalhar Istikhdām Istirātijīah AL-Ta‘alum AL-Maqlūb Fi AL-TaHSīl

AL-Akadīmī Li Talbāt Kulīat AL-Tarbīah Bi Jami‘at AL-Amirah Nourah Bint Abdulrahman. AL-Majalh AL-Duwalīah AL-Tarbawīah AL-MutakhaSiSah. (V), 1, 171-186.

Ali, S.M. (2006). AL-Thu‘f Fi AL-Girā’ah Wa A’sālib AL-Ta‘alum . Cario , ‘Alam AL-Kutb.

Abdullathīm , S.A.(2004). Istratijīat Isti‘āb AL-Magrū’ Lada AL-Gār’ AL-AL-Arabī Wa ‘alaqtuha Bi Kul Min AL-Mustwā AL-Ta‘līmī Wa AL-Jins Wa

AL-Tūnsī, H. L. (2010). Tanmīah Ba‘th Maharat Al-Wa‘ī AL -Sawtī lī AL-Lughah AL-Enqilizīah Ka Lughah Ajnabīah Lada Atfāl AL-Rawdah. Majlat AL-Gera’ah Wa AL-Ma‘rifah. Egypt, 23,91,99-133.

Jāb AL-Lah , A. S. ,& Fahmī,S., & Abdulbārī, & Sha‘bān M, & Abdullah, &Diāb,M. (2012). Fa’alīah AL-Tadīb ‘Ala AnshiTah AL-Wa‘ī AL-SawTī Fi Tanmiah Ba‘th Maharāt AL-Gira’āh AL-Jahrīah Lada Talamīth AL-MarHala AL-Ibtidā’iah .Majalt Kulyat AL-Tarbīah.Egypt: Jami‘at Banhā. V,(91),23,99-133.

Jād, M.L. (2003). Fa‘alīah Istirātijīah MuqtaraHah Fi Tanmīah Ba‘th Maharāt AL-Fihm AL-Girā’ī Li Talamīth AL-Saf AL-Thanī AL-I‘dādī. Majalt AL-Girā’ah Wa AL-Ma‘rifah.V (22), 15-50.

Al-khalīfah, H.J. (2015). Istirātijiyāt AL-Tadrīs AL-Fa‘āl. (n.edt.) AL-Damam: Maktbat AL-Mutanabī.

Jamīl, I.(2010). AL-Aswāt AL-Sa‘bah Fī nuTgiha Wa Idrakihā Li Muta‘almī AL-‘ Arabia Min AL- NaTgīn bi Ghairihā Mafahīm Sawtiyīh Wa Tagniāt Ta‘limīah. li tadrīs AL-Swāt AL-Halqīah Wa AL-MuHalaqah. Majalt AL-Jami‘ah AL-Islamīah Li AL-BuHūth AL-Insānīah. Palestine:Gaza, (v), 2,18,753-784.

Jinghshū, T. (2011). Ta‘ līm NuTq AL-AHruf AL-‘Arabia Li AL-Talabah AL-Sinīn, Sú‘ubāt Wa Hulūlihā. AL-Mu’tamar AL-Dawlī Li Ta‘līm AL-Lughah AL-Arabia , A’fāg Wa taHdyāt Malaysia Wa AL-Sīn. China, 44-52.

Habīb AL-Lah, M (1421). A’sus AL-Girā’ah Wa Fihm AL-Magrū’ Bīn AL-Nathrīah Wa AL-TaTbībq.(2nd Ed). Dār Amman : Jordan.

Habīb AL-Lah, M (2014). AL-Saf AL-Maqlūp Wa Dawrih Fi TaHsīn Mustawa TaHSīl Gawa‘id AL-Arabia Li AL-NaTqīn Bi Ghaīriha. Mo’tamar Itijāt Haditha Fi Ta‘alī AL-Lughah AL -Arabia Lughah Thanīah,653-672.

AL-Hadībī, A.A. (2013). Ta‘thīr Istirātijīah Itqān Itqān AL-MuqtraHa Fi Tanmīat Maharāt AL-Fihm AL-Girā’iīn Lada Mut‘almī AL-Lughah AL-Arabia Li AL-NTqīn Bi Lugāt Okhra.Al-Majallah AL-Tarbawīah .Kuwait, (V) , 106, 183-239.

Hassan, T. (2003). Mushkilāt Ta‘alīm AL-Aswāt Li Ghair AL-NaTqīn Bi

List of References:

Abu AL-Rūs, A.M. (2015). Istikhdām A'slūb AL-FuSūl AL-Maqlūbah Fi Tanmīat Maharat AL-fihm AL-Gira'ī Li Dārasī AL-Lughah AL-'Arabīah Min AL-NaTiqīn Bi Lughāt A'khrā. E-Journl of Arabic Studies & Islamic Civilization, 2289-6759 ,V 2.

Abū Mighnim , K.B. (2014). Itijāhat Mu'almī AL-Dirāsāt AL-Ijtimā'īah Bi AL-MarHalah AL-MutawaSiTah NaHwa AL-Tadrīs Bi Al-Sāf AL-Maqlūb Wa Hajātuhum AL-Tadribīah AL-Lazimah Li Istikhdamih . Majalat Dirasat Arabiah Fi AL-Tarbīah Wa 'Elm AL-nafs ,V48, p4 , 151-2014.

Al Fūhīd ,M.(1435 AH). Fa'alīah Istrātijat AL-Fusūl AL-Maqlūbah Bi Istikhdām AL-Ajhizah AL-Mutanqilah Fi Tanmīat AL-Itijāhāt NaHwa AL-Be'ah AL-Safīah Wa AL-TahSīl AL-Dirāsī Fi Muqarar Qawa'id AL-Lughah AL-inqulizīah Li Talbāt Al-Baramij AL-Tahdhirīah Bi Jami'at AL-Imam Muhammad Ibin Saud AL-Islamīah. (Unpublished Master Thesis). jami'at AL-Imam Muhammad Ibin Saud AL-Islamīah, Kulīat AL-'Ulūm AL-Ijtimā'īah , Riyadh.

Al-Mi'dī. A.S. (1436 AH). Fa'līat Istikhdām AL-Ta'allum AL-Mudmaj Bi AL-FuSūl AL-Maqlūbah Fi Tanmīat Mahārat AL-Tafkīr AL-Riyādhī Li Tullāb AL-Saf AL-khāmis AL-Ibtidā'í. (Unpublished Master Thesis). Jami'at AL-Imam Muhammad Ibin Saud AL-Islāmīah , Kuīāt AL-'Ulūm AL-Ijtimā'īah.

AL_Amīn , I.M .(1982). Muskilāt AL-Tadakhul AL-Lughawī Fi Ta'līm AL-'Arabīah Li Ghaīr AL-NaTiqin Biha. Majalat Ma'had AL-Lghah AL-Arabia ,V1 , 47-64.

Bābilī, J.S. (2009). Athar Barnamaj Tadribī Ma'rifī Fi Tanmyat Mahrāt AL-wa'ī AL-Sawtī 'Ala Sur'at AL-Gera'ah Wa AL-Esti'āb AL-Girā'ī Lada Talabat Su'ubāt AL-Ta'allum Fi AL-MarHalah AL-Asasyah Bi Dawlat Qatar.(Unpublished Doctoral Dissertation).Jami'at Oman AL-Arabia, Oman.

Bakār , N.A. , & AL-Bassam, M. A. (2004). AL-Mu'alim Is Mutawir Li MuHtawa AL-kutb AL-Madrsiīah : Dirasa Baīn AL-Waqi' Wa AL-Tatwīr Min Manthūr AL-Bina'īn .Majalat Risalah AL-Khalīj AL-Arabī .V,(91) , (13-63).

The effectiveness of Using Flipped Classroom Strategy in Teaching Reading On reading Comprehension and Phonological Awareness In Non-native Speakers of Arabic Language Learners

Dr. Mukhtar A. A. Atia
Arabic Language Institute
King Saud University

Abstract:

This research aimed to identify the effectiveness of using flipped classroom strategy in teaching reading on developing reading comprehension and phonological awareness in non-native speaker Arabic language learners. The research sample consisted of (64) students of the first level in Arabic Linguistic Institute. They were divided into two groups: experimental group (32) students, and control group (32) students. The researcher prepared the educational materials and evaluation tools. The educational material for teaching reading is obtained through the flipped classroom strategy, a reading comprehension test, and a phonological awareness test. The validity and reliability of these tools were verified by appropriate statistical methods. The findings showed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of reading comprehension test and the phonological awareness test in favor of the experimental group.

Keywords: Flipped Classroom strategy, reading, reading comprehension, phonological awareness

أثر استخدام الأنشطة الإثرائيَّة المصمّمة في تدريس وحدة "عمليات الحياة" في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة بالطريقة الاعتيادية

د. سوزان حسين حج عمر

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

جوهرة علي أحمد دراج

الإدارة العامة للتربية والتعليم

وزارة التعليم

أثر استخدام الأنشطة الإثرائيَّة المصمّمة في تدريس وحدة "عمليات الحياة" في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة بالطريقة الاعتيادية

د. سوزان حسين حج عمر

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية- جامعة الملك سعود

جوهرة علي أحمد دراج

الإدارة العامة للتربية والتعليم - وزارة التعليم

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٣/ ١٤٣٦هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٥/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف أثر استخدام الأنشطة الإثرائيَّة المصمّمة في تدريس وحدة "عمليات الحياة" في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة بالطريقة الاعتيادية. واستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم إعداد وتطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار تحصيلي في وحدة "عمليات الحياة" ودليل للأنشطة الإثرائية المصممة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي بأحد المدارس الابتدائية التي تم اختيارها قصدًا لتطبيق الدراسة لتعاون إدارتها، وتوفر التجهيزات الضرورية لتطبيق الأنشطة الإثرائية المصممة داخل المدرسة كمصادر التعلم ومعمل خاص بالعلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة في المجموعة التجريبية و(٢٣) طالبة في المجموعة الضابطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن الوحدة مدعمة بالأنشطة الإثرائية في اختبار التحصيل على قريناتهن طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الوحدة بالطريقة الاعتيادية.

الكلمات المفتاحية: الأثر، الأنشطة الإثرائية المصممة، التحصيل.

المقدمة:

تعتبر الأنشطة الإثرائية من المفاهيم الحديثة في المجال التربوي فهي تمثل ركنًا أساسيًا في العملية التعليمية، فالتعلم الحقيقي للطلاب يعتمد على مدى ممارستهم للأنشطة واشتراكهم في العملية التعليمية، حيث يحدث التعلم بالعمل والممارسة، فالتعلم بالعمل يهيئ للطالب خبرة تحفزه على التفكير الناقد (عليان، ٢٠١٠). وأكد زيتون (٢٠٠٧) أن التعلم عملية بنائية نشطة تعتمد على الطالب في الوصول إلى المعرفة واكتشافها بنفسه. وأشارت الراجحي (١٤٢٥) أن إدخال الأنشطة الإثرائية في المنهج الدراسي يُعد أحد الاتجاهات المعاصرة لتطوير المناهج، كونها تثري المنهج وتعمل بتكامل مع البرنامج العام بحيث تحقق الأهداف التعليمية والتربوية والاجتماعية (حبيب، ٢٠١١). وذكر سرور (٢٠١١) أن البيئة التعليمية التي تتوافر فيها الأنشطة والخبرات تساعد على تنمية الابتكار وصقل مهارات التفكير لدى جميع الطلاب، لذلك يجب ألا تقتصر على مقرر بعينه بل لا بد من توفير الأنشطة الإثرائية وتصميمها لجميع المقررات على اختلافها.

ويرتبط مقرر العلوم بحياة الطالب وبيئته، ويعد مرجعًا أساسيًا لفروع العلوم الأخرى ومصدرًا من مصادر المعرفة العلمية المرتبطة بالتطورات التكنولوجية؛ لذا أصبح من الضروري أن تكون العملية التعليمية غنية بالتجارب والطرق العملية التي تثري حياة الطلاب المستقبلية (سليم، ٢٠٠٨). ويؤكد التربويين على تحويل دور الطالب من متلقٍ سلبي للمعلومات إلى متعلم نشط مسؤول عن تعلمه، وتشجع الأنشطة على هذا الدور النشط كما أنها تنمي التفكير والوصول لأفكار جديدة وتطبيقها في مواقف أخرى (شاهين، ٢٠١١). وقد تم توظيف أنماط متنوعة من الأنشطة الإثرائية في التربية العلمية لتحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم، كالأنشطة الاضافية

المنزليـة، وقواعـد المعلومـات الإثرائيـة، والأنشـطة الإثرائيـة الموجهـة نحـو العمليات العقلية لتنمية عـدد من المهـارات لـدى الطـلاب (العقيـل، ٢٠١١). وقـد أكـدت الدراسـات أهميـة تضـمين الأنشـطة الإثرائيـة في منـاهج العلـوم، حيث أظهرت النتائج أثرهـا الإيجابي في تحسين التحصيل الدراسي في العلـوم وتنمية التعلم التعاوني (حسين، ١٩٩٦)، وفي تنمية المعرفة العلمية، والتفكير العلمـي، والاتجاهـات العلميـة نحـو العلـوم (Moore, 2001 ؛ بهجـات، ٢٠٠٢ ؛ عبدالفتاح، ٢٠٠٣).

وقـد تقصـت دراسـة المرسـى (٢٠٠٣) فاعليـة نمـوذج رونزلـي الإثرائـي في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل في العلوم لدى الطـلاب الموهـوبين في الصـف الأول الإعـدادي. وفي دراسـة مختـار (٢٠٠٤) أظهـرت النتـائج فاعليـة برنامج إثرائي مقترح في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل والدافعية لدى الطلاب الموهوبين في العلوم بالصف الثاني الإعـدادي. ومـن هـذا المنطلـق ظهرت ضرورة استخدام الأنشطة الإثرائية في مقرر العلـوم، خصوصًـا وقـد تم تطوير مقـررات العلـوم في المملكـة العربيـة السـعودية واسـتحداثها بالتعاقـد مـع شـركة ماجروهيـل (McGraw Hill) فأصـبحت تزخـر بـالكم الهائـل مـن المعلومات وهذه المناهج المستحدثة ومـا تحتويـه مـن معلومـات أظهـرت صـعوبة تعلُّمها لدى الطالبات لكونهن يعتمدن على الحفظ والاستظهار، في حـين أنهـا لا تحتوي على أنشطة إثرائية، لذلك تم تصـميم دليـل الأنشـطة الإثرائـي الـذي يحوي العديد من الأنشطة الإثرائية المصممة في وحـدة عمليـات الحيـاة، كمـا تم اعداد دليل خاص بتدريس هذه الوحدة معتمدة على بعض أسـاليب التـدريس التي تهتم بتفاعل الطالبات أثناء دراسة الوحدة.

مشكلة الدراسة:

تـتلخص مشـكلة البحـث في تـدني مسـتوى تحصـيل الطالبـات، والواقـع

الملحوظ في تدريس مقررات العلوم بالطريقة الاعتيادية والذي يحرص على الكم وحده ناظرًا إلى العقل البشري على أنه وعاء، كما أن مناهج العلوم المطورة تحوي كمًا هائلًا من المعلومات مما أدى إلى التوجه السلبي نحو مقرر العلوم وصعوبة تعليمه وتعلُمه بالطريقة الاعتيادية مما يؤكد ضرورة استخدام الأنشطة الإثرائية لتدريس مقرر العلوم وتصميم أنشطة إثرائية متنوعة ومرتبطة بمواضيع وحدات مقرر العلوم بحيث تطبقها الطالبة داخل المدرسة أو خارجها مما يعطي الطالبة مجالًا أكبر للمشاركة وتصبح محور للعملية التعليمة معتمده على ذاتها في الحصول على المعلومات باستخدامها للمراجع والمصادر المتنوعة وتطبيقها للأنشطة العملية المرتبطة بواقع حياتها. وقد ذكرت سليم (٢٠٠٨) أن التربية الحديثة تنادي بنقل مركز الاهتمام من المادة الدراسية والمعلم إلى المتعلم وعلى أثره أصبح التعلم يدور حول المتعلم. وللأنشطة العلمية الإثرائية في تعليم العلوم تأثيرات إيجابية مُهمة على نواتج التعلم المرغوب فيها، فهي تُسهم في زيادة استمتاع الطلاب بالحياة المدرسية وتسهم في تكوين اتجاه إيجابي نحو مقرر العلوم، وعليه فقد أصبح من الضروري دمج الأنشطة الإثرائية في مناهج العلوم إذ أنها تجعل التعلم ذا معنى، كما أن لها دورًا بارزًا في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي (إسماعيل، ٢٠١٠؛ قباض، ٢٠١١). حيث تُعد ممارسة الأنشطة من الأساليب التي تُحدِث تعلمًا نشطًا لأن المتعلم فيها يتحمل مسؤولية البحث والعمل من أجل الوصول للمعرفة (الحارثي، ٢٠٠٣). وفي دراسة أجراها تارابان وزملاؤه (Taraban, Box, Myers, Pollard, & Bowen, 2007) أكدت أن المناهج التي تُصمم لتوظيف التعلم النشط تزيد من فاعلية الطلاب في غرفة الصف وتُحسن اتجاهاتهم نحو التعلم وتُعزز تعلمهم وتزيد من فهمهم لمحتوى المادة المدروسة.

وأشار السيد (٢٠٠٧) وكوجك (٢٠٠٦) إلى أن التحدي أمام المناهج الدراسية اليوم هو إيجاد برامج تعليمية تستطيع أن تحول المعلومات الدراسية إلى كفاءات ومهارات عملية. ويؤكد زيتون (٢٠١٠) ضرورة إثراء المناهج الدراسية وأخذ الكتب المدرسية بعين الاعتبار وتزويدها بأنشطة تثري البرامج الدراسية وخصوصًا الأنشطة التي تدور حول مركزية الطالب وتهدف إلى تشغيل اليدين والعقل معًا. كما أوصي معهد أكسفورد (Oxford, 2006) بضرورة توفير فرص لمثل هذا النوع من الأنشطة الإثرائية في تكوين المناهج الدراسية، لأنها تعزز المناهج الدراسية وقت الدرس وبعده سواءً خارج المدرسة أو داخلها.

وبالرجوع للدراسات السابقة التي تناولت الأنشطة الإثرائية يلاحظ أنها تناولت الأنشطة الإثرائية من جوانب متعددة، فمنها ما تناول أثرها على تنمية التفكير ومنها ما تناول أثرها على التحصيل كما أن هذه الدراسات اهتمت بأثر الأنشطة الإثرائية على فئة الموهوبين والمتفوقين، إلا أنه -في حدود علم الباحثتان - لم ترد دراسة في العالم العربي على وجه العموم وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص تناولت أثر الأنشطة الإثرائية على جميع فئات الطالبات، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة الَّتي تناولت أثر استخدام الأنشطة الإثرائية على التحصيل ولجميع طالبات الصف، حيث أكدت حبيب (٢٠١١) بأن الاهتمام بالموهوبين في الآونة الأخيرة قد تحول من التركيز على فئة الموهوبين إلى الاهتمام بكل الطلاب إيمانًا بأن كل طالب يمتلك موهبة في مجالٍ أو أكثر. ومن هنا جاء الإحساس بمشكلة الدراسة التي تمثلت في التعرف على أثر استخدام الأنشطة الإثرائية المصممة في

وحدة عمليات الحياة في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أسئلة الدراسة:

ما أثر استخدام الأنشطة الإثرائيَّة المصمّمة في تدريس وحدة "عمليات الحياة" في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة باستخدام الطريقة الاعتيادية؟

متغيرات الدراسة:

اقتصر البحث على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: التدريس باستخدام الأنشطة الإثرائية المصمّمة، والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع: التحصيل الدراسي في وحدة عمليات الحياة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على أثر استخدام الأنشطة الإثرائيَّة المصمّمة في تدريس وحدة "عمليات الحياة" في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. قد تؤدي الأنشطة الإثرائية إلى زيادة التحصيل في مقرر العلوم.

٢. التنويع في الأنشطة الإثرائية المصممة قد تساعد الطلاب على ربط ما يتعلمونه من معلومات بواقعهم الذي يعيشونه؛ لإشعارهم بأهمية ما يتعلمونه في حياتهم، مما قد يساعد في زيادة تحصيلهم.

٣. قد تُسهم الدراسة الحالية بتوفير دليل أنشطة إثرائي يستفيد منه مشرفو ومعلمو العلوم في الميدان التربوي.

٤. قد تفتح المجال أمام الباحثين في إعداد دراسات أخرى مماثلة في مجال الأنشطة الإثرائية في مقرر العلوم لطلاب المراحل الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

الأثر: "القيمة الفعلية المتبقية من استخدام الشيء سواءً كانت إيجابيةً أم سلبيةً" (الراجحي، ١٤٢٥ه، ص٩). ويعرف **إجرائيًا:** بالتغيُّرات الحاصلة والظاهرة في إجابات الطالبات في اختبار التحصيل نتيجة استخدام الأنشطة الإثرائية المصممة في وحدة "عمليات الحياة" المختارة لتحقيق أهداف الدراسة.

الأنشطة الإثرائية المصممة: تعرف **إجرائيًا:** بمجموعة الأنشطة والتجارب العملية المتنوعة التي تم تصميمها وتنظيمها في دليل الأنشطة الإثرائي بناءً على مواضيع وحدة عمليات الحياة بحيث تقوم الطالبة بتنفيذها داخل المدرسة أو خارجها مستخدمة بعض المواد والأدوات والمراجع والمصادر المختلفة.

التحصيل: "هو الدرجة التي تُحصِّلها الطالبة في اختبار التحصيل في مقرر العلوم المعد لهذا الغرض" (المحتسب وسويدان، ٢٠١٠، ص٢٣١٨). ويعرف **إجرائيًا:** بمجموع الدرجات التي أحرزتها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد في وحدة "عمليات الحياة" بحيث تعكس ما اكتسبته من معلومات علمية في الوحدة نتيجة مرورها بخبرات تعليمية وممارستها للأنشطة العلمية الإثرائية المصممة في ذات الوحدة.

الطريقة الاعتيادية: تعرف **إجرائيًا** بطريقة التدريس المعتمدة على الحفظ والاستظهار وتلقين الطالب بالمعلومات من قبل المعلم فيكون المعلم هو محور العملية التعليمية والطالب متلقٍ سلبي للمعلومات ولا تتيح له فرصة المشاركة في الحصول على المعلومة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

٢. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في أحد المدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

الإطار النظري

الأنشطة:

يحتل النشاط بشكل عام مكانة مرموقة في الفكر التربوي المعاصر، وهو يستهدف إثراء التدريس وإضفاء البعد الواقعي والوظيفي على المادة الدراسية وطرائق تدريسها (إسماعيل، ٢٠١٠). وأشار العديد من التربويين إلى أن الاهتمام بنشاط الطالب ليس جديد على الفكر التربوي، حيث تعتبر الأنشطة أحد أهم عناصر المنهج، وهي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم أو كلاهما معًا في البيئة التعليمية التعلُمية تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها من أجل تحقيق الأهداف والوصول بعملية التعلم إلى درجة الإتقان (سلامة، ٢٠٠٩؛ مرعي والحيلة، ٢٠١٢؛ الخطيب والمقصقص، ٢٠١٢).

وقد أشار الحربي (٢٠٠٦) إلى أن العديد من الدراسات أكدت وجود علاقة إيجابية بين ممارسة الأنشطة بشكل عام والتحصيل الدراسي. وأكد النَّصار (٢٠٠٧) أن ممارسة الأنشطة لها تأثير إيجابي سواء كان مباشرا أو غير مباشر في التحصيل الدراسي.

الأنشطة العلمية:

تعد الأنشطة العلمية من أهم أنواع الأنشطة وهي عبارة عن مجموعة من المواقف التعليمية التي يمارس فيها الطالب مهارات العمل والأداء سواء داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف المعلم وتوجيهه بهدف تعلم العلوم وتحقيق الأهداف المرجوة مثل التجارب المختبرية أو التدريبات العلمية، التي تستثير

تفكيره للبحث والاستقصاء وحل المشكلات، وتوفر له خبرات حسية ملموسة وواقعية حياتية، كما تساعده على إدراك الظواهر والأحداث وتفسير أسبابها وتكوين الاتجاه الإيجابي نحوها (الدسوقي، ٢٠٠٩). وأشارت سليمان (٢٠٠٦) إلى أن الأنشطة العلمية أو التعليمية مرتبطة بمنهج العلوم ويمارسها المتعلم داخل الفصل وخارجه، كما تُعد دعامة أساسية، وجوهرًا أساسيًا في تعليم العلوم وتعلمها.

ويؤكد زيتون (٢٠١٠) الارتباط الوثيق بين الاستقصاء العلمي والأنشطة العلمية خاصةً الحسية المباشرة، التي تعتمد على عمل اليدين والعمل المختبري، حيث يرى أن الأنشطة العلمية هي عبارة عن كل نشاط علمي تعلمي قائم على التجربة المختبرية أو الميدانية يُنفَّذ من قِبل المعلم أو المتعلم أو كلاهما داخل المدرسة أو خارجها بهدف تعلم وتعليم العلوم. وربط الفهيدي (٢٠١١) الاستقصاء بالأنشطة من خلال توضيحه للاستقصاء بكونه عبارة عن نشاط متواصل للبحث عن المعرفة العلمية عن طريق طرح الأسئلة والتساؤلات ذات العلاقة بهذه المعرفة والخطوات المتتابعة، حيث يبحث المتعلم عن المعلومات العلمية بنفسه، حيث إن عملية الاستقصاء ملازمة للأنشطة العلمية إلى حدٍ ما فهدف كل منهما هو الوصول للمعرفة.

أنواع الأنشطة العلمية:

وقد صنف الدسوقي (٢٠٠٩) ويوسف(١٩٩٢) الأنشطة العلمية إلى:

- أنشطة تحققية: وهي أنشطة علمية تهدف إلى التأكد من صحة المفاهيم والمبادئ، وتقدمها بصورة واقعية.
- أنشطة استكشافية: هي نوع من الأنشطة العلمية تهدف إلى تشجيع المتعلم على اكتشاف المعلومات بنفسه، ودراسة موارد ومصادر جديدة للمعرفة، واكتساب خبرات جديدة.

- أنشطة استدلالية: وهي أنشطة علمية تهدف إلى تدريب الطالب على تبسيط المعلومات والحقائق الجزئية واستقرائها للوصول إلى المبادئ العامة.

- أنشطة استنتاجية: وهي أنشطة علمية تهدف إلى تدريب الطالب على استنباط واستنتاج الأفكار والمعلومات الجزئية، وتفسيرها في ضوء المفاهيم والمبادئ الأساسية العامة.

- أنشطة لتنمية المهارات: وهي أنشطة علمية تهدف إلى تدريب الطالب على إتقان العديد من المهارات اليدوية، اللازمة للتعامل مع الأجهزة والأدوات والمواد المعملية.

- أنشطة لتنمية العمليات: وهي أنشطة علمية تهدف إلى تدريب الطالب على ممارسة وإتقان العديد من عمليات العلم مثل: الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاتصال، والتجريب، والمقارنة وغيرها من العمليات.

وبوجه عام فقد صنف (إسماعيل، ٢٠١٠؛ الدسوقي، ٢٠٠٩؛ زيتون، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠١٠) الأنشطة العلمية في ثلاثة أنواع هي:

١. أنشطة علمية عامة لجميع الطلاب: وتهدف هذه الأنشطة إلى تعليم المفاهيم والمبادئ العلمية لجميع الطلاب، انطلاقًا من خبراتهم، كما تقودهم إلى تعلم المفاهيم والمعرفة العلمية بوجه عام.

٢. أنشطة علمية تعزيزية لجميع الطلاب: ويهدف هذا النوع من الأنشطة إلى تثبيت تعلم المفاهيم والمبادئ العلمية لدى الطلاب وتعزيزها وتعميقها.

٣. أنشطة علمية إثرائية (إغنائية): وهذا النوع من الأنشطة يقوم به بعض الطلاب دون البقية، ويهدف إلى تجاوز المعرفة العلمية المتوفرة في كتاب العلوم إلى ما ورائها من معارف علمية جديدة.

وأشـار أمبوسـعيدي (٢٠٠٨) إلى الـدور الفعـال للأنشـطة التعليميـة في العمليـة التربويـة وتحقيقهـا للعديـد مـن الأهـداف والأغـراض داخـل الغرفـة الصفية وخارجها مثل: إثارة الدافعية نحو التعلم والعمل التطوعي، إغناء خبرات الطلاب ومعلوماتهم قبل وأثناء عملية التدريس، تحقق أهداف المنهج بعيدة المدى، اتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه في مواقف أخرى، مراعاة الفروق الفردية بتنويعها في الموضوع الواحد.

كما أشارت العنزي (٢٠١١) لضرورة تحديد أساليب التعليم المناسبة وتحديد أفضل الأنشطة والوسائل التي تتناسب معها. كما أكدت كوجك (٢٠٠٦) أهمية الابتعاد عن طرق التدريس الاعتيادية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية بما يحقق تفاعل الطلا بحيث كلما زادت مشاركة الطلاب وتفاعلهم في الموقف التعليمي كلما زاد التعلم.

مفهوم الأنشطة العلمية الإثرائية:

هي عبارة مجموعة من الأنشطة توجه للطلاب وتهدف إلى تنمية قدراتهم على فهم المادة الدراسية والتعمق فيها وتتم تحت إشراف وتوجيه المعلم (رمل، ٢٠١٠). وأشارت حبيب (٢٠١١) إلى أنها عبارة عن كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم يُخطط له مسبقًا كموقف تعليمي ويُتمِّم كل منهما الآخر لتحقيق الأهداف التربوية والنمو الشامل المتكامل للمتعلم بحيث يُثير تفكيره ويحثه على البحث والاستقصاء للظواهر العلمية مما يوفر له خبرات حسية واقعية داخل الفصل أو معمل العلوم بهدف تنمية مواهبه ومهاراته. وأضاف العقيل (٢٠١١) بأنها عبارة عن أنشطة علمية يمارسها الطلاب بإشراف من معلم العلوم، وتهدف إلى تنمية مهاراتهم العقلية والأدائية، إضافة إلى زيادة حصيلتهم المعرفية حول موضوعات متنوعة داخل منهج العلوم المعتاد أو في

حياتهم العامة، وهي أنشطة علمية إثرائية لها دورها الفعال في إثراء البيئة التعليمية بما فيها من طلاب ومعلمين ومقررات دراسية. وتتميز الأنشطة الإثرائية في مادة العلوم بأنها أنشطة علمية ذات طبيعة أكاديمية شيقة، تستثير رغبة الطلاب في دراسة المادة من ناحية، وحبها والابتكار فيها من ناحية أخرى (إسماعيل، ٢٠١٠).

تصنيف الأنشطة العلمية الإثرائية:

تم تصنف الأنشطة الإثرائية إلى عدة تصنيفات مختلفة وفق معيار محدد (العقيل، ٢٠١١) كالتالي:

١. التصنيف على أساس مدى ارتباطها بالواقع وتجريده، فالأنشطة الإثرائية قد تكون عبارة عن خبرات مباشرة أو معدلة، أو عروضًا توضيحية أو رسومًا بصرية، أو رموزًا لفظية.

٢. التصنيف على أساس حجم المشاركون في الأنشطة، فهناك أنشطة فردية وأنشطة جماعية تشترك فيها مجموعات صغيرة أو كبيرة.

٣. التصنيف على أساس المكان الذي تمارس فيه الأنشطة فمنها أنشطة تمارس داخل الصف أو خارجه أو خارج المدرسة.

٤. التصنيف على أساس موقع النشاط في الموقف التعليمي، فقد يكون النشاط تمهيدي في بداية الحصة أو بنائي يستغرق معظم وقت الحصة أو ختامي يمارسه الطالب في نهاية الموقف التعليمي كإعداد ندوة أو بحث في الموضوع المدروس أو زيارة ميدانية.

٥. التصنيف على أساس الأهداف المراد تحقيقها، فهناك أنشطة تستهدف الحصول على معلومات علمية، وأنشطة تستهدف تنمية الميول والاتجاهات والقيم، وأنشطة تستهدف تنمية المهارات الأدائية والعقلية.

٦. التصنيف على أساس الحواس المستخدمة، مثل الأنشطة السمعية والبصرية والحركية.

ويمكن تصنيف الإثراء بشكل عام إلى:

١. إثراء أفقي: وهو يوفر مزيد من الخبرات التعليمية في مستوى الصف الدراسي.

٢. إثراء توسعي: وهو إضافة مادة تعليمية إلى البرنامج النظامي.

٣. إثراء رأسي: وهو يوفر خبرات تعليمية ذات مستويات متزايدة.

٤. إثراء تعمقي: وهو يعمل على تنمية استبصارات جديدة في المادة التعليمية التي تدرس للفصل ككل (إسماعيل، ٢٠١٠؛ الراجحي، ١٤٢٥هـ).

معايير اختيار وتصميم الأنشطة الإثرائية:

تخضع عملية اختيار الأنشطة التعليمية بصفة عامة إلى مجموعة من المعايير من أهمها الصدق والشمولية والتنوع والملائمة والتوازن والاستمرارية والتراكمية والارتباط الوثيق بالحياة. وقد حدد (إسماعيل، ٢٠١٠؛ رمل، ٢٠١٠؛ العقيِّل، ٢٠١١) مجموعة من المعايير لاختيار الأنشطة الإثرائية كالتالي:

١. إتاحة الفرص للطلاب لمعرفة أنواع الأنشطة، واختيار ما يتمشى منها مع ميولهم.

٢. ضرورة تحفيز الطلاب إلى المجالات التطبيقية التي تجعلهم يفكرون.

٣. ضرورة اعتبار الأنشطة امتدادًا للبرامج التربوية التي يتعرض لها الطالب داخل الصف.

٤. ضرورة مراعاة طاقات الطلاب وقدراتهم.

٥. ضرورة توفير الأجهزة والأدوات والمواد اللازمة لممارسة الأنشطة.

٦. ضرورة توجيه الأنشطة إلى ميادين الإنتاج الهادفة.

٧. ضرورة توفير مناهج وبرامج للأنشطة متدرجة تتفق مع مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطلاب.

كما أشار العقيل (٢٠١١) إلى أربعة معايير تساعد المعلم في مهمة اختيار الأنشطة الإثرائية لطلابه وهي كالتالي:

١. الأهداف: فتحديد الأهداف المراد تحقيقها ووضوحها عامل رئيس في اختيار الأنشطة الإثرائية.

٢. حاجات الطلاب وميولهم: فمن الضروري تنويع الأنشطة الإثرائية بتنوع واختلاف ميول الطلاب وحاجاتهم.

٣. نمط المعلم: لكل معلم نمط تعليمي خاص به، لكنه من الضروري أن يقدم للطلاب أنشطة إثرائية متنوعة ويتدرب على استخدام أنشطة جديدة، من خلال الزيارات الصفية مع الزملاء والاشتراك في الدورات التدريبية.

٤. الحداثة والتنوّع: من الضروري تقديم أنشطة إثرائية غير مألوفة لدى الطلاب من وقت لآخر، مما يسهم في زيادة الدافعية لديهم، وإكسابهم مهارات جديدة، كما أنه يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

خطوات تنفيذ الأنشطة الإثرائية:

لتطبيق الأنشطة الإثرائية في التدريس بنجاح ذكرت الراجحي (١٤٢٥ه) عدة خطوات كالتالي:

١. **الوقت:** يعطى الطلاب الوقت الكافي والممتد لاكتشاف وإظهار أفضل ما عندهم.

٢. **المكان:** توفير المكان الذي يدفعهم إلى القيام بأفضل الأعمال نظرًا

لأن الطلاب يحتاجون إلى ترك الأعمال التي لم تنتهي في المكان المناسب لاستكمالها في وقت الفراغ.

٣. **الخامات:** يستطيع المعلمون تنظيم مجموعات رائعة من الخامات التي يمكن توفيرها دون إنفاق مبالغ مالية كبيرة، وكما يمكن إعادة استعمالها والاشتراك مع الطلاب في إحضارها من منازلهم.

٤. **المناخ:** يقع على المعلمين تهيئة الجو المناسب لتشجيع الطلاب وقبولهم للأخطاء والمخاطرة والإبداع والتميز مع مشاركتهم في العمل.

٥. **الفرص والمناسبات:** أن يتيح المعلمون الفرصة لطلابهم حرية التعبير عن أفكارهم ومعارفهم والتعرف على عالمهم الداخلي والخارجي.

أهمية الأنشطة العلمية الإثرائية:

نالت الأنشطة العلمية الإثرائية اهتمام العديد من التربويين والباحثين حيث خلصت دراساتهم إلى أن أهمية الأنشطة الإثرائية ترجع لكونها تساعد على تشكيل خبرات الطلاب وتربيتهم تربية متكاملة، وتنقل المتعلم من حالة المتلق السلبي إلى حالة المتفاعل الإيجابي أثناء الموقف التعليمي، وتؤثر على نواتج التعلم المرغوب فيه وتحقق أهداف المنهج، وتعزز التحصيل الدراسي، حيث إنها تهتم بالعمليات العقلية ومستويات التفكير العليا، وتعزز الشعور بقيمة الذات، ومستوى الطموح وقيمة النجاح لدى الطالب، وزيادة دوافعهم واستثارتهم لمزيد من الاستطلاع والاستقصاء العلمي، وتساعد في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المادة المتعلمة، وتحسن مناخ البيئة الدراسية وتقلل الروتين الممل، وتكسب الطلاب مهارات مختلفة في جميع نواحي الحياة، وتدعم المقررات الدراسية بموضوعات إضافية، وتعزز المنهج الدراسي من خلال الاشتراك في الفعاليات المختلفة فترتقي بمستوى تعلُّم الطلاب ومستوى

أداء معلميهم (إسماعيل، ٢٠١٠؛ رمل، ٢٠١٠؛ الزعبي وعبدالرحمن، ٢٠١١؛ العقيل، ٢٠١١؛ محمود وسيف، ٢٠٠٦).

ويؤكد معهد أكسفورد (Oxford, 2006) أهمية الأنشطة الإثرائية في توسيع تجربة التعلم لدى الطلاب، حيث تغطي المواضيع بشكل أكثر عمقًا، وتعطي أعلى جودة للعمل وتعزز مستوى أعلى من التفكير مثل مهارات التفكير العليا، والتفكير الإبداعي، ومهارات الاكتشاف، وحل المشكلات. كما أشار الحموري (٢٠٠٩) لأهمية استخدام البرامج الإثرائية للطلاب في تعميق وتوسيع المفاهيم والمعارف، وتدريب الطلاب وتعويدهم الاعتماد على النفس في الحصول على المعلومات وتوظيفها واستخدامها في حياتهم وتنمية مهارات البحث لديهم وتساعدهم على رفع درجاتهم المطلوبة للتخصص في أحد المجالات الهامة.

وأشار الربضي (٢٠١١) إلى أهمية الأنشطة الإثرائية (الأنشطة اللامنهجية) في تنمية المهارات الضرورية لدى الطلاب مثل التعلم الذاتي والاستقلالية وحرية الفكر وتوظيف مهارات التفكير العليا ورفع الكفاءة وحب المادة العلمية، وتنمية المهارات الاجتماعية من خلال التفاعل الجماعي والمساهمة في مواجهة المشكلات ووضع المقترحات المناسبة لحلها وبالتالي إيجاد الشخصية المتكاملة. وأظهرت نتائج الدراسات وجود علاقة إيجابية بين ممارسة الأنشطة وزيادة التحصيل الدراسي (Gibbons, 2006; Lipscomb, 2007).

دور الأنشطة العلمية الإثرائية ووظائفها:

يمكن تحديد وظائف الأنشطة الإثرائية في الآتي:

١. **وظيفة سيكولوجية تربوية:** تعمل الأنشطة الإثرائية على تنمية الميول والاستكشاف، وحب الاستطلاع، والمواهب العلمية، واستثمار الوقت،

وتحسين الخصائص النفسية والاجتماعية، ونمو مفهوم الذات.

٢. **وظيفة اجتماعية:** استخدام وممارسة هذه الأنشطة يتيح فرص مناسبة لتحمل المسؤولية والتعاون والثقة بالنفس وبالغير واحترام الأنظمة، والتوفيق بين صلاح الفرد والجماعة.

٣. **وظيفة تحصيلية:** تساعد الأنشطة الإثرائية على زيادة التحصيل الدراسي وتحسين نوعيته ومواجهة التدفق المعرفي كمًا وكيفًا، بما تتيحه من مصادر متنوعة للمعرفة، كما أن لها تأثيرها الإيجابي في إثارة التفكير، والتخيل العلمي، والتفكير الابتكاري (إسماعيل، ٢٠١٠؛ قهوجي، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة:

بالرجوع للأدب التربوي لوحظ اهتمام العديد من الدراسات باستخدام الأنشطة الإثرائية ومن الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة دراسة بهجات (٢٠٠٢) التي أجراه القياس أثر مدخل الأنشطة العلمية الإثرائية في تنمية مهرات التفكير الناقد والتحصيل العلمي لدى الطلاب المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي والتي اتبعت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم فيها إعداد وتطبيق مقياس لقياس مهارات التفكير الناقد، واختبار التحصيل العلمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائيًا في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل العلمي واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وقام فوجيتا (Fujita, 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الاشتراك الأنشطة اللامنهجية على الأداء الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن الاشتراك في الأنشطة اللامنهجية يؤثر إيجابيًا على أداء الطلاب الأكاديمي.

وأجرت الراجحي (١٤٢٥هـ) دراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام

الأنشطة الإثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى الطالبات الموهوبات في العلوم بالصف السادس الابتدائي. وأسفرت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي للأنشطة الإثرائية على تحصيل المفاهيم العلمية.

وهدفت دراسة سليمان (٢٠٠٦) إلى التعرف على أثر الأنشطة التعليمية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالبًا وطالبة، حيث تم اختيار فصلان من فصول الصف الرابع الابتدائي يمثل أحدهما المجموعة التجريبية ويتكون من (٤٠) طالبًا وطالبةً والآخر يمثل المجموعة الضابطة ويتكون من (٤٠) طالبًا وطالبةً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم والتحصيل المعرفي يُعزى إلى ممارسة الأنشطة الإثرائية وإتاحة الفرصة للطلاب في استخدام العمليات العقلية واستخدام حواسهم مما يدل على أهمية الأنشطة الإثرائية وأثرها الإيجابي على تعلم الطلاب.

وهدفت دراسة جيبونز (Gibbons, 2006) إلى التعرف على أثر اشتراك الطلبة في الأنشطة المصاحبة للمنهج على النجاح والتحصيل الدراسي، واعتمد الباحث إجراء دراسة مسحية طبقت على عينة مؤلفة من (٥٠٤) من الطلبة في الصفوف ما بين ٥ -٧ بالعودة إلى بياناتهم في المؤسسات المختصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية مهمة بين الأنشطة الصفية المصاحبة للمنهج والتحصيل الدراسي. كما درست قيمة التعلم خارج الصف الدراسي، وأشارت النتائج أن الاشتراك في مثل هذا النمط من التعلم له دور فعال في تعلم الطلاب، وتترتب عليه فوائد كبيرة إذا تم تخطيطه ومتابعته من قِبل المدرسة (Dillon, et. al., 2006).

وقامت السيد (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية مدعوم بالأنشطة الإثرائية في إكساب طلبة شعبة التعليم الابتدائي بعض المفاهيم البيئية والقدرة على اتخاذ القرار حيال القضايا البيئية. وتضمنت عينة البحث مجموعة واحدة مكونة من (٥٠) طالب وطالبة بالسنة الأولى شعبة ابتدائي علمي، حيث طبقت أدوات البحث على نفس العينة قبليًا وبعديًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسط درجات المجموعة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي يعزى إلى الأثر الإيجابي للأنشطة الإثرائية.

وهدفت دراسة كالون وسوبرامانيام (Caleon & Subramaniam, 2007) إلى زيادة تعلم الطلاب للمفاهيم العلمية المقدمة لهم داخل حجرة الصف من خلال تقديمها في سياق مختلف باستخدام برامج Cryogenics-Based الإثرائية التي تقام ما بعد الدوام، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالبًا من طلاب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام البرنامجين الإثراءين أظهر فاعلية في تطوير وتحسين تعلم المفاهيم العلمية.

وأجرى ليبسكوم (Lipscomb, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر اشتراك طلاب المدارس الثانوية في الأنشطة المصاحبة للمنهج على تحصيلهم الدراسي وأظهرت النتائج أن اشتراكهم في هذا النوع من الأنشطة أدى إلى زيادة تحصيلهم الدراسي.

وقاما شيرنوف وفانديل (Shernoff & Vandell, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة الأنشطة ومستوى خبرات الطلاب الذاتية والأكاديمية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة الأنشطة ومستوى الخبرات، كما أشارت الدراسة إلى أن ممارسة الأنشطة

خارج المدرسة تزيد من تركيز الطلاب وتُشعرهم بأهمية دورهم وفاعليتهم في برامج الأنشطة.

وأجرى الحموري (٢٠٠٩) دراسة للتعرف على أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم وتكون أفراد الدراسة من (٣٢) طالبًا حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٦) طالبًا كمجموعة تجريبية و(١٦) طالبًا كمجموعة ضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج الإثرائي في تنمية التفكير لدى العينة التجريبية.

وهدفت دراسة رمل (٢٠١٠) للتعرف على فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بمدينة مكة المكرمة. وطبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (٥٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية درست باستخدام الأنشطة الإثرائية المعتمدة على الألعاب والألغاز والمشكلات الرياضية التي تم اعدادها لتحقيق هدف الدراسة، والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة درست باستخدام الأنشطة المصاحبة للكتاب المدرسي ؛ وقد أظهرت النتائج العامة للدراسة فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بمدينة مكة المكرمة.

وهدفت دراسة القهوجي (٢٠١٠) للتعرف على أثر الأنشطة اللاصفية على مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء ومعرفة اتجاهات الطلاب نحو الأنشطة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبه

تجريبي، وتكونت عينة البحث من (١٥٢) طالبًا وطالبة منهم (٦٧) ذكورًا و(٨٥) إناثًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو الأنشطة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على الأثر الإيجابي للأنشطة العلمية اللاصفية الداعمة لتحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم.

وقام تاسديمير وزملاؤه (Tasdemir, Kus, & Karta, 2012) بدراسة ركزت على أهمية استخدام بيئات التعلم خارج نطاق المدرسة في تعليم القيم، وأظهرت نتائج الدراسة أن بيئات التعلم خارج نطاق المدرسة ساهمت في عملية ترسيخ المعارف لدى الطلاب.

منهجية الدراسة:

تم توظيف المنهج شبة التجريبي وتمثل في تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة لاختبار أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام الأنشطة الإثرائية والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) (ريان، ٢٠١٠؛ والعساف، ٢٠١٠؛ ملحم، ٢٠١٠).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي والبالغ عددهن (٦٧) طالبة، والملتحقات بأحد المدارس الحكومية الابتدائية للعام (١٤٣٣ -١٤٣٤هـ)، حيث تم اختيار المدرسة قصدًا للتطبيق لوجود إدارة متعاونة، كما تتميز بتوفر بعض التجهيزات الضرورية لتطبيق الأنشطة الإثرائية المصممة داخل المدرسة كمصادر التعلم ومعمل خاص بالعلوم وما إلى ذلك من تجهيزات، ثم تم تحديد عينة الدراسة عشوائيًا باختيار شعبتين من واقع ثلاث شعب لطالبات الصف السادس الابتدائي، لتُمثِّل إحداهما

المجموعة التجريبية وبلغ عدد طالباتها (٢٢) طالبة، وتُمثِّل الأخرى المجموعة الضابطة وبلغ عدد طالباتها (٢٣) طالبة، فتكونت بذلك عينة الدراسة من (٤٥) طالبة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم تصميم أنشطة إثرائية وتضمينها في دليل وأداة الدراسة وهي الاختبار التحصيل.

دليل الأنشطة الإثرائية:

تم تصميم دليل الأنشطة الإثرائي لوحدة عمليات الحياة المتضمن في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بناء على تحليل الوحدة بحيث تم تصميم عدد من الأنشطة الإثرائية في كل موضوع من مواضيع الوحدة يتم تنفيذها داخل المدرسة وخارجها من قبل الطالبات بالطرق الفردية أو الجماعية وروعي أن تكون الطالبة هي محور النشاط وتقوم المعلمة بدور الموجه والمرشد وفق الحاجات الطالبات.

وتم التأكد من صدق محتوى دليل الأنشطة الإثرائية بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم الطبيعية والمناهج وطرق التدريس لأخذ مرئياتهم من حيث: ارتباط الأنشطة بموضوع الدرس، إمكانية إجراء وتنفيذ الأنشطة، الدقة العلمية، مناسبة أسئلة التقويم الواردة في كل نشاط وتم تعديل الدليل وفقا للآراء التي أجمع عليها المحكمين وإخراجه في صورته النهائية.

الاختبار التحصيلي:

تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة "عمليات الحياة" تكون من أربعة أسئلة، ثلاثة منها من النوع الموضوعي وسؤال من النوع المقالي القصير وتكون كل سؤال من خمس فقرات بحيث تقدر درجة واحدة لكل فقرة من فقرات

الاختبار، وجاءت مستويات الأسئلة وفقا لمستويات بلوم المعرفية بحيث شملت المستويات من التذكر إلى التحليل.

صدق الاختبار التحصيلي:

تم التأكد من الصدق الظاهري لمحتوى الاختبار بعرضه على مجموعة من المختصين والتربويين لأخذ مرئياتهم في درجة: تحقيق السؤال للهدف، مناسبته للمحتوى، أسلوب صياغته اللغوية، وتم تعديل أسئلة الاختبار وفق الآراء التي أجمع عليها المحكمين. كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بطريقتين:

أ -حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار بالبعد الذي تنتمي إليه، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج (جدول١).

جدول (١) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بالبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية

رقم السؤال الرئيسي	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع درجة البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم السؤال الرئيسي	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع درجة البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
السؤال الاول	١	٠,٦٦١	٠,٤٩	السؤال الثاني	١	٠,٦٨	٠,٢٢
	٢	٠,٣٩	٠,١٣		٢	٠,٨١	٠,٣٨
	٣	٠,٢٥	٠,٥٢		٣	٠,٦٨	٠,٧١
	٤	٠,٢٦	٠,٢٠		٤	٠,٦٨	٠,٧١
	٥	٠,٢٩	٠,٢٢		٥	٠,٨٣	٠,٣٧

رقم السؤال الرئيسي	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع درجة البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم السؤال الرئيسي	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع درجة البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
السؤال الثالث	١	٠,٦٨	٠,٥٧	السؤال الرابع	١	٠,٤٣	٠,٥٢
	٢	٠,٨٣	٠,٣٧		٢	٠,٦٦١	٠,٥٣
	٣	٠,٤١	٠,٣٣		٣	٠,٦٦١	٠,٤٧
	٤	٠,٤٩	٠,٣٣		٤	٠,٨٢	٠,٥٤
	٥	٠,٠	٠,٨١		٥	٠,٥٢	٠,٢٧

ب - حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال رئيسي من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار(جدول١).

جدول (٢) يوضح معاملات الارتباط كل سؤال من الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
السؤال الاول	٠,٧٤	السؤال الثالث	٠,٦٣
السؤال الثاني	٠,٣٦	السؤال الرابع	٠,٦٥

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٥) مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاختبار التحصيلي:

للحصول على ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من

(٢١) طالبة من خارج عينة الدراسة، ثم إعادة تطبيقه بعد مرور (٢٠) يوما وبلغ معامل الثبات (٠,٧٣)، ووفقا لعودة (٢٠٠٢) الذي يؤكد أن معامل ثبات الاختبارات التحصيلية يجب ألا تقل عن (٠,٥) فإن معامل ثبات الاختبار التحصيلي يعد عاليا مما يشير إلى الثبات، وبذلك يتضح أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

كما تم حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار والتي تراوحت ما بين (٤٧,٦ -٧٧,٦) ومعاملات التمييز بين (٠,٨٧ -٠,٤١) وتعد هذه المعاملات جيدة ويمكن الاعتماد عليها.

تصحيح الاختبار التحصيلي:

تم الاعتماد على نموذج الإجابة في تصحيح الاختبار حيث تم تقدير درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار والبالغ عددها عشرون فقرة، بحيث تقدر الدرجة الدنيا بالصفر للفقرة الواحدة والدرجة العظمى بدرجة واحدة للفقرة، بينما قدرت الدرجة الدنيا للاختبار ككل بالدرجة صفر وقدرت الدرجة العظمى للاختبار ككل بعشرين درجة.

خطوات التطبيق الميداني للدراسة:

قامت إحدى الباحثتين بدور المعلمة وتدريس وحدة "عمليات الحياة" للمجموعتين التجريبية والضابطة، وفق الآتي:

١. التطبيق القبلي لاختبار التحصيل على المجموعتين التجريبية والضابطة في عينة الدراسة.

٢. تدريس وحدة عمليات الحياة للمجموعة التجريبية بعد معالجة الوحدة بالأنشطة الإثرائية المصممة واتباع دليل التدريس المعد لتدريس الوحدة، واستخدام وعرض الوسائل التعليمية المختلفة من فيديوهات وصور

ذات علاقة بالموضوع وتطبيق الأنشطة الإثرائية المصممة المطلوب تنفيذها أثناء الدرس من قِبل الطالبات في مجموعات تعاونية وبإشراف المعلمة على خطوات تطبيقهن للأنشطة وتوجيههن عند الحاجة لذلك وتوضيح ما استصعب عليهن فهمه، بالإضافة لوجود أنشطة إثرائية مصممة مطلوب تنفيذها من قِبل الطالبات في المنزل والتوصل للمعلومات ومن ثم عرض نتائجها على المعلمة للتأكد من صحة المعلومات وتوجيههن عند الخطأ وتوضيح ما احتجن لتوضيحه.

٣. تدريس وحدة عمليات الحياة للمجموعة الضابطة دون معالجتها بأنشطة إثرائية مستخدمة الطريقة الاعتيادية التي تقتصر على العرض التقليدي للمعلومات والصور الواردة في الدرس من قبل المعلمة دون إضافة أي صور أو وسائل تعليمية خارجية والاكتفاء بما ورد في الكتاب من أنشطة، ومن ثم تزويد الطالبات بأسئلة التطبيق والواجب المنزلي المكون من سؤالين إلى ثلاثة أسئلة خاصة بالدرس.

٤. التطبيق البعدي لاختبار التحصيل على عينة الدراسة.

٥. التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص النتائج.

نتائج الدراسة والأساليب الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة **ما أثر استخدام الأنشطة الإثرائيَّة المصمّمة في تدريس وحدة "عمليات الحياة" في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض مقارنة باستخدام الطريقة الاعتيادية؟** تم تحليل نتائج الاختبار التحصيلي باستخدام اختبار (T-test) لحساب قيمة (ت) للعينات المستقلة لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل القبلي (جدول ٣).

جدول(٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التحصيل القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٢	٦,١٤	٢,٧٣	١,٨٧	٤٣	٠,٠٦٨
الضابطة	٢٣	٧,٦١	٢,٥٣			

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل القبلي مما يؤكد تكافؤ المجموعتين. وتم استخدام اختبار (T-test) لحساب قيمة (ت) للعينات المستقلة لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٢	١٣,٤١	٣,٢٠	٦,٧٦	٤٣	٠,٠٠٠
الضابطة	٢٣	٧,٩١	٢,١٧			

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، لصالح المجموعة التجريبية يُعزى لأثر استخدام الأنشطة الإثرائية المصممة وفاعليتها في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة الحاليَّة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي طبقن الأنشطة الإثرائية) على قريناتهن طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي لم يُطبقن الأنشطة الإثرائية) في متوسط درجات التحصيل تفوقًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في التحصيل، والتي أكدت أن استخدام الأنشطة الإثرائية يعمل على زيادة التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية (بهجات ٢٠٠٢؛ محمود وسيف، ٢٠٠٦؛ الحموري ٢٠٠٩؛ رمل، ٢٠١٠؛ القهوجي ٢٠١٠؛ Subramamiam, 2007; Lipscomb, 2007; Gibbons, 2006).

وتُعزى هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

أ - تسلسل الأنشطة الإثرائية وفق موضوعات الوحدة المدروسة وارتباطها بها حققت العديد من أهداف الوحدة، بما عكس أثرها على زيادة تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية على قريناتهن طالبات المجموعة الضابطة.

ب - تنوع الأنشطة الإثرائية وتكامل المعرفة والاستقصاء فيها، واشتمالها على عددًا من الممارسات التطبيقية العملية، المرتبطة بواقع الطالبات أدى إلى المشاركة الفعالة من الطالبات مما ساعد في إحداث تعلم ذي معنى وتعميق المفاهيم، وسهولة استيعاب المعلومات، وتوسيع مدارك الطالبات، بما عكس أثرها على زيادة تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية على قريناتهن في المجموعة الضابطة. (فمثلًا نشاط طريقة عمل الزبادي ساعد في تعرف الطالبات على أنواع البكتيريا ونشاطاتها من حيث المفيد منها والذي يساعد في صناعة

الزبادي، والضار الذي قد يسبب الأمراض والالتهابات والتسمم الغذائي، ومن حيث الظروف الجوية التي تستطيع العيش فيها والظروف التي قد تسبب قتلها). كذلك نشاط عمل العجينة ساعد الطالبات في التعرف على أن الفطريات منها النافع الذي يستخدم في بعض الصناعات والأغذية ومنها الضار الذي يتسبب في تحلل الطعام وتعفنه، ومقارنة هذا النشاط بنشاط تخمر الفواكه ساعد الطالبات في معرفة الفرق بين تخمر الفواكه الذي يدخل في صناعة المشروبات المحرمة كالخمر وتخمر العجين الذي يستخدم في صناعة الخبز الذي يستخدم للأكل والتعرف إلى أن الكائنات الدقيقة قد تكون نافعة في حالات ومع أنواع من الأطعمة وضارة في حالات أخرى ومع أنواع أخرى من الأطعمة.

ج - تصميم دليل الأنشطة الإثرائية بأشكال وألوان جذابة ساعد في جذب انتباه الطالبات وزيادة اهتمامهن بتطبيق الأنشطة الإثرائية مما أسهم في زيادة تحصيلهن.

د - نشاط الطالبات في البحث بأنفسهن عن المعلومات العلمية المتعلقة بالأنشطة الإثرائية خلال المصادر والمراجع العلمية ساعد كثيرا في تثقيفهن وتعميق المعلومات العلمية لديهن واتساع مداركهن مما أسهم في زيادة تحصيلهن. (فمثلًا نشاط نهي الرسول صلى الله عليه وسلم عن النفخ في الطعام ساعد الطالبات على البحث في المراجع والمصادر الدينية وربطها بالمعلومات العلمية ومعرفة الحكمة العلمية من نهي الرسول صلى الله عليه وسلم عن النفخ في الطعام والتوصل إلى أن بعض البكتيريا قد تتواجد في الجسم وتكون نافعة ولكن عند سوء التصرف في التعامل معها وتغير الظروف

تتحول لبكتيريا ضارة، مما يكسبهن الثقافة الصحية، ومحاولة تطبيق ذلك في واقع حياتهن.

ه - اشتراك الطالبات في مجموعات تعاونية أثناء تطبيق الأنشطة الإثرائية العملية أتاح فرصة لتبادل المعلومات والأفكار وهذا أسهم بدوره في زيادة تحصيل الطالبات.

و - تضمين دليل الأنشطة الإثرائية المصممة ببعض الأنشطة التفاعلية مثل أنشطة المسابقات وأنشطة المشاركات التوعوية والتي تنفذ من قِبل الطالبات في مجموعات تعاونية وبتوجيه من المعلمة (الباحثة) ساعد كثيرًا في زيادة تحصيل الطالبات فمثلًا نشاط أعد مسابقاتي ساعد الطالبات على تحليل مواضيع الوحدة واكتساب مهارة إعداد الأسئلة وطريقة الإجابة عليها مما ساعد على تعميق البحث واكتساب المعلومات الواردة في الوحدة، كذلك أنشطة مشاركاتي ساعدت الطالبات في المشاركة والاهتمام وزيادة البحث وإعداد الرسومات الجذابة والندوات التوعوية كندوة التوعية الصحية عن مرض الملاريا ومعرفة مسبباته وأعراضه وطرق الوقاية منه مما أسهم في زيادة وعي الطالبات وتعميق المعلومات العلمية ومن ثم زيادة التحصيل.

التوصيات:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الحاليَّة تم الخروج بالتوصيات الآتية:

١. ضرورة الاهتمام بتوعية الطالبات بطرق التعلم الحديثة والنشطة، وأهمية ممارسة الأنشطة الإثرائية.

٢. ضرورة ترجمة معلومات الكتاب المدرسي إلى أنشطة إثرائية بمختلف أنواعها من برمجية وكتابية وغيرها.

٣. إعادة النظر في طرق وأساليب تقويم المعلمات بحيث تتضمن مدى استخدام الأنشطة بصفة عامة والأنشطة الإثرائية بصفة خاصة في تدريسهن.

٤. تشجيع ابتكار أنشطة إثرائية أخرى في مراحل تعليمية مختلفة ومواد دراسية أخرى.

٥. تدريب المعلمات على تصميم واستخدام الأنشطة الإثرائية.

المقترحات:

وبناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الحاليَّة تم اقتراح اجراء الدراسات الآتية:

١. إعداد برنامج تدريبي مقترح لتدريب المعلمات على تصميم وتنفيذ الأنشطة الإثرائية المختلفة.

٢. إجراء دراسة لمعرفة مدى امتلاك المعلمات لمهارات تصميم وتنفيذ الأنشطة الإثرائية في التدريس.

٣. إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث تتناول مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية مختلفة.

٤. إجراء دراسة تهدف إلى تصميم الأنشطة الإثرائية من قِبل الطالبات، وفق ميولهن واستعداداتهن.

* * *

المراجع

إبراهيم، عطيات. (٢٠٠٩). أثر استخدام التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٢(٤)، ٤٣ -٨١.

إسماعيل، حمدان. (٢٠١٠). الموهبة العلمية وأساليب التفكير "نموذج لتعليم العلوم في ضوء التعلم البنائي المستند إلى المخ. القاهرة: دار الفكر العربي.

أمبوسعيدي، عبد الله. (٢٠٠٨). أسس بناء الأنشطة التعليمية وخطواته. كلية التربية، التطوير التربوي، جامعة السلطان قابوس.

بهجات، رفعت. (٢٠٠٢). الإثراء التفكير الناقد دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي. القاهرة: عالم الكتب.

الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٣). تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات "النظرية والتطبيق". ط٢، الرياض: مكتبة الشقري.

حبيب، ناهد. (٢٠١١). فعالية بعض الأنشطة العلمية الإثرائية القائمة على نموذج التعلم البنائي في تنمية الموهبة العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس الأحساء. مجلة التربية العلمية ١٤(٤)، ٢٤٣ -٢٩٦.

الحربي، يحيى. (٢٠٠٦). النشاط الطلابي "دليل شامل يجمع بين التنظير والتطبيق. الرياض: مكتبة الشقري.

حسين صالح. (١٩٩٦). أثر الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس: جمهورية مصر العربية.

الحموري، خالد. (٢٠٠٩). أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منقطة القصيم. مجلة الجامعة الإسلامية "سلسلة الدراسات الإسلامية"، ١٧(١)، ٦١١ -٦٣٧.

الخطيب، محمد، والمقصقص، محمد. (٢٠١٢). تقويم واقع الأنشطة الطلابية

التعليمية الصفية واللاصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية في كلية التربية جامعة الإسراء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدارسات، ٢(٢٦)، ٢٨١ -٣١٤.

الدسوقي، عيد. (٢٠٠٩). تطوير الأنشطة العلمية لتنمية التفكير "في ضوء المشروعات العالمية". مصر: المكتب الجامعي الحديث.

الراجحي، نورة. (١٤٢٥ه). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات في العلوم بالصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

الربضي، وائل. (٢٠١١). الأنشطة اللامنهجية الإثرائية وعلاقتها بمستوى امتلاك طلبة المراكز الريادية في محافظات شمال الأردن لمهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، ٢٥(٦)، ١٤٩٠ -١٥٠٨.

رمل، غادة. (٢٠١٠). فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

ريان، فكري. (٢٠١٠). دليل إعداد الخطة البحثية وكتابة الرسائل العلمية في التربية. القاهرة: عالم الكتب.

الزعبي، سهيل، وعبدالرحمن، مجدولين. (٢٠١١). فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به في منطقة نجران. المجلة العربية لتطوير التفوق، (٢)، ٦١ -٨٢.

زيتون، عايش. (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. ط٤، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (٢٠٠٧). النظرية البنائية "واستراتيجيات تدريس العلوم". عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سرور، علي. (٢٠١١). فاعلية نموذج إثرائي ثلاثي البعد معتمد على تطبيقات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. ورقة بحثية في المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، الرياض، ٢١ -٢٤ فبراير.

سلامة، عادل. (٢٠٠٩). طرق تدريس العلوم "معالجة تطبيقية معاصرة. مصر: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سليمان، ماجدة. (٢٠٠٦). دور الأنشطة التعليمية الإثرائية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية، ٩(٣)، ١ -٣٥.

سليم إيمان. (٢٠٠٨). برنامج مقترح لمعلمي العلوم على استخدام الأنشطة الإثرائية بمساعدة الكمبيوتر وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. كلية التربية، جامعة الزقازيق مصر.

السيد، سوزان. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية مدعوم بالأنشطة الإثرائية في اكتساب طلبة شعبة التعليم الابتدائي بعض المفاهيم البيئية والقدرة على اتخاذ القرار حيال بعض قضايا البيئة. مجلة التربية، ١٠(١)، ٥٥ -١٠٩.

شاهين، عبدالحميد. (٢٠١١). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاصة في التربية. جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور.

عبد الفتاح هدى. (٢٠٠٣). فعالية المدخل الإثرائي في تدريس وحدة العلوم القائمة على التعلم الذاتي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد للتلاميذ المتفوقين في المرحلة الإعدادية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية "نحو تربية أفضل"، جامعة عين شمس القاهرة.

العساف، صالح. (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

العقيِّل، محمد. (٢٠١١). أثر استخدام أنشطة علميَّة إثرائيَّة مقترحة في تنمية عمليات العلم التكامليَّة والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عليان، شاهر. (٢٠١٠). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها "النظرية والتطبيق". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العنزي، نورة. (٢٠١١). أساليب التعلم اللغوية الإدراكية الحسية المفضلة لدى طالبات قسم اللغة العربية وعلاقتها بالمستوى الدراسي والتحصيل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية.ط٢، عمان: دار الأمل.

الفهيدي، هذال. (٢٠١١). طريقة تدريس العلوم بالاستقصاء. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥(١)، ٣١٥ – ٣٣١.

قباض، عبدالله. (٢٠١١). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢(٣)، ١١٣ -١٣٤.

القبالي، يحيى. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٤)، مركز تطوير التفوق.TDC

قهوجي، سناء. (٢٠١٠). أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الاحياء، دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

كوجك، كوثر. (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

المحتسب، سمية، وسويدان، رجاء. (٢٠١٠). أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج CORT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، ٢٤، ٢٣١٢ -٢٣٣٤.

محمود، عبدالرزاق، وسيف، نايل. (٢٠٠٦). أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة في اللغة العربية على تنمية التحصيل ومهارات اللغة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المؤتمر العلمي الأول، ٥ -٦ مارس، ٢١٣ -٣٣٥.

مختار، هبة الله. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إثرائي مقترح في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل والدافعية لدى التلاميذ الموهوبين في العلوم بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر: القاهرة.

المرسى، سماح. (٢٠٠٣). فاعلية نموذج رونزلي الإثرائي في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل في العلوم لدى الطلاب الموهوبين في الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس: القاهرة.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (٢٠١١). المناهج التربوية الحديثة "مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها". ط١١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، سامي. (٢٠١٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط٦، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

النصار، صالح. (٢٠٠٩). دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي. اللقاء التربوي، ١٠ -١٥ مارس ١ -١٧.

يوسف، ماهر. (١٩٩٢). الأنشطة المعملية بمحتوى كتب العلوم للحلقة الثانية من التعليم الأساسي: دراسة تحليلية. المؤتمر العلمي الرابع -مصر، (نحو تعليم أساسي أفضل)، ٢، ٣٥٣ -٣٨٤.

Caleon, I.,&Subramaniam, R. (2007).Augmenting learning in an Out-of-School Context: The Cognitive and Affective Impact of Two Cryogenics-Based Enrichment Programmes on Upper Primary Students.Research in Science Education, 37(3),333-351.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2006).The Value of Outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. School Science Review, 87 (320).

Fujita, K. (2004). The Effects of Extracurricular Activities on the Academic Performance of Junior High Students'. Studies in education for the degree of master of Education, Faculty of Education. Walnut Creek

Academy.

Gibbons, J. (2006).The link between extracurricular Activities and academic achievement for youth in grades 5 and 7.Studies in education for the degree of master of Education, Faculty of Education, Brock University.

Lipscomb, S. (2007).Secondary School extracurricular involvement and academic achievement: a fixed effects approach.Department of Economics, UC Santa Barbara, CA 93106-9210, USA, 26(4), 463-472.

Moore, J. (2001). The Effects of inquiry-based summer enrichment Activities on rising eighth graders knowledge of Science processes, attitude toward Science, and perceptions of scientists. (Unpublished dissertation). The University of Mississippi, United States -- Mississippi. Retrieved April 8, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3011938).

Oxford Brookes University, Westminster institute of education, (2006). What do mean by enrichment? Considering the place of enrichment in your school, first ensure that colleagues are agreed on a definition. Retrieved on December 4/2015, from:http://www.gtvoice.org.uk/sites/www.gtvoice.org.uk/files/8enrichment.pdf.

Shernoff, D.,& Vandell, D. (2008).Youth Engagement and Quality of Experience in After school Programs. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R., & Bowen, C. (2007).Effects of Active Learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology. Journal of Research in Science Teaching. 44(7), 960-979.

Tasdemir, A., Kus, Z., & Kartal, T. (2012).Out-of-the- school learning environments in values education: science centers and museums. Ahi Evran University, Turky Procedia - Social and Behavioral Sciences. 46, 2765 – 2771.

❊ ❊ ❊

24. Pp. ٢٣٣٤-٢٣١٢. Majalat jami`at alnajaH lil'bHath wa al`ulum al'insaniyah.

MaHmud, A. & Saif, N. (2006). 'athar 'istikhdam 'nshiTah 'ithra'iyah MuqtaraHah fi Allughah Al`arabiyah `ala Tanmiyat AltaHSeel wa maharat allughah lada talamidh alSaf alrab` al'ibtida'i. pp. 213-335. Almo'tamar al`ilmi al'wal 5-6 March.

Mukhtar, H. (2004). Fa`aliat Barnamj 'ithra'I MuqtaraH fi Al`ulum fi Tanmiat Altafkir Al'ibda`i wa AltaHSeel wa Aldafi`iyah lada Altalamidh Almawhubinfi Al`ulum be AlmarHalah Al'i`dadiah. Unpublished PhD thesis. Cairo: Kuliat aldirasat al'insaniyah, jami`at al'zhar.

Almursi, S. (2003). Fa`aliat Namoudhaj Renzulli l'ithra'I fi Tanmiat Maharat Altafkir Al`ilmi wa AltaHSeel fi Al`ulum lada AlTulab Almawhubin fi AlSaf Al'awl Al'i`dadi. Unpublished Masters Dissertation. Cairo: Kuliat albanat, jami`at `ain shams.

Mur`I, T. & AlHīlah, M. (2011). Almanahij Altarbawiyah AlHadithah "mafahimuha wa `anaSiriha wa 'ososha wa `amaliyatuha". (11th ed). Amman: Dar Almasirah lil nasher wa altawzee` wa alTiba`ah.

MilHim, S. (2010). Manahij AlbaHth fi Altarbiyah wa `ilm Alnafs. (6th ed). Amman: : Dar Almasirah lil nasher wa altawzee` wa alTiba`ah.

AlnaSar, S. (2009). Dawr AlnashaT Almadrasi fi AltaHSeel Aldirasi. Alliqa' Altarbawi. 10-15 March. Pp. 1-17.

Yusuf, M. (1992). Al'nshiTah Alma`Maliyah be MuHtawa Kutun Al`ulum lil AlHalaqa Althaniah min Alta`lim Al'sasi: Dirasah TaHliliah. Egypt: Almo'tamar al`ilmi alrabi` (naHwa ta`lim 'asasi 'afDHal). 353. 384-2.

❊ ❊ ❊

Dissertation. Kuliat Altarbiyah, Jami`at Almalik So`oud.

`oliyan, S. (2010). Manahij Al`ulum AlTabi`iyah wa Turuq tadrisuha "Alnazhariyah wa AltaTbīq". Oman: Dar Almasirah lil nasher wa altawzee` wa alTiba`ah.

Al`nizi, N. (2011). 'asalib Alta`lim Allaghawiyah Al'idrakiyah AlHsiyah AlmufaDHalah lada Talibat Qism Allughah Al`arabiyah wa `alaqatuha be Almustawa Aldirasi wa AltaHSil. Unpublished Masters Dissertation. Kuliat Altarbiyah, Jami`at Almalik So`oud.

`oudah, A. (2002). Alqias wa Altaqwim fi Al`amaliah Altadrisiyah. (2nd ed). Amman: Dar Al'amal.

Alfhidi, H. (2011). Tariqat Aadris Al`ulum be Al'istiqsa'. Pp. 315-331. 5(1). Majalat dirasat `arabiyah fi altarbiyah wa `ilm alnafs.

QayaDH, A. (2011). 'athar 'istikhdam Al'nshiTah Al'ithra'iyah fi Tanmiat Altafkir Al'ibda`I lada Talamidh AlSaf Alsadis Al'ibtida'I Almawhubin fi Madat AlriaDHiat be Almadars AlHukumiyah be Madinat Makkah Almukaramah. Pp. 113-134. 12(3). Majalat al`ulum altarbawiyah wa alnafsiyah.

Alqubali, Y. (2012). Fa`aliyat Barnamaj 'ithra'I qa'im `ala Al"`ab Aldhakiyah fi TaTweer Maharat Hal Almushkilat wa Aldafi`iah ll'injaz lada Talabah Almutafawiqin fi Alsu`oudiah. 3(4). Almajalh al`arabiyah li taTweer altafawq. Markaz taTweer Altafawq TDC.

Qahwaji, S.(2010). 'athar Al'nshiTah Al`ilmiyah alla Safiyah fi mustawa altaHSeel Aldirasi fi madat `ilm al'Hia', dirasah maidaniyah `ala Talabah AlSaf Alsab` fi marHalat alta`lim al'asasi fi madinat dimashq. Unpublished Masters Dissertation. Jami`at dimashq.

Kojak, K. (2006). 'itijahat Hadithah fi almanahj wa Turuq Altadris. (3rd ed). Cairo: `alam Alkutub.

AlmuHtasib, S. & Suaidanm R. (2010). 'athar 'ajza' min Barnamj CORT li Ta`lim Altafkir fi MuHtawa Kutub Al`ulum fi altaHSeel wa Tanmiah Almaharat wa Alqudrah `ala 'itikhadh Alqarar lada Talibat alSaf Alsab` al'asasi fi filisTin.

taTbīqāt al-ta`alum al-'iliktrüni fi tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-riyāDHi lada Tulāb al-thāmin al-'asāsi. Riyadh: Waraqah baHthiyah fi al-mu'tamar al-dawli al-thāni lil ta`alum al-'iliktrüni wa al-ta`līm `an bu`d. Riyadh: Al-markaz al-waTani lil ta`līm al-'iliktrüni.

Salāmah, A. (2009.). Turuq tadrīs al-`ulüm mu`ālajah taTbīqiyah mu`āSirah. Egypt; Dār al-thaqāfah lil nashr wa al-tawzī`.

Sulaymān, M. (2006.). Dawr al-'anshiTah al-ta`limiyah al-'ithrā'iyah fi tanmiyat ba`DH `amaliyāt al-`ilm wa al-taHSīl al-ma`rifi lada talāmidh al-Saf al-rābi` al-'ibtidā'I fi mādat al-`ulüm. Majalat al-tarbiyah al-`ilmiyah, 9 (3), 1-53.

Salīm, I. (2008.). Barnāmij muqtaraH li mu`alimi al-`ulüm `ala 'istikhdām al-'anshiTah al-'ithrā'iyah bi musā`adat al-kumbyütar wa 'atharuh `ala tanmiyat al-'ibdā` lada talāmīdh al-marHalah al-'i`dādiyah. Egypt: Kuliyat al-tarbiyah, jāmi`at al-zaqāzīq.

Al-sayed, S. (2007.). Fā`iliyat barnāmaj muqtaraH fi al-tarbiyah al-bī'iyah wa al-qudrah `ala 'itikhādh al-qarār Hayāl ba`DH qaDHāya al-bī'ah. Majalat al-tarbiyah, 10 (1), 55-109.

Shāhīn, A. (2011.). 'istirātijiyāt al-tadrīs al-mutaqadimah wa 'istirātījiyāt al-ta`alum wa 'anmā, al-diblüm al-khāSah fi al-tarbiyah. Jāmi`at al-'iskandariyah, kuliyat al-tarbiyah bi damanhür.

AbdulfatāH, H. (2003.). Fā`iliyat al-madkhal al-'ithrā'I fi tadrīs wiHdat al-`ulüm al-qā'imah `ala al-ta`alum al-dhāti fi tanmiyat al-taHSīl wa al-tafkīr al-nāqid lil talāmidh al-mutafawuqīn fi al-marHalah al-'i`dadiyah. Cairo: BaHth muqadam fi al-mu'tamar al-`ilmi al-sābi` lil jam`iyah al-maSriyah lil tarbiyah al-`ilmiyah "naHw tarbiyah 'afDHal", jāmi`at `ayn shams.

Al-assāf, S. (2010.). Al-madkhal 'ila al-baHath fi al-`ulüm al-sulükiyah. Riyadh: Dār al-zahrā'.

Al`aqīl, M. (2011). 'athar 'istikhdam 'nshiTah `ilmiyah 'ithra'iyah MuqtaraHah fi Tanmiyat `amliyat Al`ilm Almutakamilah wa Alatafkīr Al'ibda`I lada Altalamidh Almawhūbin fi AlmarHalah Al'ibtida'ih. Unpublished Masters

Tulābiyah al-ta`līmiyah al-Safiyah wa alla Safiyah al-muSāHibah li muqararāt al-lughah al-`arabiyah fi kuliyat al-tarbiyah jāmi`at al-'isrā'. Majalat jāmi`at al-quds al-maftüHah lil abHāth wa al-dirāsāt, 2 (26), 281-314.

Al-dasüqi. `īd. (2009.). TaTwīr al-'anshiTah al-`ilmiyah li tanmiyat al-tafkīr fi DHaw' al-mashrü`āt al-`ālamiyah. Egypt: Al-maktab al-jāmi`I al-Hadīth.

Al-RājHi, N. (1425.). 'athar 'istikhdām al-'anshiTah al-'ithrā'iyah fi TaHSīl al-mafāhīm al-`ilmiyah lada al-tilmidhāt al-mawhübāt fi al-`ulüm bi al-Saf al-sādis al-'ibtidā'i. Umm Al-Qura: Risālat mājistītr ghayr manshürah, kuliyat al-tarbiyah.

Al-rabDHi, W. (2011.). Al-'anshiTah al la manhajiyah al-'ithrā'iyah wa `ilāqatuha bi mustawa 'imtilāk Talabt al-marākiz al-riyādiyah fi muHāfazhāt shamāl al-'urdun li mahārāt al-tafkīr al-nāqid. Majalt jāmi`at al-najāH lil `ulüm al-'insāniyah, 25 (6), 1490-1508.

Raml, GH. (2010.). Fā`iliyat al-'anshiTah al-'ithrā`iyah fi tanmiyat al-tafkīr al-'ibdā`I wa al-taHSīl al-dirāsi fi mādat al-riyāzhiyāt lada tilmīdhāt al-Saf al-khāmīs al-'ibtidā'I al-mawhübat bi al-madāris al-Hukümiyah fi madinat Makkah al-mukaramah. Makkah: Risālat majistīr ghayr manshürah.

Rayān, F. (2010.). Dalīl 'i`dād al-khiTah al-baHthiyah wa kitābat al-rasā'il al-`ilmiyah fi al-tarbiyah. Cairo: `ālam al-kutub.

Al-zu`bi, S. &Majdulīn, A. (2011.). Fā`iliyat markaz ri`āyat al-mawhübīn wa al-mawhübāt min wijhat nazhar al-Talabh al-multaHiqīn bih fi manTiqat najrān. Al-majalah al-`arabiyah li taTwīr al-tafawuq, (2), 61-82.

Zaytün, A. (2004.). 'asālīb tadrīs al-`ulüm. Amman: Dār al-shurüq lil nashr wa al-tawzī`.

Zaytün, A. (2007.). Al-nazhariyah al-binā'iyah wa istirātijyāt tadrīs al-`ulüm. Amman: Dār al-shurüq lil nashr wa al-tawzī`.

Zaytün, A. (2010.). Al-'itijāhāt al-`ālamiyah al-mu`āSirah fi manāhij al-`ulüm wa tadrīsuha. Amman: Dār al-shurüq lil nashr wa al-tawzī`.

Surür, A. (2011.). Fā`iliyat namüdhaj 'ithrā'I thulāthi al-bu`d mu`tamad `ala

List of References:

Ibrāhīm, A. (2009). Athar Istikhdām Al-Ta`allum Al-Ta`āwuni Al-Isti`Sā'I Fi Tadrīs Al-`ulūm Fi Tanmyat Al-TaHSīl Wa Al-Tafkīr Al-Nāqid Lada Tilmīdhāt Al-Saf Al-Thāni MutawassiT Al-Mamlakah Al-`Arabyyah Al-Su`ūdyyah. Majallat Dirāsāt `Arabyyah Fi Al-Tarbyah Wa `Ilm Al-Nafs, 12(4), 43-81.

Ismā`īl, H. (2010). Al-Mawhibah Al-`Ilmyyah Wa Asālīb Al-Tafkīr: Namūdhaj Li-Ta`līm Al-`ulūm Fi DHaw' Al-Ta`allum Al-Binā'I Al-Mustanid 'Ilā Al-Mukh. Cairo: Dār Al-Fikr Al-`Arabi.

AmbuSa`īdi, A. (2008). Usus Binā' Al-'AnshiTah Al-Ta`līmyyah Wa KhuTuwātuh (Unpublished research). Sultan Qaboos University, Oman.

Bahjāt, R. (2002). Al-Ithrā' Al-Tafkīr Al-Nāqid Dirāsah Tajrībyyah `Alā Al-Talāmīdh Al-Mutafawqīn Bi-Al-Ta`līm Al-Ibtidā'i. Cairo: `Ālam Al-Kutub.

Al-Hārithi, I. (2003). Tadrīs Al-`Ulūm Bi-Uslūb Hal Al-Mushkilāt: Al-Nazharyyah Wa Al-TaTbīq (2nd ed.). Riyadh: Maktabat Al-Shugayri.

Habīb, N. (2011). Fa`ālyyat Ba`DH Al-AnshiTah Al-`Ilmyyah Al-Ithrā'yyah Al-Qā'imah `Alā Namūdhaj Al-Ta`allum Al-Binā'i Fi Tanmyat Al-Mawhibah Al-`Ilmyyah Ladā Tullāb Al-Saf Al-Awwal Thanawi Bi-Madāris Al-AHsā'. Majallat Al-Tarbyah Al-`Amalyyah, 14(4), 243-296.

Al-Harbi, Y. (2006). Al-NashāT Al-Tullābi: Dalīl Shāmil Yajma` Bayna Al-Nazharyyah Wa Al-TaTbīq. Riyadh: Maktabat Al-Shugayri.

Sālih, H. (1996). Athar Al-AnshiTah Al-Ithrā'yyah Fi Tanmyat Al-Tafkīr Al-Ibtikāri Ladā Talāmīdh Al-MarHalah Al-I`dādyyah Fi Al-`Ulūm (Unpublished thesis). Suez Canal University, Egypt.

Al-Hamüri, KH. (2009.). Athar barnāmaj 'ithrā'I fi al-tarbiyah al-bī'iyah fi tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-'ibtikāri wa al-taHSīl lada al-Talabah al-mawhubīn fi manTiqat al-qaSīm. Majalat al-jāmi`ah al-'islāmiyah "silsilat al-dirāsāt al-'islāmiyah", 17 (1), 611-637.

Al-khaTīb, M. &Al-maqSaS, M. (2012.). Taqwīm wāqi` al-anshiTah al-

The Effect of Using Designed Enrichment Activities in Teaching 'Operations of Life' Unit on Achievement of Sixth Grade Students in Riyadh Compared with the Traditional Method

Sozan Hussain H. Omar
Department of Curriculum and Instruction
College of Education/ King Saud University
Jawharh Ali A. Darraj
General Administration of Education
Ministry of Education

Abstract:

This study aims to identify the effect of using designed enrichment activities in "Operations of Life" unit on sixth grade students' science achievement. This study used a quasi-experimental with experimental and control groups. Participants were sixth-grade students chosen from an elementary school. The school has been chosen intentionally for implementation because of its cooperative administration and the availability of the needed equipment such as laboratories and a resource room. The results revealed the positive impact on the experimental group which studied the unit using supported enrichment activities in the achievement test compared to their peers in the control group.

Key words: Effect, Designed Enrichment Activities, Achievement.

القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

د. حامد عبدالله الحميدي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية الأساسية - الكويت

د. غانم عبدالله الشاهين

قسم الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية الأساسية - الكويت

القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

د. حامد عبدالله الحميدي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية

د. غانم عبدالله الشاهين

قسم الأصول والإدارة التربوية - كلية التربية الأساسية

تاريخ تقديم البحث: ٩/ ١/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٥/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في محتوى كتب اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد أداتين، الأولى: قائمة بالقيم التربوية، وهدفت إلى تحديد القيم التربوية الواجب إدراجها؛ والثانية: استثمارة تحليل المحتوى، وهدفت إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. التوصل إلى قائمة بالقيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، والتي تضمنت (٣٠) قيمة تربوية.

٢. بلغ مجموع تكرارات القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (٧٠٣) تكرارات؛ فقد حظيت القيم الاجتماعية بأكبر عدد من التكرارات بواقع (٢٨٤) مرة، وبنسبة بلغت (٤٠،٤٠٪)؛ تلتها القيم الوطنية بتكرارات بلغت (٢٤٢) مرة، وبنسبة بلغت (٣٤،٤٪)؛ ثم القيم الاقتصادية بالترتيب الثالث بمجموع تكرارات بلغ (١٧٧) تكرارا، وبنسبة بلغت (٢٥،٢٪).

٣. أكثر القيم الوطنية تكرارا في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية كانت قيمة الاعتزاز بالوطن بمجموع تكرارات بلغ (٥٣) تكرارا، وبنسبة بلغت (٢١،٩). وأقلها إدراجا هي قيمة احترام المواثيق والقرارات بمجموع بلغ (٥) تكرارات، وبنسبة بلغت (٢،١٪). وأكثر القيم الاجتماعية تكرارا كانت قيمة المبادرة حيث تكررت (٥٣)

مرة، وبنسبة بلغت (١٨،٧٪)، وأقلها إدراجا كانت قيمة احترام القانون بمجموع بلغ (١٣) مرة، وبنسبة (٦ ، ٤٪). أكثر القيم الاقتصادية تكرارا في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية كانت قيمة الإخلاص في العمل بتكرارت بلغت (٥٢) تكرارا ، وبنسبة بلغت (٤ ، ٢٩٪)، في حين أن قيمة مكافحة الفساد الاقتصادي لم تُذكَر في محتوى كتب اللغة العربية.

٤. أكثر كتب اللغة العربية إدراجا للقيم الاجتماعية هي كتب الصف الثالث بمجموع تكرارات بلغ (٧٧) مرة، وبنسبة بلغت (١ ، ٢٧٪). في حين جاءت كتب الصف الرابع الابتدائي بأقل درجة إدراج للقيم الاجتماعية بمجموع تكرارات بلغ (٤٣) مرة، وبنسبة بلغت (٢ ، ١٥٪).

٥. أكثر كتب اللغة العربية إدراجا للقيم الاقتصادية هي كتب الصف الثالث. فقد بلغ مجموع التكرارات (٥٣) مرة، وجاء محتوى كتب الصف الأول الابتدائي في الترتيب الأخير بمجموع تكرارات بلغ (١٤) تكرارا.

٦. هناك قيم تربوية جاءت بتكرارات ضعيفة في محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وهي: احترام المواثيق بمجموع تكرارات بلغ (٥) تكرارات، وبنسبة (٢,١٪). وقيمة العدالة الاجتماعية بمجموع تكرارات بلغ (٨) تكرارات، وبنسبة (٣,٣٪) . وقيمة تقدير دور الدولة الاقتصادي بمجموع تكرارات بلغ (٨) تكرارات، وبنسبة (٤,٥٪). أما قيمة مكافحة الفساد الاقتصادي فلم تُذكَر في محتوى كتب اللغة العربية الخمسة.

الكلمات المفتاحية: القيم، القيم التربوية، المحتوى، كتب اللغة العربية.

المقدمة:

تسعى التربية بكل أنظمتها لغرس القيم في نفوس المتعلمين وعقولهم ؛ باعتبار أن القيم تشكل مجموعة من الأحكام والمعايير التي توجه العملية التربوية. وتشهد المجتمعات تغيرات في جوانب الحياة المختلفة نتيجة لما يشهده العالم من تغيرات سريعة لوسائل الاتصال والانفتاح الحضاري ؛ ما أدى إلى ظهور قيم وسلوكيات في المجتمع متطرفة ومتناقضة (خضر، ٢٠١٢). فمواجهة ما يشهده القرن الحادي والعشرون من تغيرات ومشكلات كما يوضح (Pathania٢٠١١,) تتأتّى عبر الاهتمام بغرس القيم التربوية باعتبارها العنصر الأكثر أهمية.

تعَدُّ الكتب الدراسية من أبرز مكونات النظام التربوي، فهي وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها ؛ لما لها من أثر كبير في غرس وتعزيز القيم التربوية وإكسابها للمتعلمين. فمن خلال تلك الكتب يمارس المتعلمون قيم المجتمع ومبادئه مستخدمين مايملكون من قدرات عقلية وجسدية من أجل تحقيق طموحاتهم وما يتطلعون إليه. فالكتب الدراسية لاتتمثل بالدروس التي يحفظها المتعلمون فحسب بل بما يقدمه محتوى تلك الكتب من قيم. فالهدف الحقيقي للتربية هو تحصيل تلك القيم الموجهة للحياة.

ومن ثمّة صار من الأهمية أن تكون الكتب الدراسية – ومنها كتب اللغة العربية - قادرة على تزويد المتعلمين بالقيم التربوية على كافة مستوياتها خاصة في المراحل الدراسية الأولى، والتي تجعلهم مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفاعلة في المجتمع.

ولأهمية موضوع القيم التربوية أكدت العديد من الدراسات أهمية إدراج القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية. فقد درس (الحميدي، ٢٠١٢) قيم المواطنة الواجب إدراجها في محتوى منهج القراءة في كتب اللغة العربية بالمرحلة

المتوسطة. وتوصل إلى تقديم قائمة بقيم المواطنة. واتسم محتوى منهج القراءة بالقصور في إدراج تلك القيم.

كما خلصت دراسة (الحميدي، ٢٠١١) إلى تحديد القيم الأخلاقية الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، كما تضمن محتوى الكتب جميع القيم الأخلاقية الواردة في قائمة القيم، حيث لم تحظَ جميع القيم بدرجات إدراج عالية ، وأن أغلب تلك القيم انحصرت في كتب القراءة.

أما (العبدالله، ٢٠١٠) فقد تناول القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. وتوصل الباحث إلى أن عدد القيم الواردة في الكتب جاءت مناسبة مقارنة بنتائج الدراسة.

وتوصلت دراسة (بركات، ٢٠١٠) إلى أن قصص الأطفال الموجهة إلى الفئة العمرية (٥ -٨ سنوات) تضمنت (٣٨) تكرار للقيم؛ فقد جاءت القيم المعرفية والثقافية بالمرتبة الأولى، وجاءت بالمرتبة الأخيرة القيم الصحية والوقائية.

وكذلك (المزين، ٢٠٠٩) قد درس القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية الدنيا في خان يونس. وخلصت الدراسة إلى أن أعلى تكرارات للقيم جاءت في الصف الثالث، تلاه الصف الأول، ثم الصف الرابع، وجاء الصف الثاني بالمرتبة الأخيرة.

كما أكدت دراسة (مقابلة والبشايرة، ٢٠٠٧) القيم المقترح تضمينها في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الأساسية في الأردن. وتوصلت إلى أن مجموع القيم المتضمنة في تلك الكتب كان (٤٩) قيمة، بواقع (٤١١) تكرارا . وقد أوصت الدراسة بالتركيز على بعض القيم التي حصلت

على المراتب الوسطى والدنيا.

وتناول (الخليفة، ٢٠٠٤) القيم الأخلاقية الواجب تضمينها في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية. توصل الباحث إلى تقديم قائمة بالقيم الأخلاقية، كما اشتملت الكتب التي تم تحليلها على جميع القيم الأخلاقية الواردة في القائمة.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتحديد القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت؛ والوقوف على مدى إدراجها في كتب اللغة العربية؛ والكشف عن القيم التي لم تندرج في تلك الكتب والتركيز عليها. وقد تم اختيار القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) بسبب ما لاحظه الباحثان من ظهور بعض السلبيات في سلوك المتعلمين داخل المدارس التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت، والمتمثلة بانتشار ظواهر مثل: التعصب الفئوي، وضعف في الروابط الاجتماعية، وانتشار بعض سلوكيات الإسراف المادي.

مشكلة الدراسة:

أوصت دراسات عديدة بضرورة تعرّف القيم التي تتضمنها الكتب الدراسية، وتسعى إلى تنميتها لدى طلاب التعليم العام (الرندي، وآخرون، ١٩٩٩). عمل الباحثان كعضوي هيئة تدريس في كلية التربية الأساسية، ومشرفيْن على تدريس المقررات التربوية المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية. لاحظا أن هناك قصورا في محتوى الكتب الدراسية من حيث عدم إدراجها للقيم التربوية الإيجابية المراد تعزيزها لدى المتعلمين؛ مما دفع الباحثيْن لتعرّف مدى إدراج تلك القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية،

والاقتصادية) في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل بالسؤال الآتي: ما مدى إدراج القيم التربوية في مجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

أسئلة الدراسة:

١. ما القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت؟

٢. ما مدى إدراج القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد قائمة بالقيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت.

٢. الكشف عن مدى إدراج القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت؟

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين:

القسم الأول: الأهمية النظرية، وتتمثل في الآتي:

١. من المؤمل أن تساعد القائمين على المناهج الدراسية من مؤلفين وواضعين للكتب والمقررات الدراسية على تعرّف القيم الواجب غرسها في نفوس المتعلمين وعقولهم خلال عملية التدريس.

٢. تعرّف جوانب القصور والقوة في مدى إدراج القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

القسم الثاني: الأهمية التطبيقية، وتتمثل في الآتي:

١. تزويد القائمين على المناهج الدراسية من مؤلفين وواضعين للكتب والمقررات الدراسية بنتائج هذه الدراسة للاسترشاد بها في بناء الكتب الدراسية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها بشكل عام، وكتب اللغة العربية بشكل خاص.

٢. الاستفادة من توصيات هذه الدراسة في تطوير الكتب الدراسية .

٣. إيجاد رابط بين التعليم والكتب الدراسية مع الواقع، والعمل على غرس تلك القيم لدى المتعلمين.

حدود الدراسة:

١. اقتصرت الدراسة على تحليل كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت، والبالغ عددها (١٢) كتابا، موزعة على(٤) كتب بالصف الأول، وكتابين في كل كل صف دراسي (الجزء الأول والثاني).

٢. تحددت الدراسة بالمنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى.

٣. تتحدد القيم التربوية في الدراسة الحالية بالقيم الواردة في قائمة القيم، وتتوزع في المجالات (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية).

٤. أجريت الدراسة في السنة الدراسية (٢٠١٥ -٢٠١٦).

مصطلحات الدراسة:

١. **القيم:** هي أحكام يصدرها الفرد بدرجات معينة من التفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء عبر تقييمه لتلك الموضوعات. وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله تلك الخبرات والقيم (الشاهين والحميدي، ٢٠١٥). كما يعرّف (صوالحة، ٢٠٠٣) القيم أنها معيار للحكم على الشيء باعتباره مرغوبا فيه أو مرغوبا عنه. وهي الأساس في تكوين الأهداف؛ باعتبارها أنها ما يطمح إليه الفرد ذاتيا بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

٢. **القيم التربوية:** يعرّفها (البركات ودواغره، ٢٠٠٧) أنها مجموعة من المعايير التي يجب أن يكتسبها المتعلمون لتوجيه سلوكهم وممارسة حياتهم. كما يمكن تعريف مجالات القيم محل الدراسة، وهي:

- **القيم الوطنية:** يعرّفها (علي، ٢٠٠٦) أنها القيم التي تؤثر في شخصية المتعلم، فتجعله ملتزما في انتمائه الوطني واعيا للمسؤولية السياسية ودرجة قبوله للآخر والحوار معه، وأن يكون قادرا على المشاركة الاجتماعية التطوعية؛ وذلك تحقيقا للأمن الداخلي.

- **القيم الاجتماعية:** هي مجموعة القيم التي تعبّر عن اهتمام الفرد بتكوين علاقات اجتماعية مع غيره من أفراد المجتمع من حيث مساعدتهم واحترامهم (العبادي، ٢٠٠٤).

- **القيم الاقتصادية:** يعرّف (الآغا، ٢٠١٠) القيم الاقتصادية أنها مجموعة القيم التي تحث الفرد على تحمل المسؤولية في الاعتماد على النفس والمال والوقت، والتمكن من العمل.

٣. **المحتوى:** هو كل ما يتضمنه الكتاب المدرسي من مهارات ومعارف ومعلومات وقيم.

٤. **كتب اللغة العربية:** هي كتب اللغة العربية المقررة من قبل وزارة التربية في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ على صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت.

٥. **المرحلة الابتدائية:** وهي التي تمثل الصفوف الخمسة الأولى من السلم التعليمي بوزارة التربية بدولة الكويت، والتي تتضمن الصفوف: الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس. يضم التعليم الابتدائي في الكويت أكبر عدد من المتعلمين على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية. يُعدُّ المتعلم في المرحلة الابتدائية محور العملية التعليمية، والركيزة الأساس لسياسة الدولة التعليمية بوجه عام، وسياسة الإلزام بوجه خاص.

الإطار النظري:

في هذا القسم سيتم استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية.

١. القيم:

نالت القيم قدراً كبيراً من الاهتمام من قبل التربويين والمهتمين بالمجال التربوي والتعليمي. وتتأتى هذه الأهمية استجابة لما تشهده المجتمعات من تطورات سريعة في المجال المعلوماتي والتكنولوجي. يؤكد (العيسى، ١٤٣٠هـ) أنه يمكن النظر إلى القيم على أنها تعميم يتصل بسلوك الفرد وأفعاله. فهي توجيه لفعل الفرد داخل مواقف الحياة. فالقيم كما يراها (البركات ودواغره، ٢٠٠٧) هي مجموعة من المعايير التي يكتسبها الفرد نتيجة مروره بمواقف متعددة، بحيث تكون مقبولة من المجتمع؛ فهي الضابط لسلوك الفرد فيه. فهناك تأكيد من قبل العديد من المدارس التربوية التي تقوم عليها المناهج الدراسية أنّ التربية كمنتج نهائي هي عبارة عن مجهود قيمي؛ يهدف إلى غرس السلوكيات والقيم الإيجابية في نفوس المتعلمين وعقولهم (Marsh and Willis, 2007). فهي أحكام معيارية تُستخدم للحكم على ما يراه الفرد

ويتعامل معه، وهي الموجهة لسلوك الفرد داخل المجتمع الذي ينتمي إليه. فكان من الواجب على المؤسسة التعليمية بكل أنظمتها الحرص على بناء القيم في كل مجالاتها المختلفة. وهذا ما يؤكده (lee, 2006) عندما يبين أنه من المهم جداً أن تعكس المؤسسات التعليمية بكل برامجها ما يسود المجتمع من قيم واهتمامات. فتلك المؤسسات التعليمية لها دور مهم في إبراز القيم الاجتماعية والثقافية التي يؤمن بها المجتمع.

مما سبق؛ يمكن القول إن القيم ظاهرة اجتماعية ثقافية تخضع للتنشئة الاجتماعية، مستمدة من واقع المجتمع، وموجهة لسلوك الأفراد. فهي بمثابة معايير اجتماعية لسلوك الفرد، تحدد ما هو صائب وما هو خطأ، وتحدد أيضا ما هو مفضل أو ما هو غير مفضل. فالقيم ليست صفات مجردة أو نظرية، بل تُترجم إلى سلوك. وفي هذه الدراسة يعرّف الباحثان القيم إجرائيا بأنها: مجموعة من السلوكيات الإيجابية التي تندرج في محتوى كتب اللغة العربية، بغية إكسابها للمتعلمين، بحيث تكون موجهة لسلوكهم.

٢. تصنيف القيم:

تتعدد القيم وفقاً لوجهة نظر أصحابها واختلاف الأهداف منها. فقد صنف (العبادي، ٢٠٠٤) القيم كالآتي:

١. **القيم الاجتماعية:** وهي القيم التي تعكس اهتمامات الفرد باتجاه تكريس علاقة اجتماعية مع الأفراد في المجتمع.

٢. **القيم الاقتصادية:** وتتمثل باهتمام الفرد بزيادة دخله وأنماطه الاستهلاكية.

٣. **القيم الجمالية:** وتتمثل من خلال الاهتمام بكل ما هو جميل من ناحية الشكل.

٤. **القيم السياسية:** وتتمثل بالتركيز على النشاط والاهتمام السياسي، والتعامل مع الجماهير وواجباته، والحرية المعطاة له.

٥. **القيم الدينية:** وهي القيم المتضمنة في الشريعة الإسلامية، والتي تعبّر عن اهتمام الأفراد بأمور دينهم، وتتمثل اهتماما بالشئون الدينية والسعي نحوها، وهي تبرز ميل الفرد إلى معرفة ما وراء الطبيعة وفهم مسائل الوجود، والرغبة في الوصول إلى معرفة الإنسان ومصيره.

٦. **القيم النظرية:** وهي تتضمن اهتماما عميقا باكتشاف باكتشاف الحقيقة والاهتمام بالنواحي التجريبية والنقدية والعقلية، وهي تجسد شخصية العالم والفيلسوف.

٧. **القيم الفردية:** وتتمثل باهتمام الفرد بالخصائص المتعلقة بالشخصية وسماتها وجوانبها المختلفة.

٨. **القيم الأخلاقية:** وهي التي تتمثل بالممارسات والسلوكيات الأخلاقية الواجب أن يتصف بها الفرد.

٩. **القيم المادية والجسمية:** وتتمثل باهتمام الفرد بصحته وجسمه وما يعود عليه بالنفع والسلامة.

يرى الباحثان أن هناك تصنيفات متعددة للقيم، وأن تلك التصنيفات قامت على فلسفات اصحابها ونظرتهم الوظيفية للقيم. وهذا لا يعني أنها منفصلة عن بعضها بعضا، بل بينها ترابط وتكامل؛ أي أن تصنيف للقيم لا يعني أن الأفراد يتوزعون وفقا لهذا التصنيف بل هناك قيم ما تهيمن عند الفرد دون أخرى.

وفي هذه الدراسة قام الباحثان بتصنيف القيم إلى: وطنية، اجتماعية، واقتصادية؛ باعتبار أن تلك المجالات الثلاثة تستمد أهميتها من الحفاظ على

تماسك المجتمع والاحتفاظ بهويته عبر تأكيد الوحدة الوطنية والتضحية والاعتزاز بالوطن، واحترام المواثيق والقررات واحترام القانون والعدل، والتسامح، والتكافل، والمشاركة بالعمل التطوعي، والإخلاص في العمل، وحرية اختيار العمل، واحترام الملكية العامة، ومكافحة الفساد الاقتصادي. فتدريس تلك القيم في الصفوف الابتدائية أصبح أمرا مهما جدا وخاصة أن هذه المرحلة تشكل جزءا كبيرا في ثقافة المتعلم وفي تشكيل شخصيته ؛ كونها تُسهم في توجيه سلوكه. فغرس القيم هذه في المراحل الأولى من التعليم تظهر آثارها في ما بعدها من مراحل دراسية ؛ مما يؤثر وبشكل كبير في رسم سلوكيات المتعلم بأن يكون إنسانا ومواطنا صالحا في مجتمعه، وقادرا على تحمل المسؤولية.

٣. أهمية القيم:

يذكر (العيسى: ١٤٣٠ه) أن أهمية القيم التربوية تتمثل في كون التربية هي عملية قيمية تسعى لتنمية الفرد إلى مستوى أفضل. فهي التي توجه العملية التربوية. وإن بناء القيم هو عملية مشتركة لكل المشاركين في العملية التربوية. وللقيم أهمية في حياة الفرد، وتتمثل تلك الأهمية كما يذكرها (الأغا، ٢٠١٠) في الآتي:

١. تُحقّق التكيّف والتوافق النفسي والاجتماعي للفرد داخل المجتمع.
٢. تحدد طبيعة سلوكيات الفرد في الحياة اليومية.
٣. تحقق للفرد حالة من الثقة بالنفس.
٤. تشبع رغبات الفرد بشكل يتناسب وطبيعة ما يسود المجتمع من فكر.
٥. تحقق اطمئنان وراحة الفرد في المجتمع.
٦. تحفظ للمجتمع استمراره.

٧. توجه أبناء المجتمع إلى العمل الجماعي.
٨. تحافظ على هوية المجتمع وشخصيته.
٩. تتنبأ بواقع المجتمع وغاياته.
١٠. تحافظ على استقرار المجتمع وثباته وتوازنه.
١١. تحدد للمجتمع أهدافه وغاياته.

يرى الباحثان أن للقيم دورا مهما وفعالا في تربية الفرد وتوجيهه، وتحقق له الرضا والسعادة. فالقيم هي جوهر الإنسان ووجوده، وهي التي تميزه عن غيره من المخلوقات. فهي التي تسمو بالفرد عن الصغائر وترقى به إلى عالم متميز من الحياة الفضلى. فللقيم أهمية كبيرة في حياة المجتمعات؛ فالمجتمع الإنساني مجتمع محكوم بمنظومة من المعايير التي تحدد طبيعة علاقة أفراده بعضهم ببعض في مختلف نواحي الحياة. كما وأنها تضع المعايير التي يتعامل بها المجتمع مع غيره من المجتمعات الإنسانية.

٤. أهمية تضمين القيم في الكتب الدراسية:

على الرغم من التطور التكنولوجي والتقني الذي يشهده العالم في الميدان التعليمي فإن الكتاب المدرسي ما زال يقوم بدور بارز وهام في العملية التعليمية. وتتمثل تلك الأهمية في أنه: وسيلة ناجحة لتقديم القيم والمعارف في المجال الدراسي. فهو - الكتاب - أداة تتصف بالمرونة في الاستخدام سواء داخل الفصل أو خارجه. كما وأنه يتصف بالمرونة في التعديل بالمحتوى أو بأجزائه الأخرى بشكل يتناسب مع التغيّرات التعليمية. ويتصف بأنه اقتصادي في حالة عدم استخدام الأجهزة. فتضمين القيم في الكتب الدراسية يعمل على تغيير المواقف والاتجاهات السلبية، والتي تساعد وبشكل كبير على تبني نظام قيمي يتفق وما هو سائد من توجهات وسلوكيات داخل المجتمع. بيّنت دراسة

(الحربي، ٢٠٠٢) الدور الذي تقوم به الكتب الدراسية في تنمية القيم التربوية وتعزيزها لدى المتعلمين. فمحتوى الكتب الدراسية يُسهم في تنمية القيم التربوية لدى المتعلمين. فمن خلال هذا المحتوى تتحقق الأهداف، والفلسفات، والنشاطات، والخبرات، والمهارات المراد غرسها وتنميتها لدى الطلاب (داوود، ٢٠٠٥). وهذا ما يؤكده (الشاهين، ٢٠٠٩) عندما يذكر أنه دائما ما يوضع بعين الاعتبار - عند تصميم الكتب الدراسية في العالم المعاصر - أن تكون القيم التربوية ضمن محتويات تلك الكتب . وما يقدم في محتوى الكتب الدراسية من مقررات وخبرات تعليمية منظمة أو نشاطات مدرسية يجب أن تعكس الاتجاهات السائدة في المجتمع.

يوضح (الأحمد، ٢٠١٠) أن هناك دراسات أكدت قصور دور االكتب الدراسية في تنمية القيم التربوية. فتركيز محتوى معظم الكتب الدراسية على المادة العلمية دون الاهتمام الكافي بإنسانية المتعلمين، وإكسابهم مقومات التربية بما تتضمنه من قيم تربوية، وحتى في حال توفر مفاهيم ترتبط بالقيم التربوية - فإنها لا تزيد عن كونها معلومات يحفظها المتعلمون دون إتاحة فرصة ممارستها في المواقف الحياتية المختلفة. فمشكلات تعلم وتعليم القيم في التدريس كما تذكر (العجرمي، ٢٠١٢) ناتجة عن عدم اهتمام الكتب الدراسية بالموضوعات القيمية سواء من حيث تحديد الأهداف الوجدانية والقيمية التي تحرص الكتب الدراسية على تحقيقها أو من خلال عدم إدراج محتويات الكتب للقيم بشكل ممنهج واضح. فغالبية ما تضمنته الكتب الدراسية تأتي بشكل ضمني مما لا تمنح العملية التدريسية القدر الكافي من الاهتمام بتعليم تلك القيم. إضافة إلى أن ضعف مهارات وكفايات المعلمين تجعلهم أقل قدرة وتأهيلا لتدريس القيم بشكل فاعل، ويظهر ذلك في برامج إعداد

المعلمين في كليات إعداد المعلمين، والتي لا تتضمن برامج ومقررات كافية لتعليم القيم وتعلمها.

٥. المرحلة الأبتدائية بدولة الكويت:

يُعَدُّ المتعلم في المرحلة الابتدائية محور العملية التعليمية، والركيزة الأساس لسياسة الدولة التعليمية بوجه عام، وسياسة الإلزام بوجه خاص. وهي بحكم طبيعتها في السّلّم التعليمي في الكويت (٥ -٤ -٣ -٢ -١) فإن وظيفتها تتبلور في مساعدة المتعلمين على النمو المتكامل الذي يمكنهم من فهم العلاقات السليمة ويؤهلهم لمواصلة الدراسة في المراحل اللاحقة. ويمكن النظر إلى المرحلة الابتدائية في ضوء الاعتبارات الآتية:

١. يضم التعليم الابتدائي أكبر عدد من المتعلمين في دولة الكويت على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية.

٢. التعليم الابتدائي قائم على استخدام الحواس والتعلم الذاتي وفق أساليب تربوية مبرمجة لإبراز القدرات الحقيقية وفق تصنيف المتعلمين.

٣. عدُّ التعليم الابتدائي مرحلة تتشكل فيها شخصيات المتعلمين؛ لتحقيق ذواتهم والاندماج في مجتمعهم عبر ممارسة العمل الاجتماعي بقيمه التربوية لدى المتعلم وذوي صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة.

لذا؛ فقد اعتمدت فلسفة وزارة التربية على الاستجابة لاحتياجات المتعلم الفسيولوجية والعقلية والنفسية والاجتماعية، والتعامل مع المتعلم وفق خصائصه وطبيعة مرحلته العمرية، والحرص على إكسابه مجموعة من المهارات والمعارف الأساسية، والاتجاهات والقيم التربوية، والإسهام في إثراء شخصيته وتنمية قدرته وإمكاناته بتطوير استراتيجية التعليم (الوثيقة الأساسية المعدلة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ٢٠١٤).

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية التي تناولت القيم التربوية بشكل عام:

هدفت دراسة (العدوان ومصطفى، ٢٠١٥) إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي التاريخ في ضوء قيم المواطنة العالمية، وتعرّف أثره في مستوى معرفتهم لتلك المبادىء بالأردن. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى المعرفة القَبلية لمعلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا لمبادىء المواطنة العالمية كان أقل من المستوى المقبول تربويا بنسبة (٨٠٪). كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المعرفة البَعدية لمعلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا لمبادىء المواطنة العالمية والمستوى المقبول تربويا بنسبة (٨٠٪) لصالح البرنامج التدريبي في مجالات مبادىء المواطنة العالمية وللمجالات مجتمعة أيضا.

سعت دراسة قامت بها (العجرمي، ٢٠١٢) لتحديد القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية وكتب حقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين. وسعت كذلك إلى معرفة مدى ملائمة القيم المتضمنة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. كشفت الدراسة أن القيم الاجتماعية احتلت المرتبة الأولى، في حين جاءت القيم السياسية والوطنية بالمرتبة الأخيرة.

قام (خضر، ٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقديم منظومة للقيم السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والدينية، واللازم تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. كما سعت للكشف عن مدى تضمين تلك القيم في تلك المناهج، إضافة إلى الكشف عن الاختلافات في توزيع تلك القيم. بيّنت نتائج الدراسة ضرورة إعادة صياغة القيم في مناهج التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن على نحو يمكن تضمينها القيمَ (السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والدينية) بشكل

أفضل. كما كشفت نتائج الدراسة عن أهمية إعادة الوحدات الدراسية المتعلقة بالموضوعات الاقتصادية بحيث تكون بصورة تتابعية من الصف الثامن إلى العاشر، إضافة إلى تحقيق التوازن في عرض الموضوعات الاقتصادية بين الصفين التاسع والعاشر.

وقد سعت دراسة (مرتجي والرنتي، ٢٠١١) إلى تحديد مدى إدراج قيم المواطنة في محتوى مناهج التربية المدنية في الصف السابع، والثامن والتاسع. كشفت نتائج الدراسة عن مراعاة تلك المناهج لقيم المواطنة، وعدم التوازن في توزيعها.

أما دراسة (حمودة، ٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تعرّف القيم الإسلامية المتضمنة في قصص المنهج الفلسطيني في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، مع تقديم مقترح للاستفادة من تلك القيم في قصص المنهج في مجال التعليم المدرسي. وقد تضمنت عينة الدراسة القصص المتضمنة في هذه الكتب. توصلت الدراسة أن القصص في تلك الكتب تضمنت القيم التربوية الإسلامية، و الأخلاقية، والاجتماعية بشكل كبير.

هدفت دراسة (هندي، ٢٠٠٩) إلى تحليل كتب التربية الوطنية في الصفوف الأساسية الأربعة في فلسطين. واعتمدت الدراسة على معايير تكوّنت من أربعة جوانب: معايير محتوى الكتاب؛ ومعايير تنظيم المحتوى؛ ومعايير طرق عرض المحتوى؛ ومعايير التدريبات؛ ومعايير الأسئلة والنشاط. بيّنت نتائج الدراسة أن معايير محتوى الكتب جاءت بالترتيب الأول، ثم معايير تنظيم المحتوى، ثم معايير التدريبات، ثم معايير النشاط والأسئلة، وأخيراً جاءت معايير طريقة عرض المحتوى. كذلك كشفت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب ولجميع الصفوف كانت متوقعة.

أما دراسة (حمتو، ٢٠٠٩) فقد سعت إلى تعرّف قيم الانتماء المتضمنة في منهج التربية الوطنية لطلاب المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين. وكذلك هدفت إلى تحديد مدى إدراج تلك القيم في مادة التربية الوطنية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا. وتوصلت الدراسة إلى إدراج (٩) أبعاد لقيم الانتماء والولاء الواجب تضمينها في كتب التربية المهنية، والبيئية، والأسرية، والثقافية، والقيم السياسة. توزعت القيم على الصفوف من الصف الرابع الأساسي بنسبة (٣٠٪) من إجمالي القيم، تلاه الصف الأول بنسبة (٢٦٪)، ثم الصف الثاني بنسبة (٢٤٪)، أخيراً الصف الثالث بنسبة (٢٠٪). وقد جاءت أكثر القيم تضميناً هي القيم الثقافية، وأقلها هي القيم الأسرية.

وسعت دراسة (عودات، ٢٠٠٩) إلى تحليل القيم الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف الثامن والعاشر في الأردن، ومدى انسجام تلك القيم مع القيم الأسرية في رسالة عمان (في عام ٢٠٠٤ قام جلالة ملك الأردن الملك عبدالله الثاني بإطلاق رسالة عمان والمقصود بها إبراز الصورة المشرقة للإسلام في العالم وتوضيح الهدف من رسالة الإسلام في تحقيق الخير والرحمة للناس أجمعين). تكونت عينة الدراسة من كتابي التربية الإسلامية المقررين على طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين. كشفت الدراسة أن اهتمام تلك الكتب بمعايير رسالة عمان لم يكن بالقدر الكافي؛ حيث جاء التركيز على مجال المعايير الاعتقادية على حساب بقية المعايير؛ مما يبيّن عدم وضع تلك الكتب رسالة عمان بعين الاعتبار عند تأليفها.

قام (منصور وطالفحة، ٢٠٠٩) بتعرّف منظومة القيم الأخلاقية الواجب تضمينها في كتب التربية الإسلامية في الأردن. وكشفت نتائج الدراسة أن القيم الأخلاقية جاءت موزعة بشكل هرمي على المجالات الأربعة الآتية: القيم

الأخلاقية الفردية، والقيم الأسرية، والقيم المدنية، والقيم الأخلاقية بين الأممية. كذلك أوضحت النتائج أن مجال القيم الأخلاقية الفردية جاء بالمستوى الأول، بينما كان مجال القيم الأخلاقية بين الأممية أقل نسبة.

وكذلك قام (هندي والغويري، ٢٠٠٨) بدراسة لتعرّف قيم التسامح المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، ومدى توزيع تلك القيم فيها، إضافة إلى تعرّف آراء المعلمين في تقييم تلك القيم وأهميتها وفقاً للجنس. جاءت جميع القيم بدرجة كبيرة من الأهمية في أداء المعلمين والمعلمات. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود اختلافات إحصائية في آراء المعلمين وفقاً للجنس.

ثانيا: الدراسات العربية التي تناولت القيم التربوية في كتب اللغة العربية:

هدفت دراسة (المنذري، ٢٠١٤) إلى تعرّف مستوى ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لأدوارهم في غرس قيم المواطنة في نفوس المتعلمين من وجهة نظرة متعلمي الصفين الحادي عشر والثاني عشر في سلطنة عمان. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في مستوى غرس قيم المواطنة في نفوس المتعلمين لصالح المعلمات.

بينما سعت دراسة (الكندري وعبدالرحيم، ٢٠١٣) إلى الكشف عن قيم المواطنة المتضمنة في منهج اللغة العربية بالصف الثاني عشر بدولة الكويت. وكشفت نتائج الدراسة أن قيم المواطنة الواردة في الجزء الأول من مقرر اللغة العربية للصف الثاني بلغت (٨٨) قيمة، بلغت نسبتها (٦١٪)، وجاء على رأس تلك القيم: الانتماء، وحب الوطن، والولاء له والمسؤولية. وبلغت (٥٦) قيمة في الجزء الثاني للصف الثاني عشر، وبنسبة بلغت (٣٨،٩٪) من

إجمالي القيم . وقد جاءت قيم العدالة والمشاركة والتعايش مع الآخر على رأس تلك القيم.

أما دراسة (الحميدي، ٢٠١٢) فقد هدفت تحديد قيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى منهج القراءة في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت. وقد توصّلت الدراسة إلى تقديم قائمة بقيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى منهج القراءة بالمرحلة المتوسطة ؛ حيث اتسم محتوى منهج القراءة بالقصور في تضمين تلك القيم. كما كشفت نتائج التحليل عن عدم توازن في تقديم تلك القيم في محتوى منهج القراءة، إضافة إلى عدم التكامل ما بين كتابي الصف الواحد.

وكذلك هدفت دراسة أخرى (للحميدي، ٢٠١١) إلى تحديد القيم الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في كتب اللغة العربية المقررة على المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وتوصلت الدراسة إلى تحديد القيم الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية. والتي بلغت ٢٤ قيمة. كما تضمن محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الثانوية جميع القيم الأخلاقية الواردة في قائمة القيم الأخلاقية، إلا أن هناك اختلافا في درجة تكراراتها من صف إلى صف ومن كتاب إلى كتاب. كما كشفت النتائج عن عدم وجود توازن في تقديم القيم الأخلاقية في محتوى كتب اللغة العربية ؛ حيث لم تحظ جميع القيم الأخلاقية بدرجات إدراج عالية. كما بينت نتائج الدراسة أن محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية اهتم بمبدأ التدرج في تقديم القيم الأخلاقية بين الصفوف الثلاثة. وأشارت النتائج أن هناك تفاوتا في توزيع القيم الأخلاقية على كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية ؛ حيث إن غالبية تكرارات القيم انحصرت في كتب القراءة.

وهـدفت دراسـة (العبـد الله، ٢٠١٠) إلى تعـرّف القـيم المتضـمنة في كتـب اللغة العربيـة في الصـفوف الثلاثـة الأولى في الأردن، وتعـرّف مـدى انسـجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية المعدلـة. وكشـفت النتـائج أن القـيم الـواردة في الكتب جاءت مناسِبة مقارَنـة بنتـائج الدراسـات السـابقة. كمـا جـاءت القـيم المتضمنة في الكتب منسجمة مع منظومة القيم العربية الإسلامية المطورة.

وفي دراسـة قـام بهـا (المـزين، ٢٠٠٩) هـدفت إلى تعـرّف القـيم الأخلاقيـة المتضمنة في محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية الـدنيا في خـان يـونس. كمـا هـدفت إلى تحديـد الاخـتلاف في مسـتوى اكتسـاب الطالـب لتلـك القـيم. وتوصـلت الدراسـة إلى أن أعلـى التكـرارات جـاءت في الصـف الثالـث، تـلاه الصف الأول ثم الصف الرابع. في حين جاء الصف الثاني بالترتيب الأخير.

وكـذلك هـدفت دراسـة (مقابلـة و البشـايرة، ٢٠٠٧) إلى تعـرّف القـيم المقـترح تضـمينها في كتـب اللغـة العربيـة للصـفوف الثلاثـة الأول في المرحلـة الأساسية في الأردن. حيـث بلـغ مجمـوع القـيم المتضـمنة في تلـك الكتـب (٤٩) قيمة بواقع (٤١١) تكرارا.

هدفت دراسة (أبو جحجوح وحمدان، ٢٠٠٥) إلى تقـديم القـيم العمليـة الواجـب تضـمينها في محتويـات المنـاهج المدرسـية في المرحلـة الأساسـية الـدنيا، وتعرّف تلك القـيم المتضـمنة في محتـوى منـاهج العلـوم واللغـة العربيـة والتربيـة الوطنية للصفوف الثلاثة الأول من المرحلة الأساسية بفلسطين. كـذلك هـدفت الدراسـة إلى تحديـد مسـتوى التتـابع والتكامـل بـين القـيم العمليـة المتضـمنة في محتوى تلك الكتب. وتوصلت الدراسة إلى اقتراح ثماني قـيم علميـة، وكشـفت عن إدراج محتوى مناهج العلوم واللغة العربية بالقيم العلمية، وتدني إدراجهـا

في محتوى مناهج التربية الوطنية، إضافة إلى انخفاض مستوى التكامل بين محتويات المناهج الثلاثة.

وهناك دراسة (العبادي، ٢٠٠٤) والتي هدفت إلى الكشف عن القيم التي تضمنتها كتب القراءة العربية في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. وقد جاءت نتائج الدراسة كما يأتي: حصلت قيم (اللعب، والنظافة، والجمال، والعيد، والصداقة، والعمل) على أعلى درجة من التكرارات في كتاب القراءة في الصف الأول الأساسي. أما كتاب القراءة في الصف الثاني فقد جاءت قيم (النظافة، والجمال، وممارسة الرياضة، والألعاب، واكتساب المعرفة، وممارسة العمل، والاعتزاز بالوطن) الأعلى تكرارا. في حين جاءت القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية أكثر القيم عددا في كتب القراءة للصفوف الأربعة؛ حيث احتلت المراتب الأولى. وجاءت القيم الصحية والترفيهية والجمالية والسياسية أقل عددا في الكتب محل الدراسة، فاحتلت المراتب الأخيرة. وجاءت قيم الاعتزاز بالوطن، واكتساب المعرفة، ونعمة الله، والاقتداء بالعلماء - أكثر القيم تكرارا في كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي.

وهدفت دراسة (الخليفة، ٢٠٠٤) إلى تحديد المضامين الأخلاقية التي يجب أن تتضمنها كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية؛ بهدف تعرّف مدى إدراج ما فيها من مضامين أخلاقية. وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالمضامين الأخلاقية اللازمة لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربي، والتي احتوت على (٤٢) مضمونا أخلاقيا. كما اشتملت الكتب التي تم تحليلها على جميع المضامين الأخلاقية التي جاءت في القائمة. كما كشفت النتائج عن وجود

تدرج واضح في تقديم تلك المضامين الأخلاقية، إضافة إلى عدم وجود توازن في تقديم المضامين الأخلاقية في الكتب التي تم تحليلها.

ثالثا: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة أكست و اتسالر (Aksit and Atasalar, 2008) إلى تعرّف القيم المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بتركيا. وتوصّلت إلى أن المناهج ركزت على القيم الشخصية والاجتماعية. كانت أكثر القيم تضميناً: قيمة احترام الذات، واحترام الآخرين، والتسامح، والصدق، ومساعدة الآخرين. في حين كانت القيم الثقافية أقل القيم تضمينا.

وأما رولت (Rault, 2008) في دراسته فقد قام بتعرّف إلى أي مدى تُسهم برامج القيادة التي تقدم في الكلية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالب الجامعي في جامعة نيو أورليانز في لويزيانا. فقد تتبعت دراسته المناهج الدراسية لتعرّف أثرها في تنمية القيم الوطنية؛ حيث استطلعت آراء الطلاب وآراء مديري البرنامج من خلال مقابلات. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن تكون المناهج الدراسية قادرة على تزويد الطلاب بالمعرفة المرتبطة بتنمية قيم المواطنة، ويجب أن يكون هناك طوير للمناهج من أجل إعداد طالب فعال، وقادر على ممارسة الوطنية بشكل فاعل في مجتمعه.

وأكدت دراسة تيتزلاف (Tetzlaff, R, 2006) والتي اجريت في دنفر/كولورادو في الولايات المتحدة الامريكية، أن التربية على المواطنة تنمي لدى الشباب ما يرتبط بالمواطنة وحقوق الإنسان من معرفة. ومهارات، وقيم الحس بالمجتمع، والانتماء الذي من شأنه أن يتغلب على الاغتراب والغضب اللذين ظهرا في دول كثيرة من العالم. ويمكن لهذا الحس بالقيم الديمقراطية أن يتحقق من خلال التربية المدنية التي تشجع المواطنين على التغلب على العنف

والكراهية القديمة للقومية أو الطبقة أو العرق أو الدين أو العنصر. وتحافظ في الوقت نفسه على التكامل الثقافي لميراثهم المتنوع.

وسعت دراسة لابيس (Lapayese, 2002) إلى تعرّف دور المعلمين في تعليم قيم حقوق الإنسان في ولاية كاليفورنيا. توصلت الدراسة إلى أن العائلة والجنس وعنصر الهوية والمنظمات الحقوقية أثرت في المعلمين للقيام بدورهم.

سعت دراسة قام بها وليم (Willams ٢٠٠١,) إلى تعرّف كيفية تعليم مضامين حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في البرت بكندا. كشفت نتائج الدراسة أن محتوى تلك الكتب لا يخدم الروح الحقيقية للطلاب والمعلمين.

أما دراسة روبرت وويتش (Robert, 1992) فقد بحثت مفهوم المواطنة، ومفهوم القيادة، والروابط بينهما. كما بيّنت كيفية تفعيل دور القيادة في حل المشكلات المتعلقة بالمواطنة, وإيجاد الدوافع لدى الناشئة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيم التربوية - يتبين أن هناك جهودا بُذلت من قبل الباحثين في دراسة القيم والكشف عن مدى إدراجها في الكتب الدراسية. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي:

١. اعتمدت الدراسات السابقة أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن مدى إدراج القيم التربوية في الكتب الدراسية، مما يؤكد أهمية هذا الأسلوب البحثي في مثل تلك الدراسات؛ ومما شجع الباحثيْن على توظيفه في الدراسة الحالية.

٢. اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهو نفس المنهج المستخدم في معظم الدراسات السابقة.

٣. اتفقت الدرسة الحالية مع الدراسات السابقة على الهدف من الدراسة. فقد هدفت إلى تحليل الكتب الدراسية ومعرفة مدى إدراج اللقيم التربوية في محتوى تلك الكتب.

٤. اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة على بناء قائمة القيم التربوية، والتي في ضوئها تم تحليل الكتب الدراسية والحكم على نسب مدى إدراجها للقيم.

٥. اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة على عينة الدراسة، حيث شملت العينة الكتب الدراسية المقررة.

٦. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أدوات الدراسة، وهي قائمة القيم التربوية واستئمارة تحليل المحتوى.

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي :

١. تناولت الدراسة الحالية تحليل كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بينما اختصت الكثير من الدراسات بتحليل أفرع أخرى من الكتب الدراسية.

٢. تناولت الدراسة الحالية تحليل كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بينما الدراسات السابقة تناولت مراحل دراسية أخرى.

٣. اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناول موضوع القيم؛ فقد تناولت بعض الدراسات السابقة قيما تربوية متنوعة مثل: القيم الأخلاقية، والمواطنة، والعلمية، والدينية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري وإعداد قائمة القيم، وفي تحليل محتوى الكتب الدراسية. كما استفادت من الدراسات السابقة في بناء قائمة القيم التربوية كأداة للبحث، والاجراءات والخطوات التي اتبعتها تلك الدراسات، خاصة في ما يتعلق بالأساليب الإحصائية وتفسير النتائج وتقديم التوصيات.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يركز على وصف الظاهرة بأسلوب تحليل المحتوى لجمع البيانات من كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت ؛ بهدف تحديد القيم المدرجة فيها ؛ وبهدف تشخيصها وكشف جوانبها عن طريق حساب معدل تكراراتها ومواطن التركيز عليها.

الدراسة الميدانية:

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى ؛ لتعرّف مدى إدراج القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في كتب اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وتطلب ذلك إعداد أداتين:

١. **الأداة الأولى:** قائمة القيم التربوية، ومهمتها تحديد القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في كتب اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. تم إعداد قائمة القيم التربوية التي تتناسب وطبيعة المرحلة الابتدائية، ويندرج تحتها العديد من القيم التربوية الخاصة بكل مجال. بالاطلاع على محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت ؛ والاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيم التربوية بشكل عام وكتب اللغة العربية بشكل خاص - تم توجيه قائمة القيم التربوية إلى مجموعة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت ، والبالغ عددهم (٣٥) معلما ومعلمة من عدد من المدارس، ممن يدرّسون اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؛ لمعرفة آرائهم في تلك القيم، ومدى ملاءمتها لمتعلمي المرحلة الابتدائية، والاستفادة من

مقترحاتهم في القيم التي لم تتناولها القائمة، والتي يمكن إضافتها إلى محتوياتها أو حذف القيم الضعيفة التي يمكن حذفها أو دمج القيم المتشابهة التي يمكن دمجها. قام الباحثان بجمع القائمة بعد استيفائها من قبل المعلمين، وقد وُضِع بعين الاعتبار ما جاء من ملاحظات. ثم قام الباحثان بإعادة صياغة قائمة القيم بصورة جديدة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بعرض قائمة القيم التربوية الجديدة على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وأصول التربية، وعدد من موجهي اللغة العربية. وبعد الاستئناس بآرائهم وتوجيهاتهم ووضعها بعين الاعتبار تم إجراء التعديلات على أداة الدراسة. وبناء على ذلك تم إعداد قائمة بالقيم التربوية في صورتها النهائية، والتي تضمنت (٤٦) قيمة تربوية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية).

٢. **الأداة الثانية:** استمارة تحليل المحتوى، والتي في ضوئها يتم تعرّف مدى إدراج القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي قامت بتحليل القيم في الكتب الدراسية، قام الباحثان بتصميم بطاقة لتفريغ القيم المدرجة في الكتب محل الدراسة في هذه البطاقة، وذلك وفقا للمجال أولا ثم الفئة داخل المجال. وقد قام الباحثان بتقسم البطاقة إلى ثلاثة أقسام رئيسية: القسم الأول: لتسجيل اسم الموضوع المراد تحليله. القسم الثاني: لتسجيل الفقرة التي تحتوي على قيمة ما، فقد اعتمد الباحثان الفقرة كفئة للتحليل. أما القسم الثالث من بطاقة التحليل فقد تضمن مجموعة الفئات لكل مجال من المجالات الثلاثة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي؛ حيث طلب منهم التحقق من قدرة العبارات الواردة في قائمة التحليل على قياس القيم المتضمنة في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية، ومن مدى ملاءمة العبارات وشمولها للمجالات (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية)، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية، وإبداء أية ملاحظات يرونها ضرورية لتحقيق أهداف الدراسة. وبناء على ملاحظات المحكّمين وتوجيهاتهم ومقترحاتهم - تم إجراء التعديلات اللازمة بحذف بعض القيم بسبب التكرار أو عدم مناسبتها. وعليه فقد تضمنت أداة الدراسة في شكلها النهائي (٣٠) قيمة تربوية موزعة على ثلاثة مجالات تربوية رئيسية: القيم الوطنية تضمنت (١١) قيمة، والاجتماعية تضمنت (٩) قيم، والاقتصادية (١٠) قيم.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات التحليل، تم تنفيذ الإجراءات الآتية:

١. قام الباحثان بتحليل محتوى كتب اللغة العربية -عينة الدراسة - مرتين يفصل بينهما شهران. ثم استُخدمت المعادلة الآتية: معامل الثبات= عدد المرات المتفق عليها / عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف x 100 (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1996). وقد بلغ معامل الثبات لتحليل محتوى الكتب (٩٨,٦٪).

٢. وللتأكد من ثبات التحليل الذي أجراه الباحثان -تم تكليف زميل متخصص في المناهج وطرق التدريس بإجراء عملية التحليل بعد أن وُضح له

الإجراءات التي ينبغي أن يسير عليها. وطلب من المحلل الآخر القيام بتحليل الكتب نفسها بنفس الزمن وبشكل مستقل ؛ للتحقق من حساب ثبات قائمة التحليل.

٣. وبعد الانتهاء من عملية التحليل قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للاتفاق بينهما وبين المحلل الآخر في عدد الفقرات التي اتفقوا عليها، وعدد الفقرات التي لم يتفقوا عليها بواسطة معادلة المعادلة آنفة الذكر، وقد بلغ معامل الثبات (٩٨,٨٪) وهي نسبة عالية تدل على توفر درجة عالية من الثبات في التحليل.

وحدة التحليل:

تم استخدام الفقرة كوحدة تحليل ؛ كون أن الفقرة أسهل وأنسب المقاييس، لسهولة حصرها بدقة ومناسبتها. فهي ليست صغيرة الحجم كالكلمة ولا كبيرة جدا كالمقال (أحمد والحمادي، ١٩٨٧). قام الباحث بحساب مدى تضمين الفقرات للقيم سواء نصا بورود نص القيمة حرفيا، أو ضمنيا بورود معنى القيمة ضمنيا، بحساب تكرار ورود القيم المتضمنة بكل مجال من مجالات القيم (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية)، و حساب النسبة المئوية لتلك التكرارات.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في كتب اللغة العربية المقررة على صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) والمطبقة في العام الدراسي (٢٠١٥ -٢٠١٦) بمدارس التعليم العام في وزارة التربية. وعينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة الأصلي. وقد بلغ عدد الكتب (١٢) كتابا.

عينة الدراسة:

تكونت عينت الدراسة من محتوى كتب اللغة العربية المقررة على صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية. وقد بلغ عدد الكتب التي تم تحليلها (١٢) كتابا، موزعة على (٤) كتب بالصف الأول، وكتابين بالصف الثاني والثالث والرابع والخامس. كما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١): توزيع الكتب الدراسية على صفوف المرحلة الابتدائية

م	الصف	الكتب	الأجزاء
١	الأول الابتدائي	٤	٤
٢	الثاني الابتدائي	٢	٢
٣	الثالث الابتدائي	٢	٢
٤	الرابع الابتدائي	٢	٢
٥	الخامس الابتدائي	٢	٢
المجموع		**١٢**	**١٢**

إجراء عملية التحليل:

تم تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وفقا للآتي:

١. **تحديد الهدف من التحليل:** وهو تعرّف مدى إدراج القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية وفقا لمجالات القيم التربوية الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية).

٢. **تحديد وحدة تحليل:** تم استخدام الفقرة كوحدة تحليل؛ كون أن الفقرة أسهل وأنسب المقاييس، لسهولة حصرها بدقة ومناسبتها، فهي ليست صغيرة الحجم كالكلمة ولاكبيرة جدا كالمقال (أحمد والحمادي، ١٩٨٧).

٣. **إجراءات التحليل:** جاءت إجراءات التحليل وفق الآتي:

١. قراءة محتوى كتب اللغة العربية - محل الدراسة - قراءة متأنية وناقدة وتحديد الصفحات التي خصصت لعملية التحليل في كل كتاب.

٢. تقسيم كل صفحة إلى عدة فقرات، لتشمل كل فقرة أو عدة فقرات صغيرة فكرة واحدة.

٣. تحديد الفقرات التي تضمنت القيم التربوية محل الدراسة، وتصنيف كل فقرة إلى إحدى فئات التحليل المحددة بأداة تحليل المحتوى المذكورة.

٤. في نهاية التحليل جمعت تكرارات القيم التربوية، وحسبت النسبة المئوية التي تمثله كل قيمة بالقياس إلى مجموع القيم الواردة في محتوى الكتب.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد مدى إدراج القيم التربوية في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها وتحليلها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء أسئلة الدراسة حيث جاءت على النحو الآتي:

أولا: النتائج المرتبطة بالسؤال الأول: ما القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء الخطوات الآتية:

١. تم إعداد قائمة أولية بالقيم التربوية الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، والتي تشتمل على ثلاثة مجالات، وهي: المجال الوطني، والمجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي.

٢. عرض تلك القائمة على مجموعة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون في صفوف المرحلة الابتدائية ومجموعة من الموجهين والمتخصصين بغرض تحديد القيم التربوية الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لتعرّف آرائهم في ما يتعلق بمدى أهمية تلك القيم التربوية.

٣. وبناء على نتائج التحكيم لقائمة القيم تم التوصل إلى قائمة بالقيم التربوية مكوّنة من (٣٠) قيمة تربوية موزعة على النحو الآتي: (١١) قيمة وطنية، و(٩) قيم اجتماعية، و(١٠) قيم اقتصادية كما هو موضح في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): قائمة القيم التربوية (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في كتب اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية في دولة الكويت

م	القيم الوطنية	القيم الاجتماعية	القيم الاقتصادية
١	تأكيد الوحدة الوطنية	التعاون	الالتزام بنظم العمل
٢	التضحية للوطن	تحمل المسئولية	الالتزام بالأخلاق المهنية
٣	السلوك الديمقراطي	العدل	تقدير دور الدولة الاقتصادي
٤	الاعتزاز بالوطن	التسامح	تشجيع المنتجات الوطنية
٥	احترام القانون والدستور الدستور	احترام القانون	حرية اختيار العمل
٦	احترام المواثيق والقرارت القرارات	النظام	مكافحة الفساد الاقتصادي

م	القيم الوطنية	القيم الاجتماعية	القيم الاقتصادية
٧	الانتماء و الولاء	المبادرة	الإخلاص في العمل
٨	**العدالة الاجتماعية**	**التكافل**	**ترشيد الإنفاق**
٩	**حرية الرأي**	**المشاركة بالعمل التطوعي**	**احترام الملكية العامة**
١٠	**إحياء المناسبات الوطنية**		**تقدير العمل اليدوى**
١١	**احترام الرأي الأخر**		
المجموع	**١١**	**٩**	**١٠**

ثانيا: النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني: ما مدى إدراج القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، الرابع، والخامس) بدولة الكويت؟ جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣): التكرارات والنسب المئوية لمدى إدراج القيم التربوية (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية

	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
القيم الوطنية	٣٥	٪٣٧،٦	٦٠	٪٣٨،٢	٤٢	٪٢٤،٤	٥٩	٪٤٥،٧	٤٦	٪٣٠،٣	٢٤٢	٪٣٤،٤
القيم الاجتماعية	٤٤	٪٤٧،٣	٦٠	٪٣٨،٢	٧٧	٪٤٤،٨	٤٣	٪٣٣،٤	٦٠	٪٣٩،٥	٢٨٤	٪٤٠،٤
القيم الاقتصادية	١٤	٪١٥،١	٣٧	٪٢٣،٦	٥٣	٪٣٠،٨	٢٧	٪٢٠،٩	٤٦	٪٣٠،٣	١٧٧	٪٢٥،٢
المجموع	٩٣		١٥٧		١٧٢		١٢٩		١٥٢		٧٠٣	
الصف ٪	٪١٣،٢		٪٢٢،٣		٪٢٤،٥		٪١٨،٣		٪٢١،٧			

يتبين من النتائج في جدول رقم (٣) أن مجموع تكرارات القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة بلغ (٧٠٣) تكرارات. وقد حظيت القيم الاجتماعية بأكبر عدد من التكرارات بمجموع بلغ (٢٨٤) تكرارا وبنسبة (٤٠،٤٪)، تلتها القيم الوطنية بتكرارات بمجموع بلغ (٢٤٢) تكرارا وبنسبة (٣٤،٤٪)، ثم القيم الاقتصادية بالترتيب الثالث بمجموع بلغ (١٧٧) تكرارا وبنسبة (٢٥،٢٪)؛ ويمكن تفسير ذلك بإدراك القائمين على تلك الكتب بالآثار المترتبة التي يمكن أن تعود على المتعلمين والمجتمع نتيجة التمسك بالقيم الاجتماعية وممارستها من خلال التواصل الاجتماعي المهم الذي يضمن حفظ المجتمع وكيانه وخاصة في المراحل الأولى من التعليم. كما يلاحظ أيضا عدم إغفال كتب اللغة العربية الخمسة للمجال الوطني؛ لما يشكله من أهمية بالغة في ضمان الوحدة الوطنية، وتحقيقا للسلوك الديمقراطي، واحترام القانون والدستور، والعدالة الاجتماعية، وحرية الراي، واحترام الرأي الآخر؛ ويمكن تفسير اهتمام محتوى كتب اللغة العربية بالمجال الوطني نتيجة للواقع الذي يعيشه المجتمع الكويتي والفرد؛ حيث تُعدُّ تجربة المجتمع الكويتي في مجال الديمقراطية، وحرية التعبير والاختيار من التجارب المتأصلة والمتميزة. وهي من الممارسات المألوفة لدى المواطنين بدءا من عملية الانتخابات التي تقام على مستوى مجلس الأمة، مرورا بالانتخابات المحلية كالمجلس البلدي وجمعيات النفع العام والجمعيات التعاونية والاتحادات ومجالس الطلبة. كما يلاحظ أن مجال القيم الاقتصادية جاء بالمرتبة الثالثة والأخيرة بمجموع بلغ (١٧٧) تكرارا وبنسبة (٢٥،٢٪). وهذه النتيجة جاءت متفقة مع الدراسات السابقة، ومنها دراسة (الخضر، ٢٠١٢) التي كشفت أن القيم الاجتماعية جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها القيم السياسية، ثم القيم الاقتصادية. بيد أنها

اختلفت مع دراسة (العجرمي، ٢٠١٢) التي أشارت إلى أن القيم الاجتماعية احتلت المرتبة الثالثة في درجة التضمين ، والقيم الوطنية جاءت بالترتيب السادس.

كما يتبيّن أن كتب اللغة العربية في الصف الثالث الابتدائي نالت أكبر مجموع من التكرارات بين صفوف الكتب الخمسة للقيم التربوية بمجالاتها الثلاثة، وبواقع (١٧٢) تكرارا وبنسبة (٥، ٢٤٪). تلتها كتب الصف الثاني بمجموع بلغ (١٥٧) تكرارا وبنسبة (٣، ٢٢٪)، ثم كتب الصف الخامس بواقع (١٥٢) تكرارا وبنسبة (٧، ٢١٪). تلتها كتب الصف الرابع بواقع (١٢٩) تكرارا وبنسبة (٣، ١٨٪). وأخيرا احتلت كتب الصف الأول المرتبة الأخيرة بمجموع بلغ (٩٣) تكرارا وبنسبة (٢، ١٣٪)؛ يمكن تفسير ضعف إدراج القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة خاصة في الصف الأول الابتدائي بسبب تركيز القائمين على تلك الكتب على تنمية الجوانب الاتصالية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) أكثر من التركيز على الجوانب القيمية. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة (العبادي، ٢٠٠٤).

وفي ما يأتي عرض نتائج تحليل كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الأبتدائية بكل مجال من مجالات القيم التربوية (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية).

١. القيم الوطنية:

جدول رقم (٤) يبيّن مدى إدراج القيم الوطنية في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت.

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لمدى إدراج القيم الوطنية في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية

القيم	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث		الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع	
	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة
تأكيد الوحدة الوطنية	٣	٨،٦٪	٣	٥،٠٪	٣	٧،١٪	٤	٦،٨٪	٢	٤،٣٪	١٥	٦،٢٪
التضحية من اجل الوطن	٢	٥،٧٪	٨	١٣،٣٪	٣	٧،١٪	١٠	١٦،٩٪	١٠	٢١،٨٪	٣٣	١٣،٦٪
السلوك الديمقراطي	٣	٨،٦٪	٤	٧،٦٪	-	-	٣	٥،١٪	-	-	١٠	٤،١٪
الاعتزاز بالوطن	٦	١٧،١٪	١٢	٢٠،٠٪	٦	١٤،٣٪	١٨	٣٠،٥٪	١١	٢٣،٩٪	٥٣	٢١،٩٪
احترام القانون والدستور	١	٢،٩٪	١	١،٧٪	٤	٩،٥٪	١	١،٧٪	٣	٦،٦٪	١٠	٤،١٪
احترام المواثيق والقرارات	-	-	٢	٣،٣٪	١	٢،٤٪	-	-	٢	٤،٣٪	٥	٢،١٪
الانتماء والولاء	١٠	٢٨،٦٪	١١	١،٣٪	٦	١٤،٣٪	١٠	١٦،٩٪	٩	١٩،٦٪	٤٦	١٩،٠٪

القيم	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث		الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع	
	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة	ت	٪ للقيمة
العدالة الاجتماعية	٢	٥،٧٪	٢	٣،٣٪	٢	٤،٨٪	-	-	٢	٤،٣٪	٨	٣،٣٪
حرية الرأى	١	٢،٩٪	٥	٨،٣٪	٦	١٤،٣٪	٧	١١،٩٪	٢	٤،٣٪	٢١	٨،٧٪
إحياء المناسبات الوطنية	٣	٨،٦٪	٥	٨،٣٪	٤	٩،٥٪	٤	٦،٨٪	٥	١٠،٩٪	٢١	٨،٧٪
احترام الرأي الأخر	٤	١١،٣٪	٧	١١،٨٪	٧	١٦،٧٪	٢	٣،٤٪	-	-	٢٠	٨،٣٪
المجموع	**٣٥**		**٦٠**		**٤٢**		**٥٩**		**٤٦**		**٢٤٢**	
٪	١٤،٤٪		٢٤،٨٪		١٧،٤٪		٢٤،٤٪		١٩،٠٪			

يتضح من الجدول رقم (٤) أن مجموع تكرارات القيم الوطنية بلغ (٢٤٢) تكرارا بالصف الأول الابتدائي. كما يلاحظ أن أكثر القيم الوطنية تكرارا في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية كانت قيمة الاعتزاز بالوطن بمجموع بلغ (٥٣) تكرارا وبنسة بلغت (٢١،٩). تلتها قيمة الانتماء والولاء (٤٦) تكرارا وبنسبة (١٩،٠٪). ثم قيمة التضحية من أجل الوطن بمجموع بلغ (٣٣) تكرارا وبنسبة (١٣،٦٪). وهذه النتيجة يمكن تفسيرها إلى وجود قناعة لدى القائمين على تأليف الكتب بأهمية غرس تلك القيم وفي سن مبكرة، تجعلهم قادرين على ممارسة هذا النوع من السلوك في حياتهم اليومية. في حين أن أقل القيم الوطنية إدراجا في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية هي قيمة احترام

المواثيق والقرارات بمجموع بلغ (٥) تكرارات وبنسبة (١ ، ٢٪). تلتها قيمة العدالة الاجتماعية بمجموع (٨) تكرارات وبنسبة (٣ ، ٣٪). ثم قيمة احترام القانون والدستور بمجموع بلغ (١٠) تكرارات وبنسبة (٦ ، ٦٪) من المجموع الكلي للقيم الوطنية في الكتب محل الدراسة . ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن القائمين على كتب اللغة العربية يعتقدون أن هذا النوع من القيم يمكن التركيز عليها في كتب التربية الوطنية أو التاريخ وفي مراحل دراسية متقدمة لدى المتعلمين. و في ما يتعلق بباقي القيم فقد وقع مجموع تكراراتها في الكتب محل الدراسة بين (٢١) تكرارا إلى (١٠) تكرارات من مجموع تكرارات القيم الوطنية ، وبنسبة تتراوح بين (٧ ، ٨٪) و(١ ، ٤٪).

وبالنظر إلى نتائج الصف الأول الابتدائي يلاحظ أن قيمة الانتماء والولاء جاءت بالترتيب الأول في قائمة القيم الوطنية حيث تكررت (١٠) مرات وبنسبة (٦ ، ٢٨٪) ، تلتها قيمة الاعتزاز بالوطن بمجموع بلغ (٦) تكرارات وبنسبة (١ ، ١٧٪). وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة (الخضر ، ٢٠١٢) عندما جاءت قيمة الانتماء بالمرتبة الأولى في قائمة القيم السياسية. أما بقية القيم الوطنية والبالغ عددها (٨) قيم من أصل (١١) قيمة فقد تراوحت تكراراتها بين (٤) تكرارات وتكرار واحد (١) وبنسب غير كبيرة ؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قناعة القائمين على كتب اللغة العربية إلى أن الصف الأول الابتدائي يفترض أن يركز على تنمية الجوانب الاتصالية لدى المتعلم (استماع ، محادثة ، قراءة ، كتابة ، تعبير) أكثر من تنمية القيم الوطنية ؛ ويرى الباحث أن الاهتمام بالتركيز على الجوانب الاتصالية يجب ألا يتعارض مع أهمية التركيز على القيم الوطنية في مختلف الصفوف في المرحلة الابتدائية. في حين خلت كتب الصف الأول الابتدائي من قيمة احترام المواثيق والقرارات ،

والتي لم تنل أي تكرار. وليس هناك مبرر لهذا التهميش لتلك القيمة الوطنية.

أما محتوى منهج كتب الصف الثاني الابتدائي ففيه جاءت قيمة الاعتزاز بالوطن بالمرتبة الأولى بتكرارات بلغت (١٢) تكرارا وبنسبة (٠، ٢٠٪)، تلتها قيمة الانتماء والولاء بمجموع بلغ (١١) تكرارا وبنسبة (٣، ١٨٪)، ثم قيمة التضحية من أجل الوطن بمجموع بلغ (٨) تكرارات وبنسبة (٣، ١٣٪). كما حظيت مجموعة من القيم الوطنية (احترام الرأي الآخر، حرية الرأي، وإحياء المناسبات الوطنية) بدرجة تكرارات متوسطة وقعت بين (٧) تكرارات إلى (٥) تكرارات وبنسب تراوحت بين (٨، ١١٪) و(٣، ٨٪). في حين جاءت (٤) قيم (السلوك الديمقراطي، تأكيد الوحدة الوطنية، احترام المواثيق والقرارات، واحترام القانون والدستور) بدرجة تكرارات ضعيفة وقعت بين (٤) تكرارات وتكرار واحد (١) وبنسبة وقعت بين (٧، ٦٪) و(٧، ١٪)؛ مما يستوجب على القائمين على تأليف كتب اللغة العربية في الصف الثاني الابتدائي إلى إعادة الاهتمام والتركيز على تلك القيم الوطنية المهمة، وخاصة وأن هناك دراسات سابقة أظهرت قلة الاهتمام بهذه المجموعة من القيم ومثال على ذلك دراسة (العجرمي، ٢٠١٢) ودراسة (هندي، ٢٠٠٩) ودراسة (عودات، ٢٠٠٩).

وبالنظر إلى نتائج الصف الثالث الابتدائي يلاحظ أن أكثر القيم الوطنية إدراجا كانت قيمة احترام الرأي وبتكرارات بلغت (٧) تكرارات وبنسبة (٧، ١٦٪)، تلتها ثلاث قيم (قيم حرية الرأي، والانتماء والولاء، والاعتزاز بالوطن) بمجموع تكرارات متماثلة بلغت (٦) تكرارات وبنسبة (٣، ١٤٪) لكل قيمة. أما قيم (إحياء المناسبات الوطنية، احترام القانون والدستور، تأكيد الوحدة الوطنية، التضحية من أجل الوطن، العدالة الاجتماعية، واحترام المواثيق والقرارات) فقد وقعت تكراراتها بين (٤) تكرارات إلى تكرار واحد

(١) وبنسب تراوحت بين (٥، ٩٪) إلى (٤، ٢٪). في حين خلا محتوى كتب الصف الثالث الابتدائي من قيمة السلوك الديمقراطي، مما يعكس تغافل محتوى كتب هذا الصف لتلك القيمة على الرغم من أهميتها في ممارسة المتعلمين لهذا السلوك الديمقراطي.

أما بالنسبة إلى كتب الصف الرابع الابتدائي فقد اهتم محتواها بمجموعة من القيم، على رأسها قيمة الاعتزاز بالوطن بمجموع بلغ (١٨) تكرارا وبنسبة بلغت (٥، ٣٠٪)، تلتها قيمتا التضحية من أجل الوطن والانتماء والولاء بمجموع تكرارات متشابهة بلغت (١٠) تكرارات لكل قيمة وبنسبة (٩، ١٦٪). أما بقية القيم فقد تراوحت تكراراتها بين (٧) تكرارات إلى تكرار واحد (١) وبنسب تراوحت بين (٩، ١١٪) و(٧، ١٪). في حين خلا محتوى كتب الصف الرابع الابتدائي من قيمتي احترام المواثيق والقرارات وقيمة العدالة الاجتماعية. وهذه النتيجة جاءت مخالفة للعديد من الدراسات السابقة التي أكدت ضرورة الاهتمام بغرس تلك القيم في نفوس المتعلمين مثل دراسة (المنذري، ٢٠١٤) ودراسة (الخضر، ٢٠١٢) ودراسة (الآغا، ٢٠١٠). فعدم الاهتمام بتلك القيم أو التقليل منها أمر يتطلب إعادة النظر في تقديمها من خلال وضع خارطة قيمية مبنية على دراسات علمية ترصد احتياجات المتعلمين، ثم تقدم بشكل مدروس ومخطط له.

وفي محتوى كتب الصف الخامس فإن القيم الوطنية التي تبوأت المراتب الثلاث الأولى والتي حظيت بأعلى تكرارات، كانت كالآتي: الاعتزاز بالوطن جاء بمجموع بلغ (١١) تكرارا وبنسبة (٩، ٢٣٪)، والتضحية من الوطن بمجموع بلغ (١٠) تكرارات وبنسبة بلغت (٨، ٢١٪)، ثم قيمة الانتماء والولاء بمجموع بلغ (٩) تكرارات وبنسبة (٦، ١٩٪). وإذا انتقلنا إلى

الجانب الآخر نجد أن بعض القيم الوطنية المهمة لم تلق من كتب اللغة العربية في الصف الخامس عناية تتناسب ودورها التربوي في إعداد الناشئة دون أن يذكر مؤلفو تلك الكتب مبررات لذلك. وتلك القيم هي: إحياء المناسبات الوطنية بمجموع بلغ (٥) تكرارات وبنسبة (٩، ١٠٪)، وقيم احترام القانون والدستور بمجموع بلغ (٣) تكرارات وبنسبة (٦، ٦٪)، وقيم تأكيد الوحدة الوطنية، واحترام المواثيق والقرارات، والعدالة الاجتماعية، وحرية الراي، والتي وقعت تكرارات كل منها مرتين (٢) وبنسبة بلغت (٣، ٤٪) لكل قيمة. في حين خلا محتوى كتب هذا الصف من قيمتي السلوك الديمقراطي، واحترام الآخرين. وإن الإغفال ليس له أي مبرر منطقي، فالأصل أن تأتي تلك القيم ضمن المراتب الأولى، وخاصة أن الدراسات السابقة كشفت عن الاهتمام بتلك القيم ، ومثال على ذلك دراسة (الكندري وعبدالرحيم، ٢٠١٣) ودراسة (الحميدي، ٢٠١٢) عندما أكدت التركيز على تلك القيم الوطنية في محتوى كتب اللغة العربية.

٢. القيم الاجتماعية:

جدول رقم (٥) يبين مدى إدراج القيم الاجتماعية في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت.

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لمدى إدراج القيم الاجتماعية في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية

القيم	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث		الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
التعاون	٧	٪١٥،٩	٩	٪١٥،٠	١٣	٪١٦،٩	٦	٪١٤،٠	٨	٪١٣،٣	٤٣	٪١٥،١
تحمل المسئولية	١٠	٪٢٢،٧	١١	٪١٨،٣	١٢	٪١٥،٦	٦	٪١٤،٠	١١	٪١٨،٣	٥٠	٪١٧،٦
العدل	٢	٪٤،٥	٢	٪٣،٣	٣	٪٣،٩	٤	٪٩،٣	٤	٪٦،٧	١٥	٪٥،٣
التسامح	٤	٪٩،١	٣	٪٥،٠	٧	٪٩،١	-	-	٦	٪١٠،٠	٢٠	٪٧،٠
احترام القانون	١	٪٢،٣	٢	٪٣،٣	٣	٪٣،٩	٢	٪٤،٧	٥	٪٨،٣	١٣	٪٤،٦
النظام	٤	٪٩،١	٧	٪١١،٧	٧	٪٩،١	٣	٪٧،٣	٤	٪٦،٧	٢٥	٪٨،٨
المبادرة	٩	٪٢٠،٥	١٢	٪٢٠،٠	١٤	٪١٨،٢	٩	٪٢٠،٩	٩	٪١٥،٠	٥٣	٪١٨،٧
التكافل	٥	٪١١،٤	٩	٪١٥،٠	١١	٪١٤،٣	٨	٪١٨،٦	١١	٪١٨،٣	٤٤	٪١٥،٥
المشاركة بالعمل التطوعي	٢	٪٤،٥	٥	٪٨،٤	٧	٪٩،١	٥	٪١١،٦	٢	٪٣،٣	٢١	٪٧،٤
المجموع	**٤٤**		**٦٠**		**٧٧**		**٤٣**		**٦٠**		**٢٨٤**	
٪	**٪١٥،٥**		**٪٢١،١**		**٪٢٧،١**		**٪١٥،٢**		**٪٢١،١**			

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) يتبيّن الآتي: بلغ مجموع تكرارات القيم الاجتماعية (٢٨٤) تكرارا، وإن أكثر كتب اللغة العربية إدراجا للقيم الاجتماعية هي كتب الصف الثالث بمجموع بلغ (٧٧) تكرارا

وبنسبة بلغت (١ ، ٢٧٪). في حين جاءت كتب الصف الرابع الابتدائي بأقل درجة إدراج للقيم الاجتماعية بمجموع بلغ (٤٣) تكرارا وبنسبة بلغت (٢ ، ١٥٪).

أما أكثر القيم الاجتماعية إدراجا في كتب اللغة العربية الخمسة فكانت على النحو الآتي: احتلت قيمة المبادرة الترتيب الأول بمجموع بلغ (٥٣) تكرارا وبنسبة بلغت (٧ ، ١٨٪)، تلتها قيمة تحمل المسؤولية بمجموع بلغ (٥٠) تكرارا وبنسبة بلغت (٦ ، ١٧٪)، وجاءت في المرتبة الثالثة قيمة التكافل بمجموع بلغ (٤٤) تكرارا وبنسبة (٥ ، ١٥٪)، وفي الترتيب الرابع جاءت قيمة التعاون بمجموع بلغ (٤٣) تكرارا ثم قيمة النظام بمجموع بلغ (٢٥) تكرارا وبنسبة بلغت (٨ ، ٨٪). وفي المقابل نلاحظ أن هناك (٤) قيم اجتماعية أخرى لم تحظَ بمثل ما حظيت به تلك القيم الخمس السابقة ؛ فقد حصلت على أقل تكرارات، وهي على الترتيب الآتي: المشاركة بالعمل التطوعي بمجموع بلغ (٢١) تكرارا وبنسبة (٤ ، ٧٪) والتسامح بمجموع بلغ (٢٠) تكرارا وبنسبة (٠ ، ٧٪)، والعدل بمجموع بلغ (١٥) تكرارا وبنسبة (٣ ، ٥٪)، وجاءت في مؤخرة القائمة قيمة احترام القانون بمجموع بلغ (١٣) تكرارا وبنسبة (٦ ، ٤٪). وهذه النتيجة تتفق ودراسة (العجرمي ، ٢٠١٢) التي كشفت عن اهتمام مؤلفي الكتب الدراسية بإدراج قيمة تحمل المسؤولية ؛ وذلك انطلاقا من أهمية غرس تلك القيمة لى المتعلمين ؛ لما للمرحلة الابتدائية من أهمية في تنمية تحمل المسؤولية عند المتعلمين منذ سن مبكرة . وهذا ما تسعى إليه التربية الحديثة. وعلى الرغم من ذلك فقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (الآغا ، ٢٠١٠) التي كشفت عن قلة الاهتمام بغرس تلك القيمة.

وبالنظر إلى كل صف على حدة نلاحظ أن أكثر القيم الاجتماعية تكرارا في الصف الأول هي قيمة تحمّل المسؤولية وبمجموع بلغ (١٠) تكرارات وبنسبة (٧، ٢٢٪)، تلتها قيمة المبادرة بمجموع بلغ (٩) تكرارات وبنسبة (٥، ٢٠٪)، ثم قيمة التعاون بمجموع بلغ (٧) تكرارات وبنسبة (٩، ١٥٪). لم تحظَ - في الجانب الآخر - مجموعة من القيم الاجتماعية بتكرارات عالية في كتب اللغة العربية في الصف الأول الابتدائي، وعددها (٦) قيم من أصل (٩) قيم، وهي القيم الآتية: التكافل، والنظام، والتسامح، والعدل، والمشاركة التطوعية، واحترام القانون. فقد تراوحت تكراراتها بين (٥) تكرارات وتكرار واحد (١)، وبنسب غير كبيرة.

أمّا في ما يتعلق بالصف الثاني الابتدائي فيمكن ملاحظة الآتي: اهتمت كتب اللغة العربية لهذا الصف بطائفة من القيم وجعلتها في المقدمة، وتأتي على رأس تلك القيم قيمة المبادرة بمجموع بلغ (١٢) تكرارا وبنسبة (٠، ٢٠٪)، تلتها قيمة تحمل المسؤولية والتي حظيت بتكرارات بلغت (١١) تكرارا وبنسبة (٣، ١٨٪)، وحصلت قيمتا التعاون والتكافل على تكرار متماثل بلغ (٩) تكرارات وبنسبة (٠، ١٥٪). لم تحظَ بعض القيم الاجتماعية - على الرغم من أهميتها للمتعلمين في هذه المرحلة - باهتمام القائمين على كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية، منها القيم الخمس الآتية: النظام، والمشاركة بالعمل التطوعي، واحترام القانون، والعدل. فقد تراوح مجموع تكرارات تلك القيم بين (٧) تكرارات وتكراريْن (٢) وبنسب وقعت بين (٧، ١١٪) و(٣، ٣٪). وهذه النتيجة قد تشير إلى وجود خلل في تقديم تلك القيم الاجتماعية ؛ إذ تم الاهتمام بقيم دون أخرى على الرغم من أهميتها جميعا للمتعلمين في هذه المرحلة العمرية. وهذه

النتيجة جاءت مخالفة للعديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (الآغا، ٢٠١٠) التي أكدت ضرورة التركيز على مثل تلك القيم التربوية.

ومن نتائج الصف الثالث الابتدائي يمكن الخروج بالآتي: نالت مجموعة من القيم الاجتماعية تكرارات عالية. فقد جاءت قيمة المبادرة في مقدمة تلك القيم، حيث حصلت على تكرارات بلغت (١٤) تكرارا وبنسبة (١٨،٢٪) مما يشير إلى مدى أهميتها من وجهة نظر مؤلفي كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. تلتها قيمة التعاون بمجموع بلغ (١٢) تكرارا محتلة المرتبة الثانية، ثم قيمة تحمل المسؤولية في الترتيب الثالث بمجموع بلغ (١٢) تكرارا وبنسبة (١٥،٦٪)، ثم تلتها قيمة التكافل في الترتيب الرابع بمجموع (١١) تكرارا وبنسبة (١٤،٣٪). وفي المقابل، يمكن ملاحظة أن هناك مجموعة من القيم الاجتماعية التي احتلت المراتب الأخيرة في قائمة القيم، حيث لم تنل تكرارات عالية كغيرها من القيم المهمة، ومن تلك القيم: قيم التسامح والنظام والمشاركة التطوعية؛ فقد حصلت على تكرارات متماثلة، وقد تردد ذكر كل منهم (٧) مرات وبنسبة (٩،١٪). في حين جاءت قيمتا العدل واحترام القانون بالترتيب الأخير بمجموع لم يتجاوز (٣) تكرارات وبنسبة (٣،٩٪). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود دراسات كافية لتحديد القيم الاجتماعية الواجب إدراجها في الكتب الدراسية بالمرحلة الابتدائية.

أما محتوى كتب الصف الرابع الابتدائي فهناك قيم اجتماعية تكررت أكثر من غيرها. حيث نجد أن قيمة المبادرة جاءت بالترتيب الأول بمجموع بلغ (٩) تكرارات وبنسبة (٢٠,٩٪)، تلتها في الأهمية قيمة التكافل التي ورد ذكرها بمجموع بلغ (٨) تكرارات وبنسبة (١٨،٦٪). ومن جانب آخر، يلاحظ أن هناك (٦) قيم لم تحصل على تكرارات عالية، هي: (التعاون وتحمل

المسؤولية، والمشاركة في العمل التطوعي، والعدل، والنظام، واحترام القانون)، فقد جاء مجموع تكراراتها بين (٦) تكرارات وتكراريْن (٢) وبنسبة وقعت بين (٠، ١٤٪) و(٧، ٤٪). في حين خلت كتب الصف الرابع الابتدائي من قيمة التسامح.

وفي الصف الخامس فإن القيم الثلاث التي حظيت بأعلى تكرارات هي على الترتيب الآتي: التسامح وتحمل المسؤولية، وقد حصلتا على تكرارات متماثلة بلغت (١١) تكرارا، تلتهما المبادرة بمجوع بلغ (٩) تكرارات وبنسبة (٠، ١٥٪)، تلتها في الأهمية قيمة التعاون بمجموع بلغ (٨) تكرارات وبنسبة (٣، ١٣٪). كما أن القيم التي حظيت بأقل تكرارات، هي على الترتيب من حيث الأقل: المشاركة في العمل التطوعي بمجموع بلغ تكراريْن (٢)، والنظام و العدل بمجموع بلغ (٤) تكرارات، تلتهما قيمة احترام القانون بمجموع بلغ (٥) تكرارات، ثم التسامح بمجموع بلغ (٦) تكرارات. وهذه النتيجة تدل على أن تلك القيم الاجتماعية لم تنل الاهتمام والعناية الكافيين من قبل القائمين على كتب اللغة العربية على الرغم من تأثيرها الكبير في سلوكيات المتعلمين.

٣. القيم الاقتصادية:

جدول رقم (٦) يبيّن مدى إدراج القيم الاقتصادية في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) بدولة الكويت.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لمدى إدراج القيم الاقتصادية في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية

القيم	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الالتزام بنظم العمل	٢	٪١٤،٣	٦	٪١٦،٢	٨	٪١٥،١	١	٪٣،٧	٧	٪١٥،٢	٢٤	٪١٣،٦
الالتزام بالأخلاق المهنية	-	-	٣	٪٨،١	٣	٪٥،٧	٤	٪١٤،٨	٦	٪١٣،٠	١٦	٩،٠
تقدير دور الدولة الاقتصادي	-	-	-	-	٥	٪٩،٤	١	٪٣،٧	٢	٪٤،٣	٨	٪٤،٥
تشجيع المنتجات الوطنية	-	-	-	-	٣	٪٧،٥	-	-	١	٪٢،٢	٤	٪٢،٣
حرية اختيار العمل	٢	٪١٤،٣	٤	٪١٠،٨	٢	٪٣،٨	-	-	٤	٪٨،٧	١٢	٪٦،٨
مكافحة الفساد الاقتصادي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

القيم	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث		الصف الرابع		الصف الخامس		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الإخلاص في العمل	٤	٪٢٨،٦	١١	٪٢٩،٧	١٣	٪٢٤،٥	١١	٪٤٠،٧	١٣	٪٢٨،٣	٥٢	٪٢٩،٤
ترشيد الإنفاق	-	-	-	-	٤	٪٧،٥	-	-	١	٪٢،٢	٥	٪٢،٨
احترام الملكية العامة	٤	٪٢٨،٥	٤	٪١٠،٨	٥	٪٩،٤	٧	٪٢٥،٩	٥	٪١٠،٩	٢٥	١٤،١
تقدير العمل اليدوى	٢	٪١٤،٣	٩	٪٢٤،٤	١٠	٪١٨،٩	٣	٪١١،٢	٧	٪١٥،٢	٣١	١٧،٥
المجموع	١٤		٣٧		٥٣		٢٧		٤٦		١٧٧	
٪ للصف	٪٧،٩		٪٢٠،٩		٪٢٩،٩		٪١٥،٣		٪٢٦،٩			

وفقا للنتائج الموضحة في جدول رقم (٦) جاءت مجموع تكرارات القيم الاقتصادية (١٧٧) تكرارا، وهي أقل مجموع في مجالات القيم الثلاث (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية)؛ وهذا قد يعود إلى قلة الموضوعات الواردة في الكتب الدراسية التي تعالج القيم الاقتصادية. ويمكن تفسير ذلك أن هناك تصورا لدى القائمين على الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية بأن القيم الاقتصادية يمكن تناولها وبدرجات عالية من الاهتمام في الصفوف الدراسية العليا بحيث يكون المتعلم فيها أكثر نضجا وإدراكا لها. وهذه النتيجة جاءت متفقة ودراسة (خضر، ٢٠١٢) التي كشفت عن أنّ تناول القضايا الاقتصادية

في محتوى منهج التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا - لم يتم بصورة تهدف إلى إكساب المتعلمين تلك القيم بالدرجة المأمولة ومن ثَمّة ضعفت العديد من القيم.

وإن أكثر كتب اللغة العربية إدراجا للقيم الاقتصادية هي كتب الصف الثالث. فقد بلغ مجموع التكرارات (٥٣) تكرارا وبنسبة (٩، ٢٩٪)، تلتها كتب الصف الخامس بمجموع بلغ (٤٦) تكرارا وبنسبة (٠، ٢٦٪)، وفي الترتيب الثالث جاء محتوى كتب الصف الثاني بمجموع بلغ (٣٧) تكرارا وبنسبة (٩، ٢٠٪)، يليه الصف الرابع بمجموع بلغ (٢٧) تكرارا وبنسبة (٣، ١٥٪). وجاء محتوى كتب الصف الأول الابتدائي في الترتيب الأخير في إدراج القيم الاقتصادية بمجموع بلغ (١٤) تكرارا وبنسبة (٩، ٧٪).

أما أكثر القيم الاقتصادية إدراجا في كتب اللغة العربية الخمسة فكانت على النحو الآتي: جاءت قيمة الإخلاص في العمل على رأس القائمة بتكرارت بلغت (٥٢) تكرارا وبنسبة بلغت (٤، ٢٩٪)، تلتها قيمة تقدير العمل اليدوي التي وردت في تلك الكتب بمجموع بلغ (٣١) تكرارا وبنسبة بلغت (٥، ١٧٪)، وجاءت في المرتبة الثالثة قيمة احترام الملكية العامة بمجموع بلغ (٢٥) تكرارا وبنسبة بلغت (١، ١٤٪)، وفي المرتبة الرابعة جاءت قيمة الالتزام بنظم العمل بمجموع بلغ (٢٤) تكرارا وبنسبة (٦، ١٣٪). أما قيمة الالتزام بالأخلاق المهنية فجاءت بالترتيب الخامس بمجموع بلغ (١٦) تكرارا وبنسبة (٠، ٩٪). وهذه النتيجة جاءت متفقة ودراسة (مقابلة و البشايرة، ٢٠٠٧). ومن جانب آخر نلاحظ أن هناك (٤) قيم اقتصادية لم تحظَ بمثل ما حظيت به تلك القيم السابقة، فقد حصلت على أضعف تكرارات، وهي على الترتيب الآتي: حرية اختيار العمل بمجموع بلغ (١٢) تكرارا وبنسبة

(٦,٨٪)، وتقدير دور الدولة الاقتصادي بمجموع بلغ (٨) تكرارات وبنسبة (٥، ٤٪)، وترشيد الإنفاق بمجموع بلغ (٥) تكرارات وبنسبة (٨، ٢٪)، وتشجيع المنتجات الوطنية بمجموع بلغ (٤) تكرارات وبنسبة (٣، ٢٪). أما قيمة مكافحة الفساد الاقتصادي فلم تُذكَر في محتوى كتب اللغة العربية الخمسة. وهذه النتيجة ليس لها ما يبررها منطقيا، فالأصل أن تأتي تلك القيمة ضمن القيم التي جاءت بالمراتب الأولى.

أما القيم الاقتصادية التي حصلت على أكثر تكرارات في الصف الأول هي قيمتا الإخلاص بالعمل واحترام الملكية، وقد حصلتا على تكرارات متماثلة بلغت (٤) تكرارات وبنسبة (٦، ٢٨٪)، تلتهما ثلاث قيم حصلت على تكرارات متشابهة وهي: قيمة الالتزام بنظم العمل، وحرية اختيار العمل، وتقدير العمل اليدوي بمجموع تكرارات لكل قيمة بلغ تكرارين وبنسبة (٣، ١٤٪). في حين أن هناك (٥) قيم اقتصادية هامة لم يرد ذكرها في كتب الصف الأول الابتدائي، وهي: الالتزام بالأخلاق المهنية، وتقدير دور الدولة الاقتصادي، وتشجيع المنتجات الوطنية، ومكافحة الفساد الاقتصادي، وترشيد الإنفاق؛ حيث اهتم القائمون على الكتب ببعض القيم ولم يهتموا بقيم لاتقل أهمية عن غيرها دون ذكر المبررات والمسوغات وراء ذلك؛ مما يتطلب إعادة النظر في هذا التقديم.

أما في ما يتعلق بالصف الثاني الابتدائي فقد اهتمت الكتب الدراسية في هذا الصف بمجموعة من القيم، هي: الإخلاص في العمل بمجموع بلغ (١١) تكرارا، ثم بالترتيب الثاني قيمة تقدير العمل اليدوي بمجموع بلغ (٩) تكرارات وبنسبة (٤، ٢٤٪)، تلتها قيمة الالتزام بنظم العمل بمجموع بلغ تكراريْن (٢) وبنسبة (٣، ١٤٪). في حين يلاحظ أن هناك مجموعة من القيم

حصلت على تكرارات ضعيفة، هي: قيمتا حرية اختيار العمل واحترام الملكية العامة، واللّتان حصلتا على تكرارات متماثلة بلغت (٤) تكرارات لكل منهما وبنسبة (٨، ١٠٪)، تلتهما قيمة الالتزام بالأخلاق المهنية بمجموع بلغ (٣) تكرارات وبنسبة (١، ٨٪). في حين خلت كتب الصف الثاني الابتدائي من (٤) قيم اقتصادية هامة، هي: تقدير دور الدولة الاقتصادي، و المنتجات الوطنية، ومكافحة الفساد الاقتصادي، وترشيد الإنفاق.

وفي كتب الصف الثالث الابتدائي يلاحظ أن هناك عدة قيم اقتصادية نالت اهتمام مؤلفي كتب اللغة العربية، فحرصوا على تضمينها بشكل ملحوظ. وتأتي على رأس تلك القيم قيمة الإخلاص في العمل بمجموع بلغ (١٣) تكرارا وبنسبة (٥، ٢٤٪)، تلتها مباشرة قيمة تقدير دور العمل اليدوي والتي ترددت بمجموع بلغ (١٠) تكرارات وبنسبة (٩، ١٨٪)، ثم جاءت قيمة الالتزام بنظم العمل بالترتيب الثالث بمجموع بلغ (٨) تكرارات وبنسبة (١، ١٥٪). لم تحظَ اربع قيم من القيم الاقتصادية باهتمام مؤلفي كتب اللغة العربية في الصف الثالث، هي: تقدير دور الدولة الاقتصادي، واحترام الملكية العامة، وترشيد الإنفاق، والمنتجات الوطنية، وحرية اختيار العمل؛ فقد وقعت تكراراتها بين (٥) تكرارات وتكراريْن وبنسب بين (٤، ٩٪) و(٨، ٣٪). كما يلاحظ اختفاء قيمة مكافحة الفساد الاقتصادي من محتوى كتب اللغة العربية في الصف الثالث الابتدائي مما يتطلب إعادة النظر في محتوى تلك الكتب.

كما يمكن ملاحظة أن هناك قيما اقتصادية تكررت أكثر من غيرها في محتوى كتب اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي. فقيمة الإخلاص في العمل جاء ذكرها بمجموع بلغ (١١) تكرارا وبنسبة (٧، ٤٠٪)، ثم جاءت

قيمة احترام الملكية العامة بمجموع بلغ (٧) تكرارات وبنسبة (٩ ، ٢٥٪). أما القيم التي نالت تكرارات ضعيفة فهي: الالتزام بالأخلاق المهنية، وتقدير العمل اليدوي، والالتزام بنظم العمل وتقدير دور الدولة الاقتصادي. وقد وقعت تكراراتها بين (٤) تكرارات وتكرار واحد (١) وبنسبة بين (٢ ، ١١٪) و(٧ ، ٣٪). أما القيم الاقتصادية التي لم يرد ذكرها في كتب اللغة العربية في الصف الرابع فقد بلغت (٣) قيم، هي: تشجيع المنتجات الوطنية، وحرية اختيار العمل، ومكافحة الفساد الاقتصادي. وهذا يؤكد وجود خلل واضح في تقديم القيم.

أما أكثر القيم إدراجا في كتب الصف الخامس الابتدائي فكانت على النحو الآتي: احتلت قيمة الإخلاص في العمل المرتبة الأولى حيث بلغ مجموعها (١٣) تكرارا وبنسبة (٣ ، ٢٨٪)، تلتها قيمتا تقدير العمل اليدوي والالتزام بنظم العمل التي وردتا بتكرارات متماثلة بلغت (٧) تكرارات وبنسبة (١ ، ١٥٪). ومن جانب آخر يلاحظ أن هناك (٥) قيم - من أصل (١٠) قيم في قائمة القيم الاقتصادية - لم تحظَ كما حظيت به تلك القيم التي ذكرت، فقد حصلت على أقل تكرارات، وهي على الترتيب الآتي: الالتزام بالأخلاق المهنية بمجموع بلغ (٦) تكررت وبنسبة (٠ ، ١٣٪)، ثم قيمة احترام الملكية العامة بمجموع بلغ (٥) وبنسبة (٩ ، ١٠٪)، تلتها قيمة حرية اختيار العمل بمجموع بلغ (٤) تكرارات وبنسبة (٧ ، ٨٪)، ثم قيمة تقدير دور الدولة الاقتصادي بمجموع بلغ تكراريْن (٢) وبنسبة (٣ ، ٤٪)، وأخيرا جاءت قيمة تشجيع المنتجات الوطنية بمجموع بلغ تكرارا واحدا (١) وبنسبة (٢ ، ٢٪). في حين خلت كتب اللغة العربية في الصف الخامس من قيمة مكافحة الفساد الاقتصادي. وهذه النتيجة تكشف عن العشوائية في تضمين

بعض القيم الاقتصادية المهمة، فلا يمكن اعتبار العشوائية أساسا يعتمد عليه في تطوير محتوى كتب اللغة العربية.

في ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة الميدانية يمكن استخلاص النتائج الآتية:

١. التوصل إلى قائمة بالقيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) الواجب إدراجها في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، والتي تضمنت (٣٠) قيمة تربوية.

٢. بلغ مجموع تكرارات القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (٧٠٣) تكرارات. وقد حظيت القيم الاجتماعية بأكبر عدد من تكرارات بمجموع بلغ (٢٨٤) تكرارا وبنسبة (٤٠،٤٪)، تلتها القيم الوطنية بمجموع بلغ (٢٤٢) تكرارا وبنسبة (٣٤،٤٪)، ثم القيم الاقتصادية بالترتيب الثالث بمجموع بلغ (١٧٧) تكرارا وبنسبة (٢٥،٢٪).

٣. أكثر القيم الوطنية تكرارا في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية كانت قيمة الاعتزاز بالوطن بمجموع بلغ (٥٣) تكرارا وبنسبة بلغت (٢١،٩). وأقلها إدراجا في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية هي قيمة احترام المواثيق والقرارات بمجموع تكرارات بلغ (٥) تكرارات وبنسبة (٢،١٪).

٤. أكثر كتب اللغة العربية إدراجا للقيم الاجتماعية هي كتب الصف الثالث بمجموع بلغ (٧٧) تكرارا وبنسبة بلغت (٢٧،١٪). في حين جاءت كتب الصف الرابع الابتدائي بأقل درجة إدراج للقيم الاجتماعية بمجموع بلغ (٤٣) تكرارا وبنسبة بلغت (١٥،٢٪).

٥. أكثر كتب اللغة العربية إدراجا للقيم الاقتصادية هي كتب الصف

الثالث بمجموع بلغ (٥٣) تكرارا، وجاء محتوى كتب الصف الأول الابتدائي في الترتيب الأخير بمجموع بلغ (١٤) تكرارا.

٦. عدم اهتمام كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بمبدأ التدرج في تقديم القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية). وكذلك عدم وجود توازن في تقديم القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية؛ فقد تم التركيز على مجموعة من القيم التربوية أكثر من غيرها. ومن جانب آخر، هناك مجموعة من القيم التربوية لم تلقَ الاهتمام الكافي على الرغم من أهميتها، وهناك قيم لم يرد ذكرها من قبل الكتب محل الدراسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بالآتي:

١. ضرورة الأخذ بعين الاعتبار بقائمة القيم التربوية بمجالاتها الثلاثة (الوطنية، والاجتماعية، والاقتصادية) المقدمة في هذه الدراسة في تصميم وبناء وتنفيذ وتقويم محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

٢. ضرورة التخطيط وبشكل سابق في لجان تأليف كتب اللغة العربية لتحديد آلية توزيع القيم التربوية المقترحة، مع الوضع بعين الاعتبار التتابع والتوازن بين القيم على نحو متدرّج عند إدراجها في كتب اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية.

٣. إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، يتم من خلالها تضمين القيم التربوية التي لم تُدرج في تلك الكتب، وإضافة وزن أكبر للقيم التي قلّت تكراراتها أو تم تجاهلها.

٤. إعادة التوازن في توزيع القيم التربوية على صفوف المرحلة الابتدائية خاصة في ما يتعلق بالصف الأول الابتدائي ؛ فقد تبين وجود نقص في القيم التربوية محل الدراسة مقارنة بالصفوف الأخرى.

٥. إجراء المزيد من الدراسات حول محتوى الكتب والمواد الأخرى المقررة في المرحلة الابتدائية بحيث تتضمن فيه قائمة القيم التربوية المقترحة في الدراسة الحالية.

٦. إعادة صياغة الأهداف التربوية على نحو يسمح بالتركيز على القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية بصفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

٧. تضمين القيم التربوية الواردة في الدراسة الحالية في برامج مؤسسات إعداد المعلمين بدولة الكويت، والعمل على إكسابها للطلاب المعلمين جنبا إلى جنب مع الجوانب المعرفية والعلمية والمهارية.

٨. الأخذ بعين الاعتبار القيم التربيوة الواردة في الدراسة الحالية في البرامج التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة لزيادة إدراكهم لتلك القيم في العملية التدريسية.

٩. إعداد وثيقة أهداف التربية في دولة الكويت تتأسّس على الأخذ بعين الاعتبار القيم التربوية محل الدراسة، بحيث تتضمن في محتوى كتب اللغة العربية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو جحجوح، يحي وحمدان، محمد (٢٠٠٥). "القيم العلمية المتضمنة في محتويات المناهج المدرسية للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين". بحث مقدم الى المؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل. كلية التربية في الجامعة الاسلامية في الفترة من ٢٢ -٢٠٠٥/١١/٢٣.

أحمد، شكري والحمادي، عبدالله (١٩٨٧). منهجية أسلوب تحليل المحتوى وتطبيقاته في التربية. الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.

الأحمد، عبدالعزيز (٢٠١٠). التنشئة السياسية وتنمية المواطنة. الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع.

الأغا، إيهاب (٢٠١٠). القيم المتضمنة في مناهج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

البركات، علي و دواغره، نايف (٢٠٠٧). "القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج الدراسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مجلد ٨، العدد(٤)، ٢١٠ -٢٣٤.

الحربي، سعود (٢٠٠٢). التربية والقيم السياسية. الكويت: غراس للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان.

الحميدي، حامد (٢٠١٢). "دراسة تحليلية لمحتوى منهج القراءة في كتب اللغة العربية بالصفوف الأربعة المتوسطة في دولة الكويت". المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ١٠٢، الجزء الأول، ٩٣ -١٤٣.

الحميدي، حامد (٢٠١١). "مدى إدراج القيم الأخلاقية في محتوى كتب اللغة العربية المقررة على المرحلة الثانوية بدولة الكويت". المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣٠)، ٨٢ -١٠٩.

الخليفة، حسن (٢٠٠٤). "دراسة تحليلية للمضامين الاخلاقية في كتب الغة العربية

بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربية". مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مجلد ٢٩، العدد (٩٣)، ١٣ -٩٦.

الرندي، ربيعة وآخرون(١٩٩٩). القيم السائدة لدى طلبه المرحلة المتوسطة بدوله الكويت: دراسة ميدانيه. الكويت: وزاره التربية.

السعايدة، منعم وطلافحة، حامد والحمايدة، علا (٢٠٠٩). "القيم المرتبطة بالعمل المهني في كتب التربية الوطنية والمدنية الأساسية العليا في الأردن". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد ٢٣، العدد (٢)، ٤٣٩ -٤٧٤.

الشاهين، غانم (٢٠٠٩). أنساق القيم في تطور الفكر التربوي. الكويت: الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع.

العبادي، محمد (٢٠٠٤). "القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في سلطنة عمان". رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مجلد ٢٥، العدد (٩١). ٦٥ -١١٦.

العبدالله، محمود (٢٠١٠). "القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية المعدلة". مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مجلد ١١، العدد (٢)، ١٨٢ -٢٠٥.

العجرمي، سمية (٢٠١٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة.

العدوان، زيد ومصطفى، فضية (٢٠١٥). "أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادىء المواطنة العالمية لدى معلمي التاريخ في الأردن". دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤٢، العدد ١، ١٢٧ -١٣٨.

الغانم، شاهين والحميدي، حامد (٢٠١٥). "القيم المهنية لدى المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت". مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد التاسع والثلاثون (الجزء الثالث -ج)، ٩٩ -١٤٤.

الكندري، عبدالله وعبدالرحيم، عبدالرحيم (٢٠١٣). "قيم المواطنة في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدولة الكويت دراسة تحليلية". المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة اسيوط، المجلد التاسع والعشرون، العدد الثالث، ٢ -٣٠.

المخزنجي، السيد (١٩٩٣). تنمية القيم التربوية والنفسية للأبناء. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المزين، خالد (٢٠٠٩). القيم الاخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

المنذري، ريا (٢٠١٤). "مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة في نفوس الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بسلطنة عمان". مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٥، العدد (٤)، ٢٢٠ -٢٤٨.

خضر، فخري (٢٠١٢). "منظومة القيم المتضمنة في مناهج التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن". مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، المجلد (٢٠)، العدد (١)، ٣٠٣ -٣٥٣.

داوود، عبدالباري (٢٠٠٥). التنشئة السياسية للطفل. الاسكندرية: البيطاش سنتر للنشر.

علي، ابراهيم (٢٠٠٦). "واقع قيم المواطنة في مناهج اللغة العربية وأداء معلميها بالمرحلة الثانوية". مجلة البحوث النفسية والتربوية، البحرين، العدد الاول، ٢٢٧ - ٢٦٥.

عليمات، عبير (٢٠٠٦). تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية. الاردن: دار صامد للطباعة والنشر.

عودات، تميم (٢٠٠٩). "تحليل القيم الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر الأساسيين المقررة في الأردن ومدى انسجامها مع المعايير المستخلصة من رسالة عمان". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ٥، العدد (٤)، ٣٣٧ -٣٥٦.

مرتجى، زكي والرنتيسي محمود. (٢٠١١). "تقييم مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة". مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، مجلد ١٩ ، العدد (٢)، ١٦١ -١٩٥.

مطالعة، أحلام والعودات، ميسر (٢٠٠٩). "القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الاسلامية ومناهج التربية الوطنية في الأردن". مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مجلد ٧، العدد (١)، ٢٠٣ -٢٢٦.

مقابلة، نصر والبشايرة، زيد (٢٠٠٧). "القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن". مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد الثامن، العدد (٤)، ٩٢ -١١٥.

منصور، هدى وطلافحة، حامد (٢٠٠٩). "منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن". دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٣٦، العدد (١)، ٤٦ -٧٠.

وزارة التربية في دولة الكويت (٢٠١٤). الوثيقة الاساسية المعدلة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. الكويت: وزارة التربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Aksit, T. & Atasalar, J. (2008). "Values social studies textbook value: Initial outcomes". Paper presented in the proceeding of the 10th European Conference on Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation, Istanbul, Turkey, May 29-31.

Kirman, M. (1992). "Values technology, and social studies". Journal of Education, 27, (1), 5-18.

Lapayese, Y. (2002). The work of human rights educators: critical pedagogy in action. Los Angeles: University of California, ERIC.

Lee, L. (2006). "Social ideology early childhood education: a comparative analysis of Korean early childhood teacher education textbooks written in 1993 and 2003". Contemporary Issues in Early Childhood, 7 (2), 119-129.

Pathania, A. (2011). "Teachers' role in quality enhancement and value

education". Academe, 14 (1), 19-26.

Porfeli, E. (2007). "Work values system during adolescence". Journal of vocational behavior, 70 (1), 42-60

Rault, V. (2008). College leadership program and citizenship development: Preparing students to be agents of social change. New Orleans: University of New Orleans.

Sulzer-A. & Mayer, G. (1996). Applying behavior-analysis procedures with children and Youth. New York: Holt, Riehart and Winston.

Tetzlaff, R. (2006)."International organizations (World Bank, IMFm EU) as catalyst of democratic values, rule of law and human rights – successes and limits". A discussion paper for the panel: survey of civic education and human rights curricular materials disseminated by major international organizations, Denver, Colorado September, 9-13.

William, B. (2001). Alberta social studies textbooks and human rights educations. Canada: University Alberta, ERIC.

❊ ❊ ❊

Amman. Al-Majallah Al-Urdiniyah Fi Al-Olūm Al-Tarbawiyah, 5(4), 356-337.

Murtajā, Z., & Al-Rantīsī, M. (2011). Taqyīm Manāhej Al-Tarbiyah Al-Madaniyah Lelsufūf Al-Sābe` wa Al-Thāmen wa Al-Tāse` Al-Asāsī fi Dhaw` Qeyum Al-Muwātanah. Majallat Al-Jāme`ah Al-Islāmiyah (Silsilat Al-Derāsāt Al-Insāniyah, 19(2), 161-195.

Mutāla`ah, A., & Al-Oudāt, M. (2009). Al-Qeyum Al-Ejtimā`eyah Al-Mutadhaminah fi Manāhej Al-Tarbiyah Al-Islāmiyah wa Manāhej Al-Tarbiyah Al-Wataniyah fi Al-Ordon. Majallat Ettihād Al-Jāme`at Al-Arabiyah Leladab, 7(1), 203-226.

Muqābalah, N., & Al-Bashāyrah, Z. (2007). Al-Qeyum Al-Mutadhaminah fi Kutub Lughatuna Al-Arabiyah Lelsofūf Al-Thalāthah Al-Oulā min Al-Marhalah Al-Asāsiyah fi Al-Ordon. Majallat Al-olūm Al-Tarbawiyah Wa Al-Nafsiyah , Bahrain, 8(4), 92-115.

Mansūr, H., & Talāfheh, H. (2009). Manzūmat Al-Qeyum Al-Akhlāqiyah Al-Mutadhaminah fi Kutub Al-Tarbiyah Al-Islāmiyah Lelmarhalah Al-Asāsiyah fi Al-Ordon. Derāsat Al-Oloum Al-Tarbawiyah, 36(1), 46-70.

Wezārat Al-Tarbiyah Fi Dawlat al-Kuwait. (2014). Al-Wathīqah Al-Asāsiyah Al-Mua`dalah Lelmarhalah Al-Ebtidāeyah fi Dawlat Al-Kuwait. Kuwait: Wezārat Al-Tarbiyah.

❊ ❊ ❊

Tarbiyah, C(39), 99-144.Jāme`at Ain -Shams

Al-Kandarī, A., & Abdulrahīm, A. (2013). Qeyum Al-Muwātanh fi Kutub Al-Lughah Al-Arabiyah Lelsaf Al-Thānī Ashar Bedawlat Al-Kuwait , Derāsah Tahlīliyah. Al-Majallah Al-Elmiyah, 29(3), 2-30. Kuliyat Al-Tarbiyah, Jāme`at Asyūt

Al-Makhzanjī, A. (1993). Tanmiyat Al-Qeyum Al-Tarbawiyah wa Al-Nafsiyah Lelabnā`. Cairo: Al-Hay`ah Al-Mesriyah Al-Ămmah Lelketāb.

Al-Muzyen, K. (2009). Al-Qeyum Al-Akhlāqiyah Al-Mutadhaminah fi Muhtawā Kutub Lughatunā Al-Jamīlah Lelmarhalah Al-Asāsiyah Al-Dunyā wa Madā Ektisāb Talāmīth Al-Saf Al-Rābe` Al-Asāsī Lahā (Unpublished master's thesis). Al-Jāme`ah Al-Eslāmiyah , Ghazzah.

Al-Muntherī, R. (2014). Mustawā Mumārasat Mua`lemī Al-Lughah Al-Arabiyah Le adwārehem fi Tanmiyat Qeyum Al-Muwātanah fi Nufūs Al-Talabah min Wejhat Nazar Al-Talabah Anfushum be Saltanat Oman. Majallat Al-Olūm Al-Tarbawiyah Wa Al-Nafsiyah, 15(4), 220-248.

Khudhar, F. (2012). Manzūmat Al-Qeyum Al-Mutadhamenah fi Mnāhej Al-Tarbiyah Al-Wataniyah wa Al-Madaniyah fi Al-Marhalah Al-Asāsiyah Al-Olyā fi Al-Urdon. Majallat Al-Olūm Al-Tarbawiyah , Jāme`at Al-Qāherah, 20(1), 303-353.

Dawūd, A. (2005). Al-Tanshe`ah Al-Siyāsiyah Leltefil. Alexandria: Al-Bītāsh Senter Lelnasher.

Ali, I. (2006). Wāqe` Qeyum Al-Muwātanah fi Manāhej Al-Lughah Al-Arabiyah wa Adāa Mu`alemīhā Belmarhalah Al-Thānawiyah. Majallat Al-Buhūth Al-Nafsiyah Wa Al-Tarbawiyah ,Bahrain, (1), 227-265.

Ulaimāt, A. (2006). Taqwīm wa Tatwīr Al-Kutub Al-Madrasiyah Lelmarhalah Al-Asāsiyah. Jordan: Dār Sāmed Leltebā`ah wa Al-Nasher.

Oudāt, T. (2009). Tahlīl Al-Qeyum Al-Wāredah fi Kutub Al-Tarbiyah Al-Islāmiyah Lelsafayn Al-Thāmen wa Al-Ăsher Al-Asāsiyayen al-Muqarrarrah fi Al-Urdon wa Madā Insijāmuha Ma` Al-Ma`āyīr Al-Mustakhlasah min Resālat

Al-Khalīfah, H. (2004). Derāsah Tahlīliyah Lelmadhāmīn Al-Akhlāqiyah Fi Kutub Allughah Al-Arabiyah fi Assofūf Al-Thalāthah Al-Oūlā min Al-Marhalah Al-Ebtidā`yah Beduwal Al-Khalīj Al-Arabī. Resālat Al-Khalī Al-Arabī, 29(93), 13-96. Maktab Al-Tarbiyah Al-Arabī Leduwal Al-Khalīj

Al-Randī, R., & Others. (1999). Al-Qeyum Al-Sāedah Ladā Talabat Al-Marhalah Al-Mutawassetah Bedawlat Al-Kuwait : Derāsah Maydāniyah. Kuwait: Wezārat Al-Tarbiyah.

Al-Sa`āydeh, M., Talāfheh, H., & Al-Hamāydeh, O. (2009). Al-Qeyum Al-Murtabetah Belamal Al-mehanī fi Kutub Al-Tarbiyah Al-Wataniyah wa Al-Madaniyah Al-Asāsiyah Al-Olyā Fi Al-Ordon. Majallat Jāme`at Al-Najjah Lelabhāth (Al-Olūm Al-Ensāniyah), 23(2), 439-474.

Al-Shahīn, G. (2009). Ansāq Al-Qeyum fi Tatawur Al-Feker Al-Tarbawī Lelnasher wa Al-Tawzī`. Kuwait: Al-Dār Al-Akadīmiyah Lelnasher Wa Al-Tawzī`.

Al-Abbādī, M. (2004). Al-Qeyum Al-Mutadhaminnah fi Kutub Al-Qerāah Lelsofūf al-Arba`ah Al-Oūlā Min Al-Ta`līm Al-Asāsī Fi Saltanat Oman. Resalat Al-Khalīj Al-Arabī, 25(91), 65-116. Maktab Al-Khalīj Al-Arabī

Al-Abdullah, M. (2010). Al-Qeyum Al-Mutadhamennah fi Kutub Lughatuna Al-Arabiyah Lelsofūf Al-Thalāthah Al-Oūlā fi Al-Ordun wa Madā Insijāmuha ma` Manzūmat Al-Qeyum Al-Arabiyah wa al-islamiyah Al-Mu`dalah. Majallat Al-Olūm Al-Tarbawiyah Wa Al-Nafsiyah, 11(2), 182-205. Jāme`at Al-Bahrain

Al-Ajramī, S. (2012). Derāsah Tahlīliyah Lelqeyum Al-Mutadhamenah fī Kutub Al-Tarbiyah Al-Islāmiyah wa Al-Ejtimā`eyah wa Huqūq Al-Ensān Lelsaf Al-Rābe` fi Felastīn (Unpublished master's thesis). Al-Azhar University , Cairo.

Al-Adwān, Z., & Fedhiyah, M. (2015). Athar Barnāmej Tadrībī fi Tanmiyat Mabāde` Al-Muwātanah Al-Ălamiyah Ldā Mua`lemī Al-Tārīkh fi Al-Urdon. Derāsat , Al-Olūm Al-Tarbawiyah, 42(1), 127-138.

Al-Ghānem, S., & Hāmed, A. (2015). Al-Qeyum Al-Mehaniyah Ldā Al-Mu`alemāt fi Muasasāt E`dād Al-Mu`alem Bedawlat Al-Kuwait. Kuliyat Al-

List of References:

Abŭ-Jahjŭoh, Y., & Mohammad, H. (2005). Al-Qeyam Al-Ilmiyah Al-Mutadhaminah fi Muhtawayāt Al-Manāhej Al-Madrasiyyah Lelmarhalah Al-Asāsiyah Al-Dunyā Befelistīn . In Al-Mu`tamer al_tarbawī Al-Thānī Leltefil Al-Falestīnī Bayn Tahadiyāt Al-Wāq` Wa Tomŭhat Al-Mustaqbel . Kuliyat Al-Tarbiyah , Al-Jāme`ah Al-Islāmiyah .

Shukrī, A., & Al-Hammādī, A. (1987). Manhajiyyat oslŭb Tahlīl Al-Muhtawā wa Tatbīqātuh fi Al-Tarbiyah. Dawha: Merkez Al-Buhŭth Al-Tarbawiyah Bejāme`at Qatar.

Al-Ahmad, A. (2010). Al-Tanshi`ah Al-Siyāsiyah Wa Tanmiyat Al-Muwātanah. Kuwait: Maktabat Al-Dār Al-Akadīmiyah Lelnasher wa Al-Tawzī`

Al-Ăghā, E. (2010). Al-Qeyam Al-Mutadhaminnah fi Manāhej Al-Mutāla`h wa Al-Nusoos Lelsaf Al-Sabe` fi Ghazzah . (Unpublished master's thesis). Ghazzah: Al-Jame`ah Al-Islāmiyah , Kuliyyat Al-Tarbiyah.

Barakāt, A., & Dawāghreh, N. (2007). Al-Qeyam Al-Tarbawiyah Allāzem Tadhmīnuha fi Al-Manāhej Al-Derāsiyyah Letalāmīth al-Sufŭf Al-Asāsiyah Al-Thalāthah Al-Oŭlā Fi Al-Madāres Al-Urduniyah. Majalet Al-Olŭm Al-Tarbawiyah Wa Al-Nafsiyyah, 8(4), 210-234. Jame`at Al-Bahrain

Al-Harbī, S. (2002). Al-Tarbiyah wa Al-Qeyam Al-Siyāsiyah. Kuwait: Gerās Lelnasher wa Al-Tawzī` wa Al-De`āyah wa Al-E`lān.

Al-Humaidī, H. (2012). Derāsah Tahlīliyah Lemuhtawā Manhaj Al-Qerā`ah Fi Kutub Allughah AL-Arabiyyah Besofŭf Al-Arba`ah Al-Mutawasetah fi Dawlat Al-Kuwait. Al-Majallah Al-Tarbawiyah, 1(102), 93-143. Jāme`at Al-Kuwait

Al-Humaiīi, H. (2011). Madā Edraj Al-Qeyum Al-Akhlāqiyah fi Muhtawā Kutub Allughah Al-Arabiyah Al-Muqarrarrah Alā Al-Marhalah Al-Thānawiyah Bedawlat Al-Kuwait. Al-Majallah Al-Dawliyah Lelabhāth Al-Tarbawiyah, (30), 82-109. Jame`at Al-Emarat Al-Arabiyah Al-Mutahedah

value of (taking initiatives) (frequency 53, 7.18%): the least frequent value is (respect for the law) (frequency of 13, 4.6%). The economic value with the highest frequency, in the Arabic language text books of the elementary schools, is (dedication to work) (frequency 52), 29.4%), while the value of fighting economic corruption was not found in the contents of Arabic language text books.

The Arabic language text books with the highest content of social values are the third grade books with a total frequency of 77, (a frequency percentage of 27.1%), while the fourth grade books come with the lowest content of social values, with a total frequency of 43, (15.2%).

The Arabic language text books with the highest content of economic values are the third grade books, with a total frequency of 53, while the first grade books come last, with a total frequency of 14.

Some educational values are infrequently found in the Arabic language text books of the elementary schools: among these are (respect of covenants) with a total frequency of 5, (2.1%), the value of (social justice) (frequency 8, 3.3%) and (appreciation of the economic role of the country) (8, 4.5%), while the value of fighting economic corruption was not found in the contents of the five Arabic language text books.

Key Words: Values, Educational Values, Content, Arabic Language Text Books.

The Educational Value in the Content of Arabic Language Textbooks at Elementary Stage In the State of Kuwait

Dr. Hamed Al Humidi
Department of Curricula and Teaching Methods
PAAET- State of Kuwait
Dr. Ghanim Al Shaheen
Department of Educational of Foundational and Administration
PAAET- State of Kuwait

Abstract:

The current study aims at identifying a list of educational values within three domains, (patriotic, social and economic), that should be included in the Arabic language textbooks of the elementary schools, in the State of Kuwait.

To achieve the objectives of this study two tools were used; the first is a list of the educational values, to decide on the values that should be included in those books, and the second was a content analysis form to analyze the contents of the Arabic language textbooks of the elementary schools, in the State of Kuwait. The study offered the following conclusions:

In identifying the educational values within the three domains, (patriotic, social and economic), that should be included in the Arabic language textbooks of the elementary schools, in the State of Kuwait, 30 educational values were identified.

The total frequency of the educational values within these three domains, was (703). The social values most prevalent (frequency 284, representing 40.4% of the total), followed by the patriotic values (frequency 242, 34.4%). In third position was the economic values, (frequency 177, 25.2%).

The patriotic value with the highest frequency in the Arabic language text books of the elementary schools is (pride in home country) (frequency 53, 21.9%), while the value with the least frequency is (respect of covenants and decisions) (frequency of 5, 2.1%). The social value with the highest frequency is the

المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

د. نوف بنت ناصر التميمي
قسم أصول التربية- كلية التربية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

د. نوف بنت ناصر التميمي

قسم أصول التربية- كلية التربية

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٣/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ٨/ ٥/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى تحديد مشكلات طلاب الدراسات العليا بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المبتعثين للخارج، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في استجابة عينة الدراسة بفعل متغيرات الجنس والدرجة العلمية والتخصص. تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في محاولة لاستقراء وجهة نظر طلاب الدراسات العليا الذين يدرسون في الخارج في أهم المشكلات التي تواجههم من خلال استبيان أعد لهذا الغرض حيث بلغت العينة (٦٩) طالبا وطالبة. وكان من اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن المشكلات الاقتصادية والإدارية كانت أكثر تأثيرا حيث حصلت على درجة عالية في تقييم طلاب الدراسات العليا المبتعثين، تلاها وبدرجة متوسطة المشكلات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية في حين كانت درجة المشكلات الثقافية ضعيفة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري التخصص والجنس في جميع المحاور الستة، والاستبيان كاملاً، كما لم توجد فروق تعزى لمتغير الدرجة العلمية في المشكلات الاجتماعية، والشخصية، والأكاديمية، والثقافية، بينما وجدت في المشكلات الاقتصادية، والإدارية، والاستبيان كاملاً لصالح طلبة الماجستير.

الكلمات المفتاحية:

الابتعاث، طلاب الدراسات العليا، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المشكلات.

❖ تتوجه الباحثة بوافر الشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز على الدعم المادي الذي كان عاملا رئيساً في إنجاز هذا البحث.

المقدمة:

يعد العنصر البشري حجر الزاوية في البناء المؤسسي لأي منظمة وهو أحد الركائز الأساسية للتنمية المستدامة والعامل الجوهري في تمكينها من البقاء والقدرة على المنافسة إذ هو المعنيً بتحقيق الأهداف والرؤى وبناء وتنفيذ الخطط والمشاريع والمسؤول عن تحسين مستوى الأداء والإنتاجية. لذلك تهتم الجامعات بأعضاء هيئة التدريس وتوليهم القدر الأكبر من العناية سواء من حيث الاختيار والتعيين أو من حيث الرعاية والتنمية. ويعتبر منظرو الجودة الإعداد والتأهيل المهني والعلمي لأعضاء هيئة التدريس وفق الأدوار المنوطة بكل منهم، وتوافر الأعداد الكافية والمتناسبة مع أعداد الطلاب من المعايير الأساسية لقياس جودة الأداء فيها (الغامدي، ٢٠١٢).

ويعد الابتعاث للخارج من أهم القنوات التي تنتهجها الجامعات السعودية، الحكومية والخاصة في تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتنمية مهاراتهم بما يلبي حاجات الجامعة كما ونوعا. ويعود تاريخ الابتعاث في المملكة إلى عام ١٣٤٦هـ حين أرسلت أول بعثة سعودية إل مصر، تلاها بعثة أخرى إلى لندن عام ١٣٤٨هـ، توالت بعدها البعثات إلى أوروبا وأمريكا خصوصا بعد اكتشاف النفط في المملكة حيث أسست مدرسة تحضير البعثات عام ١٣٥٥هـ واستمرت البعثات بعد ذلك بوتيرة متصاعدة، وفي عام ١٤٢٦هـ تم اطلاق برنامج خادم الحرمين للابتعاث الخارجي على خمس مراحل (وكالة وزارة التعليم العالي لشؤون الابتعاث، ١٤٣٣هـ)، انقضت مرحلتان وبدأت المرحلة الثالثة (١٤٣٦هـ - ١٤٤٠هـ) من برنامج "وظيفتك بعثتك" (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ).

وتؤكد خطط التنمية السعودية المتعاقبة أن الابتعاث من أبرز متطلبات التنمية، وظهرت ذلك بشكل واضح في خطة التنمية التاسعة التي كان من

أهدافها ابتعاث ما لا يقل عن ١٠٪ من اجمالي أعضاء هيئة التدريس لنيل درجة الدكتوراه (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠).

واستجابة لذلك اهتمت جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز شأنها شأن العديد من مؤسسات التعليم العالي والجامعات في المملكة العربية السعودية اهتماما خاصا لبرامج المنح الدراسية رغبة في رفع مستوى كفاءتها وتطوير الكوادر البشرية فيها من خلال استقطاب خريجي الجامعات الموهوبين وخلق فرص لهم من خلال ابتعاثهم لاستكمال الدراسات العليا في مؤسسات علمية متخصصة ورائدة في دول العالم المختلفة، من أجل بناء قدرات مميزة علميا ومهنيا قد لا تكون ممكنة محليا للاستفادة منهم بعد التخرج كأعضاء لهيئة التدريس بالجامعة.

مشكلة الدراسة

ويمكن القول أن برامج الابتعاث لجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز تحديدا تتطلب اهتماما خاصا كونها جامعة ناشئة تواجه العديد من المشكلات التي تعود غالبا الى نقص في أعضاء هيئة التدريس شأنها في ذلك شأن الجامعات حديثة التأسيس التي تعاني من ضعف الامكانات والموارد البشرية (العلياني، ١٤٣٥هـ). وأبرز تلك المشكلات التي تواجهها جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز زيادة الطلب على برامجها مقابل تدني في قدرتها الاستيعابية، اضافة إلى اتساع الرقعة الجغرافية للجامعة مع اختلال في التوازن بين كليات الجامعة المركزية والكليات الواقعة في المناطق النائية من حيث الموارد البشرية كما ونوعا.

ومن خلال خبرة الباحثة الشخصية كمبتعثة سابقا، وما ترصده الدراسات العلمية المهتمة المحلية والدولية (السامرائي، ٢٠٠٤، عقل ٢٠٠٥، الحربي والذبياني ٢٠٠٨، Castañeda 2008، Son and Park 2014) إضافة إلى ما

يدار من نقاشات في اللقاءات الودية والرسمية في أروقة الجامعة، هناك مجموعة من المشكلات الاجتماعية والثقافية والأكاديمية والاقتصادية والشخصية التي تواجه المبتعثين لها دور فعال في الحد من فاعلية برامج المنح والبعثات ومن قدرتها على تحقيق أهدافها، وهو ما تؤكده الدراسات العلمية المتخصصة.

وتسعى الدراسة الحالية للكشف عن مشكلات طلاب الدراسات العليا بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المبتعثين للخارج، وتحديدا ستحاول باستخدام المنهج الوصفي الاجابة على الأسئلة البحثية التالية:

- ما المشكلات الاجتماعية التي يواجهها طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟
- ما المشكلات الشخصية التي يواجهها طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟
- ما المشكلات الاقتصادية التي يواجهها طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟
- ما المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟
- ما المشكلات الثقافية التي يواجهها طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟
- ما المشكلات الادارية التي يواجهها طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – مدة الدراسة – الدرجة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- الكشف عن أبرز المشكلات الأكاديمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية، التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج.

- الكشف عن الفروق الدالة احصائيا بين آراء طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج حول المشكلات والصعوبات التي يواجهونها وفقا للمتغيرات التالية: (الجنس – مدة الدراسة – الدرجة العلمية)

أهمية الدراسة:

تكمن اهمية الدراسة في التالي:

- كونها شملت كل المبتعثين للخارج في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز أثناء اعداد هذه الدارسة في الماجستير والدكتوراه ذكورا واناثا، في دول الشرق والغرب بسياقاتها الثقافية المختلفة.

- محاولتها تقديم نظرة شاملة في تحليل الواقع حيث لم تقتصر على جوانب معينة انما شملت كل الجوانب الحياتية (الاجتماعية، والثقافية، والأكاديمية، والاقتصادية، والشخصية) التي يمكن ان تقدم صورة متكاملة لواقع المبتعثين.

- تعد الدراسة الأولى التي اهتمت بدراسة تجربة مبتعثي جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز مما يعطي النتائج أهمية لصناع القرار في لجامعة من خلال تقديم رؤية واضحة وتوصيات مهمة تساعدهم في تحسين الحياة الأكاديمية لمبتعثيهم وتعزيز فرص النجاح لبرامج الابتعاث فيها.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذى يمكن الباحث من وصف الواقع وتحليل أبعاده المختلفة(Grimes and Schulz, 2002))، حيث تصف الدراسة الحالية المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا المبتعثين للخارج في مرحلتي الماجستير والدكتوراه.

حدود الدراسة:

اجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ، شملت الدراسة كل المبتعثين للخارج في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لمرحلتي الماجستير والدكتوراه في كل الدول المبتَعث إليها والتي بلغت سبع دول.

الدراسات السابقة:

لقد رصدت العديد من الدراسات المهتمة بطلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج بعض المشكلات المختلفة والتي تؤثر سلبا على تجربتهم في الابتعاث. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة السامرائي (٢٠٠٤) التي هدفت الى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المغتربين في جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي. لتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة في جمع المعلومات على استبيان أعد لهذا الغرض، وكان من أبرز نتائجها غلبة المشكلات النفسية والاجتماعية على المشكلات الأكاديمية، كما أظهرت النتائج بشكل غير متوقع، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، في المقابل، يبدو طلاب السنة الأولى أكثر قلقا حول المشاكل الأكاديمية في حين كانت المشكلات النفسية والاجتماعية أكثر وضوحا للطلاب في المستويات المتقدمة.

أما دراسة عقل (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى التعرف على المشكلات التي

يواجهها طلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة، وسبل التغلب عليها. استخدم الباحث استبيان تضمن المشكلات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية، كما تضمن سؤالا مفتوحا حول سبل التغلب عليها من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية. وكشفت النتائج أن المشكلات الاجتماعية والاقتصادية كانت الأكثر ظهورا تليها المشكلات الإدارية فيما ظلت المشكلات النفسية والأكاديمية هي الأقل، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس ونوع الكلية والتفرغ للدراسة. أوصى عقل بأهمية ارتباط أهداف الدراسات العليا بخطط التنمية وسياساتها، كما أوصى بتطوير برامج الدراسات العليا واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتقليل تكلفتها.

من جانب آخر أجرى الحربي والذبياني (٢٠٠٨)، اللذان خاضا تجربة الابتعاث، دراسة علمية للكشف عن المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا السعوديين في الجامعات المصرية. استخدم الباحثان استبانة طبقت على عينة بلغت ٦٨ طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة أن أكبر المشكلات الأكاديمية التي تواجههم تغيَر المشرفين، وتسرَع الطلاب في تسجيل الموضوعات البحثية دون دراسة عميقة لجميع جوانب الموضوع، وقلة المراجع الحديثة في مكتبات الجامعات. في المقابل، كانت أكثر المشكلات غير الأكاديمية ارتفاع الرسوم الدراسية وتأخر الموافقة الأمنية، وقلة وجود أماكن لاستراحة الطلاب في القسم، وارتفاع تكلفة المساكن وتذاكر السفر. وتظهر النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب تتعلق بنوع الجنس ومجال الدراسة، في حين كان طلاب الماجستير أكثر تضررا من المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية على حد سواء.

وفي دراسة نوعية اعتمدت على دراسة حالة عدد من الطلاب الدوليين، حاول كاستانيدا Castañeda, 2008) التعرف على تجربة عدد من طلاب الدراسات العليا من أمريكا اللاتينية الذين يدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان هدف الدراسة الرئيسي تبصير المجتمع الجامعي بالاحتياجات الأكاديمية للطلاب الدوليين كما يراها الطلاب أنفسهم. اعتمد الباحث على سلسلة من المقابلات الفردية وتحليل الوثائق ذات العلاقة أظهرت نتائج الدراسة أن القضايا والمشكلات التي تؤثر عادة على حياة الطلاب الدوليين تتركز في الغالب على مشاكل اللغة الانجليزية، الارشاد الأكاديمي، توفر الدعم المالي؛ مستوى الاندماج في البرنامج الأكاديمي، ومستوى التكيف الثقافي في البلد المضيف.

أما دراسة الزيود (٢٠١٣) فقد هدفت الى معرفة مدى تكيف الطلبة المغتربين في الجامعات الأردنية أكاديمياُ، واقتصادياً، واجتماعياً ونفسياً. استخدم الباحث استبانة وزعت على ٣٥٠ طالبا وطالبة حيث كشفت النتائج أن المشكلات الأكاديمية كانت الأبرز خاصة فيما يتعلق بالتحصيل والهيئة التدريسية والمناهج الدراسية في الجامعة وخططها وطرق التدريس المتبعة فيها. تلا ذلك المشكلات المتعلقة بالجانب الاقتصادي ذلك أن قدرة الطالب الجامعي الوافد محدودة نسبيًا أمام الارتفاع المستمر في أسعار الرسوم الجامعية والسكن والمعيشة. جاءت المشكلات التي تتعلق بالجانب النفسي في المرتبة الثالثة فبعض الطلبة يعاني من ضغوطات نفسية نتيجة الاغتراب عن الوطن الأم، وسوء المعاملة من قبل بعض أعضاء الهيئة التدريسية وعدم اهتمام الجامعة بمشكلات المغترب بينما جاءت المشكلات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي في المرتبة الأخيرة فبعض الطلبة الوافدين يعانون من صعوبات التكيف الاجتماعي

داخل المجتمع الأردني وعدم القدرة على التكيف مع عادات وتقاليد المجتمع الأردني، وقلة الأصدقاء والصعوبة في إقامة العلاقات مع الآخرين. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الطلبة الوافدين في الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية تعزى لمتغير جنسية الطالب، بينما كان هناك في (الجانب الأكاديمي) تعزى لمتغير جنسية الطالب. كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المشكلات الأكاديمي تعزى لمتغير جنس الطالب حيث ظهرت الإناث أقدر على مواجهه المشكلات الأكاديمية من الذكور. وخلصت الدراسة إلى عدم وجود أي فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وهدفت دراسة الدوكلي (Aldoukalle, 2013) للتعرف على المشكلات التي يواجهها طلبة الدكتوراه الليبيين في ثلاث جامعات بريطانية والتي تنتقص من مستوى الأداء في برامج الدكتوراه وينتج عنها عادة تضاعف طلبات تمديد الدراسة عن الفترة المخطط لها. استخدم الباحث استبانة وزعت على ١٣٥ على طلبة الدكتوراه الليبين في ثلاث جامعات، كما استخدمت الدراسة أداة المقابلة الفردية مع ثلاثة مسؤولين في السفارة الليبية. كشفت نتائج الدراسة أن طلبة الدكتوراه الليبيين يواجهون تحديات مختلفة أهمها الافتقار إلى القدرة على اجادة اللغة الإنجليزية والذي يشكل مصدر كبير من الإحباط للطلاب الليبين، فالطلبة لم يتلقوا دورات في اللغة الانجليزية من قبل جامعاتهم وهو ما أثر بشدة على انجازهم الأكاديمي. كما كشفت النتائج عن عدد من المخاوف أثارت قلقهم أهمها امكانية الحصول على درجة الدكتوراه في الوقت المحدد، اضافة إلى المشكلات الناجمة عن اختلاف طرق التدريس ومتطلبات التعلم. كما شكلت المسؤوليات العائلية الثقيلة عبئا على الطلبة حيث اثرت بشكل

كبير على قدرتهم على الانجاز ولأن طلبة الدكتوراه هم الأكثر تمكنا من اللغة الانجليزية داخل الأسرة فهو (أو هي) يحاول إدارة وظيفتين بدوام كامل كطالب متفرغ، وكراعي شئون أسرته بدوام كامل في كل ما يتعلق بالتواصل مع المجتمع. وتواجه الطالبات مشاكل إضافية مرتبطة بالحمل والأمومة. كما يواجه الطلاب الليبين تحديات اقتصادية حيث يضطر بعضهم إلى العمل بدوام جزئي للحصول على المزيد من المال لتغطية تكلفة المعيشة المرتفعة في المملكة المتحدة.

أما دراسة وينهو وزهي (Wenhua and Zhe 2013) التي أكدت على أهمية مساعدة الطلاب الدوليين وتمكينهم من الاستمتاع بتجربة تعلم ناجحة، فقد قامت بمراجعة الأدبيات التي أجريت في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة واستراليا والتي ركزت على القضايا التي تعيق تكيف الطلاب الجامعيين الدوليين في الجامعة. شملت الدراسة عدد من قواعد البيانات أهمها مركز التعليم موارد المعلومات (ERIC)، ومؤشر التعليم البريطاني (BEI)، ومؤشر استراليا التعليم (AEI). صنفت الدراسة المشاكل التي نوقشت في الأدبيات إلى خمس مجموعات: القضايا الشخصية، والقضايا الأكاديمية، والقضايا الاجتماعية والثقافية، والقضايا المعيشية العامة وإجادة اللغة التي تواجه معظم الطلاب الدوليين. أظهرت نتائج الدراسة عدم توافق آراء الباحثين عن حجم المشكلات التي تواجه معظم الطلاب الدوليين إلا أن أغلبها تؤكد على مشكلات اللغة الإنجليزية، والمشكلات المالية والتقدم الأكاديمي والحنين للوطن.

كان الهدف من دراسة براون (Brown ٢٠١٣) التعرف على تجربة طلاب الدراسات العليا الدوليين في احدى جامعات جنوب إنجلترا، وذلك باستخدام المقابلات الفردية المتعمقة لتسعة طلاب، والملاحظة بالمشاركة اثنا عشر شهرا

من العام الدراسي. كان القلق على مستواهم في اللغة الإنجليزية أحد أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة، وتأثير ضعف اللغة على مستوى تقدم البرنامج الأكاديمي في ظل كون أغلبية الطلاب داخل القاعات الدراسية ممن ليست اللغة الإنجليزية لغته الأم. كما اظهرت نتائج الدراسة شعور الطلاب بمشاعر مختلطة من القلق والخجل والشعور بالنقص، وانخفاض الثقة بالنفس، فضلا عن كون اللغة شكلت عائقا لهم عن المشاركة في المناقشة في الصف والتفاعل الاجتماعي، كما كانت سببا لظاهرة الاتصالات أحادية العرق مع الطلاب من نفس البلد.

وفي دراسة حديثة في السياق الأسترالي حاول سن وبارك (Son and Park, 2014) الكشف عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه طلبة الدكتوراه الدوليين في السياق الأكاديمي الأسترالي، وأكدت أهمية استيعاب ذلك لمؤسسات التعليم العالي الأسترالي ذلك أن عملية التحول لذي يعيشها الطالب بدراسته في الخارج يأتي جنبا إلى جنب مع تعلم ثقافة أكاديمية جديدة في بلد جديد، وأحيانا مع حالة اجتماعية جديدة وربما يكون ذلك في ضوء محدودية الموارد المتاحة للطلاب والتعامل مع مجموعة من المشكلات اللغوية، والاختلافات الثقافية والقضايا الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية الناتجة عن ضعف اللغة الانجليزية فمهارات القراءة والكتابة تحتاج إلى أن تؤخذ في الحسبان على نحو أكثر فعالية لإنجاز دراسات الدكتوراه، وتعزيز مهارات التحدث والكتابة للتجنب المشكلات الناجمة عن ضعف التواصل مع المشرفين. من جانب أخر كانت الدراسة أقل قلقا بشأن القضايا الثقافية حيث كان الطلاب قادرين على التعرف على الاختلافات الثقافية والتعامل معها.

تعرض دراسة اكس يو وليو (Xu and Liu, 2015 بعض المشكلات الرئيسية التي تواجه طلاب الدراسات العليا الصينين في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية والتي يمكن أن تكون مربكة. كلا المؤلفين لديهم خبرة في الدراسة في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية وتركز دراستهما على ثلاثة عناصر: حاجز اللغة وأهميتها لخبرات الطلاب، اتجاهات ومواقف الطلاب الصينيين مختلفة في فهم أنماط التعلم، والضغوط التي تنشأ عن متطلبات الدراسة المتراكمة والمطلوب انجازها في فترات زمنية قصيرة. ويشكل حاجز اللغة تحديا كبيرا للطلاب الصينيين في البلدان المضيفة لهم فأنظمة التعليم والتقييم تختلف عما هي عليه في الصين. كما أن الطلاب الصينيين لا يدرسون لغة مختلفة في موضوع متخصص، ولكن يدرسون في ثقافة مختلفة ويواجهون وسائل متنوعة في الرؤية والتفكير من خلال المشاركة في جميع أنواع الأنشطة في مجتمعاتهم المحلية الجديدة وذلك يشكل تحديا حين يتطلب الأمر القفز بعيدا المعايير الثقافية الصينية والدخول في نظام اجتماعي مختلف بقيم مختلفة مثل الإقامات المختلطة بين الجنسين. وتؤكد الدراسة أن طلاب الدراسات العليا الدوليين اذا ما تغلبوا على مثل تلك الصدمات ثقافة واستطاعوا التكيف اجتماعيا ولغويا، وأكاديميا وثقافيا وشخصيا واقتصاديا، فإن ذلك سيساعدهم على تعميق الوعي بالذات والآخرين، ويمكنهم من أن يكونوا روادا لتعزيز رأس المال الاجتماعي والثقافي. وتؤكد الدراسة أن هناك جوانب أخرى غير تلك العناصر تحتاج إلى دراسات مستقلة.

وبنظرة تحليلية للدراسات السابقة نجد انها شملت سياقات مختلفة حيث أجريت في بلدان مختلفة كاليمن والاردن والولايات المتحدة الأمريكية ومصر وليبيا واستراليا على طلاب قدموا من بلدان مختلفة بثقافات متعددة، وبعضها

اقتصر على مرحلة الدكتوراه كدراسة الدوكلي (٢٠١٣) وسن وبارك (٢٠١٤). ورغم اتفاق الدراسات السابقة على وجود تحديات أكاديمية واقتصادية واجتماعية وثقافية تؤثر على تجربة الابتعاث لدى الطلاب المغتربين إلا أن المشكلات تفاوتت من دراسة إلى أخرى، ففي حين كانت المشكلات الأكاديمية هي الأبرز عند بعضهم كالحربي والذبياني (٢٠٠٨)، وكاستانيدا (٢٠٠٨)، والزيود (٢٠١٣) وسن وبارك (٢٠١٤)، ظهرت المشكلات الاجتماعية أكثر وضوحا عند آخرين (السامرائي، ٢٠٠٤، عقل ٢٠٠٥). وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تهتم بطلاب الدراسات العليا المبتعثين خارج بلادهم، وتدرس المشكلات المختلفة التي تواجههم. ولعل ما يميز هذه الدراسة كونها شملت كل المشكلات التي اهتمت بها تلك الدراسات، كما أنها لم تقتصر على المبتعثين بدولة بعينها بل شملت كل الطلاب المبتعثين للخارج من جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في مرحلتي الماجستير والدكتوراه ذكورا واناثا، في سياقات ثقافية مختلفة حيث تضمنت قائمة البلدان المبتعث إليها كل من استراليا، والولايات المتحدة الأمريكية، وايرلندا، وبريطانيا، وتركيا، وكندا وكوريا الجنوبية.

اجراءات الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذى يصف ويحلل الظاهرة ويتناول أبعادها المختلفة وصولا الى تقويمها وعلاجها، حيث تصف الدراسة المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا المبتعثين للخارج في مرحلتي الماجستير والدكتوراه.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين البالغ عددهم (٢٣٢) طالبا

وطالبة، ونظرا لصغر حجمه فقد شملت عينة الدراسة كل مجتمع البحث في مختلف الدول شاملة الذكور والاناث وفقا لإحصائية حديثة من عمادة الدراسات العليا بالجامعة تم تزويد الباحثة. استهدفت الدراسة كل المبتعثين في الماجستير والدكتوراه، وقد شارك فعليا ٦٩ طالب وطالبة يمثلون تقريبا ٣٠٪ من المجتمع الكلي.

أداة الدراسة:

صممت استبانة في ضوء تحليل الأدبيات والدراسات المهتمة بالمشكلات الطلاب المبتعثين، واشتملت على جزأين: الأول عن بيانات أولية لأعضاء هيئة التدريس تضمنت طبيعة التخصص والدرجة العلمية، والجنس، الدولة المبتعث اليها ومدة الدراسة، أما الجزء الثاني فقد احتوى على (٥٠) عبارة صنفت في ستة أبعاد رئيسة: المشكلات الاجتماعية (٩) عبارات، والمشكلات الشخصية (٩) عبارات، والمشكلات الاقتصادية (٩) عبارات، والمشكلات الأكاديمية (٩) عبارات، والمشكلات الثقافية (٦) عبارات، والمشكلات الإدارية (٨) عبارات.

وللتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة وصلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح عرضت على مجموعة من اعضاء هيئة التدريس والخبراء بالجامعة للتأكد من صدقها ومدى ملائمتها لتحقيق الهدف منها، حيث تم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً ومن خلال بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه كما في الجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١)

معـاملات الارتبـاط بـين درجـة كـل عبـارة مـن العبـارات مـع الدرجـة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه العبارة:

المحور الاول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس	
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور
١	٠,٤٤٤❖❖	١	٠,٦١١❖❖	١	٠,٧٥٠❖❖	١	٠,٧٠٤❖❖	١	٠,٧٨١❖❖	١	٠,٧٤٦❖❖
٢	٠,٦٤٠❖❖	٢	٠,٧٧٤❖❖	٢	٠,٦٥٨❖❖	٢	٠,٧٧١❖❖	٢	٠,٧٨١❖❖	٢	٠,٦٤٢❖❖
٣	٠,٥٩٣❖❖	٣	٠,٧٢٨❖❖	٣	٠,٨٢١❖❖	٣	٠,٦٠٤❖❖	٣	٠,٨٤٣❖❖	٣	٠,٧١٨❖❖
٤	٠,٤٩٠❖❖	٤	٠,٦٣٤❖❖	٤	٠,٥٥٩❖❖	٤	٠,٧٨٦❖❖	٤	٠,٨٣٧❖❖	٤	٠,٦٩٥❖❖
٥	٠,٥٠٤❖❖	٥	٠,٤٣٦❖❖	٥	٠,٥٠٩❖❖	٥	٠,٨٣٦❖❖	٥	٠,٦٣٥❖❖	٥	٠,٦٩١❖❖
٦	٠,٧١١❖❖	٦	٠,٦٠٢❖❖	٦	٠,٥٩٢❖❖	٦	٠,٦٧٣❖❖	٦	٠,٦٧٥❖❖	٦	٠,٧٨٧❖❖
٧	٠,٦٩١❖❖	٧	٠,٦٤٤❖❖	٧	٠,٦٥٢❖❖	٧	٠,٣١٦❖❖			٧	٠,٧٩٣❖❖
٨	٠,٧٥٥❖❖	٨	٠,٧٢٥❖❖	٨	٠,٥٦٦❖❖	٨	٠,٥٣٥❖❖			٨	٠,٦١٨❖❖
٩	٠,٥٦٦❖❖	٩	٠,٧٠٥❖❖	٩	٠,٦٩٠❖❖	٩	٠,٧٩٨❖❖				
معامل ارتباط المحور بالاستبيان	٠,٨٠٨❖❖	٠,٧٩٥❖❖		٠,٧٧١❖❖		٠,٨٣١❖❖		٠,٧٢٩❖❖		٠,٧١٩❖❖	

ملاحظة: (❖❖) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

ملاحظة: (❖) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

من الجدول رقم (١) نلاحظ ان جميع معـاملات الارتباطات كانـت ذات دلالة احصائياً، هذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحـاور الـتي تنتمـي اليـه وكذلك المحور مرتبط بالاستبيان، ولا يمكن حذف أي منها.

كما تم حساب معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على اداة الدراسة وفق طريقة ألفا كرونباخ للمحاور الستة والاستبيان كاملا (انظر جدول رقم ٢):

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على اداة الدراسة وفق طريقة ألفا كرونباخ للمحاور والاستبيان كاملا

المحاور	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الاستبيان كاملا
معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ	٠,٧٧١١	٠,٨٣٤٠	٠,٨١١٨	٠,٨٤٥٧	٠,٨٤٩٦	٠,٨٥٩٧	٠,٩٤٣٧

ويتضح من نتائج الجدول (٢) أعلاه أن جميع معاملات الثبات لإجابات أفراد العينة الدراسة على المحاور الستة والاستبيان كاملاً تتراوح بين (٠,٧٧١١ - ٠,٩٤٣٧)، مما يدل على أن أداة الدراسة (الاستبيان) تتصف بالثبات، وهذا يعني صلاحية الأداة للتطبيق.

بعد ذلك وضعت الاستبانة على رابط الكتروني وتم التواصل مع جميع الطلاب المبتعثين الكترونيا لتشجيعهم على المشاركة فيها. تلا ذلك تحليل البيانات باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

ولمعالجة البيانات التي جمعت في هذه الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية المختلفة كالتوزيع التكراري والنسب المئوية للإجابات، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، اضافة الى اختبارT للعينتين المستقلتين Independent Samples Test لدلالة الفروق بين استجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، الدرجة العلمية)، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير (التخصص، ومدة الدراسة).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الدراسة، تم حساب المدى (٥ -١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول (٣) التالي:

جدول رقم (٣)

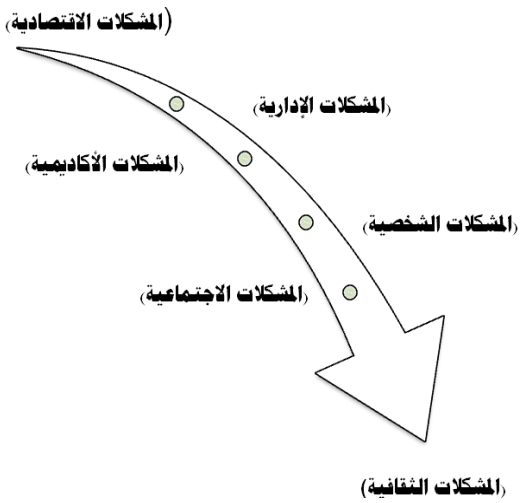
طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)

الترميز عند تفريغ البيانات	١	٢	٣	٤	٥
طول الخلية للتفسير المتوسطات	١ – ١,٧٩	١,٨٠ – ٢,٥٩	٢,٦٠ – ٣,٣٩	٣,٤٠ – ٤,١٩	٤,٢٠ – ٥,٠٠
درجة الاستجابة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

نصُّ سؤال الدراسة الرئيسي على التالي: "ما المشكلات التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟"، وللإجابة عليه تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من المحاور الستة وللاستبيان بشكل عام، ويوضح الشكل التالي ترتيب المشكلات الي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم:

ترتيب المشكلات الي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم



والجدول رقم (٤) التالي يقدم تفصيلات أكثر حول ترتيب هذه المشكلات بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من المحاور الستة والاستبيان كاملاً:

جدول رقم (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من المحاور الستة والاستبيان كاملاً:

	المحاور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
	المحور الثالث (المشكلات الاقتصادية)	٣.٤٨	٠.٧٢٨	١	عالية
	المحور السادس	٣.٤٤	٠.٨٧٢	٢	عالية

	المحاور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
	(المشكلات الإدارية)				
	المحور الرابع (المشكلات الأكاديمية)	٣,٠٣	٠,٧٨٥	٣	متوسطة
	المحور الثاني (المشكلات الشخصية)	٣,٠١	٠,٧٧٤	٤	متوسطة
	المحور الاول (المشكلات الاجتماعية)	٢,٩٤	٠,٧٠٣	٥	متوسطة
	المحور الخامس (المشكلات الثقافية)	٢,٥٦	٠,٨٧١	٦	ضعيفة
	الاستبيان كاملاً (جميع المشكلات)	٣,١٠	٠,٦٠٨	-	متوسطة

بلغ لوسط الحسابي العام لجميع محاور الاستبيان كما يشير الجدول رقم (٤) أعلاه (٣,١٠) بانحراف معياري (٠,٦٠٨)، وهذا المتوسط يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة على جميع المحاور إجمالا متوسطة، إلا أن هناك تفاوتا بين المحاور حيث جاء ترتيبها حسب الوسط الحسابي كالتالي:

- جاءت (المشكلات الاقتصادية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٧٢٨)، و(المشكلات الإدارية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (٠,٨٧٢)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على المشكلة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة في كلا المحورين (عالية).

- جاءت (المشكلات الأكاديمية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٠٣) وانحراف معياري (٠,٧٨٥)، و(المشكلات الشخصية) بالمرتبة الرابعة بمتوسط

حسابي (٣,٠١) وانحراف معياري (٠,٧٧٤)، و(المشكلات الاجتماعية) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٧٠٣)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على المشكلة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة في الثلاث محاور (متوسطة).

- جاء المحور الخامس (المشكلات الثقافية) بالمرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وانحراف معياري (٠,٨٧١)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على المشكلة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة (ضعيفة).

وللنظر عن كثب في أكثر المشكلات تأثيرا على عينة الدراسة سيعرض الجزء التالي من النتائج التكرارات، والنسب المئوية، والوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة في كل محور من المحاور الستة.

المشكلات الاجتماعية

للإجابة على السؤال الأول: "ما المشكلات الاجتماعية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟" استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بشكل عام والموضحة بالجدول رقم (٥) أدناه:

جدول رقم (٥)

التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة لكل عبارة في المحور الأول وللمحور بشكل عام

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٥	سوء تعامل بعض المشرفين الأكاديميين في الملحقية	٣٢ ٪٤٦,٤	١٣ ٪١٨,٨	٩ ٪١٣	١٠ ٪١٤,٥	٥ ٪٧,٢	٣,٨٣	١,٣٥٠	١	عالية
٧	مسئولية تربية الأطفال في بيئة ثقافية مختلفة	١٢ ٪١٧,٤	٢٦ ٪٣٧,٧	١٨ ٪٢٦,١	٧ ٪١٠,١	٦ ٪٨,٧	٣,٤٥	١,١٥٧	٢	عالية
٩	مشكلات تتعلق بأسرة الطالب المبتعث (اجازة المرافق، دراسة المرافق)	١١ ٪١٥,٩	١٤ ٪٢٠,٣	٢٩ ٪٤٢	٨ ٪١١,٦	٧ ٪١٠,١	٣,٢٠	١,١٥٨	٣	متوسطة
٨	مشكلات اسرية نتيجة اتأثر بعض أفرادها بثقافة مجتمع الدراسة	٦ ٪٨,٧	٧ ٪١٠,١	٣٢ ٪٤٦,٤	١٧ ٪٢٤,٦	٧ ٪١٠,١	٢,٨٣	١,٠٤٣	٤	متوسطة
٤	سوء تعامل بعض المشرفين الأكاديميين في الجامعة المبتعث اليها	٨ ٪١١,٦	٩ ٪١٣	٢٣ ٪٣٣,٣	١٧ ٪٢٤,٦	١٢ ٪١٧,٤	٢,٧٧	١,٢٢٦	٥	متوسطة
٣	لا استطيع اقامة علاقات اجتماعية مع الطلاب الأجانب	٤ ٪٥,٨	١٤ ٪٢٠,٣	٢٠ ٪٢٩	١٨ ٪٢٦,١	١٣ ٪١٨,٨	٢,٦٨	١,١٦٩	٦	متوسطة
٢	صعوبة التكيف مع عادات المجتمع في بلد الابتعاث	٤ ٪٥,٨	٩ ٪١٣	٢٥ ٪٣٦,٢	٢١ ٪٣٠,٤	١٠ ٪١٤,٥	٢,٦٥	١,٠٦٩	٧	متوسطة
٦	ضعف تفهم الاسرة المرافقة للأعباء والمسئوليات للطالب المبتعث	٧ ٪١٠,١	٨ ٪١١,٦	٢١ ٪٣٠,٤	١٤ ٪٢٠,٤	١٩ ٪٢٧,٥	٢,٥٧	١,٢٨٩	٨	ضعيفة
١	ضعف التواصل بين	٤	٩	٢١	١٩	١٦	٢,٥١	١,١٥٨	٩	ضعيفة

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	الطالب والاستاذ	٥٨٪	١٣٪	٣٠,٤٪	٢٧,٥٪	٢٣,٢٪				
	الوسط الحسابي العام						٢,٩٤	٠,٧٠٣	-	متوسطة

تشير النتائج الموضحة في الجدول (٥) أعلاه إلى أن الوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور الاول بلغ (٢,٩٤) بانحراف معياري (٠,٧٠٣)، وهو يعني أن المشكلات الاجتماعية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم (متوسطة).

ومع ذلك فإن درجة الموافقة على العبارة رقم (٥) وهي (سوء تعامل بعض المشرفين الأكاديميين في الملحقية) من وجهة نظر افراد عينة الدراسة كانت "عالية "إذ احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (١,٣٥٠)، تليها العبارة رقم (٧) وهي (مسئولية تربية الأطفال في بيئة ثقافية مختلفة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,١٥٧)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة أيضا "عالية".

وفي المقابل جاءت العبارة رقم (٦) وهي (ضعف تفهم الاسرة المرافقة للأعباء والمسئوليات للطالب المبتعث) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وانحراف معياري (١,٢٨٩)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "ضعيفة"، تلاها العبارة رقم (١) وهي (ضعف التواصل بين الطالب والاستاذ) بالمرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (١,١٥٨)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة أيضا "ضعيفة".

وهذه النتيجة اجمالا تتفق مع نتائج دراسة الزيود (٢٠١٣) التي جاءت المشكلات الاجتماعية في درجة متأخرة إلا أنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة السامرائي (٢٠٠٤) ودراسة الدوكلي (٢٠١٣) التي كانت المشكلات الاجتماعية فيها أكثر وضوحا. وهذا الاختلاف والتفاوت في النظر للتحديات هو ما تؤكده دراسة وينهو وزهي (Wenhua and Zhe 2013) والتي قامت باستعراض ومراجعة الأدبيات التي ركزت على القضايا التي تعيق تكيف الطلاب الجامعيين الدوليين في الجامعة حيث توصلت الى أنه لم يكن هناك اتفاق في الآراء بين الباحثين عن حجم المشكلات التي تواجه معظم الطلاب الدوليين.

المشكلات الشخصية

للإجابة على السؤال الثاني: "ما المشكلات الشخصية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟" استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني وللمحور بشكل عام والموضحة بالجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من في المحور الثاني وللمحور بشكل عام

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	الضغوط النفسية الناتجة عن تعدد الأدوار والمسئوليات	٢٣ ٣٣.٣٪	٢٥ ٣٦.٢٪	١١ ١٥.٩٪	٥ ٧.٢٪	٥ ٧.٢٪	٣.٨١	١.١٩٢	١	عالية
	مشاعر الخوف من المستقبل.	٢٠ ٢٩٪	٢٧ ٣٩.١٪	١٠ ١٤.٥٪	٥ ٧.٢٪	٧ ١٠.١٪	٣.٧٠	١.٢٥٢	٢	عالية
	اشعر بالغربة والحنين للوطن	١٧ ٢٤.٦٪	١٣ ١٨.٨٪	٢٣ ٣٣.٣٪	٩ ١٣٪	٧ ١٠.١٪	٣.٣٥	١.٢٧٠	٣	متوسطة
	الشعور بالوحدة	١١ ١٥.٩٪	٢٠ ٢٩٪	١٥ ٢١.٧٪	١٥ ٢١.٧٪	٨ ١١.٦٪	٣.١٦	١.٢٦٨	٤	متوسطة
	الافتقار الى مهارات ادارة الوقت	٩ ١٣٪	١٦ ٢٣.٢٪	٢٤ ٣٤.٨٪	١٢ ١٧.٤٪	٨ ١١.٦٪	٣.٠٩	١.١٨٥	٥	متوسطة
	قلة وعي الطالب بأنظمة بلد الابتعاث	٧ ١٠.١٪	١٢ ١٧.٤٪	٢٥ ٣٦.٢٪	١٥ ٢١.٧٪	١٠ ١٤.٥٪	٢.٨٧	١.١٧٥	٦	متوسطة

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	انخفاض مستوى الدافعية لدى الطالب	٨ ٪١١.٦	١١ ٪١٥.٩	١٩ ٪٢٧.٥	٢٢ ٪٣١.٩	٩ ٪١٣	٢.٨١	١.٢٠٤	٧	متوسطة
	قلة وعي الطالب بلوائح الابتعاث	٦ ٪٨٧	١٢ ٪١٧.٤	٢٣ ٪٣٣.٣	١٦ ٪٢٣.٢	١٢ ٪١٧.٤	٢.٧٧	١.١٩٠	٨	متوسطة
	التورط بعلاقات غير شرعية	- -	٣ ٪٤.٣	٦ ٪٨٧	١٤ ٪٢٠.٣	٤٦ ٪٦٦.٧	١.٥١	٠.٨٣٤	٩	ضعيفة جداً
	الوسط الحسابي العام						٣.٠١	٠.٧٧٤	-	متوسطة

تشير نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (٦) أعلاه أن الوسط الحسابي العام قد بلغ لجميع عبارات المحور الثاني (٣.٠١) بانحراف معياري (٠.٧٧٤)، وهذا المتوسط يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور متوسطة، وذلك يشير إلى أن المشكلات الشخصية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم (متوسطة).

ومع ذلك فقد جاءت العبارة رقم (٩) وهي (الضغوط النفسية الناتجة عن تعدد الأدوار والمسئوليات) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (١.١٩٢)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "عالية"، والعبارة رقم (٢) وهي (مشاعر الخوف من المستقبل) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٠) وانحراف معياري (١.٢٥٢)،

وهـذا يعـني أن درجـة الموافقـة علـى هـذه العبـارة مـن وجهـة نظـر افـراد عينـة الدراسة أيضا "عالية".

وفي المقابل، جاءت العبارة رقم (٥) وهي (التورط بعلاقات غير شرعية) بالمرتبـة التاسـعة والاخـيرة بمتوسـط حسـابي (١.٥١) وانحـراف معيـاري (٠.٨٣٤)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "ضعيفة جداً".

وتلتقي نتائج هذه الدراسة مع دراسة السامرائي (٢٠٠٤) ودراسة الزيود (٢٠١٣) والـدوكلي (٢٠١٣) والـتي تشـير الى وجـود تحـديات نفسـية حيـث يعـاني الطلبـة مـن ضـغوطات ناتجـة عـن تعـدد الادوار والمسؤوليات الأكاديميـة والاسـرية امـا لأسـباب اقتصـادية كاضـطرارهم للعمـل لتغطيـة تكلفـة المعيشـة المرتفعـة أو اجتماعيـة كرعايـة أسـرهم وقضـاء حـوائجهم بالإضـافة الى مسؤولياتهم كطلاب متفرغين.

المشكلات الاقتصادية

وللإجابة على السؤال الثالـث: "مـا المشـكلات الاقتصـادية الـتي يواجههـا طـلاب جامعـة الأمـير سـطام بـن عبـد العزيـز (ماجسـتير ودكتـوراه) المبتعـثين للخارج من وجهة نظرهم؟" تم حساب التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث وللمحور بشكل عام والموضحة بالجدول رقم (٧) فيما يلي:

جدول رقم (٧)

التكـرارات، النسـب المئويـة، الوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري لإجابات عينة الدراسة لكل عبارة بالمحور الثالث وللمحور بشكل عام

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	ارتفاع أجور المساكن	٤٠ ٪٥٨	٢١ ٪٣٠,٤	٦ ٪٨٧	١ ٪١,٤	١ ٪١,٤	٤,٤٢	٠,٨٣٠	١	عالية جداً
	غلاء المعيشة في بلد الدراسة	٤٣ ٪٦٢,٣	١٤ ٪٢٠,٣	١٠ ٪١٤,٥	١ ٪١,٤	١ ٪١,٤	٤,٤١	٠,٨٩٦	٢	عالية جداً
	ارتفاع كلفة حضانات الأطفال	٤٣ ٪٦٢,٣	١٠ ٪١٤,٥	١٤ ٪٢٠,٣	-	٢ ٪٢,٩	٤,٣٣	٠,٩٩٥	٣	عالية جداً
	الاعانة المالية المقدمة لا تسد الاحتياجات الضرورية	٣٤ ٪٤٩,٣	١٧ ٪٢٤,٦	١٠ ٪١٤,٥	٦ ٪٨٧	٢ ٪٢,٩	٤,٠٩	١,١٢١	٤	عالية
	ارتفاع تكلفة مصاريف الدراسة (كتب، تجهيزات، تصوير وطباعة..الخ)	٢٣ ٪٣٣,٣	٢١ ٪٣٠,٤	١٢ ٪١٧,٤	٨ ٪١١,٦	٥ ٪٧,٢	٣,٧١	١,٢٥٠	٥	عالية
	ايقاف صرف المكافأة بشكل مفاجئ	٢٤ ٪٣٤,٨	١٧ ٪٢٤,٦	٦ ٪٨٧	١٢ ٪١٧,٤	١٠ ٪١٤,٥	٣,٤٨	١,٤٨١	٦	عالية
	الافتقار إلى مهارة ادارة الدخل وتوزيعه على احتياجات الاسرة	٩ ٪١٣	١٣ ٪١٨٨	٢١ ٪٣٠,٤	١٤ ٪٢٠,٣	١٢ ٪١٧,٤	٢,٩٠	١,٢٧٤	٧	متوسطة
	تأخر صرف المكافآت	٣ ٪٤,٣	٩ ٪١٣	١٣ ٪١٨٨	١٤ ٪٢٠,٣	٣٠ ٪٤٣,٥	٢,١٤	١,٢٤٠	٨	ضعيفة
	ضعف خدمات الأنظمة البنكية في بلد الابتعاث	٣ ٪٤,٣	٢ ٪٢,٩	١٥ ٪٢١,٧	٩ ٪١٣	٤٠ ٪٥٨	١,٨٣	١,١٣٧	٩	ضعيفة
	الوسط الحسابي العام						٣,٤٨	٠,٧٢٨	-	عالية

وتشـير نتـائج الدراسـة الموضـحة في الجـدول رقـم (٧) أعـلاه أن الوسـط الحسابي العام لجميع عبارات المحور الثالث قد بلغ (٣,٤٨) بانحراف معياري (٠,٧٢٨)، وهذا المتوسط يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور عالية، وهو يعني أن المشكلات الاقتصادية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير

سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم (عالية) ، بل إن ثلاث عبارات في هذا المحور بلغت درجة الموافقة عليها من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "عالية جداً" وهي على التوالي العبارة رقم (٢) (ارتفاع أجور المساكن) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٣٠)، والعبارة رقم (١) وهي (غلاء المعيشة في بلد الدراسة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٤١) وانحراف معياري (٠,٨٩٦)، والعبارة رقم (٤) وهي (ارتفاع كلفة حضانات الأطفال) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٩٩٥). ومن المرجح أن تكون هذه المشكلات الاقتصادية المتعلقة بارتفاع أجور المساكن، وغلاء المعيشة في بلد الدراسة ارتفاع كلفة حضانات الأطفال عاملا رئيسا في خلق تحديات أخرى كالضغوط النفسية الناتجة عن تعدد الأدوار والمسئوليات والذي حصل على درجة عالية في تقييم العينة له حيث احتل المرتبة الأولى في المشكلات الاجتماعية كما تقدم ذكره.

وتظهر المشكلات الاقتصادية واضحة في العديد من الدراسات (الحربي والذبياني ٢٠٠٨ ، الزيود ٢٠١٣) فالطالب المغترب غالبا امكاناته المادية محدودة نسبيا لا يستطيع معها أن يواجه متطلبات الحياة المختلفة من معيشة وسكن ورسوم ومواصلات في ظل الارتفاع المستمر لها. وتؤكد الدراسات على الآثار السلبية لتلك المشكلات على حياة الطلاب، ودعت إلى أهمية معالجتها أو الحد منها.

المشكلات الأكاديمية

وللإجابة على السؤال الرابع : "ما المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟" تم حساب التكرارات، النسب المئوية، الوسط

الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الرابع وللمحور بشكل عام والموضحة بالجدول رقم (٨) كما يلي :

جدول رقم (٨)

التكرارات، النسب المئوية، والوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة لكل عبارة في المحور الرابع وللمحور بشكل عام

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	كثرة الواجبات والتكاليف الدراسية	٢٢ ٪٣١,٩	٢١ ٪٣٠,٤	١٧ ٪٢٤,٦	٣ ٪٤,٣	٦ ٪٨,٧	٣,٧٢	١,٢١١	١	عالية
	صعوبات تتعلق بالكتابة الأكاديمية	١١ ٪١٥,٩	٢٤ ٪٣٤,٨	٢٤ ٪٣٤,٨	٥ ٪٧,٢	٥ ٪٧,٢	٣,٤٥	١,٠٧٨	٢	عالية
	اختلاف أنماط التعلم	٢٠ ٪٢٩	١١ ٪١٥,٩	٢٢ ٪٣١,٩	٩ ٪١٣	٧ ٪١٠,١	٣,٤١	١,٣١٠	٣	عالية
	الافتقار إلى المعرفة اللازمة لتلبية المتطلبات التعليمية للجامعة المضيفة	١١ ٪١٥,٩	٢٠ ٪٢٩	٢٠ ٪٢٩	١١ ٪١٥,٩	٧ ٪١٠,١	٣,٢٥	١,٢٠٥	٤	متوسطة
	الافتقار إلى مهارات البحث العلمي	١٣ ٪١٨٨	١٠ ٪١٤,٥	٢٧ ٪٣٩,١	١٤ ٪٢٠,٣	٥ ٪٧,٢	٣,١٧	١,١٧٥	٥	متوسطة
	صعوبة اتقان اللغة	٧ ٪١٠,١	١٧ ٪٢٤,٦	٢٢ ٪٣١,٩	١١ ٪١٥,٩	١٢ ٪١٧,٤	٢,٩٤	١,٢٣٥	٦	متوسطة
	عدم الإلمام بخدمات الدعم الأكاديمي المقدمة من الجامعة المبتعث اليها	٤ ٪٥,٨	١٢ ٪١٧,٤	٢٥ ٪٣٦,٢	١٨ ٪٢٦,١	١٠ ٪١٤,٥	٢,٧٤	١,٠٩٣	٧	متوسطة

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	الافتقار لمهارات استخدام التقنية	٣ ٪٤,٣	٩ ٪١٣	١٨ ٪٢٦,١	٢٧ ٪٣٩,١	١٢ ٪١٧,٤	٢,٤٨	١,٠٦٦	٨	ضعيفة
	عدم الرغبة في التخصص	٤ ٪٥,٨	٥ ٪٧,٢	١٢ ٪١٧,٤	٢٣ ٪٣٣,٣	٢٥ ٪٣٦,٢	٢,١٣	١,١٦٢	٩	ضعيفة
	الوسط الحسابي العام						٣,٠٣	٠,٧٨٥	-	متوسطة

وتشير نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (٨) أعلاه أن الوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور الرابع بلغ (٣,٠٣) بانحراف معياري (٠,٧٨٥)، وهذا المتوسط يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور متوسطة، ومنه نستنتج أن المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم (متوسطة). ومع ذلك كانت درجة الموافقة على ثلاث عبارات من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "عالية" وهي على التوالي: العبارة رقم (٣) وهي (كثرة الواجبات والتكاليف الدراسية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,٢١١)، والعبارة رقم (٥) وهي (صعوبات تتعلق بالكتابة الأكاديمية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,٠٧٨)، والعبارة رقم (١) وهي (اختلاف أنماط التعلم) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,٣١٠). من جانب آخر جاءت العبارة رقم (٧) وهي (عدم الرغبة في التخصص) بالمرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٣) وانحراف معياري (١,١٦٢)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "ضعيفة".

لقد كانت المشكلات الأكاديمية واضحة في دراسة الزيود (٢٠١٣) وعلل ذلك باهتمام الطالب المغترب بتحصيله الأكاديمي وحرصه على تحقيق الانجازات التي قدم من أجلها.

واذا نظرنا إلى تلك المشكلات الأكاديمية التي أخذت درجة عالية في تقييم أفراد عينة الدراسة (كثرة الواجبات والتكاليف الدراسية، والصعوبات التي تتعلق بالكتابة الأكاديمية، واختلاف أنماط التعلم) كانت تحديات حقيقية للعديد من الطلاب الدوليين في سياقات ثقافية مختلفة ((Li, 2003, Al-Khasawneh 2010, Talebloo, and Baki 2013 ، يرجعها أحد الباحثين الصينين الى اختلاف ثقافة التعلم وأنماطه بين الشعوب حيث يشير في دراسته الى اختلاف بين الطلاب الصينيين والأمريكيين حول ثقافة التعلم حيث يعتمد الطلاب الأمريكيين في تعلمهم على "البحث"، "والعمليات العقلية"، و"التفكير الناقد"، في حين أن لطلاب الصينيين يتعلمون من خلال "التلقين" ويميلون إلى "تقليد المعلمين"(Li, 2003). ووفقا لذلك، يمكن القول أن مشكلات التكاليف الدراسية التي يعاني منها أفراد عينة الدراسة (كما وكيفا) قد تتأثر باختلاف أنماط التعلم تلك كما يمكن أن تكون لها علاقة بأنواع أخرى من المشكلات التي كانت ظاهرة في هذه الدراسة كالضغوط النفسية الناتجة عن تعدد الأدوار والمسئوليات.

المشكلات الثقافية

للإجابة السؤال الخامس: "ما المشكلات الثقافية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟" تم حساب التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الخامس وللمحور بشكل عام والموضحة بالجدول رقم (٩) التالي:

جدول رقم (٩)

التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة في المحور الخامس وللمحور بشكل عام

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	اجراء الابحاث (أو الواجبات التطبيقية) في ثقافة غير مألوفة	٧ ٪١٠.١	١٣ ٪١٨٨	١٨ ٪٢٦.١	٢٣ ٪٣٣.٣	٨ ٪١١.٦	٢.٨٣	١.١٧٥	١	متوسطة
	الافتقار الى مهارات التواصل مع الأخرين من ثقافات مختلفة	٦ ٪٨٧	٧ ٪١٠.١	٣١ ٪٤٤.٩	١٨ ٪٢٦.١	٧ ٪١٠.١	٢.٨١	١.٠٤٧	٢	متوسطة
	الافتقار إلى المعرفة اللازمة لتلبية المتطلبات الثقافية لبلد الدراسة	١٠ ٪١٤.٥	٦ ٪٨٧	٢١ ٪٣٠.٤	٢٤ ٪٣٤.٨	٨ ٪١١.٦	٢.٨٠	١.٢٠٨	٣	متوسطة
	صعوبة فهم عادات مجتمع بلد الدراسة	٥ ٪٧.٢	٦ ٪٨٧	١٨ ٪٢٦.١	٣٠ ٪٤٣.٥	١٠ ٪١٤.٥	٢.٥١	١.٠٨٠	٤	ضعيفة
	الانبهار بالحضارة الاجنبية والتأثر بها جملة فكرا وسلوكا	٣ ٪٤.٣	١٢ ٪١٧.٤	١٧ ٪٢٤.٦	١٨ ٪٢٦.١	١٩ ٪٢٧.٥	٢.٤٥	١.١٩٥	٥	ضعيفة
	ضعف انتماء المبتعث لدينه ووطنه نتيجة	٢ ٪٢.٩	٩ ٪١٣	٨ ٪١١.٦	١٤ ٪٢٠.٣	٣٦ ٪٥٢.٢	١.٩٤	١.١٩٩	٦	ضعيفة

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	الصدمة الثقافية									
	الوسط الحسابي العام						٢.٥٦	٠.٨٧١	-	ضعيفة

وتشير نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (٩) أعلاه بلغ الوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور الخامس (٢.٥٦) بانحراف معياري (٠.٨٧١)، وهذا يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور ككل ضعيفة، فالمشكلات الثقافية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم كانت (ضعيفة). ومع ذلك كانت درجة الموافقة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة على ثلاث عبارات "متوسطة"، وهي العبارة رقم (٢) وهي (اجراء الابحاث (أو الواجبات التطبيقية) في ثقافة غير مألوفة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٨٣) وانحراف معياري (١.١٧٥)، والعبارة رقم (٤) وهي (الافتقار الى مهارات التواصل مع الأخرين من ثقافات مختلفة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٨١) وانحراف معياري (١.٠٤٧)، والعبارة رقم (٣) وهي (الافتقار إلى المعرفة اللازمة لتلبية المتطلبات الثقافية لبلد الدراسة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٨٠) وانحراف معياري (١.٢٠٨).

بالمقابل جاءت العبارة رقم (٦) وهي (ضعف انتماء المبتعث لدينه ووطنه نتيجة الصدمة الثقافية) بالمرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٩٤) وانحراف معياري (١.١٩٩)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "ضعيفة".

واجمالا المشكلات الثقافية ظهرت في عدد من الدراسات كدراسة

كاستانيدا (Castañeda, 2008)، ودراسة الدوكالي (Aldoukalle, 2013) خاصة فيما يخص بالتواصل مع المجتمعات من ثقافة مختلفة، ولعل ظهور مثل تلك المشكلات ضعيفا في هذه الدراسة يرجع لانتشار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي وقوة تأثيره خاصة على فئة الشباب.

المشكلات الادارية

للإجابة على السؤال السادس: "ما المشكلات الادارية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم؟" استخدمت الباحثة التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور السادس وللمحور بشكل عام كما يوضحها الجدول رقم (١٠) التالي:

جدول رقم (١٠)

التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة في المحور السادس وللمحور بشكل عام

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	كثرة المطلبات الإدارية لروتينية من قبل الملحقية	٣٨ ٪٥٥.١	١٨ ٪٢٦.١	٧ ٪١٠.١	٤ ٪٥.٨	٢ ٪٢.٩	٤.٢٥	١.٠٤٩	١	عالية جداً
	غموض اللوائح المتعلقة بالابتعاث وأنظمته واختلاف تفسيرها من بلد لآخر	٢٣ ٪٣٣.٣	٢٣ ٪٣٣.٣	١٥ ٪٢١.٧	٧ ٪١٠.١	١ ٪١.٤	٣.٨٧	١.٠٤٢	٢	عالية
	قلة تعاون	٣١	٩	١٣	١٠	٦	٣.٧١	١.٣٩٤	٣	عالية

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	الموظفين المشرفين على الطلاب في الجامعة (جامعة سطام)	٪٤٤.٩	٪١٣	٪١٨٨	٪١٤.٥	٪٨٧				
	الافتقار الى دليل ارشادي للطالب المبتعث	٢٢ ٪٣١.٩	١٦ ٪٢٣.٢	١٨ ٪٢٦.١	١٠ ٪١٤.٥	٣ ٪٤.٣	٣.٦٤	١.٢٠٠	٤	عالية
	ضعف اهتمام الملحقية الثقافية للطلاب المبتعثين	٢٣ ٪٣٣.٣	١٢ ٪١٧.٤	١٥ ٪٢١.٧	١٧ ٪٢٤.٦	٢ ٪٢.٩	٣.٥٤	١.٢٦٧	٥	عالية
	صعوبة الحصول على موافقات الجهات الرسمية عند طلب إجراء دراسة في السعودية	١٦ ٪٢٣.٢	١٣ ٪١٨٨	٢٣ ٪٣٣.٣	٩ ٪١٣	٨ ٪١١.٦	٣.٢٩	١.٢٨٥	٦	متوسطة
	قلة تعاون الموظفين المشرفين على طلاب الدراسات العليا في الجامعة المبتعث اليها	١٣ ٪١٨٨	٩ ٪١٣	٢١ ٪٣٠.٤	١٥ ٪٢١.٧	١١ ٪١٥.٩	٢.٩٧	١.٣٢٨	٧	متوسطة
	ضعف الخدمات المقدمة من	٥ ٪٧.٢	٥ ٪٧.٢	١٨ ٪٢٦.١	١٨ ٪٢٦.١	٢٣ ٪٣٣.٣	٢.٢٩	١.٢١٤	٨	ضعيفة

	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تفسير درجة الموافقة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	الجامعة المبتعث اليها (تصوير، استعارة كتب، تجهيزات)									
	الوسط الحسابي العام						٣.٤٤	٠.٨٧٢	-	عالية

وتشير نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (١٠) أعلاه أن الوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور السادس بلغ (٣.٤٤) بانحراف معياري (٠.٨٧٢)، وهذا المتوسط يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور عالية، مما تقدم نستنتج أن الصعوبات الادارية التي يواجهها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم (عالية)، بل إن أن درجة الموافقة على العبارة رقم (٢) وهي (كثرة المتطلبات الإدارية لروتينية من قبل الملحقية) من وجهة نظر افراد عينة الدراسة جاءت "عالية جداً" حيث حلت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وانحراف معياري (١.٠٤٩). تلاها العبارة رقم (٣) وهي (غموض اللوائح المتعلقة بالابتعاث وأنظمته واختلاف تفسيرها من بلد لآخر) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٨٧) وانحراف معياري (١.٠٤٢)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "عالية"، ثم جاءت العبارة رقم (٥) وهي (قلة تعاون الموظفين المشرفين على طلاب الدراسات العليا في الجامعة (جامعة سطام)) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧١) وانحراف معياري (١.٣٩٢)، وهذا يعني أن درجة الموافقة على هذه العبارة من وجهة نظر افراد عينة الدراسة "عالية".

أما العبارة التي حصلت على درجة الموافقة "ضعيفة" من وجهة نظر افراد عينة الدراسة) وحلت في بالمرتبة الثامنة والأخيرة فهي العبارة رقم (٨) وهي (ضعف الخدمات المقدمة من الجامعة المبتعث اليها (تصوير، استعارة كتب، تجهيزات) بمتوسط حسابي (٢.٢٩) وانحراف معياري (١.٢١٤).

وكون عبارة (كثرة المتطلبات الإدارية لروتينية من قبل الملحقية) حلت بالمرتبة الأولى بدرجة "عالية جداً"، وعبارة (غموض اللوائح المتعلقة بالابتعاث وأنظمته واختلاف تفسيرها من بلد لآخر) احتلت المرتبة الثانية بدرجة "عالية"، فإنها قد تفسر تقييم العينة لعبارة (سوء تعامل بعض المشرفين الأكاديميين في الملحقية) وتتسق معها حيث حصلت على درجة "عالية "محتلة المرتبة الأولى في المشكلات الاجتماعية. ولو كان التواصل بين الطلبة والمشرفين الأكاديميين في الملحقية كما ينبغي لما واجه المبتعثين مثل هذه المشكلات أو قللت من حجمها على أقل تقدير.

لقد اتفقت الدراسة الحالية في هذا الجانب مع عدد من الدراسات السابقة حيث عانى العديد من الطلاب الدوليين من المشكلات الادارية التي ظهرت بوضوح في دراسة عقل (٢٠٠٥) ودراسة الزيود (٢٠١٣).

الفروق وفقا لمتغير الجنس، مدة الدراسة، الدرجة العلمية، التخصص

للإجابة على السؤال السابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – مدة الدراسة– الدرجة العلمية – التخصص) ؟" تم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين Independent Samples Test لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حسب متغير (الجنس، الدرجة العلمية) والموضحة في جدول رقم (١١) التالي:

الجدول رقم (١١)

اختبارT للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، الدرجة العلمية):

المتغير	المحور	الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
الجنس	المحور الاول (المشكلات الاجتماعية)	ذكر	٢.٩٣	٠.٧١٤	-٠.٢٦٢	٦٧	٠.٧٩٤
		أنثى	٢.٩٩	٠.٦٧٦			
	المحور الثاني (المشكلات الشخصية)	ذكر	٢.٩٧	٠.٧٩٨	-٠.٧٨٧	٦٧	٠.٤٣٤
		أنثى	٣.١٧	٠.٦٥٢			
	المحور الثالث (المشكلات الاقتصادية)	ذكر	٣.٤٤	٠.٧٢٧	-٠.٩٣٧	٦٧	٠.٣٥٢
		أنثى	٣.٦٦	٠.٧٣٦			
	المحور الرابع (المشكلات الأكاديمية)	ذكر	٢.٩٧	٠.٧٨٤	-١.٣٨٢	٦٧	٠.١٧٢
		أنثى	٣.٣١	٠.٧٥٦			
	المحور الخامس (المشكلات الثقافية)	ذكر	٢.٥٢	٠.٨٤٨	-٠.٧٨٨	٦٧	٠.٤٣٣
		أنثى	٢.٧٤	٠.٩٨٨			
	المحور السادس (المشكلات الإدارية)	ذكر	٣.٥١	٠.٨٦٩	١.٣٥٦	٦٧	٠.١٨٠
		أنثى	٣.١٤	٠.٨٥٧			
	الاستبيان كاملاً	ذكر	٣.٠٨	٠.٦٠٤	-٠.٥٨٠	٦٧	٠.٥٦٤
		أنثى	٣.١٩	٠.٦٤٧			
الدرجة العلمية	المحور الاول (المشكلات الاجتماعية)	ماجستير	٣.٠٤	٠.٦١٢	١.٥٩٤	٦٧	٠.١١٦
		دكوراه	٢.٧٦	٠.٨٣٣			
	المحور الثاني (المشكلات الشخصية)	ماجستير	٣.١٢	٠.٦٦٣	١.٧٤٥	٦٧	٠.٠٨٦
		دكوراه	٢.٧٩	٠.٩٢٤			
	المحور الثالث (المشكلات الاقتصادية)	ماجستير	٣.٦٢	٠.٦٦٠	❖❖٢.٢٧٨	٦٧	٠.٠٢٦
		دكوراه	٣.٢١	٠.٧٨٨			
	المحور الرابع (المشكلات الأكاديمية)	ماجستير	٣.١٦	٠.٧٤٦	١.٨١٨	٦٧	٠.٠٧٤
		دكوراه	٢.٨٠	٠.٨١٩			
	المحور الخامس (المشكلات الثقافية)	ماجستير	٢.٦١	٠.٨٨٨	٠.٧٢٣	٦٧	٠.٤٧٢
		دكوراه	٢.٤٥	٠.٨٤٦			
	المحور السادس (المشكلات الإدارية)	ماجستير	٣.٦٤	٠.٧٧٤	❖❖٢.٦٥٤	٦٧	٠.٠١٠
		دكوراه	٣.٠٨	٠.٩٤٣			

المتغير	المحور	الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
	الاستبيان كاملاً	ماجستير	٣.٢٢	٠.٥٢٥	❖❖٢.٤٠٢	٦٧	٠.٠١٩
		دكتوراه	٢.٨٧	٠.٦٩٢			

(❖❖) تعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) فأق.

(❖) تعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول (١١) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير "الجنس" في جميع محاور الدراسة الستة والاستبيان كاملاً، وهي تتفق في ذلك مع عدد من الدراسات كدراسة عقل (٢٠٠٥)، والسامرائي (٢٠٠٤) والحربي والذبياني (٢٠٠٨) وهذا قد يعود لتشابه ظروف الجنسين.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية في المحاور (الاول (المشكلات الاجتماعية)، الثاني (المشكلات الشخصية)، الرابع (المشكلات الأكاديمية)، الخامس (المشكلات الثقافية))، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغير الدرجة العلمية في المحاور (الثالث (المشكلات الاقتصادية)، السادس (المشكلات الإدارية)، الاستبيان كاملاً)، وان جميع هذه الفروقات لصالح طلبة الماجستير، ولعل ذلك يعود للخبرة التي اكتسبها طلاب الدكتوراه في ادارة شؤونهم المالية والادارية، كما أن المخصصات المالية (الراتب الأساسي) لدرجة الدكتوراه أعلى منها في درجة الماجستير حيث يصرف للمبتعث نصف مرتبه من الجهة التي يعمل فيه وذلك وفقا لما نصت عليه المادة الخامسة عشرة من لائحة ابتعاث الموظفين (وزارة الخدمة المدنية،

http://www.mcs.gov.sa/ArchivingLibrary/Regulations/Regulations/132629_N006.pdf).

ولدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغيرات (مدة الدراسة، التخصص) تم احتساب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كم في الجدول رقم (١٢) أدناه:

الجدول رقم (١٢)

نتائج جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حسب متغيرات (مدة الدراسة، التخصص):

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية P-Value
مدة الدراسة	المحور الاول (المشكلات الاجتماعية)	بين المجموعات	٠.٧١٦	٢	٠.٣٥٨	٠.٧١٧	٠.٤٩٢
		داخل المجموعات	٣٢.٩٢٩	٦٦	٠.٤٩٩		
		المجموع	٣٣.٦٤٥	٦٨			
	المحور الثاني (المشكلات الشخصية)	بين المجموعات	١.٧٦٠	٢	٠.٨٨٠	١.٤٩٠	٠.٢٣٣
		داخل المجموعات	٣٨.٩٧٧	٦٦	٠.٥٩١		
		المجموع	٤٠.٧٣٨	٦٨			
	المحور الثالث (المشكلات الاقتصادية)	بين المجموعات	١.٩٦٨	٢	٠.٩٨٤	١.٩٠٦	٠.١٥٧
		داخل المجموعات	٣٤.٠٦٤	٦٦	٠.٥١٦		
		المجموع	٣٦.٠٣٢	٦٨			
	المحور الرابع (المشكلات الأكاديمية)	بين المجموعات	٧.٨١٦	٢	٣.٩٠٨	❖❖٧.٥٧	٠.٠٠١
		داخل المجموعات	٣٤.٠٦٤	٦٦	٠.٥١٦		
		المجموع	٤١.٨٧٩	٦٨			

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية P-Value
	المحور الخامس (المشكلات الثقافية)	بين المجموعات	١.٥٥٠	٢	٠.٧٧٥	١.٠٢٣	٠.٣٦٥
		داخل المجموعات	٤٩.٩٨٧	٦٦	٠.٧٥٧		
		المجموع	٥١.٥٣٧	٦٨			
	المحور السادس (المشكلات الإدارية)	بين المجموعات	٢.٢٤٩	٢	١.١٢٥	١.٥٠٠	٠.٢٣١
		داخل المجموعات	٤٩.٤٨٦	٦٦	٠.٧٥٠		
		المجموع	٥١.٧٣٦	٦٨			
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	١.٩٧٣	٢	٠.٩٨٦	٢.٨٠٩	٠.٠٦٧
		داخل المجموعات	٢٣.١٧٥	٦٦	٠.٣٥١		
		المجموع	٢٥.١٤٨	٦٨			
التخصص	المحور الاول (المشكلات الاجتماعية)	بين المجموعات	٢.٠٠٤	٤	٠.٥٠١	١.٠١٤	٠.٤٠٧
		داخل المجموعات	٣١.٦٤٠	٦٤	٠.٤٩٤		
		المجموع	٣٣.٦٤٥	٦٨			
	المحور الثاني (المشكلات الشخصية)	بين المجموعات	٥.٨٨٤	٤	١.٤٧١	٢.٤٠١	٠.٠٥٨
		داخل المجموعات	٣٤.٨٥٤	٦٤	٠.٥٤٥		
		المجموع	٤٠.٧٣٨	٦٨			
	المحور الثالث (المشكلات الاقتصادية)	بين المجموعات	٣.٩٣٨	٤	٠.٩٨٥	١.٩٦٣	٠.١١١
		داخل المجموعات	٣٢.٠٩٤	٦٤	٠.٥٠١		
		المجموع	٣٦.٠٣٢	٦٨			

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية P-Value
	المحور الرابع (المشكلات الأكاديمية)	بين المجموعات	٤.٠٨٨	٤	١.٠٢٢	١.٧٣١	٠.١٥٤
		داخل المجموعات	٣٧.٧٩١	٦٤	٠.٥٩٠		
		المجموع	٤١.٨٧٩	٦٨			
	المحور الخامس (المشكلات الثقافية)	بين المجموعات	٥.٣٣١	٤	١.٣٣٣	١.٨٤٦	٠.١٣١
		داخل المجموعات	٤٦.٢٠٦	٦٤	٠.٧٢٢		
		المجموع	٥١.٥٣٧	٦٨			
	المحور السادس (المشكلات الإدارية)	بين المجموعات	٤.٩٥٦	٤	١.٢٣٩	١.٦٩٥	٠.١٦٢
		داخل المجموعات	٤٦.٧٨٠	٦٤	٠.٧٣١		
		المجموع	٥١.٧٣٦	٦٨			
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	٣.٢٨٥	٤	٠.٨٢١	٢.٤٠٤	٠.٠٥٩
		داخل المجموعات	٢١.٨٦٣	٦٤	٠.٣٤٢		
		المجموع	٢٥.١٤٨	٦٨			

(❖❖) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) فأقل

(❖) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل

ومن الجدول (١٢) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغير التخصص في (جميع المحاور الستة، والاستبيان كاملاً) وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج الدراسة من أن المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب جامعة

الأمير سطام بن عبد العزيز (ماجستير ودكتوراه) المبتعثين للخارج من وجهة نظرهم لم تكن بدرجة عالية.

من جهة أخرى لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير مدة الدراسة في المحاور (الاول (المشكلات الاجتماعية)، الثاني (المشكلات الشخصية)، الثالث (المشكلات الاقتصادية)، الخامس (المشكلات الثقافية)، السادس (المشكلات الإدارية)، الاستبيان كاملاً)، إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغير مدة الدراسة في المحور (الرابع (المشكلات الأكاديمية)).

ولمعرفة صالح تلك الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه كما في الجدول رقم (١٣) التالي:

الجدول (١٣)

نتائج اختبار "Scheffe "لدلالة الفروق بين اجابات متغير (مدة الدراسة) :

المحور	الاجابة	الوسط الحسابي	أقل من سنة	من ١ -٣ سنوات	أكثر من ٣ سنوات
المحور الرابع (المشكلات الأكاديمية)	أقل من سنة	٢,٨٠	-		
	من ١ -٣ سنوات	٣,٣٦	❖	-	
	أكثر من ٣ سنوات	٢,٦٣		❖❖	-

(❖❖) توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل

(❖) توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣) تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة الذين مدة دراستهم (أقل من سنة) والذين مدة دراستهم (من ١ - ٣ سنوات) لصالح

الذين مدة دراستهم (من ١ - ٣ سنوات) وهذه النتيجة تختلف عما توصلت إليه دراسة السامرائي (٢٠٠٤) حيث كان طلاب السنة الأولى أكثر قلقا حول المشاكل الأكاديمية.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين آراء أفراد عينة الدراسة الذين مدة دراستهم (من ١ - ٣ سنوات) و الذين مدة دراستهم (أكثر من ٣ سنوات) لصالح الذين مدة دراستهم (من ١ - ٣ سنوات). ولعل شعور الطلاب الذين دراستهم (من ١ - ٣ سنوات) بالمشكلات الأكاديمية أكثر من غيرهم يعود إلى كون الطالب في السنة الأولى لا زال في بداياته وغالبا تكون طبيعة المقررات والتكاليف في السنة الأولى أقل تعقيدا منها في السنوات المتقدمة، أما من مدة دراستهم أكثر من ٣ سنوات فهم في أغلب الأحوال قد أنجزوا معظم برنامجهم الاكاديمي وربما هذا قد أثر ايجابا على ثقة بأنفسهم ونظرتهم للتحديات الأكاديمية.

أهم النتائج وأبرز التوصيات

حاولت الدراسة الحالية تقديم نظرة شمولية للتحديات التي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وقد حصلت المشكلات الاقتصادية والإدارية على درجة عالية بينما حصلت المشكلات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية على درجة متوسطة بينما كانت درجة المشكلات الثقافية ضعيفة، وتفصيلاً كانت النتائج على مرتبة على النحو التالي:

- المشكلات الاقتصادية والتي شكلت أكبر تحديا يواجه عينة الدراسة، وأهمها تحديدا المشكلات المتعلقة بارتفاع أجور المساكن، وغلاء المعيشة في بلد الدراسة، وارتفاع كلفة حضانات الأطفال.

- المشكلات الإدارية وقد عدت من أكبر المشكلات التي تواجه عينة الدراسة بعد المشكلات الاقتصادية، ومن أهم المشكلات الادارية التي حددها افراد عينة الدراسة كثرة المتطلبات الإدارية الروتينية من قبل الملحقية، وغموض اللوائح المتعلقة بالابتعاث وأنظمته واختلاف تفسيرها من بلد لآخر، ثم قلة تعاون الموظفين المشرفين على طلاب الدراسات العليا في جامعة سطام.

- المشكلات الأكاديمية ومن أبرزها كثرة الواجبات والتكاليف الدراسية، وصعوبات تتعلق بالكتابة الأكاديمية، واختلاف أنماط التعلم.

- المشكلات الشخصية واهمها الضغوط النفسية الناتجة عن تعدد الأدوار والمسئوليات، ومشاعر الخوف من المستقبل.

- المشكلات الاجتماعية وفي مقدمتها سوء تعامل بعض المشرفين الأكاديميين في الملحقية، ومسئولية تربية الأطفال في بيئة ثقافية مختلفة.

- المشكلات الثقافية لم تكن تمثل تحديا لأفراد عينة الدراسة حيث حلت في المرتبة الأخيرة وبدرجة ضعيفة.

أما أهم النتائج المتعلقة بالفروق وفقا لمتغير الجنس، مدة الدراسة، الدرجة العلمية، التخصص فقد كانت كالتالي:

- لم يكن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة في جميع المحاور الستة، والاستبيان كاملاً تعزى لمتغيري التخصص والجنس،

- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية في (المشكلات الاجتماعية)، (المشكلات الشخصية)، (المشكلات الأكاديمية)، (المشكلات الثقافية)، بينما توجد (المشكلات الاقتصادية)، (المشكلات الإدارية)، والاستبيان كاملاً لصالح طلبة الماجستير.

- لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مدة الدراسة في (المشكلات الاجتماعية)، و(المشكلات الشخصية)، و(المشكلات الاقتصادية)، و(المشكلات الثقافية)، و(المشكلات الإدارية)، والاستبيان كاملاً)، إلا أن هناك فروق في (المشكلات الأكاديمية) لصالح الذين مدة دراستهم (من ١ - ٣ سنوات)

عند تفسير النتائج كان هناك شعور لدى الباحثة بوجود اتساق بين النتائج المتعلقة بالتحديات المختلفة حيث من المرجح أن تكون بعض المشكلات عاملا رئيسا في خلق مشكلات أخرى فالمشكلات الاقتصادية المتعلقة بارتفاع أجور المساكن، وغلاء المعيشة في بلد الدراسة ارتفاع كلفة حضانات الأطفال لابد وأن لها آثار سلبية على تجربة المبتعثين ويمكن أن تكون سببا رئيسا للضغوط النفسية الناتجة عن تعدد الأدوار والمسئوليات والذي حصل على درجة عالية في تقييم العينة له حيث احتل المرتبة الأولى في المشكلات الاجتماعية كما تقدم ذكره. كما أن أبرز المشكلات الادارية التي يعاني منها المبتعثون والمتمثلة في (كثرة المتطلبات الإدارية لروتينية من قبل الملحقية)، و(غموض اللوائح المتعلقة بالابتعاث وأنظمته واختلاف تفسيرها من بلد لآخر) قد تفسرها التحدي الاجتماعي الذي حصل على درجة عالية في تقييم العينة (سوء تعامل بعض المشرفين الأكاديميين في الملحقية) والذي احتل المرتبة الأولى في المشكلات الاجتماعية حيث أن العلاقة الجيدة بين الطلبة والمشرفين الأكاديميين قد تقلل من حجم تلك المشكلات الادارية على أقل تقدير. تلك التفسيرات تشير إلى أهمية معالجة قضايا الابتعاث بشمولية، وهي تتطلب مزيداً من البحث في دراسات علمية مستقلة أكثر عمقا وتركيزا.

ومن أهم التوصيات التي يمكن أن تخرج بها الدراسة الحالية ضرورة اعادة النظر في الدعم المادي المقدم للمبتعثين والعمل على تحسين أوضاعهم المعيشية. كما توصي الدراسة بضرورة تهيئة المبتعثين وتوعيتهم باللوائح والانظمة الخاصة بالابتعاث قبل ابتعاثهم، استمرار متابعتهم ودعمهم من خلال تعيين مشرفين من ذوي الكفاءة. كما توصي الدراسة بالتحاق المبتعثين ببرامج تدريبية تعزز من قدراتهم وتساعدهم على التكيف مع ادوارهم الجديدة وانماط التعلم في بلد الابتعاث.

وتقترح الدراسة اجراء ابحاث مستقبلية عن سبل تحسين تجربة الابتعاث لطلاب الدراسات العليا فهناك الكثير من القضايا تحتاج إلى مزيد من الاستكشاف، كما أن من أهم المقترحات التي يمكن أن تقدمها الدراسة اجراء دراسات المقارنة عبر مؤسسات أو حتى عبر البلدان، والدراسات الطولية والتي ستكون ذات أهمية بالغة لإثراء المكتبة المحلية والعالمية فضلا عن أهميتها للمخططين وصناع القرار في مؤسسات التعليم العالي والجهات ذات العلاقة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

١. الحربي، مزعل والذبياني، منى (٢٠٠٨). مشكلات طلاب وطالبات الدراسات العليا السعوديين في الجامعات المصرية، بحث مقدم للمؤتمر القومي العربي الخامس عشر، ٢٣ -٢٤ نوفمبر. ص ٤٩٢ -٥٢٦.

٢. الزيود، اسماعيل (٢٠١٣) مدى تكيف الطلبة الوافدين الدارسين في الجامعات الأردنية حيال الظروف المعيشية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد ٦، العدد ٣. ص ٣٩٥ -٤٠٩.

٣. السامرائي، مزاحم (٢٠٠٤). مشكلات الطلاب الجامعين المغتربين في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية. العدد ١٥١، ص ١٠٦ -١١٥.

٤. عقل، إياد زكي عبدالهادي (٢٠٠٥) المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الاسلامية وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة. فلسطين.

٥. العلياني، غرم الله بن دخيل الله (١٤٣٥هـ) تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء الخبرات العالمية، رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الادارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. الرياض.

٦. الغامدي، عمير بن سفر عمير (٢٠١٢) التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) - تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة

المكرمة.

٧. وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة (٢٠١٠ -٢٠١٤) الموقع الالكتروني لوزارة الاقتصاد والتخطيط http://www.mep.gov.sa/.

٨. وزارة التعليم، (١٤٣٦هـ).-http://www.moe.gov.sa/ar/studyaboard/King .salman-hstages/Pages/Schol-arships.aspx

٩. وزارة الخدمة المدنية، أحكام ابتعاث الموظفين الصادرة بالأمر السامي رقم ٣/١٧٧٥٢/د وتاريخ ١٣٩١/٧/٢٠هـ http://www.mcs.gov.sa/ArchivingLibrary/Regulations/Regulations/1326 .(29_N006.pdf

١٠. وكالة وزارة التعليم العالي لشؤون الابتعاث (١٤٣٣هـ) الابتعاث للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكالة وزارة التعليم العالي لشؤون الابتعاث، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Aldoukalle, Salmah (2013). An Investigation into The Challenges Faced by Libyan PhD Students in Britten: A Study of the Three Universities in Manchester and Salford. Thesis Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements of the Degree of Doctor of Philosophy, August.
2. Brown, Lorraine (2013). Language and Anxiety: an Ethnographic Study of International Postgraduate Students. Evaluation and Research in Education, v21 No.2 p75-95.
3. Castañeda, Rosario Hernández (2008). The Graduate Experience: Living and Studying Abroad (A Case Study). Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 10, No. 2. P 1-16.
4. Son, Jeone-Bae and Park,Sang-Soon (2014) Academic Experience of International Australian Higher Education: From an EAP program to a PhD Program, International Journal of Pedagogies and Learning, V 9. No. 1. p 26-37.
5. Wenhua, Hu and Zhe, Zhang (2013). International Students' Adjustment Problems At University: A Critical Literature Review. Academic Research International. Vol. 4 No. 2 March. P 400-406.
6. Xu and Liu (2015). The Challenges and Opportunities for Chinese

Overseas Postgraduates in English Speaking Universities, Higher Education Studies; Vol. 5, No. 3. P 45-57.

7. Li, Jin (2003). U.S and Chinese cultural beliefs about learning. Journal of Educational Psychology, Vol 95. No.2. Jun. p 258-267.

8. Al-Khasawneh, Fadi Maher Saleh (2010). Writing For Academic Purposes: Problems Faced By Arab Postgraduate Students Of The College Of Business, UUM, ESP World, Issue 2 (28), Volume 9, p 1-23.

9. Talebloo, Baharak and Baki, Roselan (2013). Challenges Faced by International Postgraduate Students during their First Year of Studies, International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 3 No. 13. P 138-145.

10. Grimes, D. A., and Schulz, K. F. (2002). Descriptive studies: what they can and cannot do. THE LANCET, 359, 145-49.

❊ ❊ ❊

List of References:

Al-Harbī, M., & Al-Thubyānī, M. (23/24 November 2008). Mushklālat Tullāb wa Tālebāt Al-Derāsāt Al-Olyā Al-Saŭdiyīn fi Al-Jāme`āt Al-Masriyah. Al-Mu`tamer Al-Qawmī Al-Khāmes Ashar (pp. 492-526).

Al-Zoyŭd, I. (2013). Madā Takayuf Al-Talabah Al-Wafedīn Al-Dāresīn fi Al-Jāme`āt Al-Ordoniyah Hiyāl Al-Zorŭf Al-Ma`īshiyah. Al-Majallah Al-Ordoniyah Lelolŭm Al-Ejtimā`yah, 6(3), 395-409.

Al-Sāmarrāīe, M. (2004). Mushkilāt Al-Tullāb Al-Jāme`yīn Al-Mughtarebīn fi Dhaw` Ba`dh Al-Mutaghayerāt. Majallat Al-Tarbiyah, (151), 106-115.

Aqel, E., & Abdulhādī, Z. (2005). Al-Mushkilāt Al-Derāsiyah Allatī Tuwājeh Talabut Al-Derāsāt Al-Olyā fi Al-Jāme`ah Al-Islāmiyah wa Subul Al-Taghalub Alayhā (Unpublished master's thesis). Kulliyat Al-Tarbiyah , Al-Jāme`ah Al-Islāmiyah , Ghazzah , Felastīn

Al-Olayyānī, G. D. (1435). Tatbīq Me`yār Dhamān Al-Jawdah wa Tahsīnuhā bi Al-Jāme`at Al-Saudiyah Al-Nāshe`ah fi Dhaw` Al-Kheberāt Al-Elmiyah (Unpublished doctoral dissertation). Qessem Al-Edārah wa Al-Takhtīt Al-Tarbawī , Kulliyat Al-Olŭm Al-Ejtemā`eyah , ,Jāme`at Al-Imām Mohammad Bin Saud , Riyadh.

Al-Ghāmdī, O. S. (2012). Al-Tanmiyah Al-Mehaniyah Le-Odhou Hay`at Al-Tadrī fi Kulliyat Al-Tarbiyah be Al-Jāme`āt Al-Saudiyah fi Dhaw` Ma`āyīr Al-Majles Al-Watanī Al-Amrīkī le E`timād Ta`līm Al-Mu`alemīn (NCATE) (Unpublished doctoral dissertation). Qessem Al-Edārah wa Al-Tarbawiyah wa Al-Takhtīt ,Kulliyat Al-Tarbiyah , Jāme`at Umm Al-Qura , Makkah Al-Mukarramah.

Wezārat Al-Eqtisād wa Al-Takhtīt. (n.d.). Khuttat Al-Tanmiyah Al-Tāsi`ah (2010-2014).

http://www.mep.gov.sa/.

Wezarat Al-Ta`leem (1436) http://www.moe.gov.sa/ar/studyaboard/King-salman-hstages/Pages/Schol-arships.aspx

Wezārat Al-Khedmah Al-Madaniyah. (n.d.). Ahkām Ebti`āth Al-Muwazafīn Al-Sāderah be Al-Amr Al-Sāmī Raqam 17752/3/D Tārīkh 20/7/1391.

Wekālat Wazārat Al-Ta`līm Al-Ălī le Shŏŭn Al-Ebti`āth. (1433). Al-Ebti`āth le Al-Derāsah fi Al-Welāyāt Al-Mutahedah Al-Amrīkiyah. Riyadh: Wezārat Al-Ta`līm Al-Alī le Shŏŭn Al-Ebti`āth.

❊ ❊ ❊

Challenges and Problems Faced by Graduate Students In Prince Sattam bin Abdulaziz University Who Study Abroad.

Dr. Nouf Nasser Al-Tamimi
Department of Foundations of Education
Education College - Prince Sattam Bin Abdulaziz University

Abstract:

This study aimed to identify problems facing graduate students at Prince Sattam bin Abdulaziz University on the program of scholarships abroad. The study adopted the descriptive analytical approach in an attempt to extrapolate the viewpoint of graduate students who are studying abroad about the most important challenges facing them, utilizing a questionnaire prepared for this purpose. The sample size was (69) male and females graduates.

Among the important findings of the study are the following: the economic and administrative problems were highly effective, followed by the academic, personal and social problems with a medium degree of effect, while the cultural problems were least effective. The results also showed that there were no statistically significant differences between the views of the sample in all six topics in the questionnaire as a whole in terms of their specialization and sex. In addition, there were no differences between participants' views due to the variables of social, personal, academic and cultural problems. However, it was found that the economic and administrative problems, and the questionnaire as a whole, in favor of the M.A. students.

Keywords: Studying abroad, graduates, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, challenges, problems.

صناعة العالِم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي

(ابن خلدون نموذجاً)

د. إبراهيم بن محمد بن عبد الله العيسى

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

صناعة العالِم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي
(ابن خلدون نموذجاً)

د. إبراهيم بن محمد بن عبد الله العيسى

قسم أصول التربية - كلية التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ١/ ١٤٣٨هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ٥/ ١٤٣٨هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية صناعة العالِم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي من خلال العوامل التي كونت شخصية عبد الرحمن ابن خلدون.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي في الإجابة على السؤال الأول والثاني ،كما استخدم المنهج التاريخي والمنهج الاستنباطي في الإجابة على السؤال الثالث.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : -

أولا : مفهوم العلم يشمل كل علم نافع للناس في الدنيا والآخرة ، وأن العالم هو كل من يحوز على معرفة متخصصة في أي مجال من مجالات العلوم النافعة الدينية أو الدنيوية ويتقنها .

ثانياً : يشترط لصناعة العالم أمور منها : ١ -إتقانه لمبادئ العلم. ٢ -ضبطه العلم على يد عالم متقن. ٣ - مجاهدة النفس على مواصلة الطلب للعلم مهما كانت المعوقات. ٤ -علو الهمة والثقة في النفس. ٥ -التروي وعدم الاستعجال في الوصول للعالمية. ٦ -أن يترك العلم أثراً إيجابياً على سلوك العالم وسمته. ٧ -بذل العلم لمن يحتاجه ونشر العلم بين الناس.

ثالثاً : توجد عوامل مختلفة لها أثرها الكبير في صناعة العالم وهي: ١ -عوامل دينية. ٢ - عوامل فكرية. ٣ - عوامل اجتماعية. ٤ -عوامل نفسية. ٥ -عوامل تربوية. ٦ -عوامل سياسية. ٧ -عوامل اقتصادية.

رابعا : هناك ثلاث جهات مسئولة عن صناعة العالم ، وهي : الأسرة ، والسلطة السياسية ، والمحاضن العلمية للعلوم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: صناعة العالم - الفكر التربوي الإسلامي.

المقدمة:

الأمم العظيمة ماهي إلا صناعة حسنة لنفر من الرجال الموهوبين العباقرة الذين هم كالمطر في الأرض الميتة ، وكضوء الشمس في الظلام الدامس.

ويعتبر العلماء في أي أمة رصيد حضاري وقاطرة التقدم والازدهار لتلك الأمم ، وإنما تقاس مكانة الأمم بمدى امتلاكها للكفاءات العلمية التي تغطي جوانب المعرفة الإنسانية المختلفة.

وقد تبوأ العلماء مكانة مرموقة في كثير من الحضارات القديمة والحديثة ، ومن ذلك مثلا : -

١- الحضارة اليونانية : حيث كان للفلاسفة مكانة عالية في السلم الاجتماعي ، حتى صاروا في قمة الهرم ، فلا تكاد تعرف تلك الحضارة إلا من خلال أسماء فلاسفتها كأفلاطون وأرسطوطاليس وسقراط الحكيم ونحوهم . (الطريفي ، ٢٠١٥م)

٢- الحضارة الصينية القديمة : كان للفيلسوف الصيني كونفوشيوس أثراً كبيراً على تلك الحضارة من خلال تعليماته المتعلقة بالجانب الأخلاقي والروحي.

٣- الحضارة الرومانية : وتعد من أعظم حضارات أوربا بعد الحضارة اليونانية ، ولم يكن لها أن تقوم وتتقدم بذلك القدر بدون أن يكون فيها من العلماء والحريصين على نهضتها وتقدمها من يقودها إلى ذرا ذلك المجد والعظمة ، هؤلاء هم علماء الحضارة الرومانية ، حيث كان تناولهم للعلم يعتمد على تجارب علمائهم الشخصية ، أو النقل عن الحضارات المجاورة لهم ، وقد عرف في تلك الحضارة علماء كثيرون مثل عالم الجغرافيا بمبنيوس ميلا ، وعالم التاريخ كيوس بلنيوس سكندس ، وغيرهم كثير في مجال الطب والهندسة والعمارة ونحوها (السرجاني ، ٢٠١٣م)

٤- الحضارة الإسلامية : فقد جاءت نصوص القرآن والسنة مؤكدة على مكانة العلماء وأهمية وجودهم في الأمة والآيات والأحاديث في ذلك كثيرة لا مجال لذكرها هنا ، وقد عرف في الحضارة الإسلامية علماء كثيرون في مختلف العلوم والفنون.

٥- الحضارة المعاصرة عند الغرب وكذا الشرق : فقد أصبح للعلماء مكانة مرموقة لدى حكومات تلك الدول ، تجلى ذلك في تشجيع العلماء وإغداق الأموال عليهم حتى أصبح ذلك من سمات الدول الأكثر تقدماً ، وأصبح الانفاق على البحث العلمي من أهم مؤشرات التقدم العلمي في تلك المجتمعات ، بل وتم إغراء العلماء من الدول الأخرى بالهجرة إلى تلك الدول وإعطائهم الجنسية وتأمين السكن والأموال التي يحتاجونها .

إن واقع الأمة الإسلامية في هذا العصر من حيث اهتمامها بصناعة العلماء ورعايتهم وإعطائهم المكانة اللائقة بهم لهو واقع مؤلم حقاً ، فالعلماء في تناقص مستمر في العدد مقارنة بالعصور الإسلامية المزدهرة قديماً ، بل إن المدارك العلمية صارت تعاني من الضمور الشديد (المركز العربي للدراسات والأبحاث ، ٢٠١٣م)

وصناعة العلماء ليست من قبيل الترف الحضاري بل هي من ضرورات التقدم والنهوض للأمم ، وهي من مصادر قوتها وهيمنتها وحريتها ، ذلك لأن العلماء هم الرصيد الحضاري لأي أمة ، وهم قاطرة التقدم والازدهار لأي مجتمع ، وتقاس مكانة الأمم بمدى امتلاكها الكفاءات العلمية التي تغطي جوانب المعرفة الإنسانية ، وبمدى استفادتها من علمهم ، وبموقعهم على مسرح الحياة في مجتمعهم.(يوسف ، ٢٠١٥م)

لذا تجد في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي ٩٠٠٠ مركز بحوث

ودراسات متخصصة في بحث شؤون السياسة والاجتماع والاقتصاد والثقافة والتربية ونحو ذلك من تخصصات ، كما يوجد في الغرب عموماً بنوك للأفكار ، فمن يقدم فكرة جديدة فإنه يتم تخزين فكرته لتأخذ طريقها للتنفيذ لاحقاً. (مجلة البيان ، ١٤١٠ه)

ويرى سويلم (١٤٣٠ه) أن هناك حاجة ماسة في المجتمعات الإسلامية لصناعة العلماء في مختلف التخصصات العلمية .

وصناعة العلماء لها شقان رئيسان هما :

١ - ذاتي : يتمثل في رجاحة العقل ودرجة الذكاء.

٢ - مكتسب : يؤخذ من خلال الممارسة والتجربة.(الزهراني ، ١٤١٢هـ)

وبالمقارنة بين العصر الحاضر والعصور الإسلامية المزدهرة السابقة يتبين أن عدد العلماء في تناقص مستمر ، وأن المدارك العلمية أصبحت في ضمور شديد في العصر الحاضر ، وأن هناك مشكلة حقيقية تعاني منها مؤسسة العلماء تتلخص في العدد والجودة. (المركز العربي للدراسات والأبحاث ، ٢٠١٣م)

موضوع الدراسة

انتشرت الجامعات في العالم قاطبة ، وكثرت معها التخصصات العلمية ، وتنافس الناس في الحصول على أعلى الشهادات والرتب العلمية والمناصب الإدارية ، لكن المتأمل في أحوال هذه الظاهرة يجد أنه ومع شدة اجتياحها لجميع دول العالم -بدون استثناء غالباً - إلا أن عدد العلماء في تلك المؤسسات العلمية لا يتناسب وحجم تلك الأعداد التي تتواجد في تلك المؤسسات مما يعني أن هناك أزمة حقيقية في صناعة العلماء من خلال تلك المؤسسات العلمية ، وهذا يستدعي القيام بدراسة تلك المشكلة والبحث عن أسبابها وكيفية معالجتها .

وقد رأى الباحث أن التاريخ الإسلامي يزخر بأسماء عدد كبير من العلماء الذين كان لهم أثرٌ كبيرٌ في تطور العلوم بأنواعها المختلفة ، مما يعطي نموذجاً حقيقياً يحتذى به للوصول بشباب الأمة -في العصر الحاضر - إلى ما وصل إليه أولئك العلماء ، من خلال السير على نهجهم ، والاستفادة من طريقتهم التي أوصلتهم لهذه المكانة العلمية المرموقة.

واختار الباحث دراسة شخصية ابن خلدون بالذات لأسباب كثيرة منها :

١ - أن ابن خلدون ظاهرة شغلت كثيراً من الكتاب والباحثين المعاصرين ، واستقطبت أطروحاته الاهتمام والتركيز ، واتسمت رؤيته بالشمولية ، وتفكيره بالعمق ، مما جعل حضوره مستمراً على الساحة العلمية.

٢ - أنه من الشخصيات الخالدة في تاريخ الفكر الإنساني والأدب العربي ، ودراسة حياته واجب علمي يفرضه الوفاء للعلم والقيام بحقه.

٣ - أن حياته حافلة في ذاتها ، وهي تعكس صورةً من صور العالِم المسلم في القرن الثامن الهجري من الأندلس إلى الشام.

٤ - حضر الباحث مؤتمرا بعنوان (القيم الروحية ودورها في بناء الحضارة وسقوطها) في جامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة بدولة الجزائر ، ولفت نظره من خلال أعمال المؤتمر ما يتبوأه ذلك العالم المسلم من مكانة علمية عند المسلمين وغيرهم ، وما حققه من إبداعات تمثلت في تأسيسه لعلم جديد لم يكن معروفا قبله وهو علم الاجتماع ، و زاد الأمر تأكيداً ما ذكره الدكتور الطيب برغوث - وهو أستاذ جزائري مقيم في النرويج - في ورقة عمله من تساؤلات مهمة منها : كيف استطاع ابن خلدون أن يؤسس لهذه الرؤية في هذا الحقل المعرفي المحوري في المعرفة الإنسانية ؟ ما الذي أعانه على ذلك ؟ هل ذلك أمر خاص به لا يتكرر ؟ أم أنه قابل للاستثمار والاستفادة منه في

بناء أجيال مبدعة من المفكرين ؟ ،ثم أكد برغوث (١٤٣٦هـ) على أنه ينبغي ألا تخلوا أية دراسة معرفيه من تلك الثمرات التربوية التي تجيب عن تلك التساؤلات السابقة.

لأجل ما سبق كله فقد تبلورت مشكلة البحث في السؤال الآتي :**_كيف يمكن صناعة العالم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي من خلال دراسة شخصية العالم العربي المسلم عبدالرحمن بن خلدون ؟**

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي :

كيف يمكن صناعة العالم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي من خلال العوامل التي كونت شخصية عبد الرحمن ابن خلدون ؟

وللإجابة عن ذلك السؤال لابد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

١. ما مفهوم العلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
٢. ما مفهوم صناعة العالِم في الفكر التربوي الإسلامي؟
٣. ما العوامل التي كونت شخصية ابن خلدون وصنعت منه عالماً في مجاله ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي :

التعرف على كيفية صناعة العالم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي من خلال العوامل التي كونت شخصية عبد الرحمن ابن خلدون.

ولتحقيق ذلك الهدف لا بد من تحقيق الأهداف الفرعية الآتية :

١. التعرف على مفهوم العلم في الفكر التربوي الإسلامي.
٢. التعرف على مفهوم صناعة العالِم في الفكر التربوي الإسلامي.
٣. التعرف على العوامل التي كونت شخصية ابن خلدون وصنعت منه عالما في مجاله.

أهمية الدراسة

أولا : الأهمية النظرية ، وتتلخص في الآتي :

١. تزويد مكتبة التربية الإسلامية بالمزيد من الدراسات التي تتناول صناعة العلماء لمكانتهم المهمة في الأمة.

٢. أنها تتناول دراسة شخصية ابن خلدون كعالم مسلم أسهم في خدمة العلوم المختلفة ومنها العلوم الاجتماعية خاصة ، وهذا يمثل أقل شيء يمكن تقديمه لهؤلاء العلماء الرواد.

٣. أنها تبرز الشخصية المسلمة في الجانب العلمي والذي أسهمت من خلاله في بناء الحضارة الإسلامية المشرقة التي قدمت للإنسانية ما لم تعرف مثلها.

٤. ندرة الدراسات العلمية التي تناولت موضوع صناعة العلماء على الرغم من أهميته.

٥. أهمية الموضوعات المتصلة بالعلماء ومكانتهم في الأمة لكونهم الرصيد الحضاري لأي أمة من الأمم.

٦. أن صناعة العلماء من أهم الصناعات التي تسهم في قوة الأمة وتقدمها على سائر الأمم، وهذه الدراسة تسعى للتعرف على كيفية صناعة أولئك العلماء.

ثانيا : الأهمية العملية ، وتتلخص في الآتي :

أنها تفيد ثلاث جهات مهمة مسئولة مسئولية مباشرة عن صناعة العلماء وهي:

١. الحكومات في جميع الدول الإسلامية : والتي لها دور مهم في تشجيع هذه الصناعات وتعزيزها ، حيث تسهم هذه الدراسة في رسم الطريق لتلك الحكومات لتؤدي دورها تجاه صناعة العلماء بشكل أفضل.

٢. الجامعات والمراكز العلمية والبحثية : والتي تمثل البيئة المناسبة لتنمية صناعة العلماء ، حيث تسهم هذه الدراسة في إعداد تصور علمي لما ينبغي لتلك المحاضن العلمية القيام به لتنمية هذه الصناعة بشكل جيد.

٣. الأسرة : التي هي المؤسسة الأولى المسئولة عن تنشئة العلماء منذ طفولتهم ، حيث تسهم الدراسة في تحديد دور الأسرة في تلك الصناعة بشكل أوضح وبطريقة أكثر فاعلية .

حدود الدراسة

الحد الموضوعي : تقتصر الدراسة على التعرف على العوامل التي تسهم في صناعة العالم المستنبطة من ترجمة ابن خلدون – رحمه الله -والتي تشمل العوامل الدينية والفكرية والاجتماعية والنفسية والتربوية والسياسية والاقتصادية.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي في الإجابة على السؤال الأول والثاني المتعلق بمفهوم العلم ومفهوم صناعة العلماء في الفكر التربوي الإسلامي ، و الذي يعني دراسة و تحليل ما حصل عليه الباحث من معلومات تحليلا كيفياً. (يالجن . ١٤١٩هـ) وهذا المنهج يعتمد على الوصف و التحليل النقدي.

كما استخدم الباحث المنهج التاريخي والمنهج الاستنباطي في الإجابة على السؤال الثالث المتعلق بالتعرف على العوامل الدينية والفكرية والاجتماعية والنفسية والتربوية و السياسية والاقتصادية التي كونت شخصية ابن خلدون وصنعت منه عالماً في مجاله ، لكونه الأنسب ، وذلك من خلال دراسة وتحليل كتب التراجم والتاريخ التي تتحدث عن ابن خلدون وعصره الذي عاش فيه واستنباط العوامل التي أسهمت في صناعة ابن خلدون عالماً.

مصطلحات الدراسة

- **صناعة** : لغة: صنع الشيء صنعاً: أي عمله. (ابن منظور ، د.ت ، مادة "صنع")

واصطلاحاً :هي كل نشاط للإنسان يتفاعل فيه مع البيئة المحيطة ليطوعها لاحتياجاته ،ويصنع منها عالم أشيائه (بكار ، ١٤٣١هـ)، ويرى ابن خلدون (١٤١٥هـ) أن الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري ، ويقسمها إلى ما يختص بأمر المعاش كالحياكة والجزارة والنجارة والحدادة وأمثالها ،وإلى ما يختص بالأفكار التي هي خاصية الإنسان من العلوم ،كالوراقة والصنائع كالغناء والشعر وتعليم العلم وأمثال ذلك ،والسياسة كالجندية وأمثالها.

- **العالم :** هو الشخص المتبحر في تخصصه على نحو ظاهر (بكار، ١٤٣١هـ)

ويقصد الباحث بمصطلح العالم إجرائياً : كل من بلغ درجة عالية في الاتقان والتمكن من علم من العلوم النافعة بشهادة جهة علمية موثوقة أو بتزكية أصحاب ذلك التخصص العلمي له.

- **صناعة العالم :** ويعرف الباحث **مصطلح صناعة العالم إجرائيا بأنه : إعداد وتكوين الإنسان ليكون متمكناً ومتقناً بدرجة عالية لعلم من العلوم النافعة ومرجعا له.**

- **الفكر التربوي الإسلامي** : يعرفه الباحث بأنه فرع من فروع التربية الاسلامية وعلم من علومها المتعددة ،ويهتم الفكر التربوي الاسلامي بدراسة اجتهادات المفكرين العلماء المسلمين في حقل التربية على اختلاف اتجاهاتهم ومدارسهم الفكرية ،أو بمعنىً آخر البحث عن وجهات النظر المختلفة التي يبديها المفكرون المسلمون بصدد قضايا التعليم والتربية ومنها صناعة العالم.

• **النموذج :** هو مثال الشيء - معرب : نموذه بالفارسية - والجمع نموذجات و نماذج (إبراهيم مصطفى و اخرون .د.ت .ج١ص٣١)و نموج : أي مثال يقتدى به أو مثال يعمل عليه شيء ، و يقصد الباحث بكلمة "نموذج" : أي ما يتخذ مثالاً يحتذى به و يقاس عليه .

الدراسات السابقة

من أهم الدراسات السابقة التي وجد الباحث أن لها علاقة مباشرة بهذه الدراسة ما يأتي :

١. دراسة جمال الهنيدي عام١٤٢٤هـ بعنوان (الإعداد التربوي للفقيه عند المسلمين)

وتهدف الدراسة إلى تتبع نشأة وتطور الاتجاه الفقهي في التربية عند المسلمين ، والكشف عن الأهداف التي كانت تسعى إليها تربية الفقيه ومراحل هذه التربية ، ومناقشة المناهج والأساليب التي ابتكرها المسلمون لتربية الفقيه ، وإبراز الدروس التي تستفيد منها التربية المعاصرة من تربية الفقيه.

وكان منهج الدراسة هو المنهج التاريخي .

وأهم نتائج تلك الدراسة هي : تعدد مؤسسات التعليم الفقهي عند المسلمين ، وأن نظام تعيين المعيدين والإجازات للفقهاء قد عرفت في التربية الإسلامية منذ القدم ، وأن هذه الدراسة وضعت خطوط عامة للنظام التعليمي لدارسي الفقه.

التعليق : تتفق هذه الدراسة مع دراسة الباحث في إعداد وتكوين العالم ، لكنها تختلف في أن الدراسة التي سيقوم بها الباحث ستركز على العوامل التي يتم من خلالها صناعة العالم في أي علم من العلوم وليس في مجال الفقه خاصة.

٢. دراسة جمال الهنيدي عام ١٤٢٣هـ بعنوان (الإعداد التربوي للمرأة الفقيهة عند المسلمين)

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن إسهامات الفكر الإسلامي في تعليم المرأة العلم الفقهي ، والكشف عن أهداف تعليم المرأة الفقيهة ، والتعرف على بعض المناهج والأساليب التي ابتكرها المسلمون لتربية الفقيهة ، والتعرف على بعض أخلاقيات الفقيهة المسلمة ، وإبراز الدروس التي تستفيد منها التربية المعاصرة من تربية الفقيهات المسلمات.

وكان منهج الدراسة هو المنهج التاريخي .

وأهم نتائج تلك الدراسة هي : أن المرأة الفقيهة احتلت عدة وظائف عليا في المجتمع الإسلامي ، كما تمتعت بخلق حسن مع تمكنها من العلم ، وحريتها واستقلالها قبل أن يعرف ذلك الغرب.

التعليق : تتفق هذه الدراسة مع دراسة الباحث في إعداد وتكوين العالم ، لكنها تختلف في أن الدراسة التي سيقوم بها الباحث ستركز على العوامل التي يتم من خلالها صناعة العالم في أي علم من العلوم وليس في مجال الفقه خاصة.

٣. دراسة جمال الهنيدي عام ١٤٢٠هـ بعنوان (تربية علماء الطبيعيات والكونيات المسلمين في القرون الخمسة الأولى من الهجرة).

هدفت الدراسة إلى تتبع جذور الاتجاه العلمي في التربية عند المسلمين كيف نشأ ؟ وكيف تطور؟ الكشف عن الأهداف التي كانت تسعى إليها تربية علماء الطبيعيات والكونيات ومراحل هذه التربية ، مناقشة المناهج والأساليب التي ابتكرها المسلمون لتربية العالم ، وإبراز الدروس التي يمكن أن تستفيد منها التربية المعاصرة من تربية علماء الطبيعيات والكونيات. وتحقيقا لهذا الغرض استخدمت الدراسة المنهج التاريخي وذلك من خلال دراسة وتحليل كتب التراجم والطبقات التي اقتصرت عليها الدراسة وهي طبقات الأطباء والحكماء لابن جلجل ، وعيون الأبناء في طبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة ،

وتاريخ حكماء الإسلام للقفطي ، وكتب تصنيف العلوم الإسلامية مثل إحصاء العلوم للفارابي ، ومفاتيح العلوم لخوارزمي ، ورسائل إخوان الصفا ، وتسع رسائل في الحكمة والطبيعيات لابن سينا ، وكشف الظنون لحاجي خليفة ، ووفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان لابن خلكان والأعلام لخير الدين الزركلي ، وتوصلت الدراسة إلى أن العلم عند المسلمين يعني العلم بشقيه الشرعي والكوني ، وأن الإسلام لا يشجع التفكير الغيبي الخرافي وإنما يدعم التفكير العلمي السليم القائم على الأسباب والمسببات ، فقد دعا إلى كل علم مستند إلى حجة واستدلال وذم كل تقليد ، لأن التقليد يلغي عمل العقل ، ولابد للمسلم من تفسير شامل للوجود يتعامل على أساسه مع هذا الوجود ، وأن المعرفة العلمية البشرية نسبية إذ ليس لها حد ، وأن الشك المنهجي عند المسلكين كان سبيلا للوصول إلى اليقين العلمي.

التعليق : أن هذه الدراسة تدور حول موضوع الإعداد التربوي والمهني لعلماء الطبيعيات والكونيات المسلمين في القرون الخمسة الأولى للهجرة ، بينما دراسة الباحث تتحدث في صناعة العالم في جميع جوانبه ، وفي أي مجال من مجالات العلوم.

٤ - دراسة عبدالرحمن النقيب (د.ت) بعنوان (الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين)

وتهدف الدراسة إلى التعرف على مؤسسات ومناهج وطرق الإعداد التربوي والمهني للطبيب في التاريخ الإسلامي ، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة هو أهمية ربط إعداد الطبيب بالدين الإسلامي ، وضرورة تأطير علم الطب بإطار شرعي ، والتركيز على أخلاقيات المهنة في الإسلام.

التعليق : هذه الدراسة تركز على إعداد الطبيب المسلم من الناحية التربوية

والمهنية ،بينما الباحث يتناول صناعة العالم في أي فن من فنون العلم من جميع الجوانب العلمية.

التعليق على جميع الدراسات السابقة :

أن تلك الدراسات لم تتناول صناعة العالم من خلال العوامل التي تساعد على تكوينه وفق نموذج لعالم ذاع صيته واشتهر أمره وهو ابن خلدون رحمه الله.

الإطار المفهومي :

مفهوم العلم وكيفية صناعة العالم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي.

تمهيد.

يعرض الباحث في هذا الفصل إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي يدور حول مفهوم العلم ، والسؤال الثاني الذي يدور حول مفهوم صناعة العالِم في الفكر التربوي الإسلامي ، والسؤال الثالث الذي يدور حول العوامل التي كونت شخصية ابن خلدون وصنعت منه عالماً في مجاله.

إجابة السؤال الأول حول مفهوم العلم.

يحتل العلم مرتبة رفيعة ومكانة عالية ، ومما لاشك فيه أن العلم المطلق لا يكون إلا لله عز وجل ، لكن الله امتنَّ على الإنسان بشيء مما يعلم ، فأخبر سبحانه بعلوم غيبية لا يمكن أن يعلمها الإنسان بنفسه ، وأرشد سبحانه إلى ما يمكن أن نعلمه من خلال ما تفضل به علينا من نعمة العقل والحواس .

والعِلْمُ في اللغة : نقيضُ الْجَهْلِ ، قَالَ ابْنُ بَرِّيٍّ: وجمعُ عالمٍ عُلماءُ، وَيُقَالُ عُلّام أَيْضًا ؛ وعَلّامٌ وعَلّامةٌ إِذَا بَالَغْتَ فِي وَصْفِهِ بالعِلْم أَيْ عَالِمٌ جِداً، وَالْهَاءُ لِلْمُبَالَغَةِ، وعَلِمْتُ الشيءَ أَعْلَمُه عِلْماً: عَرَفْتُه.(ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج١٢ ، ص ٤١٧)

ومفهوم العلم اصطلاحاً : يرى إبراهيم (د.ت) أن للعلم مفهومان في

تاريخ الحضارة الإسلامية ،أحدهما قديم يرى اختصاصه بالعلوم الدينية وما يتفرع عنها من علوم التوحيد وعلم الفقه وعلم التفسير وعلم اللغة والبلاغة وعلم الحديث إلى غير ذلك من العلوم المتصلة بالدعوة الاسلامية وتاريخها وقرآنها وأحاديثها النبوية، وكان الدارسون لهذه العلوم هم العلماء والفقهاء وهم أهل العلم وقتئذٍ، وكانوا هم أيضاً قادة الفكر والرأي والعلم قبل عصرنا هذا ،ومن هنا يرى الامام الغزالي بأن العلم المقصود هو العلم بالله وصفاته وملائكته ورسله وملكوت السماوات والارض وعجائب النفوس الانسانية والحيوانية من حيث أنها مرتبة بقدرة الله لا من حيث ذواتها لأن المقصود الأقصى هو العلم بالله.

أما مفهوم العلم حديثا - في رأي إبراهيم (د.ت) - فإنه يختلف عن المعنى القديم المشار إليه سابقا، إذ ظهر من وقت قريب جماعة تقول عن عصرنا الحاضر إنه عصر العلم والعمل ويقصدون بذلك أن العلم بمفهوم عصرنا هو العلم الطبيعي القائم على دراسة ما في الكون من مواد وعناصر وكائنات لها خصائصها الذاتية ونواميسها التي تحكمها من كيمياء وطبيعية وميكانيكا وغير ذلك من علوم الطب والرياضة والفلك وما يتضمنه ذلك من حقائق كونية.

ويرى شوق (١٤٢١هـ) أن هذا التقسيم لمفهوم العلم قديماً وحديثاً مخالف لمفهوم العلم الصحيح في الإسلام الذي يرى أن العلم ليس خاصاً بعلوم الوحي فقط، بل يشمل كل العلوم المكتسبة بواسطة البشر سواء ما ينتج عن البحث أو التطبيق في مختلف مجالات الحياة، وأن علوم الوحي تحدد إطار حركة علوم الاكتساب لكي لا تخرج الأخيرة عن الحدود التي بينها الله للعلم والعلماء في اكتساب العلم وتطبيقه، كما أن علم الاكتساب تكشف عن

مجالات كثيرة مشهودة تثبت صحة ما جاء في علوم الوحي ، وبهذا المفهوم الواسع للعلم في الإسلام لا توجد قضية من قضايا الحياة صغيرة كانت أم كبيرة إلا وأحاط بها ، لأن العلم في المفهوم الإسلامي يشمل جميع الخبرات التي يحتاجها الإنسان ليستقيم على منهج الله في جميع أمور حياته الدنيوية والأخروية ، وذلك من خلال إعداد كل من يستطيع الإسهام في هذا كله إعدادًا يناسب مقتضيات العصر.

ويؤيد الباحث رأي شوق (١٤٢١هـ) حول خطأ ذلك التقسيم لمفهوم العلم قديماً وحديثاً ، ويضيف الباحث أن تاريخ الحضارة الإسلامية حفل بأسماء علماء كثر في عدة تخصصات في العلوم الدنيوية كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والفلك والطب ونحوها منذ صدر الإسلام ولم يقل أحد في زمانهم أنهم ليسوا بعلماء.

كما أن مفهوم العلم حديثاً مخالف أيضاً لمفهوم العلم الصحيح في الإسلام الذي سبق ذكره ، حيث استبعد علوم الوحي ،بالرغم من أن الوحي يعتبر مصدراً من مصادر المعرفة ، فكل ما يتفرع من الوحي من علوم دينية يسمى علماً ، فليس العلم مقتصراً على مصادر المعرفة الأخرى كعقل الإنسان وحسِّه.

ويرى دويدري (١٤٢١هـ) أن المفهوم الحديث للعلم - الذي ذكره إبراهيم (د.ت) – قد تعددت فيه مفاهيم العلم وتعريفاته واختلفت ، وذلك بسبب اختلاف وجهات النظر حول موضوع العلم وطبيعته ، ومن أهم تلك المفاهيم ما يأتي :

١ - هناك من يرى أن العلم يقصد به مجال كليات العلوم.

٢ - بينما يرى آخرون أنه يشمل مجال كليات العلوم والبحوث الجادة

الموضوعية في التاريخ والآداب والفنون.

٣ - وبعضهم يحدد العلم من خلال منهاجه الذي يرتكز على دعائم أساسية كفرض الفروض والملاحظة وإجراء التجارب ما أمكن، ثم مرحلة قبول الفرض وصياغته في نظرية، أو ربما رفضه ،والمنطق في كل ذلك استقراء واستنتاج.

ومما يزيد الأمر إشكالية الفهم غير الدقيق لكلمة عالم، بحيث يعتقد بعضهم أن العالم شخص يعالج الحقائق في المختبرات، وبعضهم يرى العالم إنساناً يحسن التفكير ويضع النظريات المعقدة، وبعضهم يرى العالم من خلال زيادة المخترعات والمكتشفات ،وهذا كله يعيق فهم العلم وتفهم فاعليات العالم وتفكيره.

أما تعريفات العلم حديثاً ،فقد عرف بتعريفات كثيرة من أهمها : (دويدري ،١٤٢١هـ)

١ - عرف بعضهم العلم بأنه :مجموعة من الحقائق، يأتي بها بحث موضوعي مجرد.

٢ - وعرفه غيرهم بأنه :مجموعة الخبرات الإنسانية التي تجعل الإنسان قادرا على التقدير.

٣ - وعرفه آخرون بأنه :مجموعة من المعارف الإنسانية، التي من شأنها أن تساعد على زيادة رفاهية الإنسان، أو أن تساعد على صراعه في معركة تنازع البقاء، وبقاء الأصلح.

٤ - أما قاموس "ويستر" الجديد فقد عرف العلم: بأنه المعرفة المنسقة التي تنشأ عن الملاحظة والدراسة والتجريب، والتي تتم بغرض تجديد طبيعة أو أسس أو أصول ما تتم دراسته، إنه فرع من فروع المعرفة أو الدراسة، خصوصا ذلك الفرع المتعلق بتنسيق وترسيخ الحقائق والمبادئ والمناهج

بواسطة التجارب والفروض.

٥ - ويعرف قاموس "أكسفورد" المختصر العلم بأنه: ذلك الفرع من الدراسة الذي يتعلق بجسد مترابط من الحقائق الثابتة المصنفة، والتي تحكمها قوانين عامة، وتحتوي على طرق ومناهج موثوق بها، لاكتشاف الحقائق الجديدة في نطاق هذه الدراسة.

٦ - ومن أكثر التعاريف شمولاً تعريف من يرى بأن " العلم يضم كل بحث عن الحقيقة، يجري منزها عن الأهواء والأغراض، يعرض الحقيقة صادقة، بمنهج يرتكز على دعائم أساسية".

وفي هذه التعريفات حصل خلط بين مفهوم المعرفة ومفهوم العلم وهناك فرق بينهما ، فالمعرفة عامة تتعلق بالجزئيات، فهي إدراك حقيقة الشيء في أي ميدان من الميادين، سواء كان ماديًّا أو معنويًّا.

أما العلم: فيطلق على مجموعة من المعارف العلمية المتجانسة التي تتعلق بموضوع متميز له أسسه وقواعده ومعاييره.

أو بعبارة أخرى :العلم عبارة عن مجموعة من المعارف العلمية المصنفة والمنظمة تجمعها علاقة وثيقة وتتعلق بموضوع واحد.

وقد فرق يالجن (١٤٢٤هـ) بين نوعين للمعرفة على النحو الآتي:

١ - المعرفة العامية: وهي التي يكونها الإنسان من خلال تجاربه وملاحظاته ومشاهداته العادية من غير اتباع منهج دراسي معين، وتكون غالبًا شخصية وطنية.

٢ - المعرفة العلمية: وهي التي يكونها الإنسان عن طريق اتباع منهج دراسي أو بحثي معين مناسب لموضوع المعرفة وتكون علمية وموضوعية.

أما العلم فله سمات وخصائص من أهمها ما يلي : (يالجن ,١٤٢٤هـ)

١ - العلم يطلق على الإحاطة بعلم معين له أجزاء عديدة من المعارف الجزئية.

٢ - العلم له موضوع مستقل ومنهجه الخاص به.

٣ - العلم شيء موضوعي يمكن التحقق من صدقه من خلال الدراسة والتجربة أو اتباع منهج مناسب لهذا الموضوع.

٤ - العلم يكون يقينيًّا: أو هو كما يقول الغزالي "ينكشف فيه المعلوم انكشافا لا تبقى معه ريبة ولا يقارنه إمكان الغلط".

ومن ناحية تقسيم العلوم قديماً وحديثاً ،فقد قسمت إلى عدة أقسام ومن ذلك :

أولاً : تقسيمها بحسب مقاصدها من الطلب : حيث قسمها أرسطو إلى ثلاثة أقسام :

١ - العلوم النظرية مثل الرياضيات والطبيعيات.

٢ - العلوم الشعرية كالبلاغة والشعر والجدل.

٣ - العلوم العملية كالأخلاق والاقتصاد والسياسة . (يالجن ،١٤١٣هـ)

وهذا التقسيم يستبعد العلوم التي تستمد مصدرها من الوحي وهي العلوم الشرعية ،حيث لا يسميها أرسطو علوماً باعتبار أن فلاسفة اليونان لا يعتقدون بالوحي مصدراً للمعرفة.

ثانياً : تقسيمها بحسب موضوعاتها : حيث قسمها ابن سينا إلى صنفين: الأول: العلوم النظرية كالرياضيات والطبيعيات والإلهيات ،والثاني: العلوم العملية كالأخلاق وتدبير المنزل وتدبير المدينة "ويقصد بها الاقتصاد" وأخيرًا السياسة . (يالجن ،١٤١٣هـ)

وهذا التقسيم يشبه تقسيم أرسطو مع اختلاف في علم الإلهيات حيث أدرجه ابن سينا ضمن العلوم النظرية ، بينما أهمل الشعر والبلاغة والجدل فلم يسمها علماً ، ولعله نظر إليها باعتبارها فناً وليست علماً.

ثالثاً: تقسيمها بحسب مصادرها : حيث قسمها ابن خلدون إلى قسمين: الأول العلوم النقلية وهي العلوم الشرعية ، والثاني العلوم العقلية وهي النظرية عند غيره (يالجن ،١٤١٣هـ) ، فالقسم الأول : خاص بعلوم الشريعة ، ومصدره الوحي ، ويقتصر دور الإنسان فيه بمحاولة فهمه الفهم الصحيح ، والعمل بمقتضاه ، والقسم الثاني : خاص بعلوم الكون ، ومصدره العقل والحواس والتجارب ، وربما الوحي أحياناً. (الهنيدي ، ٢٠٠٢م)

وهذا التقسيم مبني على تعدد مصادر المعرفة واختلاف تلك المصادر باختلاف نوع العلم الذي يعتمد في مصادره على بعضها أو كلها.

رابعاً : تقسيمها بحسب أثرها على الإنسان والحياة ، فيرى بعض الباحثين أن العلم نوعان : ممدوح و مذموم ، فالممدوح هو ما ينفع الناس في دنياهم أو آخرتهم أو فيهما معاً ، والمذموم عكس ذلك تماماً. (علواني ، ١٩٨٨م)

وهذا التقسيم نظر إلى أثر تلك العلوم في حياة الناس.

والحق الذي يراه الباحث حول مفهوم العلم هو ما ذكره يوسف (٢٠١٥م) بأن العلم الذي يسمى علماً يكون في أي علم من العلوم النافعة ، سواءً كانت علوماً دينية أو دنيوية ، فكل من يحوز على معرفة متخصصة في أي مجال من مجالات العلوم النافعة الدينية والدنيوية ويتقنها ، فهو عالم في تخصصه مادامت البشرية تنتفع بعلمه.

ويؤيد ذلك أن الإسلام يشترط في العلم أن يكون نافعاً للإنسانية ، كما ورد في دعاء النبي صلى الله عليه وسلم : "اللهم إني أسألك علماً نافعاً "

رواه أحمد (١٤٢١هـ ،ج٢٣ ، ص١٤١).

وما جاء عن الخطيب البغدادي في وصيته لتلميذه "وليستعمل الجد في أمره ،وإخلاص النية في قصده ،والرغبة إلى الله في أن يرزقه علماً يوفقه فيه ،ويعيذه من علم لا ينتفع به ". (الخطيب البغدادي ، ١٩٧٥م)

وما ورد عن الشافعي أنه قال : "العلم ما نفع ". (الكناني ، ١٣٥٤هـ)

وما ورد أيضاً عن الإمام الغزالي مثله في قوله : "العلم لا يذم لعينه ،وإنما يذم في حق العباد إذا كان مؤدياً إلى ضررٍ ".(الغزالي ، د.ت)

وقد قال بعض العارفين : " العلوم منحصرة في ثلاث ،علم يتعلق بالدنيا وأسبابها وما يصلح فيها ،وعلم يتعلق بالآخرة وما يوصل إليها ،وعلم يتعلق بالخُلُق علم أذواق وشرب ،فالأنبياء جمعوا هذه العلوم ثم ورثها عنهم من تأهل لرتبة الوراثة ،وما عداهم فإنما يتعلق بالبعض." (المناوي ج٢ ،١٣٥٦هـ)

إجابة السؤال الثاني حول مفهوم صناعة العالِم.

الصناعة : مصدر الفعل منه صنَعَ يَصنَع ، **صُنْعًا** وصَنيعًا وصَنْعًا وصِناعةً ، فهو **صانع** ، والمفعول مَصْنوع وصَنيع ،يقال :صنعته أصنعه صُنعاً ،والاسم الصناعة ،والصنعة عمل الصانع ،والصنيعة ما اصطنعته من خير ،**وصنع** ولدَه : أي ربّاه ،**والصِّناعَةُ** : كلُّ عِلم أَو فنّ مارسَه الإنسان حتى يمهر فيه ويصبح حرفة له. (ابن منظور ١٤١٤هـ)

ويفهم من المعنى اللغوي للصناعة أنه لابد في الصناعة من ممارسة توصل للمهارة والاحتراف .

ويطلق لفظ الصناعة على ما كان صنعة لعلم معين ،يقال :صناعة الأدب ،وصناعة التاريخ ،وصناعة القرار ،ومنه كتاب "الصناعتين" النظم والشعر

لأبي هلال العسكري. (ابن حميد ، ١٤٣٦هـ)

وقال الجرجاني (١٤٠٣ه)في التعريفات : "الصناعة : ملكة نفسانية تصدر عنها الأفعال الاختيارية من غير روية ، وقيل العلم المتعلق بكيفية العمل". أهـ

والمقصود بقوله "من غير روية" أي أنه حاذق وماهر في فعلها.

والعلم صنعة ، وكل صنعة تحتاج لصانع ، ولابد في تعلمها من معلم حاذق ، والصناعة خبرة تقتضي معالجة حرفة ما مدة طويلة حتى يبلغ المرء فيها مرحلة الانتاج بطواعية وقدرة ، والصناعة في العلم حرفة تقتضي أن يعالجها الباحث وطالب العلم والساعي في تحصيله بأناة وصبر ، ويختبرها بالمطالبة والاستنتاج ، ويجربها بالكتابة تلو الكتابة حتى يتملك قيادها. (ابن حميد ، ١٤٣٦هـ)

وهذا الكلام يتفق مع المعنى اللغوي للصناعة ، فالقدرة والممارسة والإتقان لابد منها في الصناعة.

وقال **أبو البقاء الحنفي في كلياته**" الصِّنَاعَة : كل علم مارسه الرجل سَوَاء كَانَ استدلاليا أَو غَيره حَتَّى صَار كالحرفة لَهُ فَإِنَّهُ يُسمى صناعَة ، وَقيل : كل عمل لَا يُسمى صناعَة حَتَّى يتَمَكَّن فِيهِ ويتدرب وينسب إِلَيْهِ ، وَقيل : الصَّنْعَة (بِالْفَتْح) الْعَمَل ، والصناعة قد تطلق على ملكة يقتدر بهَا على اسْتِعْمَال المصنوعات على وَجه البصيرة لتَحْصِيل غَرَض من الْأَغْرَاض بِحَسب الْإِمْكَان ، والصناعة (بِالْفَتْح) : تسْتَعْمل فِي المحسوسات ، وبالكسر فِي الْمعَانِي ، وَقيل : بِالْكَسْرِ حِرْفَة الصَّانِع وَقيل : هِيَ أخص من الحرفة ، لِأَنَّهَا تحْتَاج فِي حُصُولهَا إِلَى المزاولة ، والصنع أخص من الْفِعْل كَذَا الْعَمَل أخص من الْفِعْل فَإِنَّهُ فعل قصدي لم ينْسب إِلَى الْحَيَوَان والجماد"(**أبو البقاء الحنفي ، د.ت)**

والصناعة تقوم على ثلاث دعائم :الموهبة (الملكة) ،والاكتساب (التحصيل) ،والانتاج (ومنه التأليف والتدريس وكل ما يدل على الانتاج) ،ولا تقوى الصنعة إلا بالطبع ،ولا يتمكن الطبع إلا بالصنعة ،فكلاهما تبع للآخر ومتعلق به. (ابن حميد ،١٤٣٦هـ)

ومما سبق يمكن القول بأن صناعة العالم في الاصطلاح تعني :إعداد العالم وتنمية ملكته وقدرته العلمية في استخراج العلم من مصادره الصحيحة ووفق منهجية صحيحة ليصبح متقناً وممارساً ومحترفاً ومطبقاً للعلم الذي تم إعداده فيه.

وقد عرف ابن حميد (١٤٣٦هـ) صناعة الفقيه –مثلا - بأنه : "إعداد الفقيه وتنمية ملكته الفقهية وقدرته العلمية للنظر في الأدلة الشرعية ،وتكييف نوازل عصره".

وهناك أسس لصناعة العالم أشار إليها بعض المحققين المعاصرين من أهمها ما يأتي :

١ - إخلاص النية لله سبحانه ،فهو أساس نجاح كل عمل ،ومعنى الإخلاصِ فسره بعض أهلِ العلمِ ،فقال الإمام ابن جماعة رحمه الله تعالى: إن حسن النية لا يكون إلا بأمور: أن يقصد الإنسان بطلب العلم وجه الله تعالى ،وأن يقصد به أن يعمل بهذا العلم، وإن العلم الذي يحمله ربما يكون حجة عليه لا حجة له بين يدي الله تعالى ،وأن يقصد به إحياء الشريعة ونشرها في الناس، وتبصير الناس فيما علم ،وتنوير قلبه وتحلية باطنه ،والقرب من الله تعالى يوم القيامة والتعرض لما أعده الله لأهل العلم من رضوانه وعظيم فضله. قال سفيان الثوري رحمه الله تعالى: "ما عالجت شيئاً أشد علي من نيتي". (**اليمني** ،د.ت)

٢ - عدم مخالفته لمنهج النبي صلى الله عليه وسلم وهدي السلف الصالح. (ابن حميد ،١٤٣٦هـ)

٣ - العمل بالعلم ونفع الناس به. (ابن حميد ،١٤٣٦هـ)

٤ - التحلي بخصال العلم وحسن السمت والسكينة والوقار والتواضع. (ابن حميد ،١٤٣٦هـ)

٥ - الصبر والتمهل وعدم الاستعجال ،و من ذلك قول مالك رحمه الله : "ربما وردت علي المسألة فأسهر فيها عامة ليلي" (اليعمري ،د.ت) ،وقول أحمد رحمه الله : "ربما مكثت في المسألة ثلاث سنين قبل أن أعتقد فيها شيئاً" (ابن الجوزي ،١٤٠٩هـ) ،وقول المزني رحمه الله صاحب المختصر : "كنت في تأليف هذا الكتاب –أي مختصر المزني - عشرين سنة ،وألفته ثمان مرات ،وغيرته ،وكنت كلما أردت تأليفه أصوم قبله ثلاثة أيام وأصلي كذا وكذا ركعة ".(ابن حميد ،١٤٣٦هـ)

٦ - علو الهمة والثقة بالنفس وعدم احتقار الذات أو القول بأن الأول لم يترك للآخر شيئاً ،حيث إن ذلك يضعف النفس ويقعدها عن بلوغ مقاصدها ، وقد قال الحافظ أبو عمر بن عبد البر - وقد نقل قول علي رضي الله عنه : قيمة كل امرىء ما يحسن فقال : إنه لم يسبق إليه أحد - قال : وأي كلمة أحض على طلب العلم منها؟ قال : وما كان أضر بالعلم وبالعلماء وبالمتعلمين من قول القائل : ما ترك الأول للآخر شيئا اهـ (الكتاني ،د.ت)

٧ - تتبع سير العلماء ومناهجهم وطرق تلقيهم العلم وجدهم في تحصيله والمجاهدة فيه والنظر في كيفية تكوين الملكة العلمية لأولئك العلماء. (ابن حميد ،١٤٣٦هـ)

وهـذه الأسـس السـبعة تنطبـق غالبـاً علـى العلـوم الشـرعية - في نظـر الباحـث -، أمـا العلـوم الدنيويـة فقـد تقـوم علـى بعـض تلـك الأسـس وليس جميعها.

وقد ذكر الإمام الماوردي -رحمه الله - شروط صناعة العالم ،وهي : العقـل ،والـذكاء ،والفطنـة ،والرغبـة في العلـم ،ووجـود مـا يكفيـه مـن المـال ليتفرغ للعلم ،والتفرغ من الأعمال والهموم والمكدرات ،وطـول مـدة طلـب العلم ،مع وجود أستاذ سمح بعلمه. (عوامه ،٢٠٠٣م)

والمقصود بقوله "سمح بعلمه " أي باذل للعلم غير شحيح به.

وقال الإمام محمد بـن الحسـن الشيباني -رحمـه الله -: "علمنـا هـذا لا يصلح إلا بثلاث خصال : أن يكون الرجـل مشـتهياً لـه ،ذكيـاً ،مكفيـاً ".(ابـن حميد ،١٤٣٦هـ)

ونقل البغدادي (١٤٢١هـ)عن الإمام الشافعي - رحمه الله – أنـه قـال: "يحتاج طالب العلم إلى ثلاث خصال :أولهـا طـول العمـر ،والثانيـة سـعة اليـد ،والثالثـة الـذكاء" ،ثـم شـرح ذلـك بـأن مقصـوده مـن طـول العمـر هـو دوام الملازمة للعلم ،وأن سعة اليد عدم حاجته للتكسب .

وقال أبـو هـلال العسـكري (١٤٠٦هـ) - رحمـه الله -: "قـال بعـض الأوائل : لا يتم العلم إلا بستة أشياء : ذهـن ثاقـب ،وزمـان طويـل ،وكفايـة من المال ،وعمل كثير :أي اشتغال كثير في تحصيله ،ومعلـم حـاذق ،وشـهوة :أي محبة شديدة للعلم".

وإشـارة المـاوردي والإمـام أحمـد والشـافعي والعسـكري – رحمهـم الله جميعاً - إلى المال هنا دليل على أهمية تشجيع العلماء وتوفير العيش الرغيد

لهم ليتفرغوا للعلم ولا ينشغلوا بالكسب ، وهو ما تطبقه اليوم كثير من الدول المتقدمة علمياً.

كما ذكر ابن حميد (١٤٣٦هـ) أموراً لابد من مراعاتها في صناعة العالم ، منها : إتقانه لمبادئ العلم ، وقد يكون ذلك بحفظ متن أو قراءته قراءة متقنة أو نحو ذلك ، وعدم الاشتغال بالمطولات وتفاريق المصنفات قبل الضبط والاتقان للأصول وأمهات المسائل ، وضبطه العلم على عالم متقن ، وعدم الانتقال من مختصر إلى آخر في أي علم بلا موجب ، لكونه يدل على الضجر ، وتقييد الفوائد والفرائد في العلم الذي يتعلمه ، ومجاهدة النفس في الطلب والاهتمام والحرص بالتحصيل مع التدرج في منازل العلم.

وما ذكره ابن حميد هنا ينطبق على عالم الشريعة ، حيث كان كلامه في سياق تناوله لصناعة الفقيه ، ويمكن أن يستفاد من كلامه السابق في صناعة العالم في أي علم من العلوم ، فكل علم من العلوم له مبادئ لا بد من إتقانها ، والصبر والتحمل والتدرج في طلب العلم مطلوب في كل العلوم.

وهناك علماء تحدثوا عن فضل العلم وأهله وصنفوا في ذلك كتباً ، ومن أهمهم من يأتي :

١ - حجة الإسلام الغزالي في أول كتاب "إحياء علوم الدين".

٢ - ابن رجب الحنبلي في شرحه حديث أبي الدرداء "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً".

٣ - ابن قيم الجوزية في كتابه "مفتاح دار السعادة".

٤ - أبو خيثمة زهير بن حرب النسائي في كتابه "كتاب العلم".

٥ - الخطيب البغدادي في كتابه "آداب الفقيه والمتفقه".

٦ - الخطيب البغدادي في كتابه "الجامع لآداب الراوي وأخلاق السامع".

٧ - ابن عبد البر في كتابه "جامع بيان العلم وفضله".
٨ - الإمام أبو سعد السمعاني في كتابه "أدب الإملاء والاستملاء".
٩ - الحافظ الهيثمي في كتابه "مجمع الزوائد".
١٠ - ابن جماعة في كتابه "تذكرة السامع والمتكلم".
١١ - أبو الحسن القابسي المالكي في كتابه "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين".
١٢ - البرهان الزرنوجي في كتابه "تعليم المتعلم".

إجابة السؤال الثالث حول العوامل التي العوامل التي كونت شخصية ابن خلدون وصنعت منه عالماً في مجاله.

يعرض الباحث - قبل الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة دراسته - شخصية ابن خلدون والتعريف به وبالظروف المحيطة به ، والتي من خلالها يمكن فهم شخصية ابن خلدون باعتبار أن الإنسان ابن بيئته يؤثر ويتأثر بها ، ومن ثم يصل الباحث لمعرفة العوامل التي كونت شخصيته وصنعت منه عالماً.

التعريف بابن خلدون والظروف المحيطة به.

وفر ابن خلدون على الباحثين جهدا كبيرا في معرفة شخصيته من خلال ما كتبه حول سيرته الذاتية في كتابه "التعريف بابن خلدون ورحلته غرباً وشرقاً " حيث تحدث فيه عن حياته بالتفصيل من وجهة نظره هو ، لكنه استطرد في ذكر الأماكن والأحداث والأشخاص مما لا علاقة له بسيرته الذاتية ، خلافاً لطريقة ياقوت الحموي ، ولسان الدين الخطيب ، وابن حجر ، والسيوطي ، وغيرهم ممن وضعوا ترجمة موجزة لأنفسهم دون أن يلجئوا القارئ للبحث عن مختصر لما كتبوه.

واقتصر الباحث على أهم ما يتعلق بتعريف ابن خلدون لأن سيرته قد كتب فيها مؤلفات كثيرة فلا حاجة للتكرار ،لذلك ذكر ما له علاقة بموضوع هذا البحث فقط.

اسمه ونسبه.

هو عبدالرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبدالرحمن بن خلدون ،ويرجع نسبه إلى حضرموت من عرب اليمن من نسل الصحابي الجليل وائل بن حجر. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

واشتهر بابن خلدون نسبة إلى جده التاسع خالد بن عثمان الذي دخل الأندلس مع الفاتحين المسلمين ،واشتهر فيما بعد بخلدون بدلا من خالد وفقا لعادة أهل الأندلس والمغرب في ذلك العصر حيث يضيفون الواو والنون للاسم من باب التفخيم والتقدير.(وافي ،٢٠٠٦م)

ويضاف إلى اسم ابن خلدون أربعة ألقاب هي: الحضرمي ،لأن قبيلته تنحدر جذورها من حضرموت ،والأندلسي: لأن أجداده القريبين منه نسباً عاشوا في الأندلس ،والمغربي: لأنه عاش أكثر حياته في المغرب العربي ،والمالكي: لأنه كان قاضياً في محكمة المالكية بالقاهرة. (أيفناتينكو ،١٩٨٠م)

ويكنى بأبي زيد لأن أكبر أولاده اسمه زيداً وذلك جريا على عادة العرب في تكنية الرجل بأكبر أبنائه ،كما يلقب بولي الدين بعدما تولى منصب قاضي المالكية في مصر ،ونعت بالمالكي تمييزا له عن قضاة سائر المذاهب وعلمائها ،وكان يقترن باسمه بعض الألقاب والنعوت الأخرى بحسب المناصب التي تولاها في مختلف أدوار حياته كالوزير والرئيس والحاجب والصدر الكبير والفقيه الجليل وعلامة الأمة وإمام الأئمة وجمال الإسلام

والمسلمين إلى غير ذلك من ألقاب والنعوت. (الوحش ، ٢٠١٥م ،)

أسرته.

عاش بنو خلدون بمدينة قرمونة بالأندلس حيث كانت نقطة استقرار الجد الأكبر خالد بن عثمان المعروف بخلدون. (رافع ، ٢٠١٤م)

وبعد فترة استقرار في قرمونة انتقلت الأسرة إلى مدينة أشبيليه حتى جلت عنها لسبتة بعد دخول ملك الجلالقة ابن أدفونس فيها ، ثم انتقلوا لتونس بعد ذلك واستوطنوا بها.(الحصري ، ١٣٨٧هـ)

وقد ظهر نجم بني خلدون في زمن الأمير عبدالله بن محمد الأموي بين عامي ٢٧٤هـ و ٣٠٠هـ ، حيث كان جده كريب بن عثمان بن خلدون من أعظم ثوار الأندلس ، إذ قاد مع أخيه خالد ثورة أشبيليه والتي انتهت بنجاحهما بالاستقلال بأشبيليه عن سلطة والي الأندلس ، وظل يحكم أشبيلية حكماً مطلقا ، حتى لقي حتفه في ثورة قامت عليه. (الوحش ، ٢٠١٥م)

وبعد قتل كريب بن عثمان لم تعد الرياسة في أشبيلية بأيدي بني خلدون حتى عصر الطوائف.(رافع ، ٢٠١٤م)

ثم ظهر نجمهم في أشبيليه في عهد ملوك الطوائف ، حيث اتصلوا بملوك الطوائف في الأندلس كابن عباد وابن تاشفين وأبا حفص ، حيث كان لبني خلدون دور رئيس في معركة الزلاقة التي انتصر فيها المعتمد بن عباد على الفونسو السادس ملك قشتاله ، ثم كان لهم منصب الوزارة وغيره من رتب الدولة فيها.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

ومع زوال دولة الطوائف وتغلبت دولة المرابطين على الأندلس ومنها أشبيلية ، ذهبت شوكة بني خلدون ، وتراجعت مكانتهم السياسية ، ولكن بقي لهم جاههم لدى ملوك الموحدين خاصة وإن لم يلوا لهم عملاً ، ومع

قيام دولة الموحدين بالمغرب وانتزاعهم الأندلس من المرابطين منحو ولاية أشبيلية لأبي حفص ومن بعده أولاده فاستعاد بنو خلدون ما كان لهم من بأس وقوة وتأثير على سير الأحداث في أشبيلية. (رافع ، ٢٠١٤م)

واستمر الحال ببني خلدون حتى سقطت أشبيلية في يد الفرنج في أوائل القرن السابع ، فخشي بنو خلدون سوء العاقبة مع الطاغية وارتحلوا من أشبيلية إلى العدوة في أفريقيا عند الأمير أبي زكريا حيث بقت لهم وجاهتهم ، وأتيح لجد ابن خلدون وهو الحسن بن محمد سبط ابن المحتسب العيش في بحبوحة ونعمة سابغة ، وكذلك ابنه أبوبكر ، لكن صورة الاتصال الودي بين بني خلدون والدولة الحفصية تبدلت وانتقلت لمرحلة جديدة بعد موت السلطان المستنصر سنة ٦٧٥هـ وذلك في عهد يحيى ابن السلطان المستنصر ، حيث ابتدأت الفتن واستولى أبو إسحاق عم يحيى على العرش فاستعمل أبي بكر محمد - وهو الجد الثاني لابن خلدون - على شئون الدولة بتونس ، كما تولى الجد الأول محمد بن أبي بكر شئون الحجابة لأمير بجاية من الحفصيين ، وانتهى الأمر بأبي بكر ابن خلدون أن اعتقل وصودرت أمواله ثم قتل خنقا في محبسه بتونس بعد فرار سلطانه أبو إسحاق ودخول ابن أبي عمارة الثائر عليه والملقب بالدعي ، ونجى ابنه محمد بن أبي بكر ابن خلدون من الهلكة وآثر مجانبة العمل للسلطان والامتناع عما كان يعرض عليه من ذلك ، ولزم أبا عبدالله الزبيدي —وهو من كبار علماء تونس - وألزمه ابنه الذي هو والد ابن خلدون والذي عزف عن السياسة وتفرغ للعلم والتدريس ، حيث كان عالما في صناعة العربية والشعر والفنون ، وقد ورث الوجاهة في مجتمعه واليسر في حياته كما ورث الاتجاه العلمي ، وتوفي في وباء الطاعون الذي اجتاح تونس عام ٧٤٩هـ ، وكان عمر ابن خلدون آنذاك ١٨

عاما.(الحاجري ، د.ت.)

وذكر ابن حيان - مؤرخ الأندلس من أهل القرن الخامس – أن بيت بني خلدون في أشبيلية نهاية في النباهة ، وأنها لم تزل أعلامه بين رياسة سلطانية ورياسة علمية ، فكانوا يعرفون بالعلم كما عرفوا بالسياسة منذ أن كانوا بالأندلس . (الحاجري ، د.ت)

وأشهر بني خلدون علماً هو عمر ابن خلدون ، وكان من أشرف أهل إشبيلية ، عرف عنه اتقانه لعلوم الفلسفة والهندسة والنجوم والطب ، وتوفي عام ٤٤٩هـ. (الوحش ، ٢٠١٥)

وقد أدرك ابن خلدون جده محمداً ، حيث توفي جده وهو ابن خمس سنين ، أما والداه فقد عاشا حتى بلوغه ١٧ سنة من عمره ، وماتا جميعا في سنة الطاعون عام ٧٤٩هـ كما سبق ذكره.(الوحش ، ٢٠١٥م)

ولابن خلدون أربعة إخوة هم : عمر وموسى ويحيى ومحمد وهو أكبرهم ، ولم يمتهن السياسة منهم إلا يحيى الذي أصبح وزيرا فيما بعد. (وافي ، ١٤٠٥هـ)

وتزوج ابن خلدون في مدينة قسنطينة وهو في سن ٢٢ سنة ، وأنجب أولاداً ، لكنه شغل عنهم كثيرا بالسفر والترحال ، ولم يلحقوا به إلا بعد أن يستقر في بلد مدة من الزمن ، كما حدث في غرناطة ، وبعد استقراره في القاهرة وعند لحاق أهله به هناك غرقت بهم السفينة بالقرب من الإسكندرية فماتوا جميعاً وبقي وحيدا بعدهم ولم ينجب بعدهم أولاداً.(الوحش ، ٢٠١٥م)

ومما سبق يتبين عظم شأن أسرة ابن خلدون ، وكونها تبوأت مكانة رفيعة في فترات من تاريخها ، وأنه بفضل سعة أحوالها ونفوذها كانت تغذي نفوس

أبنائها بالشعور بالعظمة ، وتوفر لهم الشروط الضرورية لنموهم العقلي والثقافي ، لتدوم صلتهم بإرث أجدادهم السياسي والثقافي ، وفي ضوء ذلك لابد لابن خلدون أن يتلقى تعليما مكثفاً في علوم الدين واللغة والأدب تحت إشراف شيوخ مشهورين ، مما ساهم في بناء شخصيته الثقافية والموسوعية ، ويزيد من انتمائه الأسري ، ويرث مجد أسرته الغابر ، وكأن ابن خلدون يؤرخ لنفسه ولمجد أسرته في التحول والأطوار. (منصور ، ١٤٢٨هـ)

مولده ونشأته.

ولد بتونس غرة رمضان سنة ٧٣٢هـ ، ونشأ في حجر والده ، وحفظ القرن على يديه ، وتعلم منه صناعة العربية ، وسيأتي تفصيل ذلك في ذكر شيوخه. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

وكان منذ نشأته مكبا على تحصيل العلم ، متنقلا بين دروس العلم وحلقاته في تونس ، فلما نزل بتونس الطاعون وذهب بسببه كثير من أهل العلم وهلك والداه ، لزم مجلس شيخه أبي عبدالله الآبلي ، وعكف على القراءة عليه ثلاث سنين حتى ارتحل شيخه لما استدعاه السلطان أبو عنان في تلمسان ، عندها أراد ابن خلدون اللحاق بأشياخه لكن منعه أخوه محمد. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

ثم انقطع عن الدراسة في وقت مبكر بسبب هجرة من بقي من العلماء بعد الطاعون الجارف سنة ٧٥٠هـ الذي اجتاح تونس ، وكان عمره وقتها ١٨ سنة ، وبدأ العمل في الوظائف العامة والسياسية مع متابعة مستمرة للقراءة والاطلاع والكتابة والتعليم ، حيث بدأ حياته العملية في عام ٧٥٣هـ عندما دعاه ابن تافراكين لوظيفة كاتب العلامة ، وهي كتابة "الحمد لله والشكر لله "بالقلم الغليظ مما بين البسملة وما بعدها من مخاطبة السلطان أو مرسومه

، فأجابه لذلك ليحصل له اللحاق بأشياخه في المغرب ، وسيأتي تفصيل ذلك في ذكر رحلاته. (عويس ، ١٩٨٦م)

رحلاته

تنقل ابن خلدون في بلدان كثيرة منذ خروجه من تونس وهو ابن عشرين عاما ، فقد شملت رحلاته كلاً من البلدان الآتية :

١ - فاس : حيث أقام بها ثمانية أعوام ، واتصل بكثير من العلماء والأدباء من أهل فاس أو ممن وفد إليها من الأندلس وتونس وغيرها في مناسبات مختلفة ، وأخذ عنهم واستفاد منهم ، كما استفاد من مكتبات فاس التي كانت من أغنى المكتبات الإسلامية ، وقام أثناء إقامته في فاس بإنشاء الرسائل ونظم الشعر وإلقاء الخطب ونحو ذلك من أعمال علمية . (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

كما خاض في أثناء إقامته بفاس غمار السياسة منذ أن عينه السلطان أبو عنان عضواً في مجلسه العلمي وحتى عينه ضمن كتابه وموقعيه ، ثم سجنه بعد ذلك نحو عامين كاملين بسبب علاقته بالأمير أبي عبدالله محمد الحفصي ، وبعد خروجه من السجن ولاه السلطان منصور بن سليمان وظيفة الكتابة ، لكنه انضم إلى مناصري أبي سالم ضد منصور بن سليمان حتى طرد منصور بن سليمان من فاس ، فاستعمله أبو سالم في كتابة سره ، والترسيل عنه ، والإنشاء لمخاطبته ، وجعله موضع ثقته وعنايته ، ثم ولاه بعد عامين خطة المظالم ، فأداها بعدالة وكفاية ، وبعد مقتل أبي سالم ، وتولي أخيه ابن تاشفين ، واستبداد الوزير عمر بن عبدالله بالأمر ، أقره في وظائفه وزاده في رزقه ، لكن ابن خلدون كان يطمح في أعلى من ذلك ، ولم يتحقق له ما أراد فترك دار السلطان ، ثم توجس من الوزير فطلب الإذن برحيله إلى تونس

،لكن الوزير رفض خوفا من انضمام ابن خلدون إلى أبي حمو ، ثم أذن له بالخروج بشرط العدول عن تلمسان ، فخرج متجها إلى غرناطة بالأندلس ، وصرف ولده وأمهم إلى أخوالهم في قسنطينة سنة ٧٦٤ه ، وفي هذه الفترة تفتحت شاعرية ابن خلدون ، فنظم الشعر . (الوحش ، ٢٠١٥م)

٢ - الأندلس : حيث ذهب إليها مرتين : الأولى كانت بعد تركه لمدينة فاس -كما سبق – حيث اتجه إلى غرناطة ، لما بينه وبين سلطانها محمد بن يوسف ووزيره لسان الدين بن الخطيب من صداقة ، ولما كان له عليهما من أياد بيضاء ، فرحبا به ، وأنزلاه منزلا فخما ، وقربه السلطان في أهل مجلسه ، ثم أرسله سفيراً لملك قشتاله بغية الصلح بينهما ، فأتم مهمته بنجاح ، فكافأه السلطان ابن الأحمر بأن أقطعه قرية البيرة من أراضي السقى بمرج غرناطة ، ثم استقدم عائلته من قسنطينة ليبقوا معه في غرناطة ، لكنه لم يمكث سوى بضعة أشهر ، قرر بعدها الرحيل إلى بجاية لسببين : أحدهما إفساد أهل السعاية بينه وبين الوزير ابن الخطيب ، والثاني : استرداد أبوعبدالله محمد الحفصي عرشه في بجاية ، حيث كان قد وعده بمنصب الحاجب عندما كانا في سجن فاس ، فرحل عن غرناطة بعدما قضى فيها نحو سنتين ونصف. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٣ - بجاية : عندما كتب إليه سلطان بجاية أن يأتي إليه بعد أن استرد عرشه ليوليه منصب الحاجب ، فاستأذن السلطان ابن الأحمر ، فأذن له بالرحيل في عام ٧٦٦هـ ، ثم وصل إلى بجاية فاستقبل أحسن استقبال ، وتولى منصب الحاجب فيها ، وأصبح خطيبا لجامع القصبة ، ويدرس فيه العلم أثناء النهار ، واستمر ذلك الأمر حتى قتل سلطان بجاية على يد ابن عمه أبو العباس أحمد ، سلطان قسنطينة ، وذلك بعد سنة واحدة من مقدم ابن

خلدون ، وتفادى ابن خلدون الصدام مع سلطان قسنطينة فسلمه بجاية بدون قتال ، فأكرمه سلطان قسنطينة وأبقاه في وظيفته ، لكن ابن خلدون لاحظ كثرة الوشاية به فآثر السلامة ، واستأذن السلطان بالرحيل ، فأذن له ، فخرج منها وأخذ يتنقل بين القبائل حتى وصل إلى بسكره ، واتخذها مقاما له ولأسرته. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٤ - بسكره : حيث أقام بها ست سنين ، إلا أنه غادرها عدة مرات لفترات قصيرة في إنجاز بعض الأعمال في البوادي أو المدن ، وفي أثناء إقامته في بسكرة طلب منه سلطان تلمسان أبو حمو أن يتولى منصب الحاجب ، ويستميل القبائل معه ضد أبي العباس سلطان قسنطينة ، لكن ابن خلدون اعتذر عن قبول المنصب ، وأرسل مكانه أخاه يحيى ، وكان سبب الرفض هو عزوفه عن السياسة ، ورغبته في الرجوع للمطالعة والدرس ، لكنه استجاب لأبي حمو في طلبه استمالة القبائل معه ، وبعد هزيمة أبي حمو ، واهتزاز عرشه ، خشي ابن خلدون على نفسه فاستأذن في السفر للأندلس ، فأذن له ، لكنه لم يستطع السفر لها بسبب اعتقاله بأمر من سلطان المغرب الأقصى ، فجلب إلى فاس وبقي فيها مدة ، ثم توالت عليه الأحداث بعد ذلك فقرر الرحيل للأندلس ، فكانت تلك رحلته الثانية إليها ، لكنه لم يمكث بها كثيرا بسبب عدم ارتياح حكام المغرب لوجوده في الأندلس ، وطلبهم من سلطان غرناطة ابن الأحمر إعادته للمغرب ، فقرر السلطان إقصاءه للمغرب الأوسط ، فوصل بعد عناء لتلمسان ، ولما طلب منه سلطانها أبو حمو استمالة القبائل معه خرج من تلمسان إلى منازل أصدقائه أولاد عريف ، ونزل هو وأهله في قلعة ابن سلامة ، وكانت تلك نهاية حياته السياسية. (الوحش ، ٢٠١٥م)

٥ - قلعة ابن سلامة : حيث نزلها وهو ابن ٤٢ عاما ، وقد جاء ذلك

بعد حياة سياسية مليئة بالأحداث قاربت ربع قرن ، مع أنه لم ينقطع خلال تلك السنوات عن الدرس والعلم ، فمكث في تلك القلعة مع أهله زهاء أربع سنوات متفرغا فيها للدراسة والتأمل والتأليف.

وفي تلك القلعة كتب مؤلفه المشهور "كتاب العبر" في ثلاث سنوات ونصف ، ومقدمته في خمسة أشهر ، ثم قرر ابن خلدون بعدها العودة إلى مسقط رأسه تونس بعد غياب عنها بلغ ٢٦ سنة ، وذلك ليستفيد من مكتباتها في تنقيح ذلك المؤلف الكبير ، فأقام بتونس واستقدم أسرته من أحياء بني عريف ، وانشغل في تونس بتدريس العلوم ، ومراجعة المصادر والمراجع لإتمام تاريخه ، حتى انتهى منه في أوائل عام ٧٨٤ه ، ورفع نسخته إلى السلطان أبي العباس فتقبلها منه ، وتسمى تلك النسخة بالنسخة التونسية. (الوحش ، ٢٠١٥م)

وبعد أن اصطحبه السلطان أبو العباس في حملة حربية شنها على ابن يملول ليسترد منه مدينة توزر ، خشي ابن خلدون أن يتكرر من السلطان ذلك ، فقرر مغادرة تونس ، بعدما بلغ سن الخمسين من عمره ، واتجه لمصر تحت ذريعة السفر لأداء فريضة الحج ، وكان ذلك عام ٧٨٤ه وهو آخر عهده بتونس. (الوحش ، ٢٠١٥م)

٦ - الاسكندرية : أقام ابن خلدون فيها شهر شوال كاملا منذ وصوله إليها في عيد الفطر ، وكان يتهيأ للحج في تلك الأثناء ، فلم يتيسر له ذلك في عامه هذا ، فانتقل إلى القاهرة. (الوحش ، ٢٠١٥م)

٧ - القاهرة : حيث انتقل اليها في أول شهر ذي القعدة من عام ٧٨٤هـ ، ولقي من أهلها وعلمائها أحسن استقبال ، واتخذ من أروقة الجامع الأزهر مدرسة يلتقي فيها بتلاميذه ومريديه ، وتصدر فيه حلقة للتدريس العام ، ثم

عينه السلطان الظاهر برقوق في منصب تدريس الفقه المالكي بالمدرسة القمحية ، وعزم ابن خلدون بعدها طلب أهله وولده من تونس ، لكن سلطان تونس منعهم طمعا في عودته ، فشفع له السلطان الظاهر برقوق ، فلبي طلبه ، لكن أهله وولده غرقوا في البحر وهم في طريقهم إليه ، فكانت وقعة شديدة على ابن خلدون. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

ثم تولى بعد ذلك منصب قاضي المالكية سنة ٧٨٦هـ ، وبقي في ذلك المنصب عاما كاملا ، ثم أعفي منه ، وفي عام ٧٨٨هـ عين أستاذا للفقه المالكي في المدرسة الظاهرية البرقوقية في سنة افتتاحها ، ثم أعفي من التدريس فيها ، وفي عام ٧٨٩هـ عزم ابن خلدون على أداء فريضة الحج ، وأدى فريضة الحج ، ثم عاد بعدها إلى القاهرة ، وفي عام ٧٩١هـ ولاه السلطان منصب كرسي الحديث في مدرسة صرغتمش ، وبعد ثلاثة أشهر أضيف له وظيفة أخرى ، هي شيخ خانقاه بيبرس ، ثم أعفي عن ذلك ، وعين قاضي قضاة المالكية مرة أخرى عام ٨٠١هـ ، وفي تلك السنة سافر لبيت المقدس ، ثم عاد للقاهرة ، وبعد عودته بثلاثة أشهر عزل عن منصب القضاء ، ورجع بعدها لتدريس العلم والتأليف. (الوحش ، ٢٠١٥م)

٨ - دمشق : وفي عام ٨٠٣هـ خرج السلطان الناصر فرج ابن السلطان الظاهر برقوق لصد جيوش التتر عن الشام ، واستصحب معه ابن خلدون ، وبقي في دمشق ، وبعد عودة السلطان الناصر لمصر وتركه دمشق ، اجتمع القضاة والفقهاء بالمدرسة العادلية بدمشق زمعهم ابن خلدون ، واتفق رأيهم على طلب الأمان من تيمور لنك على بيوتهم وحرمهم ، فأجابهم وطلب منهم إحضار الوجوه والقضاة ليكتب لهم الأمان ، فخرجوا له فكتب لهم الأمان ، وسأل تيمور لنك عن ابن خلدون ، فقيل له بأنه مقيم بالمدرسة

العادلية ،ثم ذهب ابن خلدون بنفسه لتيمور لنك ،وسأله عن تاريخه وحياته ،وعن بلاد المغرب ،وطلب من ابن خلدون كتابا في وصف بلاد المغرب وكأنه يشاهدها ففعل ابن خلدون ذلك ،ثم استأذنه بالرحيل لمصر ،فوصل القاهرة ،وعين للمرة الثالثة قاضي قضاة المالكية ،وبقي في منصبه نحو عام ثم عزل ،ثم في عام ٨٠٧هـ عين في نفس المنصب للمرة الرابعة ،وفي عام ٨٠٨هـ كانت وفاته رحمه الله. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

شيوخه

من أهم شيوخ ابن خلدون :

١ - والده محمد بن محمد بن الحسن الحضرمي.

حفظ على يديه القران ،وأخذ عنه صناعة العربية ،ثم توفي عنه سنة ٧٤٩ه بالطاعون وكان عمر ابن خلدون آنذاك لم يتجاوز ١٦ عاما.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٢ - أبوعبدالله محمد بن سعد بن برال الأنصاري.

وهو أندلسي من بلنسية ،أخذ عنه القراءات ،وعرض عليه قصيدتي الشاطبي اللامية والرائية ،كما درس عليه كتاب التقصي لأحاديث الموطأ ،والتمهيد على الموطأ لابن عبد البر ،وتسهيل الفوائد لابن مالك ،ومختصر ابن الحاجب في الفقه المالكي. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٣ - أبوعبدالله محمد بن بحر.

وهو إمام العربية والأدب في تونس ،حيث لازم مجلسه وحفظ عنده كتاب الأشعار الستة ،والحماسة للأعلم ،وشعر حبيب ،وبعض شعر المتنبي ،وبعض أشعار كتاب الأغاني ،وتأثر به في أسلوبه الكتابي.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٤ - شمس الدين أبوعبدالله محمد بن جابر بن سلطان القيسي الوادياشي.

وهو إمام المحدثين بتونس ،سمع عليه أكثر صحيح مسلم ،وكتاب الموطأ ،وأخذ منه إجازة عامة.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٥ - أبوعبدالله محمد بن عبدالله الجياني.

أخذ عنه الفقه.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٦ - أبو القاسم محمد القصير.

أخذ عنه الفقه ،وقرأ عليه كتاب التهذيب لأبي سعيد البرادعي ،ومختصر المدونة ،وكتاب المالكية.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٧ - أبوعبدالله محمد بن عبدالسلام بن يوسف الهواري.

قاضي الجماعة ،أفاد منه وسمع عليه كتاب الموطأ.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٨ - أبوعبدالله محمد بن سليمان السطي.

وهو شيخ الفتيا بالمغرب ،وإمام مذهب مالك ،وأفاد منه عند قدومه تونس في معية السلطان أبي الحسن ،حيث قرأ عليه الفقه.(ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٩ - أبو محمد عبدالمهيمن بن عبدالمهيمن الحضرمي.

وهو كاتب السلطان أبي الحسن وصاحب علامته ،وإمام المحدثين والنحاة بالمغرب ،لازمه وأخذ عنه سماعاً وإجازة الأمهات الست والموطأ والسير لابن إسحاق ،وكتاب ابن الصلاح في الحديث. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

١٠ - أبو العباس أحمد الزواوي.

إمام المقرئين بالمغرب ،حيث قرأ عليه القرآن بالجمع الكبير بين القراءات السبع من طريق أبي عمرو والداني وابن شريح ،وأخذ منه إجازة عامة. (ابن

خلدون ، ١٤٣٣هـ)

١١ - أبوعبدالله محمد بن إبراهيم الآبلي.

وهو من تلمسان ،أخذ عنه الأصلين ،والمنطق ،وسائر الفنون الحكمية والتعليمية. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

١٢ - أبوعبدالله محمد بن الصفار.

وهو إمام القراءات وهو عالم في الحديث ، وكان من شيوخ المجلس العلمي لأبي عنان ،وقد أفاد منه كثيرا. (الحاجري ،د.ت)

١٣ - أبو عبدالله محمد بن أحمد الشريف الحسني العلوي.

وكان من شيوخ المجلس العلمي لأبي عنان ،وقد أفاد منه كثيرا. (الحاجري ،د.ت)

١٤ - أبو العباس أحمد بن شعيب الجز نائي التازي .

وهو من أهل فاس ،وكان بارعاً في علوم اللسان والأدب وعلوم أخرى ،وهو إمام في نقد الشعر.(قطريب، ١٤٣٧هـ)

١٥ - أبو عبدالله بن العربي الحصايري.

وكان إماماً في النحو .(قطريب، ١٤٣٧هـ)

تلاميذه

تتلمذ على يديه عدد كبير من طلاب العلم ،في تونس والمغرب الأوسط والمغرب الأقصى ومصر ،وأصبح بعضهم إماماً في العلم ،ومن أبرز أسماء هؤلاء الذين تلقوا منه العلم وأعطاهم إجازة من يأتي :

١ - المؤرخ الكبير تقي الدين المقريزي : وهو من طلابه في مصر ،وأشار لذلك في كتابه (السلوك).

٢ - أبو المحاسن بن تغرى بردى :وهو مصنف كتاب (النجوم الزاهرة في

ملوك مصر والقاهرة).

٣ - السخاوي : ذكر شيخه في كتاب (الضوء اللامع في أعيان القرن التاسع).

٤ - العلامة الحافظ ابن حجر العسقلاني : وقد ذكره في كتابه (رفع الإصر عن قضاة مصر).

حياته العلمية والعملية.

يمكن تقسيم حياة ابن خلدون العلمية والعملية إلى المراحل الآتية :

١ - مرحلة النشأة والتلمذة والتحصيل العلمي : وقد سبق الكلام عنها في نشأة ابن خلدون ، وهذه المرحلة تمتد من عام ٧٣٢هـ حتى ٧٥١هـ ، وتشمل حياته الأولى في تونس ، وحتى بلوغه سن ١٨ سنة ، كما يضاف لها حياته في فاس التي بلغت قرابة تسعة أعوام ، واستفادته من العلماء الذين التقى بهم هناك. (وافي ، ١٤٠٤هـ) وكذلك استفادته من خزائن الكتب في فاس. (الحاجري ، د.ت)

٢ - مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية في المغرب والأندلس : وتبدأ من عام ٧٥٣هـ وحتى عام ٧٧٦هـ ، حيث تولى منصب كاتب العلامة في بداية هذه المرحلة ، ثم تعيينه في المجلس العلمي الخاص بالسلطان أبي عنان ، ثم كاتبا عنده ، ثم سجنه له سنتين ، ثم عاد لوظيفته السابقة كاتبا ، ثم حاجبا عند سلطان بجاية ، وفي هذه المرحلة التي امتدت قرابة ربع قرن ، كانت كثيرة الأحداث ، وتنقل خلالها ابن خلدون بين فاس وتلمسان وبجاية والأندلس ، وأكسبته خبرة سياسية استفاد منها في علمه وتأليفه. (وافي ، ١٤٠٤هـ)

٣ - مرحلة التفرغ للتأليف : وتمتد نحو ثمان سنين ، من عام ٧٧٦هـ وحتى عام ٧٨٤هـ ، حيث ألف في قلعة ابن سلامة كتاب العبر ، وكتب المقدمة

، وامتدت هذه المرحلة أربع سنين. (وافي ، ١٤٠٤هـ) ومكث مدة قريبة منها في تونس. (وافي ، د.ت)

٤ - مرحلة وظائف التدريس والقضاء في مصر : وتمتد من عام ٧٨٤هـ حتى وفاته في عام ٨٠٨هـ ، حيث قضاها كلها في مصر ، فقد تولى فيها منصب قاضي قضاة المالكية ، كما درس بالأزهر ، ودرس أيضا في المدرسة القمحية ، وكان له في هذه المرحلة طلاباً تلقوا عنه العلم ، وأكمل في هذه المرحلة تنقيح كتابه العبر وغيرها من مؤلفات أخرى. (وافي ، ١٤٠٤هـ) وامتدت هذه المرحلة ٢٤عاماً. (الحاجري ، د.ت)

لقد بلغت المرحلة العلمية من حياة ابن خلدون ما يقرب من ثلثي عمره البالغ ٧٦ سنة ، حيث امتدت من طفولته وحتى بلوغه سن العشرين ، ثم استكملها عندما بدأ مرحلة التفرغ للعلم وترك السياسة بعد بلوغه سن ٤٤ عاماً ، بينما بلغت سنوات المرحلة العملية في مجال السياسة ثلث عمره ، أي ٢٤سنة ، حيث بدأت من بلوغه سن ٢٠سنة وحتى وصوله سن ٤٤سنة ، على أن فترة انشغاله بالسياسة لم ينقطع فيها عن العلم إطلاقاً ، سواءً بالتحصيل العلمي أو بالتدريس. (الحاجري ، د.ت)

ويظهر من حديث ابن خلدون أن هناك عالمين من شيوخه كان لهما أثر كبير في ثقافته الشرعية واللغوية والفلسفية ، فالأول شيخه في العلوم الشرعية أبومحمد عبدالمهيمن الحضرمي ، والثاني شيخه في اللغة والفلسفة وهو أبوعبدالله محمد الآبلي.(وافي ، د.ت)

شخصيته

يمكن تلخيص أهم ما تميزت به شخصية ابن خلدون في العناصر الآتية :

١ - علو الهمة والطموح في المناصب الكبرى للدولة.

٢ - الثقة الكبيرة في النفس والتي أنسته أحيانا مراقبة خصومه ومكيدتهم له ، وربما أعجبته نفسه أحيانا.

٣ - البراغماتية في علاقاته السياسية ، فصديق اليوم ربما انقلب عليه ليصبح عدوا في الغد ، فالعلاقة تدوم ما دامت تلك العلاقة توصله إلى ما تتطلع نفسه إليه من منصب ونحوه.

٤ - كثرة مللّه وسآمته وتبرمه ، فلا يكاد يستقر على حال.

٥ - عبقريته وذكاؤه الذي سبق به عصره.

٦ - اهتمامه الكبير بالعلم وتحصيله وحسن تصرفه في ذلك.

٧ - كان مؤلفا بارعا في فنون مختلفة من العلوم ، فقد أخذ من كل فن بطرف ، لذا تجد مقدمته حوت كثيرا من التخصصات العلمية مثل علم الاجتماع والتربية والتاريخ والسياسة والاقتصاد وغيرها من العلوم. (الزهراني ، ١٤١٢هـ)

٨ - مخالفته لما هو شائع في عصره من سجع وتكلف بديع ، فكان يكتب مترسلا.

(الاسكندري ، ١٩٢٩م)

٩ - غيرته العلمية ومغامراته السياسية. (مجلة التربية ، ١٩٨٢م)

١٠ - متعدد الرؤية ، ومنفتح على كل مصادر المعرفة التي يمكن أن تساعده على إلمام معرفي أكثر مصداقية بخصوص الظواهر التي يدرسها. (خليل ، ١٩٨٧م)

١١ - صاحب ملكة نقدية نفاذة ، لا يقبل أي رأي دون تمحيص وتفكير. (مؤنس ، ١٩٧٩م) وقد نقد معاصريه من المؤرخين لأنهم كانوا يقتصرون

على ذكر الحوادث دون نقدها وتحليلها ،ودون توثيقها والتأكد من صحتها. (الكسندرا يغنا تينكو ، ١٩٨٠م)

١٢ - كان محايداً متواضعاً ،ويظهر ذلك في عدم تسفيهه لآراء منتقديه ، واعترافه أن ما وصل إليه من علم إنما هو توفيق من الله وهداية. (نور ، د.ت)

١٣ - كان على معرفة بعلوم عصره ،وكان له اطلاع على أفكار وتصورات أفلاطون ،وله اطلاع أيضاً على معارف رجال الثقافة العربية والإسلامية كالفارابي ونظريته الاجتماعية العرقية ،وابن سينا ونظرياته الطبية، وابن رشد وفلسفته ،وكبار مؤرخي العصور الوسطى. (الكسندرا يغنا تينكو ، ١٩٨٠م)

١٤ - كانت تصرفاته تنطلق من تصوراته عن الحكومة ،فكان ينظر للخلافة والاضطرابات في الدولة على أنها أشياء حقيقية طبيعية لا يمكن تغييرها. (الكسندرا يغنا تينكو ، ١٩٨٠م)

١٥ - آراؤه تتسم بالخصوصية والعمق والتفرد ،ومنهجه يتسم بالعلمية والموضوعية والجدة. (أحمد ، ٢٠٠١م)

١٦ - لديه القدرة على الاتصال والانفصال بالحياة التي يشارك فيها ،مما منحه القدرة على التأمل والتحليل لتلك الحياة. (الحاجري ، د.ت)

١٧ - أن العناصر الأساسية التي تتكون منها شخصيته ترجع إلى أمرين :العلم الذي جعله من رجال الفكر الموسومين بسعة المعرفة ودقة النظر، والسياسة التي جعلته من رجالاتها الذين يرجع إليهم في صروفها المشتبهة. (الحاجري ، د.ت)

١٨ - لم تكن حياته هادئة ومستقرة ،بل كانت صاخبة مضطربة ،مليئة بالمغامرات والكوارث ومواجهة الخصوم. (وافي ، د.ت)

ومن أهم العوامل المؤثرة في تشكيل شخصيته العلمية : ملازمته لشيوخه ، وثقافته الواسعة في مختلف الفنون ، وتجاربه الشخصية (عسيلان ، ١٩٨٧م) ، ونشأته في كنف والده الفقيه والعالم بالعربية والأدب ، وحفظه للقرآن الكريم ، وكثير من الشعر العربي ، وتسلمه عدة مناصب سياسية وعلمية كان لها أثر كبير في تشكيل شخصيته. (قطريب ، ١٤٣٧هـ)

ويرى الدكتور الطيب برغوث (١٤٣٦هـ) أن أهم العوامل التي جعلت شخصية ابن خلدون شخصية محورية في تاريخ المعرفة الإنسانية هي :

١ - عامل التشبع بالرؤية القرآنية الشاملة للكون والحياة والإنسان وحركة التاريخ.

٢ - عامل الانفتاح على الخبرة المعرفية الإسلامية العامة.

٣ - عامل الانفتاح على الثقافة الإنسانية الشاملة.

٤ - عامل الانفتاح على حركية الواقع الإنساني في أبعاده المحلية والعالمية.

٥ - عامل الاهتمام بأمر الأمة والإنسان والبحث عن شروط صلاح أمرهما.

٦ - العقلية التحليلية النقدية المورثة للحس السنني.

٧ - روح الإبداع والتجديد وطموح الإضافة النوعية.

مؤلفاته

لابن خلدون مؤلفات كثيرة في مختلف الفنون ، منها ما أشار إليها ابن خلدون في ثنايا كتبه ، ومنها ما ترجمه له معاصريه ، وقد بقي منها إلى عصرنا الحاضر ما بقي ، وفقد منها ما فقد.

ومن أشهر مؤلفاته باختصار ما يأتي :

١ - المقدمة : واستغرق في كتابتها خمسة أشهر ، وكانت كتابتها في قلعة بني سلامة ، وهي من أروع ما كتب. (قطريب، ١٤٣٧هـ)

٢ - كتاب التعريف بابن خلدون ورحلته غرباً وشرقاً : وهو من أروع ما كتب في فن السيرة الذاتية. (قطريب، ١٤٣٧هـ)

٣ - كتاب شفاء السائل في تهذيب المسائل : وهو كتاب في التصوف، احتوى على ثروة من المفردات والمصطلحات الصوفية. (قطريب، ١٤٣٧هـ)

٤ - كتاب رجز لسان الدين بن الخطيب : وهو شرح لألف بيت من الشعر وضعها لسان الدين ابن الخطيب في أصول الفقه ، وقد شكك بعضهم في نسبتها إليه. (قطريب، ١٤٣٧هـ)

٥ - تلخيص المحصل لفخر الدين الرازي. (صليحة وآخر ، ١٤٣٤هـ)

٦ - شرح قصيدة ابن عبدون. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٧ - شرح قصيدة البردة للبوصيري. (صليحة وآخر ، ١٤٣٤هـ)

٨ - طبيعة العمران. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

٩ - كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر. (ابن خلدون ، ١٤٣٣هـ)

١٠ - كتاب مختصرات حول أعمال ابن رشد. (صليحة وآخر، ١٤٣٤ه)

١١ - كتاب الحساب. (صليحة وآخر ، ١٤٣٤هـ)

١٢ - كتاب تذكير السهوان. (صليحة وآخر ، ١٤٣٤هـ)

١٣ - كتاب وصف بلاد المغرب لتيمورلنك. (صليحة وآخر ، ١٤٣٤هـ)

١٤ - كتاب أخبار دولة بني الأغلب بإفريقيا. (صليحة وآخر ، ١٤٣٤هـ)

وفاته

توفي ابن خلدون رحمه الله في القاهرة يوم الأربعاء ٢٦ من شهر رمضان سنة ٨٠٨ه الموافق ١٦مارس ١٤٠٦م وله من العمر ٧٦سنة و٢٥يوماً، ودفن بمقابر الصوفية خارج باب النصر. (الحنبلي ، ١٤١٣هـ)

آراء العلماء في ابن خلدون:

تعددت الآراء حول ابن خلدون من معاصريه وممن جاء بعدهم من أهل العلم، كما كتب عنه الباحثون في مختلف التخصصات من مسلمين وغيرهم ،ويمكن تلخيص أهم تلك الآراء في الآتي :

- يعد ابن خلدون من عمالقة الفكر الاجتماعي في العالم، وفي رأي كثير من المحايدين أنه أجدر المفكرين الاجتماعيين بحمل لقب منشئ ومؤسس علم الاجتماع. (نور ، د.ت)

- إن ظاهرة ابن خلدون كانت قفزة كبرى ومنعطفاً جديداً وخطيراً في مسيرة المنهج التاريخي. (عويس، ١٩٨٦م)

- إن علامة المغرب الفيلسوف المؤرخ ابن خلدون جدير بأن يظل موضوعاً متجدداً في دراستنا لإسهامات حضارتنا الإسلامية في التأريخ الحضاري والإنساني. (عويس ، ١٩٨٦م)

- يقول عالم الاجتماع لود فيتش جميلو فيتش (١٨٣٨ -١٩٠٩م) : "لقد درس ابن خلدون الظواهر الاجتماعية بعقل متزن ، وأتى في هذا الموضوع بآراء عميقة ، جعلت ما كتبه عبارة عما نسميه اليوم بعلم الاجتماع". (مجلة التربية ، ١٩٨٢م)

- يقول الدكتور علي عبدالواحد وافي : "لكن ابن خلدون قد هدته مشاهداته وتأملاته العميقة لشئون الاجتماع الانساني إلى أن الظواهر

الاجتماعية لا تشذ عن بقية ظواهر الكون وأنها محكومة في مختلف مناحيها بقوانين طبيعية تشبه القوانين التي تحكم ما عداها من ظواهر الكون كظواهر العدد والفلك والطبيعة والكيمياء والحيوان والنبات ..." ، ويقول أيضا : "وهذه الحقيقة لم يصل إليها تفكير أحد من قبل ابن خلدون ، بل إن نقيضها كان المسيطر على أفكارهم جميعا ، فقد كان المعتقد أن ظواهر الاجتماع خارجة عن نطاق القوانين ، وخاضعة لأهواء القادة ، وتوجيهات الزعماء والمشرعين ودعاة الإصلاح". (مجلة التربية ، ١٩٨٢م)

- يرى المؤرخ البريطاني (توينبي) بأن ما قدمه ابن خلدون يعتبر أعظم عمل فكري أبدعه أي إنسان في أي عصر وأي مكان طوال تاريخ بني الإنسان. (مجلة التربية ، ١٩٨٢م)

- يعتقد عبدالله عبدالرحيم عسيلان أن تاريخ الحضارة الإسلامية يزخر بنماذج فريدة للعلماء المسلمين الذين أسهموا في مختلف صنوف العلم والمعرفة، وتركوا تراثاً ضخماً بعدهم يتسم بعقلية مبدعة وذكاء نادر وأفق واسع وفهم عميق لحقائق العلوم ودقائقها ، ومن هؤلاء العلماء ابن خلدون. (عسيلان ، ١٩٧٨م)

- ويرى حسين مؤنس أن ابن خلدون هو المؤرخ العربي الوحيد الذي كتب تاريخاً عاماً يمكن أن يسمى تاريخاً عالمياً. (مؤنس ، ١٣٩٩هـ)

- الكسندرا يغنا تينكو يعتبر ابن خلدون من أكبر مفكري العرب والمسلمين في العصور الوسطى ، وأن جميع الذين درسوا تراث ابن خلدون متفقون على أنه قدم مساهمة كبيرة في الفكر الاجتماعي والعالمي ، وأن ابن خلدون لم يكن رجل سياسة رائع فحسب ، بل كان عالماً عظيماً ، فمعارفه السياسية كان يزاوجها بمعارفه العلمية ، وكان يكتب في مذكراته بأنه استخدم

كل الإمكانات لأن يتعلم بجد ، وأن ثقافته العالية ومشاركته العملية في الحياة السياسية والعلمية لعصره سمحت له بأن يقدم مساهمة مهمة في خزانة الفكر العربي في القرون الوسطى ، وأن فضله ينحصر في الطريق التي يمكن للتاريخ بالاعتماد عليها أن يصبح علميا ، وأنه خطى خطوات جبارة على هذا الطريق ووصل إلى إنشاء نظرية نشوء وتطور الدولة والمجتمع. (الكسندرا يغنا تينكو، ١٩٨٠م)

- يقول البارون كارادوفوا : "تزودنا إفريقية الإسلامية في شخص ابن خلدون بعالم اجتماع من الطراز الأول ، ولا تجد ذهنا تمثل فلسفة التاريخ بجلاء أكثر مما تمثلها ذهن ابن خلدون".

ويقول أيضا : " ويعد ابن خلدون ألمعيا من فصيلة مونتسيكو والأب دومايلي ، وجداً لعلمائنا في الاجتماع مثل تارد أو المستشرق غوبينو". (الزهراني ، ١٤١٢هـ)

- ويقول الفيلسوف الإنجليزي "روبرت فلينت " بأن ابن خلدون "منظر في التاريخ لا نجد له نظيراً في أي عصر أو بلاد ، بل وحتى فيكو الذي ظهر بعده بأكثر من ٣٠٠ سنة وقبله أفلاطون وأرسطو و أوغسطين ، لا يجارونه وليسوا بأنداد له ، وأن الكثير من أمثال هؤلاء لا يستحقون أن تذكر أسماؤهم عند الحديث عن ابن خلدون". (برغوث ، ١٤٣٦هـ)

ظروف العصر التي عاش فيه ابن خلدون

اتصف عصر ابن خلدون في القرن الثامن وبداية القرن التاسع الهجري بالانحلال **السياسي والاقتصادي والاجتماعي** ، حيث بدأت الدولة الإسلامية في الأندلس تنهار ، والثورات والفتن تعم شمال إفريقيا ، وفي

المشرق اجتاح التتر الشام والعراق ، وتعرض عرب المشرق لطغيان الأعاجم وارتقاؤهم مناصب الملك والإمارة في بلاد العرب. (نور ، د.ت)

وفي المقابل كانت بشائر النهضة تلوح في الأفق في أوروبا ، بينما في شمال إفريقيا انهارت آخر دولة مغربية وأندلسية عظمى ، وهي دولة الموحدين ، وقسمت لثلاث دول هي : دولة الحفصيين في إفريقيا ، ومركزها تونس ، ودولة بني عبد الواد في الجزائر ، ومركزها تلمسان ، ودولة بني مرين في المغرب الأقصى ، ومركزها فاس. (صليحة وآخر ، ١٤٣٤هـ) ، (عويس ، ١٩٨٦م)

وإلى جانب الاضطرابات السياسية ، كانت الفوضى هي التي تسود ، مع تفكك المجتمع ، وانتهاك الحرمات ، واستباحة الدماء والأموال ، وانعدام الأمن والاستقرار ، واتصف بعض الملوك آنذاك بالظلم والعربدة ومعاقرة الخمر وإخافة الناس ، والتحالف مع النصارى ضد إخوانه المسلمين في الممالك الأخرى ، مما عجل بتساقط مدن الأندلس في يد النصارى. (مفتاح ، ٢٠١١م)

أما على **المستوى الحضاري** فكان عصره يتسم بالركود والجمود والانحطاط والتراجع بسبب ما حصل من محن وويلات وحروب على البلاد الإسلامية. (أحمد ، ٢٠٠١م)

ويرى الكسندرا يغنا تينكو أن تلك الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية هي بالذات التي أثرت على تصورات ابن خلدون عن المجتمع والدولة. (الكسندرا يغنا تينكو ، ١٩٨٠م)

أما على **المستوى العلمي والثقافي** فقد كانت تونس - في عصر ابن خلدون - مركزاً من أهم المراكز العلمية والأدبية في العالم الإسلامي ، خاصة في بعد تغلب الفرنجة على شرق الأندلس وجلاء كثير من أهلها إلى

تونس ومعهم كثير من أهل العلم والأدب ، وكانت تونس تشتمل على كثير من الآثار العلمية المصرية خاصة والمشرقية عامة ، فضلا عن وقوعها في طريق الأندلسيين في أثناء ذهابهم للحج وعودتهم منه ، وأيضاً مجاورتها لمصر التي هي إيوان الإسلام وأم العالم وينبوع العلم والصنائع ، فأصبحت تونس مزيج بين الحياة الأندلسية والحياة المصرية بجميع مظاهرها. (الحاجري ، د.ت)

إجابة السؤال الثالث عن العوامل المؤثرة في صناعة العالِم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي من خلال سيرة ابن خلدون.

هناك عوامل عدة لها تأثير كبير في صناعة العالِم ، وتتفاوت تلك العوامل قوة وضعفاً في التأثير على تكوين العالِم بحسب شخصية كل عالِم ، ومن خلال النظر والاستقراء والاستنباط في حياة العالم عبد الرحمن بن خلدون يجد الباحث أن من أهم العوامل التي أثرت في تكوين شخصيته هي ما يأتي :

أولاً : العوامل الدينية : وتتمثل في الآتي :

١ - **حفظه للقرآن في طفولته على يد والده** ، وتؤكد دراسة حوالف عكاشة (١٤٣١هـ) أن تعليم القرآن للطفل له أثره في بناء شخصيته ، كصفاء الذهن وقوة الذاكرة ، والطمأنينة والاستقرار النفسي ، وقوة اللغة العربية والمنطق والتمكن من الحديث بطلاقة وفصاحة ، وتطوير المدارك والقدرة على الاستيعاب والفهم ، وبناء الشخصية المتزنة والقوية للمسلم .

وقد نص السيوطي على أن "تعليم الصبيان القرآن أصل من أصول الاسلام فينشئون على الفطرة ويسبق الى قلوبهم أنوار الحكمة قبل تمكن الأهواء منها وسوادها بأكدار المعصية والضلال ". (الإدريسي ، د.ت ، ج٢)

وأكد ابن خلدون ذلك بقوله "تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين أخذ به أهالي الملة ، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق الى القلوب من

رسوخ الايمان وعقائده بسبب آيات القرآن ومتون الأحاديث وصار القرآن أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعد من الملكات ". (ابن خلدون ،١٤٠٨هـ)

وفي موضع آخر يقول ابن خلدون رحمه الله : " ووجه ما اختصّت به العوائد من تقدّم دراسة القرآن إيثارا للتّبرّك والثّواب ، وخشية ما يعرض للولد في جنون الصّبيّ من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن ، لأنّه ما دام في الحجر منقاد للحكم. فإذا تجاوز البلوغ وانحلّ من ربقة القهر فربّما عصفت به رياح الشّبيبة فألقته بساحل البطالة فيغتنمون في زمان الحجر وربقة الحكم تحصيل القرآن لئلّا يذهب خلوا منه" . (ابن خلدون ،١٤٠٨ هـ)

وقال ابن الجوزي : " فأما تدبير العلم فينبغي أن يحمل الصبي من حين يبلغ خمس سنين على التشاغل بالقرآن والفقه وسماع الحديث ، وليحصل له المحفوظات أكثر من المسموعات لأن زمان الحفظ إلى خمس عشرة سنة " ثم يقول رحمه الله : " وأول ما ينبغي أن يكلف حفظ القرآن متقنا ، فإنه يثبت ويختلط باللحم والدم " . (ابن الجوزي، ١٤٢٥هـ ، ص٢٥٧)

٢ - **تعلمه العلم الشرعي** : والذي -كما يقول برغوث - (١٤٣٦هـ) أكسبه رؤية متشبعة بالرؤية القرآنية للكون والحياة والإنسان والتاريخ ، ومنطلقة من فهمه للقرآن الكريم والسنة المطهرة.

ثانياً :العوامل الفكرية :

١ - **التعلم في الصغر** : فقد أخذ ابن خلدون العلم منذ الصغر من والده وشيوخه الكبار في تونس وفاس وممن وفد إليها من علماء الأندلس.

وكان يقال : "مَنْ أَدَّبَ ابْنَهُ صَغِيرًا قَرَّتْ عَيْنُهُ كَبِيرًا". (ابن عبد البر، ١٤١٤هـ)

٢ - **استفادته من المكتبات الإسلامية** : والتي كانت غنية بالمصادر والمراجع ، حيث لجأ إليها في التأليف والتدريس ونحو ذلك.

وقد أولت الحضارة الإسلامية عناية فائقة بتصنيف وتأليف الكتب في مختلف العلوم والفنون، وواكب ذلك ظهور وانتشار ما يصعب حصره من المكتبات والخزائن العامة والخاصة ؛ غير أن تضافر عدد من العوامل أدَّى إلى اندثار كثير من تلك المكتبات والخزائن ؛ مما نتج عنه فِقدان ملايين الكتب والتصانيف التي لا يُعرف اليوم إلا عناوين بعضها.(الكتاني ، ١٤٣٤هـ)

٣ - **تأليفه للرسائل ونظمه للشعر وإلقاؤه للخطب ونحوها من أعمال علمية** : والتي سرعت من إنضاجه الفكري.

٤ - **اطلاعه الواسع على أفكار الفلاسفة** : سواءً القدماء منهم كأفلاطون ، أو الفلاسفة المسلمين كالفارابي وابن رشد ونحوهم.

٥ - **انفتاح فكره** : وذلك على الثقافة الإنسانية الشاملة ، وعلى الخبرة المعرفية الإسلامية عامة.

٦ - **الرحلة في طلب العلم** : وتنقله بين البلدان ، ومجالسة علماء كل بلد نزل به وأخذه عنهم ، كل ذلك ساعده على نموه الفكري.

وقديماً قيل للإمام أحمد : أيرحل الرجل في طلب العلم ؟ فقال : "بلى والله شديداً ، لقد كان علقمة بن قيس النخعي ، والأسود بن يزيد النخعي – وهما من أهل الكوفة بالعراق – يبلغهما الحديث عن عمر ، فلا يقنعهما حتى يخرجا إليه –إلى المدينة المنورة -فيسمعانه منه" (البنكاني ، ١٤٢٤هـ)

٧ - **كان للوراقين ودور النشر دور كبير في صناعة العالم** : وذلك من خلال نشر مؤلفاته وتشجيعه على التأليف .

ثالثاً : العوامل الاجتماعية :

١ - **اشتهار أسرة ابن خلدون منذ أسلافهم بالعلم والدين** : فقد نبغ فيها من قبل في المغرب والأندلس عدد كبير في كثير من العلوم ، ومن هؤلاء عمر بن خلدون الذي كانت له قدم راسخة في العلوم الرياضية والفلك ، وقد عاش قبل ابن خلدون بثلاثة قرون. (وافي ، د.ت)

كما ذكر المؤرخ الشهير ابن حيان –رحمه الله - أن بيت ابن خلدون لم تزل أعلامه بين رياسة سلطانية ورياسة علمية ، وهذا يؤكد على أن أسرة ابن خلدون كانت تحرص على تعليم أولادها العلوم جيلاً بعد جيل ، فهي أسرة علم ودين ، وقد ورث من أسرته حب الرئاسة والنفوذ ، كما ورث عنهم حب العلم والبحث. (وافي ، د.ت)

٢ - **كان لزوجة ابن خلدون وولده دور مهم في مساعدته على بناء نفسه علمياً** : حيث تزوج وهو ابن ٢٢ عاماً ، وتحملت أسرته بعده عنهم ، ولحقت به في أماكن استقراره كالأندلس وقلعة بني سلامة وغيرها ، وصبرت على كثير من المشاق في سبيل تحقيقه طموحاته العلمية والسياسية ، حتى انتهى تاريخ تلك الأسرة بالغرق قرب الاسكندرية وهي متجهة له من تونس إلى مصر للسكن معه في القاهرة.

٣ - **تقدير المجتمع للعلماء** : حيث كانت المجتمعات الإسلامية في عصر ابن خلدون تجل العلماء وتقدرهم وتحترمهم وتكرمهم وتشجعهم مما أسهم في صناعة علماء كثر في ذلك العصر ومنهم ابن خلدون.

رابعاً : العوامل النفسية :

١ - **ميل ابن خلدون النفسي منذ الصغر إلى تحصيل جميع العلوم** : فما من علم لغوي أو فقهي أو عقلي أو غيرها إلا وقد أخذ منه في زمن حداثته

بأوفر نصيب.

٢ - **حبه للقراءة والاطلاع والتزود بالثقافات المختلفة.**

٣ - **تفرغه عن المشاغل** : وخاصة تلك الحياة التي عاشها في صخب السياسة وانشغاله بالتأمل والتفكير نتج عنه تأليفه لأعظم كتبه وهو كتاب العبر ومقدمته وذلك لصفاء نفسه وخلو عقله من هموم الحياة ومشاغلها.

٤ - **الدعم النفسي الذي وجده ابن خلدون من أهل القاهرة** : وذلك من خلال حسن استقبالهم له وإكرام علمائهم له ، وحرص طلاب العلم فيهم على الاستفادة من علمه ، مما مكنه من مواصلة مشواره العلمي.

٥ - **علو الهمة والطموح العالي له مع الثقة بالنفس** :

٦ - **عبقريته وذكاؤه ، وقوة ملاحظته ودقة تحليلاته:**

٧ - **الخبرة العملية** : حيث اتسمت حياته بالصخب وعدم الاستقرار ، وامتلأت بالمغامرات والكوارث ومواجهة الخصوم ، كل ذلك ساعد على صقل شخصيته وتكوين خبرة عملية لا تقدر بثمن.

٨ - **الشعور بالانتماء القوي لأسرته** : والتي كان منها الحكام والعلماء ، فقد أورث في نفسه الطموح الكبير والرغبة في السيادة والريادة في العلم والسياسة ، مما جعله ينال بذلك رفعة في علماء عصره ، وتبوأ مناصب سياسية انتهت به ليكون في منصب الحاجب.

خامساً : العوامل التربوية :

١ - **أنه تربى على يد والده** : والذي آثر العلم والرباط على السيف والخدمة ، فكان يحضر مجالسه ويشهد أهل البلد يتحاكمون إليه في كثير من القضايا والمسائل ، ويسمع وهو صغير ما يروون له من مناقب أجداده ، فولدت في نفسه هذه العوامل هدوء العلم وصخب السياسة ، وأصبح بتأثير

هاتين النزعتين في حياته علماً من أعلام زمانه في الإدارة والسياسة والقضاء والأدب والفقه والعلم ، وأصبحت شخصيته وآثاره وكتاباته مثار اهتمام المتأدبين على مر العصور.

٢ - **دور الأسرة المهم في صناعة العالم** : فقد كانت أسرة ابن خلدون تغذي أبناءها الشعور بالعظمة وتوفر لهم الشروط الضرورية للنمو العقلي والثقافي لتدوم صلته بإرث أجدادهم العلمي والسياسي.

٣ - **التعلم في الصغر** : تلقى ابن خلدون منذ طفولته تعليماً مكثفاً في علوم الدين واللغة والأدب على يد شيوخ مشهورين ، ولم يبلغ السابعة عشرة من عمره إلا وقد نال إجازة في الحديث والفقه وألم بكتبها ، كما حذق في العلوم العقلية وبرز بها بشهادة أساتذته ، وهذا أسهم بدرجة عالية في بناء شخصيته العلمية.

٤ - **توفر البيئة العلمية والتربوية شرط مهم في صناعة العالم** : فقد كانت تونس -التي نشأ فيها ابن خلدون - مركزاً للعلماء والأدباء في بلاد المغرب ، ومنزل رهطٍ من علماء الأندلس الذين رحلوا إليها بعد أن شتتتهم الحوادث ، وهذا يؤكد أهمية البيئة العلمية التربوية في صناعة العالم.

٥ - **الدور المهم للمعلم في صناعة العالم** : لقد كان لتأثير شيوخه عليه دور كبير في صناعته وخاصة شيخه محمد بن عبدالمهيمن بن عبد المهيمن الحضرمي إمام المحدثين والنحاة في المغرب ، وكذلك شيخه أبوعبدالله محمد بن إبراهيم الآبلي شيخ العلوم العقلية.

وبالنظر لما كتبه ابن خلدون عن شيوخه يلحظ القارئ الآتي :

أ - عندما كان في تونس : كان لشيوخه الفضل في تلقينه أبجديات العلوم كالقراءة والكتابة وحفظ القرآن ونحو ذلك.

ب - عندما كان في تلمسان : كان لشيوخه الفضل في تكوينه العقلي وتفكيره الفلسفي.

ت - عندما كان في فاس : كان لشيوخه الفضل في تكوين التوجه التقليدي النقلي الفقهي الذي يجسد تلك المدرسة المحافظة التي كان لها الأثر الكبير في بلورة فكر ابن خلدون.

ث - عندما كان في القاهرة : تكون لابن خلدون اتجاهاً علمياً عقلياً وسياسياً ساعده على مباشرة بلاط السلاطين وكيفية التعامل معهم.

٦ - **وجود العلماء شرط لصناعة العالم** : فما حدث في تونس من مرض الطاعون وهجرة معظم العلماء والأدباء من تونس إلى المغرب الأقصى كان عائقاً لابن خلدون في مواصلة طلبه للعلم ، مما صرفه عن العلم إلى السياسة في وقت مبكر ، ولما أتيح له وهو بفاس مواصلة الطلب والقراءة لم يتردد في ذلك مما أوصله لإتقان كثير من العلوم ، وهذا يؤكد أثر وجود العلماء في صناعة العالم.

٧ - **الممارسة للعلم تصنع عالماً** : فجلوس ابن خلدون للتدريس والتفاف طلاب العلم عليه في أكثر من بلد كان له أثر كبير في صناعة علمه ورسوخه فيه وزيادة اطلاعه وبحثه ، وذلك من خلال حواره ونقاشه لطلابه ، وممارسته الخطابة والشعر ، إلى جانب السياسة ، أكسبته خبرة عملية وعلمية ، وصنعت منه عالماً.

٨ - **مخالطة رجال الفكر والعلم**.

سادساً : العوامل السياسية :

١ - **تقلد ابن خلدون للوظائف السلطانية ، وخوضه في معترك السياسة** : فمعارف ابن خلدون السياسية التي تكونت لديه خلال ربع قرن قضاها

متنقلا بين بلاد المغرب الأدنى والأوسط والأقصى والأندلس وأكسبته خبرة عملية ، قام بمزاوجتها مع معارفه العلمية مما أسهم إسهاماً كبيراً في تأليفه لكتاب العبر ، والذي أثرى خزانة الفكر العربي الإسلامي في ذلك العصر وحتى العصر الحاضر.

٢ - **دور الحكام في صناعة العلماء** : فتعيينه في المجلس العلمي للسلطان أبي عنان كان له دور كبير في صناعة علمه وشهرته ، وكان السلطان أبو عنان ممن يشجع العلم ويكرم العلماء ، وكان مجلسه عامراً بأهل العلم والأدب ونحوهم ، كما كانت القاهرة موئلاً للتفكير الإسلامي في المشرق والمغرب بسبب أن سلاطينها من المماليك لهم شهرة واسعة في رعاية العلوم والفنون في المدارس العديدة التي أنشأوها ، وفي الجامع الأزهر الذي أنشئ من قبلهم في عهد الفاطميين.

٣ - **كان انشغال كثير من علماء عصره بالسياسة له أثره الكبير عليه** : وهذا خلافاً لطريقة والده الذي هجر السياسة خلافاً لجده ، وهو ما يفسر انخراط ابن خلدون المبكر في السياسة.

٤ - **العمل في الوظائف العلمية** : فقد عينه السلطان برقوق في مناصب علمية رفيعة أسهمت في صناعته في الجانب الفقهي خاصة والعلمي عامة ، حيث ولاه القضاء ليكون قاضي قضاة المالكية ، كما عينه مدرساً للفقه المالكي بالمدرسة القمحية ، ثم أستاذاً للفقه المالكي في المدرسة الظاهرية البرقوقية ، ثم منصب كرسي الحديث في مدرسة صرغتمش ، ثم شيخ خانقاه بيبرس.

سابعاً : العوامل الاقتصادية :

١ - **توفر المال الذي يكفي لحياة كريمة** : فقد ساعدت الأحوال المادية

لابن خلدون من خلال والده على التفرغ للعلم وطلبه منذ الطفولة وحتى وفاة والده وهو ابن ١٧ عاماً ، كما أن تحسن أحواله المادية عندما بدأ في العمل السياسي ساعده على الرحلة لطلب العلم والتنقل بين البلدان ومخالطة علماء تلك البلدان والجلوس عندهم لإكمال مشوار الطلب ، والتفرغ للتأليف وغير ذلك من الأعمال العلمية.

٢ - **رعاية السلاطين والحكام في عصر ابن خلدون للعلماء من الناحية المادية** : فقد كان بعضهم يعطي الأموال ويقطع الأراضي للعلماء ، وهذا بلا شك يساعد العالم على التفرغ للعلم بدلاً من انشغاله بطلب رزقه.

خلاصة نتائج الدراسة.

أظهرت الدراسة الحالية عدداً من النتائج المهمة الآتية : -

أولا : أن مفهوم العلم ليس منحصراً في العلوم الشرعية فقط ، بل يشمل كل علم نافع للناس في الدنيا والآخرة ، وأن العالم هو كل من يحوز على معرفة متخصصة في أي مجال من مجالات العلوم النافعة الدينية أو الدنيوية ويتقنها .

ثانياً : أن صناعة العالم يشترط فيها أمور منها :

١ - إتقانه لمبادئ العلم.

٢ - ضبطه العلم على يد عالم متقن.

٣ - مجاهدة النفس على مواصلة الطلب للعلم مهما كانت المعوقات.

٤ - علو الهمة والثقة في النفس.

٥ - التروي وعدم الاستعجال في الوصول للعالمية.

٦ - أن يترك العلم أثراً إيجابياً على سلوك العالم وسمته.

٧ - بذل العلم لمن يحتاجه ونشر العلم بين الناس.

ثالثاً : أن هناك عوامل مختلفة لها أثرها الكبير في صناعة العالم وهي :

١ - عوامل دينية : كحفظ القرآن في الصغر ، وتعلم العلم الشرعي في بداية المسيرة العلمية.

٢ - عوامل فكرية : كالتعلم في الصغر ، وتوفر المكتبات العامرة بالكتب في مختلف العلوم والمراكز البحثية ، وممارسة العلم في أرض الواقع ، والاطلاع على أفكار العلماء السابقين في مختلف العلوم ، والانفتاح الفكري على الثقافات المختلفة ، والرحلة في طلب العلم ، وتوفر دور النشر والمطابع التي تهتم بالإنتاج العلمي للعلماء وتشجعهم.

٣ - عوامل اجتماعية : كدراسة تاريخ العلماء وشخصياتهم وخاصة الأقربون منهم ، دور الأسرة المهم في إعانة العالم على بناء نفسه ، وتقدير المجتمع للعلماء وإكرامهم.

٤ - عوامل نفسية : كمحبة العلم منذ الصغر ، وحب القراءة والاطلاع والتزود بالثقافات المختلفة ، والتفرغ للعلم ، والدعم النفسي للعلماء من مجتمعهم ، وعلو الهمة ، والثقة بالنفس ، والذكاء ، وقوة الملاحظة ، ودقة التحليلات ، والشعور بالانتماء للأسرة والمجتمع.

٥ - عوامل تربوية : كمباشرة الوالدين في تربية الولد ليكون عالماً ، والتعلم في الصغر ، وتوفير البيئة العلمية التربوية للعالم منذ بداية مشواره العلمي ، والدور المهم للمعلمين والشيوخ في صناعة العالم ، ووجود العلماء في مكان نشوء العالم أو سفره إليهم ، وممارسة العلم ، ومخالطة العلماء والمفكرين.

٦ - عوامل سياسية : كتشجيع الحكام للعلم وأهله ، وتولي المناصب ذات العلاقة بالتخصص العلمي ، والعمل في الوظائف العلمية.

٧ - عوامل اقتصادية : كتوفر المال للعالم بما يكفل له ولأسرته حياة كريمة ، ودعم العلماء بالمال تشجيعاً لهم على الانتاج العلمي في مختلف التخصصات.

رابعا : أن هناك ثلاث جهات مسئولة عن صناعة العالم ، وكل جهة لها دورها وعملها المتمم لتلك الصناعة ، وهذه الجهات هي : الأسرة ، والسلطة السياسية ، والمحاضن العلمية للعلوم المختلفة كالجامعات ومراكز البحوث ودور النشر ونحوها.

توصيات الدراسة.

يوصي الباحث من خلال هذه الدراسة بما يأتي : -

١ - توفير العلوم النافعة بمختلف تخصصاتها وإتاحة الفرصة لجميع الراغبين في أي تخصص للتعلم بما يتفق مع قدراتهم وميولهم.

٢ - أهمية توفير محاضن تربوية وعلمية لصناعة العلماء في جميع التخصصات العلمية النافعة.

٣ - ضرورة الاهتمام بالعوامل المختلفة لصناعة العالم ، وتنميتها وتفعيل دورها لتسهم بدرجة عالية في تحسين صناعة العالم في أي تخصص علمي نافع.

٤ - على جميع المؤسسات المسئولة عن صناعة العالم القيام بمسئولياته كاملة تجاه تلك الصناعة بما يحقق وفرة للعلماء في جميع التخصصات العلمية النافعة.

مقترحات الدراسة

يقترح الباحث عدة أمور يرى أهميتها ، ومن ذلك ما يأتي : -

١ - القيام ببحوث علمية في صناعة العالم في كل تخصص علمي نافع : كصناعة الطبيب والمهندس وعالم الأحياء وعالم الفيزياء وعالم الفلك وعالم النحو ونحو ما سبق في العلوم الأخرى.

٢ - القيام ببحوث علمية في الصناعات الأخرى التي تتناول حياة الإنسان الاجتماعية وغيرها : كصناعة القائد وصناعة المثقف وصناعة المعلم الناجح وصناعة الأب الناجح وصناعة الزوجة الناجحة وهكذا.

* * *

المراجع

- إبراهيم ، محمد إسماعيل ، **القرآن وإعجازه العلمي** ، دار الفكر العربي - دار الثقافة العربية للطباعة ، د.ت.

- ابن الجوزي ، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد ، **مناقب الإمام أحمد** ، دار هجر ، الطبعة : الثانية ، ١٤٠٩ هـ

- ابن الجوزي ، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي ، **صيد الخاطر** ، دار القلم - دمشق ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م .

- ابن حميد ، صالح بن عبدالله ، **صناعة الفقيه** ، مطبوعات الجمعية الفقهية السعودية ، سلسلة رسائل الجمعية رقم ٥ ، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع ، الرياض ، ط١ ، ١٤٣٦هـ /٢٠١٥م.

- ابن حنبل ، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني ، **مسند الإمام أحمد** ، مؤسسة الرسالة ، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م.

- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد بن محمد ، أبو زيد ، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي ، **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر** ، دار الفكر ، بيروت ، الطبعة الثانية ، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م .

- ابن خلدون ، عبدالرحمن بن محمد ، **رحلة ابن خلدون** ، تحقيق محمد بن تاويت الطنجي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط٣ ، ١٤٣٣هـ — ٢٠١٢م.

- ابن خلدون ، عبدالرحمن بن محمد ، **مقدمة ابن خلدون** ، تحقيق درويش الجويدي ، المكتبة العصرية ، صيدا —بيروت ، ط١ ، ١٤١٥هـ /١٩٩٥م.

- ابن عبد البر ، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي ، **جامع بيان العلم وفضله** ، تحقيق : أبي الأشبال الزهيري ، دار ابن الجوزي ، المملكة العربية السعودية الطبعة : الأولى ، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م.

- ابن منظور ، محمد بن مكرم بن على ، أبو الفضل ، جمال الدين الأنصاري الرويفعى الإفريقى ، **لسان العرب** ، دار صادر — بيروت ، الطبعة الثالثة ، ١٤١٤ هـ

- أبو البقاء الحنفي ، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي ، **الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية** ، تحقيق عدنان درويش - محمد المصري ، مؤسسة الرسالة – بيروت ، د.ت.

- أحمد ، منيرة ، ابن خلدون التاريخ والمنهج ومغالط المؤرخين ، دراسات تاريخية ، سوريا ، مج٢٢ ، ع٧٤/٧٣ ، ٢٠٠١م.

- الإدريسي ، محمد عَبْد الحَيّ بن عبد الكبير ابن محمد الحسني ، المعروف بعبد الحي الكتاني ، **التراتيب الإدارية والعمالات والصناعات والمتاجر والحالة العلمية التي كانت على عهد تأسيس المدنية الإسلامية في المدينة المنورة العلمية** ، دار الأرقم ، بيروت ، الطبعة الثانية ، د.ت.

- الاسكندري ، أحمد ، **ابن خلدون** ، مجلة المجمع العلمي العربي ، سوريا ، مج٩ ، ج٧ -٨ ، ١٩٢٩م.

- أيفناتينكو ، الكسندر ، **ابن خلدون** ، دار الفكر ، موسكو ، ١٩٨٠م.

- برغوث ، الطيب ، **في آفاق الصدى المعرفي للرؤية الخلدونية نظرية المدافعة والتجديد نموذجاً** ، ورقة عمل في الملتقى الدولي بجامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة بالجزائر حول دور القيم الروحية في بناء الحضارة وسقوطها نحو الدراسات الخلدونية التطبيقية ، مجلة المعيار ، كلية أصول الدين بجامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة بالجزائر ، ع٣٨ ، ج١ ، ١٤٣٦هـ /٢٠١٥م.

- البغدادي ، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب ، **الفقيه والمتفقه** ، دار ابن الجوزي ، السعودية ، الطبعة الثانية ، ١٤٢١هـ.

- البنكاني ، أبو أنس ماجد ، **رحلة العلماء في طلب العلم** ، دار النفائس للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط١ ، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م.

- الجرجاني ، علي بن محمد بن علي الزين الشريف ، **التعريفات** ، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان ، ط١ ، ١٤٠٣هـ -١٩٨٣م.

- الحاجري ، محمد طه ، **ابن خلدون بين حياة العلم ودنيا السياسة** ، دار النهضة

العربية ، بيروت ، د.ت.

- الحصري ، ساطع ، **دراسات عن مقدمة ابن خلدون** ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الخانجي ، ١٣٨٧هـ -١٩٦٧م.

- الحنبلي ، ابن عماد عبدالحي بن أحمد العكري الدمشقي ، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب** ، ج٩ ، دمشق ، دار ابن كثير ، ١٤١٣هـ -١٩٩٣م.

- الخطيب البغدادي ، أبو بكر أحمد بن علي ، **كتاب الفقيه والمتفقه** ، دار إحياء السنة النبوية ، بيروت ، ١٩٧٥م.

- خليل ، عماد الدين ، **ابن خلدون إسلامياً** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، مج١٥ ، ع٣ ، ١٩٨٧م.

- دويدري ، رجاء وحيد ، **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية** ، دار الفكر المعاصر -بيروت -لبنان -دار الفكر -دمشق -سورية ، الطبعة الأولى ، جمادى الآخرة ١٤٢١ هـ - أيلول سبتمبر ٢٠٠٠م.

- رافع ، ساهر ، **مشاهير فلاسفة العرب ابن خلدون** ، الدار العالمية للكتب والنشر ، الجيزة ، مصر ، ط١ ، ٢٠١٤م.

- الزهراني ، عبدالرزاق بن حمود ، **ابن خلدون ونشأة المدن ، دراسة في علم الاجتماع الحضري** ، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ع٥ ، محرم ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

- سويلم ، رأفت فريد ، **صناعة الفقيه** ، مكتبة الرضا ، الزقازيق ، مصر ، ط١ ، ١٤٣٠هـ /٢٠٠٩م.

- شوق ، محمود أحمد ، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية** ، دار الفكر العربي ، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

- صليحة ، الواد ومختاري جهيدة ، **مصادر ابن خلدون في المقدمة علوم القرآن والحديث أنموذجاً** ، مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماجستير منشورة ، كلية الآداب واللغات ، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان ، الجزائر.

- العسكري ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران ، **الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه** ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ -١٩٨٦م.

- عسيلان ، عبدالله عبدالرحيم ، **ابن خلدون وأثره الأدبي** ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ع٢ ، ١٩٨٧م.

- عكاشة ، حوالف ، **تعليم القرآن للطفل وأثره في بناء شخصيته** ، دراسة منشورة في الملتقى الدولي الثالث للقرآن الكريم بعنوان التعليم القرآني للصغار واقع و آفاق قسنطينة ١٤/١٥/١٦ جمادى الأولى ١٤٣١هـ الموافق لـ ٢٧/٢٨/٢٩ أبريل ٢٠١٠ م في كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية جامعة وهران .

- علواني ، طه جابر ، **محاضرات إسلامية المعرفة** ، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، من سلسلة محاضرات دورة ستراسبورج ، ٩ -٢١ /٧/ ١٩٨٨م.

- عوامه ، محمد ، **معالم إرشادية لصناعة طالب العلم ،** دار قرطبة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط١ ، ١٤٣٤ه / ٢٠١٣م.

- عويس ، عبدالحليم ، **ابن خلدون وريادته لعلم تفسير التأريخ** ، مجلة البحوث الإسلامية السعودية ، ع١٥ ، ١٩٨٦م.

- الغزالي ، أبو حامد ، **إحياء علوم الدين** ، دار الريان ، القاهرة ، بيروت ، د.ت ، ج١.

- قطريب ، يوسف إبراهيم ، **ابن خلدون أديباً** ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١ ، ١٤٣٧هـ.

- الكتاني ، محمد بن عبدالحي بن عبدالكبير ، **تاريخ المكتبات الإسلامية ومن ألّف في الكُتب** ، مركز الدراسات والأبحاث وإحياء التراث بالرابطة المحمدية للعلماء - الرباط ، سلسلة دراسات وأبحاث (١٣)، الطبعة الأولى: ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م

- الكتاني ، محمد عَبْد الحَيّ بن عبد الكبير ابن محمد الحسني الإدريسي ، المعروف بعبد الحي ، **التراتيب الإدارية والعمالات والصناعات والمتاجر والحالة العلمية التي كانت**

على عهد تأسيس المدنية الإسلامية في المدينة المنورة العلمية ، دار الأرقم ، بيروت ، الطبعة الثانية ، د.ت.

- الكناني ، ابن جماعة ، **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم** ، دار الكتب العلمية ، القاهرة ، ١٣٥٤هـ.

- مجلة التربية ، **ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع لمناسبة مرور ستة قرون على كتابة المقدمة** ، اليمن ، ع١٣ ، ١٩٨٢م .

- مفتاح ، الجيلاني بن التوهامي ، **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون** ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١ ، ٢٠١١م.

- المناوي ، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري ، **فيض القدير** ، المكتبة التجارية الكبرى – مصر ، ط١ ، ١٣٥٦هـ.

- منصور ، أحمد إبراهيم ، **دراسة في منهج الفعالية الاقتصادية : العمران والعقل الخلدوني أنموذجاً** ، مجلة إسلامية المعرفة ، السنة ١٣ ، ع٥١ ، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

- مؤنس ، حسين ، **ابن خلدون جغرافياً** ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ع٣٤ ، ١٩٧٩م.

- نور ، عبدالمنعم ، **المجتمع الإنساني** ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، د.ت.

- وافي ، علي عبدالواحد ، **تحقيق مقدمة ابن خلدون** ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط٤ ، ج١ ، ٢٠٠٦م.

- وافي ، علي عبدالواحد ، **عبدالرحمن بن خلدون حياته وآثاره ومظاهر عبقريته** ، الجمهورية العربية المتحدة ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، الإدارة العامة للثقافة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، د.ت.

- وافي ، علي عبدالواحد ، **عبقريات ابن خلدون** ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، السعودية ، ط٢ ، ١٤٠٤هـ.

- الوحش ، أشرف محمد ، **١٠٠٠ معلومة عن ابن خلدون مؤسس علمي**

الاجتماع و التاريخ ، دار الفضيلة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط١ ، ٢٠١٥م.

- يالجن ، مقداد محمد علي ، **علم الأخلاق الإسلامية** ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر – الرياض ، الطبعة الأولى ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م الطبعة الثانية ١٤٢٤هـ -٢٠٠٣م.

- اليعمري ، إبراهيم بن علي بن محمد ، ابن فرحون برهان الدين ، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب** ، دار التراث للطبع والنشر ، القاهرة ، د.ت.

- اليمني ، الحسين بن المنصور بالله القاسم بن محمد بن علي ، آداب العلماء والمتعلمين ، د.ن ، د.ت.

References

- Ibrahim, Mohammed Ismaiel, Holy Quraan and its Scientific Miracle, Dar Alfikr – Arab Culture for Printing, D.T.
- Bin Al-Joozi, Gamal Aldein Abu Alfarag Bin Abdulrahman Bin Ali Bin Mohammed, Mnakib Imam Ahmed, Dar Hajr, Edition: Second, 1409.
- Bin Al-Joozi, Gamal El-Din Abu Al-Farag Abdurrahman Bin Ali Bin Mohammed Al-Joozi, Said Al-Khater, Dar Al-Qalam – Damascus, first edition, 1425 – 2004.
- Ibn Hamid, Saleh Bin Abdullah, preparing the scholar, Publishings of Saudi Jurisprudential Assembly, series of assembly messages no. 5, Dar Knooz Sevilla for Publishing and distribution, Riyadh, E1, 1436 / 2015.
- Bin Hanbal, Abu Abdullah Ahmed Bin Mohammed Bin Hanbal Bin Helal Bin Asad Al-SHibani, Masnad Imam Ahmed, Message Establishment, 1421 – 2001.
- Bin Khaldun, Bin Abdurrahman Bin Mohammed Bin Mohammed, Abu Zeid, Wali El-Din Al-Hadrami, Diwan Almobtadaa' & Khabar in the history of Arabs and Berbers, Dar Al-Fekr, Beirut, Second Edition, 1408 – 1988.
- Bin Khaldun, Abdurrahman Bin Mohammed, Journey of Bin Khaldun, investigation of mohammed bin Tawit Al-Tawit, Dar Alkotb Alilmya, Beirut, E3, 1433 – 2012.
- Bin Khaldun, Abdurrahman Bin Mohamed, introduction of Bin Khaldun, investigation of Darwish Al-Jowaidi, contemporary library, Sidon – Beirut, E1, 1415 / 1995.
- Bin Abdulbar, Abu Omar Yusuf Bin Abdullah Bin Mohammed Bin Abdulbar Bin Asem Al-Namri Al-Qorti, Jamie Bayan Al-Ilm, Investigation: Abi Al-Ashbal Al-Zhairi, Dar Bin Al-Joozi, Kingdom of Saudi Arabia, First Edition, 1414 – 1994.
- Bin Manzor, Mohammed Bin Makram Bin Ali, Abu Al-Fadl, Gamal Eldin Al-Ansari Al-Rowaifi Al-Ifriqi, Arabs Tongue, Dar Sader –

Beirut, Third Edition, 1414.
- Abu Albaqaa, Bin Khaldun History, method and Historians' mistakes, Historical Studies, Syria, folder 22, A73/74, 2001.
- Ahmed, Monirah, Bin Khaldun history and method, historical studies, Syria, 22, 73/74, 2001.
- Al-Idrisi, Mohammed Bin Abd El-Kabeer Bin Mohammed Al-Hosni, Al-Maarof Abdulhai Al-Ktani, administrative preparations, industries, stores and scientific status during establishing Islamic city in Madinah, Dar Al-Arkam, Beirut, Second Edition, D.T.
- Al-Askandari, Ahmed, Bin Khaldun, Arab Scientific Assembly Magazine, Syria, 9, 7-9, 1929.
- Ifnatinko, Alexander, Bin Khaldun, Dar Al-Fker, Moscow, 1980.
- Barghoth, Al-Tayeb, prospects of cognitive echo for Khalduni vision theory of advocacy and renewal, working paper in the international forum at university of Prince Abdul Qadir Islamic Sciences at the University of Constantine, Algeria about the role of spirituality in building a civilization and fall toward Khalduni Applied Studies, the Faculty of Theology, Prince Abdul Qadir Islamic Sciences at the University of Constantine, Algeria, GS 38, c 1.1436 / 2015.
- albaghdadi, abu bakr ahmed bin ali bin thabit bin ahmed bin mahdi alkhateeb, alfakehand almotafaqeh, dar bin al-joozi, saudi arabia, second edition, 1421.
- Al-Bankani, Abu Anas Majed, Scientist' journey to get science, Dar Al-Nafais for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, E1, 1424 / 2004.
- Al-Hajri, Mohammed Taha, Bin Khaldun between Science life and policy world, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Beirut, D.T.
- Al-Hosari, Satei, Studies about introduction of Bin Khaldun, E3, Cairo, Al-Khanji Library, 1378 – 1967.
- Al-Hanbali, Bin Emad Abdulhai Bin Ahmed Al-Akri, Shazarat Al-Zahab in golden news, 9, Damascus, Dar Bin Kathir, 1413 – 1993.
- Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr Ahmed Bin Ali, Dar Ihyaa Al-Sunnah, Beirut, 1975.
- Khalil, Emad Al-Din, Bin Khaldum, Magazine of Social Sciences, Kuwait, 15, 3, 1987.
- Dwidri, Rajaa Wahed, Scientific Research its principles and practical practices, Dar Al-Fikr – Beirut – Lebanon – Dar Al-Fikr – Damascus – Syria, First Edition, 1421 – September 2000.
- Rafia, Saher, Arab Famous Philosopher Bin Khaldun, Al-Dar Al-Alamiya for books and Publishing, Giza, Egypt, E1, 2014.
- Al-Zahrani, Abdulrazaq Bin Hamood, Bin Khaldun and emergence of cities, Study on urban sociology, Magazine of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, GS 5, Muharram 1412 / 1991
- Sowailam, Rafat Farid, Preparing the scholar, Al-Reda Library,

Zagazig, Egypt, E1, 1430 / 2009.
- Shouq, Mahmoud Ahmed, Modern Directives in planning for curriculums in the light of Islamic Trends, Al-Fikr Alarabi, 1421 – 2001.
- Solayhah, Al-Wad and Mokhtari Jhaida, Sources of Bin Khaldun in the introduction of Quran Sciences and Hadith, Graduation memorandum to get Master degree, Faculty of Arts and Languages, Abu Bakr Belcaid University, Tlemcen, Algeria.
- Alaskari, Abu Helal Alhassan Bin Abdullah Bin Sahl Bin Saied Bin Yehia Bin Mahran, Seeking science, Islamic Office, Beirut, First Edition, 1406 – 1986.
- Osailan, Abdullah Bin Abdulrahim, Bin Khaldun and his literary impact, Magazine of Faculty of Social Science, University of Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, A2, 1987.
- Okasha, Hawalif, Teaching Quran to Child and its impact on building his personality, Study published on third international forum for Holy Quran, 14/15/16 Jumada al-awwal corresponding 27/28/29 April 2010 in Faculty of Humanities and Islamic civilization and the University of Wahran.
- Alwani, Taha Jaber, Lectures0 of Islamic Knowledge, Publishings of International Institute of Islamic Thought, series of lectures of Strasburg course, 9/21/1988.
- Awama, Mohammed, indicative landmarks for preparing students, Dar Qortoba for Publishing and distribution, Beirut, Lebanon, E1, 1434 / 2013.
- Owais, Abdulhamlim, Bin Khaldun and his leadership of the science of history interpretation, Magazine of Saudi Islamic Researcher, A15, 1986.
- Al-Ghazali, Abu hamed, Revival of Religion Science, Dar Al-Rayan, Cairo, Beirut, D. T, G1.
- Qatrib, Yusuf Ibrahim, Bin Khaldun, Dar Al-Kotb Al-Ilmaya, Beirut, E1, 1437.
- Al-Ktani, Mohammed Bin Abdulhai Bin Abdulkabir, History of Islamic Libraries and who write it, Center of Studies, researches and revival the heritage – Rabat, Series of studies and researches (13), First Edition: 1434 / 2013.
- Alkatani, Mohammed Abdulhai Bin Abdulkabir Bin Mohammed Alhosni Alidrisi, Administrative Preparations, Industries and scientific status at the Islamic country in Medinah, Dar Alarkam, Beirut, Second Edition, D.T.
- Alktani, Bin Jamaa, Ticket of listener and speaker in the literature of the scholar and the learner, Dar Al-Kotb Al-Ilmya, Cairo, 1354.
- Magazine of Education, Bin Khaldun founder of sociology for passing 6 centuries since writing the introduction, Yemen, A13, 1982.

- Moftah, Al-Jailani Bin Al-Tohami, Human Philosophy of Bin Khaldun, Dar Al-Kotb Alilmya, Beirut, E1, 2011.
- Almnawi, Zein Al-Din Mohamed who called Abdulraoaf Bin Tag Al-Arfin Bin Ali Bin Zain Al-Abdin Al-Hadadi, Faid Al-Qadir, the large commercial library – Egypt, E1, 1356.
- Mansour, Ahmed Ibrahim, Study on curriculum of economic efficacy: Urbanism and Khaldouni Mind, Magazine of Islamic Knowledge, Year 13, A51, 1428 / 2007.
- Moanis, Hussien, Bin Khaldun, Magazine of Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, A34, 1979.
- Noor, Abdulmenem, Human Society, Cairo Modern Library, Cairo, D.T.
- Wafi, Ali Abdulwahid, Investigation of Bin Khaldun Introduction, Nahdet Misr for Publishing and Distribution, Cairo, E4, G1, 2006.
- Wafi, Ali Abdulwahed, Abdulrahman Bin Khladun his life and impacts, United Arab Republic, the Ministry of Culture and National Guidance, the General Administration of Culture, Egypt Library, Cairo, D.T.
- Wafi, Ali Abdulwahed, geniuses Bin Khaldun, Company of Okaz libraries for Publishing and Distribution, Saudi Arabia, E2, 1404.
- Al-Wahsh, Ashraf Mohammed, 1000 information about Bin Khaldun the founder of Sociology and History, the House of virtue for Publishing and distribution, Cairo, E1, 2015.
- Yalgan, Meqdad Mohmmed Ali, Science of Islamic Morals, Dar Alam Alkotb for Printings – Riyadh, First Edition 1413 – 1992, Second Edition 1424 – 2003
- Alamri, Ibrahim Bin Ali Bin Mohammed, Bin Farhon Borhan Aldien, Dar Altorath for printing, Cairo, D.T
- Alyamani, Alhussein bin Almansour Bellah Alqasim Bin Mohammed Bin Ali, Morals of scholars and learners, D.N, D.T.

❊ ❊ ❊

Dar Alkutub Al`ilmiyah.

Almanawi, Z. (1356 AH). FaiDH Alqadeer. (1st ed). Egypt: Almaktabah Atijariyah Alkubra.

Ibrahīm, M. (2007). Dirasah fī Manhaj AL_fa‘alyah AL-IgtiSadyah:Al‘umran Wa AL-‘agl Alkhuldūnī Anmothjan.(n.edt.). Majalat Islamya AL-Ma‘rifah.

Hussain,M. I. (1979). Ibn Khaldūn Jughrafyan. (n.edt.) Jami‘at AL-Imam Muhammad Ibn Su‘ud AL_islamyah: Majalt kulyat Al-Ulūm AL-Ijtima‘yah.

Abdullmen‘im, N. (n.d.). Al-Mujtama‘ AL-īnsānī. (n.edt.) Cario: Maktabt AL-gahirah AL-Hadithah.

AbdullwaHid, W.A. 2006. TaHqīq Mūqdīmah Ibn Khaldūn. (4th ed.) (p.1) Cario: NahDHah MASir Li AL-Tiba‘ah Wa AL-Nashir Wa AL-tawzī‘. AbdullwaHid, W.A. (n.d.). AbdullraHmān Ibn khaldūn Hayātuh Wa āthāruh Wa Mathahir ‘abgryatoh.(n.edt.). Cario:Maktabat MaSr, Wizarah AL-thqafah Wa AL-Ershad AL-qawmī.

AbdullwaHid, W.A. (1404 AH.) .

‘abqryāt Ibin Khaldūn. (2nd ed). Saudi Arabia: Sharkiat Maktbāt ‘ukaDH Li AL-Nashir Wa AL-tawzī‘.

AL-WaHsh, A.M. (2015). 10000 Ma‘lūmah ‘an Ibin Khaldūn Mū’asis ‘ilmaī AL-Ijtima‘ Wa AL-TareKh.(1st ed). Cario: Dār AL-FaDHīlah Li AL-Nashr Wa AL-tawzī‘.

Yaljīn, M.M. (2003). ‘Iilm AL-khlāq AL-Islāmīah. (2nd ed). Riyadh: Dar ‘ālam AL-Kutub Li AL-Tiba‘ah Wa AL-Nashr.

ALya‘marī, A.M. (n.d.). AL-Dibāj AL-Muthahab Fi Ma‘rifat A‘uān ‘Ulmā’ AL-Mathahb. (n.edt.). Cairo: Dar AL-Turāth Li AL-Tab ‘ Wa AL-Nashr .

ALYamanī, M.A. (n.d.). A’dāb AL-‘ulmā’ Wa AL-Al-Muta‘lmīn. (n.edt.). (n.p.).

❊ ❊ ❊

Alqur'an wa AlHadith Inmodhajan. Modhakirat takharuj muqadamah le nail shahadat almajistir manshourah. Tlemcen: Kuliata Al'adab wa Allughat,Jami`at Abi Bakr Bilqaid.

Al`askari, A. (1986). AlHath `ala Talab Al`il wa Al'ijtihad fi jam`h. (1st ed). Beirut: Almaktab Al'islami.

`osailan, A. (1987). Ibn khaldoun wa 'atharhu Al'adabi. V. 2. Majalat kuliat Al`ulum Al'ijtima`iyah, jami`at Al'imam Muhammad bin Sa`oud Al'islamiyah.

`okasha, H. (2010). Ta`lim Alqur'an lil AlTifil wa 'atharhu fi bina' shakhSituhu. Dirasa manshourah fi almultaqa aldwali althalith lil alqur'an alkareem be `inwan alta`lim alqur'ani lil alSighar waqi` wa afaq. Wahran: kuliat al`ulum al'insaniyah wa alHaDHarah al'inslamiyah, Jami`at Wahran.

`ilwani, T. (1988). MuHaDHrat 'islamiyah Alma`rifah. Manshourat alma`had al`alami lil fikr Al'islami min silsilat muHaDHarat dawrat Strasbourg.

`awamah, M. (2013). Ma`alim Irshadiyah li Sena`at Talib Al`ilm. (1st ed). Beirut: Dar qutubah lil Tiba`ah wa alnashr wa altawzee`.

`wais, A. (1986). Ibn Khaldoun wa Riadatuhu li `ilm Tafseer Alta'rikh. V. 15. Saudi: Majalat AlbuHuth Al'islamiyah.

Alghazali, A. (n.d.). 'iHia' `ulum Aldīn. P. 1. Cairo: Dar Alrayan.

QaTreeb, T. (1437 AH). Ibn Khaldoun 'adabian. (1st ed). Beirut: Dar Alkutub Al`ilmiyah.

Alkatani, M. (2013). Tarikh Almaktabat Al'islamiyah wa man 'alafu fi Alkutub. (1st ed). Silsilat dirasat wa 'abHath. RabaT: Markaz Aldirasat wa Al'abHath wa 'iHia' Alturath be AlrabiTah AlmuHamadiyah lil `ulama'.

Alkinani, M. (n.d.). Altaratib Al'idariyah wa al`amalat wa AlSina`at wa Almatajir wa AlHalah Al`ilmiyah allati kant `ala `ahd Ta'sis Almadinah Al'islamiyah fi Almadinah Alnonawarah Al`ilmiyah. (2nd ed). Beirut: Dar Al'rqam.

Alkinani, I. (1354 AH) Tadhkirat Alsami` wa Almutakalim fi 'adab Al`alam wa Almota`alim. Cairo: Dar Alkutub Al`ilmiyah.

Ibn Khaldoun Mo'sīs `ilm Al'ijtima` li Monasabat Mūrūr Sitah Qurūn `ala Kitabat Almoqadimah. (1982). V. 13. Yemen: Majalat ALtarbiyah.

MuftaH, A. (2011). Falsafat Al'insan `end Ibn khaldoun. (1st ed). Beirut:

Alkhaldouniyah Nazhariyat Almoudafa`ah wa altajdid namouzhajan. Waraqat `amal fi almoltaqa aldwaly be jami`at al'amir `abd alqadir lil `ulum al'islamiyah be Constantiniat be Aljaza'ir Hawla Dawr alqiam alrouHiyah fi bina' alHaDHarah wa seqoutiha naHw Aldirasat Alkhaldouniyah altaTbiqiah. V. 38. P. 1. Algeria: Majalat Almi`iar, Kuliyat uSul Aldīn be jami`at al'amir `abd alqadir lil `ulum al'islamiyah be Constantiniat be Aljaza'ir.

Albaghdadi, A. (1421 AH). Alfaqīh wa Almotafaqih. (2nd ed). Saudi: Dar ibn Aljawzy.

Albankani, A. (2004). RiHlat Al`ulama' fi Talab Al`ilm. (1st ed). Amman: Dar Anafa'es lil nasher wa Altawzee`.

Aljarjani, A. (1983). Alta`rifat. (1st ed). Beirut: Dar Alkutub Al`ilmiyah.

AlHajiri, M. (n.d.). Ibn Khaldoun bain Hayat Al`ilm wa Donia Alsīasah. Beirut: Dar Alnahzhah Al`arabiyah.

AlHaSri, S. (1967). Dīrasat `an Muqadimat ibn khaldoun. (3rd ed). Cairo: Maktabat Alkhanji.

AlHanbali, I. (1993). Shadharat Aldhahab fi Akhbar min dhahab. P. 9. Dimascus: Dar ibn kathīr.

AlkhaTīb Albaghdadi, A. (1975). Kītab Alfaqih wa Almutafaqih. Beirut: Dar iHia' Alsunnah Alnabawiyah.

Khalil, E. (1987). Ibn Khaldoun 'islamiyan. V. 15. Vol. 3. Kuwait: Majalat Al`ulum Al'ijtima`iyah.

Dwaideri, R. (2000) AlbaHth Al`ilmi 'asasiyatah Alnazhariyah wa Mumarsateh Al`ilmiyah. (1st ed). Beirut: Dar Alfikr Almu`aSr.

Rafi`, S. (2014). Mashahir Falasīfat Al`arab Ibn Khaldoun. (1st ed). Giza: Aldar Al`alamiyah lil kutub wa alnasher.

Alzahrani, A. (1991). Ibn Khaldoun wa nash'at Almudun, Dīrasah fi `ilm al'ijtima` AlHaDHari. Majalat Jami`at Al'imam Muhammad bin Sa`oud Al'islamiyah. V.5.

Swailem, R. (2009). Sīna`at Alfaqih. (1st ed). Zagazig: Maktabat AlriDHa.

Shoug, M. (2001).Al'itijahat Alfikriyah fi TakhTiT Almanahīj |Aldirasiyah fi DHaw' Altawjwhat Al'islamiyah.

SaliyHah, A. (n.d.). MaSader Ibn Khaldoun fi Almouqadimah `ulum

List of References:

Ibrahim, M. (n.d.) Alqur'an wa I`jazih Al`ilmi. Dar Alfikr Al`araby.

Ibn Aljawzy, J. (1409 AH). Manaqīb Alimam Ahmad. (2nd ed). Dar Hajar.

Ibn Aljawzym, J. (2004). Sāyed AlkhaTer. (1st ed). Dimascus: Dar Alqalam.

Ibn Hamid, S. (2015). Sīna`at Alfaqih. MaTbo`at Aljam`iah Alfiqhiah Alsū`ūdiah. Silsilat rasa'el aljam`iah No.5. Riyadh: Dar kunuz ishbiliah lil nasher wa altawzee`.

Ibn Hanbal, A. (2001). Musnad A'limam Ahmad. Mo'sasat alresalah.

Ibn Khaldoun, A. (1988). Diwan Almobtada' wa Alkhabar fi Tarikh Al'arab wa Albarbar wa man `aSarahom min dhawy alsha'an al'akbar. (2nd ed). Beirut: Dar Alfikr.

Ibn Khaldoun, A. (2012). RiHlat ibn Khaldoun. (Altounji, M. Ed.). (3rd ed). Beirut: Dar Alkutub Al`lmiah.

Ibn Khaldoun, A. (1995). Mūqadīmat Ibn Khaldoun. (Aljuaidy, D. Ed.). (1st ed). Beirut: Almaktabah Al`aSriyah.

Ibn `abd Albar, Y. (1994). Jami` Bayan Al`ilm wa FaDHleh. (alzuhairy, A. Ed.). (1st ed). Saudi: Dar ibn Aljawzy.

Ibn Manzhour, M. (1414 AH). Līsan Al`arab. (3rd ed). Beirut: Dar Sader.

Abu Albaqa' AlHanafy, A. (n.d.). Alkuliat Mu`jam fi AlmuSTalaHat wa Alfuruq Allaghawiyah. (Darwish, A. and Muhammad almaSry Eds.). Beirut: Mo'sasat alrisalah.

Ahmad, M. (2001). Ibn Khadoun Altarīkh wa almanhaj wa mughalTat Almu'rikhin. Dirasah tarikhiah. V. 22. Vol. 73/74. Syria.

Al'idrisi, M. (n.d.). Altaratib Al'idariah wa al`amalat wa AlSina`at wa Almatajir wa alHalah Al`ilmiyah allati kant `ala `ahd ta'sis Almadinah Al'isalmiyah fi Almadinah Almunawarah Al`ilmiyah. (2nd ed). Beirut: Dar Al'arqam.

Al'iskandari, A. (1929). Ibn Khaldoun. V.9. P. 7-8. Syria: Majalat Almajma` Al`ilmi Al`arabi.

Ivanatinko, A. (1980). Ibn Khaldoun. Moscow: Dar Alfikr.

Barghouth, A. (2015). Fi Afaq AlSada Alma`rifi lil Alro'iyah

3. Social factors.
4. Psychological factors.
5. Educational factors.
6. Political factors.
7. Economic factors.

Fourth: there are three social bodies that are responsible for preparing the scholar, namely: the family, political authority and scientific institutions for different sciences.

Keyword: Preparry scholar - Islamic Educational Thought.

Preparing Scholars in Light of Islamic Educational Thought
(Bin Khaldun as an example)

Dr. Ibrahim Bin Mohammed Bin Abdullah Al-aisa
Department of Foundations of Education –
College of Education
Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to identify how to prepare scholars in the light of Islamic educational thought through factors which formed the personality of Abdurrahman Bin Khaldun.

The researcher used the descriptive documentary method to answer the first and second questions, and used the historical and deductive approaches to answer the third question.

The current study concluded that:

First: the concept of the science includes any science providing benefit to people in our life and life hereafter, and the scholar is the one who has specialized knowledge in any field of beneficial religious or worldly sciences.

Second: the scholar must have the following:

Mastering science principles.

Receiving the science from a master scholar.

Seeking science in face of all obstacles.

Having high ambitions and self-confidence.

Being prudence and not rushing to obtain international recognition.

The science obtained must have a positive impact on scientist behavior.

Providing science to those who may need it, and spreading it among people.

Third: There are different factors which have great impact in preparing scholar. They are:

1. Religious factors.
2. Intellectual factors.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Deputy Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator Editor –in- Chief
Dr. Mahmoud Ibn Sulaiman Almahmoud
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Education