مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد العشرون
محرم ١٤٤١هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

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
عميد 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

فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية د. كرامي بدوي أبو مغنم - د . نجاة عبده عارف إسماعيل	١٥
أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميهم د. أحمد بن علي الأخشمي	١٠٥
مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية د . سميح بن هزَّاع بن فارس السميح	١٧١
فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية د. هشام بركات بشر حسين	٢٥٥
إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د.عبد الكريم بن عبد العزيز المحرج	٣٢٩
درجة أهمية ممارسات القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم "دراسة ميدانية" د. عبدالعزيز بن سعيد محمد الهاجري القحطاني	٤١٩
معايير تحكيم الرسائل العلمية ومدى التزام المناقشين بها : دراسة ميدانية على كليتي التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد - د. إيهاب السيد أحمد محمد د. رضا أحمد علي المحمدي	٤٨٣
أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن د. مصطفى قسيم هيلات - د. حيدر إبراهيم ظاظا أ.د. محمد فرحان القضاة	٦٠٧

فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. كرامي بدوي أبو مغنم

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د . نجاة عبده عارف إسماعيل

موجه دراسات اجتماعية - إدارة دشنا التعليمية – مديرية قنا للتربية والتعليم

فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية

د. كرامي بدوي أبو مغنم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د . نجاة عبده عارف إسماعيل
موجه دراسات اجتماعية - إدارة دشنا التعليمية – مديرية قنا للتربية والتعليم

تاريخ تقديم البحث: ٧ / ٥ / ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٢ / ٨ / ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية"، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة قنا، وتم استخدام منهج البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة لتحقيق أهداف البحث وإعداد أدواته، التي تمثلت في: اختبار التحصيل، واختبار المواقف الاخلاقية، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل واختبار المواقف، لصالح التطبيق البعدي لدى الطالبات عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير للبرنامج المقترح في تدريس التاريخ كبير في تنمية التحصيل والمواقف الاخلاقية، ايضا نسبة الكسب المعدل (وفقاً لبلاك) كانت دالة، وقد انتهت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ترتبط بالبرنامج المقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية في بيئة التعلم.

الكلمات المفتاحية: التربية الأخلاقية، التاريخ، التفكير الاخلاقي.

مقدمة:

وجدت الأخلاق منذ أن وجد الإنسان ؛ حيث لابد من منهج يسير عليه وأخلاقيات ومبادئ وتعاليم تحكم حياته، الأمر الذي جعله مسؤولاً عن أعماله فهي أساس تكريمه وتميزه عن بقية المخلوقات، واقتضت العناية الإلهية أن لا يُترك الإنسان سدى بقوله تعالي: ﴿ أَيَحْسَبُ الْإِنسَانُ أَن يُتْرَكَ سُدًى "سورة القيامة﴾ { آية، ٣٦}.

وتعد الأخلاق ذات أهمية للإنسان فلا يمكن تصور مجتمع بلا أخلاق لأنها المعيار الذي يتم من خلاله الحكم علي سلوكيات الأفراد ومن ثم قبولها ودعمها أو رفضها والتخلي عنها، ويري فرج (٢٠٠٨، ٤١) أن الحياة التي تسودها الأخلاق ويتحلي أفراد المجتمع فيها بالخلق الكريم فإنها حياة سعيدة يسعد فيها الناس بأخلاقهم التي هي ثمرة من ثمار صلاحهم، وهذا يتفق مع ما تراه مفضي (٢٠١٠، ٣) حيث ترى أنه لا وجود لجماعة دون أخلاق توجه سلوكهم وتحكم علاقاتهم بالآخرين.

وبقاء الأمم وتقدمها مرهون بتخلق شعوبها بالأخلاق الفاضلة وتمسك أبنائها بالسلوك القويم، فعلي مر العصور والتاريخ قديما وحديثا يتضمن ما يؤكد ذلك، فكم من أمم سادت وشعوب نهضت، وكم من حضارات ارتقت وازدهرت عندما تمسكت بالأخلاق الفاضلة وطبقتها في شئون حياتها، وأصبحت نماذج حقيقية يُحتذي بها، وكم من أمم تدهورت واندثرت وحضارات انهارت وانطفأت عندما بَعُدت عن القيم الفاضلة والأخلاق النبيلة، وسارت في طريق الرذيلة والفساد وطريق الظلم والطغيان القاضي (٢٠١٣، ٢١).

والاخـلاق احـدي غايـات التربيـة وهـي لا تفـصل الفـرد عـن واقعـه الاجتمـاعي ولا تقطـع صـلته بماضيه وبتاريخه وحاضـره ومـستقبله، وليـست التربية أخلاقا هروبية من عالم الواقع بكـل تفاعلاتـه الـي عـالم المثـل المنفـصل عن هذا الواقع فالأخلاق الإسلامية يكمن فيها الوفـاق التـام بـين منفعـة الفـرد ومنفعة الجماعة بريغس (٢٠٠٤، ١٩٢)، وحدد حوامـده، والقـادري، وأبـو شريخ (٢٠٠٥، ١٣٥) أهم مسئوليات التربية في ترسيخ القيم والمبادئ الخلقية في نفوس النشء: كإكرام الضيف ونـصرة المظلـوم ودفـع الظلـم وحفـظ الجـار وعرضه وغيرها من الأخلاقيات الحميدة التي تـزين الأعمـال، وتظهـر مـروءة وحسن الخلق لدي أفراد المجتمع.

ويتفـق شـابيرو **(Shapiro, 2005)** وخطاطبـة (٢٠١٣، ٢٠٧) أن هنـاك أزمـة في القـيم الأخلاقيـة والروحيـة تعـاني منهـا المجتمعـات يرجـع إلـي قـصور التعليم في تقديم المعرفة والمواقـف والمفـاهيم الـتي تمكـن الطـلاب مـستقبلا مـن التعامل مع القضايا التي قد تشوه حياتهم، وبالتالي هناك حاجة ماسـة لتعلـيم جديد يكون مصدرا للفـرح والـسرور ذا معـني ومـساعدا للحيـاة المهنيـة الآمنـة حتي لا تتفاقم مشكلة القيم الأخلاقية.

فالتربيـة الأخلاقيـة تركـز علـي عمليـتين أساسـيتين في تربيـة الأبنـاء علـي السلوك الخلقي أولهـا: اكـساب الأبنـاء المعلومـات، وتنميـة القـدرات اللازمـة لإصدار الأحكام الخلقية السوية، وثانيها: تحويـل هـذه الأحكـام الخلقيـة إلـي سلوك وفعل عن طريق التعزيز والتـدعيم فتـصبح سـلوكيات أساسـية في حيـاة الفرد يسلك بمقتضاها ويسر في ضوئها يوسف (٢٠٠٧، ٢٣٥).

وتساعد التربية الأخلاقية علي تنمية قيم وسلوكيات الرقي والتقدم ومواجهة الفساد ودحره والتغلب عليه، كما تعمل علي الحفاظ علي سلامة الأمة وحمايتها من التردي والانحلال، وتحقيق الأخوة الإنسانية وتقوي أواصرها، وتحقق الأمن والأمان والسلم والسلام العالميين القاضي (٢٠١٣، ٣٩)، ويري غلانزير **(Glanzer,2008)** أن التربية الأخلاقية تهتم بالفضائل والمبادئ والتعاليم الأخلاقية المتعارف عليها في المجتمع.

ويؤكد الجوبان(٢٠١١، ٨: ٩) علي أهمية التربية الأخلاقية والأساليب التي تساعد في تنميتهما خصوصا في عصر يتسم بتفاقم الأزمات الأخلاقية لما لهما من تأثير كبير علي سلوك الأفراد والمجتمع وتماسكهم، وهذا يتفق مع ما يراه العيافي(٢٠١٣، ٣) حيث يري أن من أكثر المشكلات المعاصرة هي مشكلات أخلاقية تعكس خلفها أزمة قيمية تهدد المجتمعات، ومن أجل ذلك يجب أن تتحمل التربية مسئولياتها في معالجة تلك الأزمة التي تعاني منها المجتمعات، ويري تيملي ويليز ودريا وحنيف **(Temli, Yeliz , Derya , Hanife. 2011)** أن توجيه الطلاب الي العمليات الأخلاقية داخل المجتمع ينتج عنها قوة اجتماعية.

ويشير سلوم وجمل (٢٠٠٩، ١٧) إلي أن التربية الأخلاقية تسعى إلى تزويد النشء بالقيم الأخلاقية التي يريد المجتمع غرسها في أبنائه، كما أنها أحد أهم وظائف المدرسة التي تسعى إلى تحقيقها من خلال مواد الدراسة والأنشطة والمعلم، وفي نفس السياق يشير ستيفن **(Steven. 2012)** إلي أن المؤسسات التعليمية عليها القيام بمساعدة الطلاب علي رؤية ما وراء العلاقات

البسيطة بين الأفراد والمؤسسات من أجل توضيح وتطوير أهداف التربية الأخلاقية.

ولقد اتفق الغامدي(٢٠٠٠. ٦٨١) ومالفو **(Malveaux,2002)** وريمان **(Reiman, 2004)** علي قصور التعليم وفشله في مساعدة الأفراد علي الوصول الي أفضل درجات النمو المعرفي والشخصي المتوقع، والذي يعد سببا مباشرا في إعاقة الكثير من الأفراد للوصول إلي مراحل أخلاقية أفضل، ووجود نقص في الأبحاث التي تهتم ببرامج التربية الأخلاقية.

واهتمام المدرسة بالجانب الأخلاقي يتجسد من خلال المواقف التي يمر بها الطالب أثناء اليوم الدراسي عن طريق البرامج والخطط الدراسية والأنشطة والتي تنعكس آثارها على سلوكياته، لذلك فإن التربية الأخلاقية تعد أهم الوظائف المنوطة إلى المدرسة خصوصا في المرحلة الثانوية لأن تلك المرحلة أساسية في تكوين أخلاقيات المتعلم الذي سرعان ما يتحول إلى رجل الغد، وهذا يتفق مع ما يشير اليه الجوبان(٢٠١١. ٨) حيث يشير إلي إمكانية تحسين النمو الأخلاقي باستخدام بعض الأساليب والتقنيات التي تساعد في تربيتهم أخلاقيا من خلال المؤسسات التعليمية، وتضيف فاتن سعد حتاحت (٢٠١١، ٧) أن أغلب الدراسات والبحوث تشير إلي أن المسؤولية في الأزمة الأخلاقية تقع علي المؤسسات التربوية وما تقدمه من مناهج دراسية.

فالمناهج تعتبر من العناصر والأدوات الرئيسة التي تستخدمها النظم التربوية لمساعدة أبنائها علي تطوير طاقاتهم لأقصي مدي ممكن ليكونوا صالحين في المجتمع، منتجين ومساهمين ومهتمين بشؤون مجتمعهم وقضاياه (الجابر، ٢٠١٤، ١٥).

ومناهج الدراسات الاجتماعية توجه الفرد إلي تكوين أنماط السلوك المرغوب فيه نتيجة لما يقبله الفرد من قيم ومثل عليا، وشعور بأن عليه مسؤولية في العمل والوفاء للجماعة ونظمها والتعارف من أجل الصالح العام، كما تسهم في تكوين الاستعدادات الخلقية لأنها توضح أن ركب الإنسانية مهما تذبذب بين التقدم والتدهور فإن عامل الزمن دائما في مصلحته، وأن التقدم حقيقة واقعية مهما يبلغ عدم الرضا بالحاضر وهي تضرب الأمثلة علي أن أي تقدم في شؤون الأمة كان نتيجة لما بذله الناس من تضحيات قدمها أشخاص علي حساب صحتهم ومالهم ومصالحهم الخاصة (نزال، ٢٠٠٣، ٦١).

ومناهج التاريخ تلعب دورا كبيرا في غرس العديد من القيم الروحية والأخلاقية في نفوس الأبناء كربط الإنسان بخالقه وبالحياة الآخرة، وإبراز سنن الله في الأرض وأهمية التوحيد، والعلاقة بين تقدم الأمة والايمان بالله والاخوة والتسامح والرحمة والعدل والمساواة، وغير ذلك من القيم الأخلاقية والروحية ؛ لذا يجب الاهتمام بهذا الجانب في مناهج التاريخ فتجاهل هذا الجانب عبر التاريخ وفي العالم المعاصر يترك فجوة واسعة تعوق فهم الطالب للماضي والحاضر (الجمل، ٢٠٠٥، ٢٢).

وتتحمل مناهج التاريخ مسؤولية تحقيق أهداف التربية الأخلاقية ؛ وذلك لأنها بيئة خصبة بما توفره من أنشطة ومواقف وقضايا، كما أنها تساعد علي اكتساب السلوكيات الصحيحة، وتكسب القدرة علي التصرف حيال المواقف الأخلاقية بفاعلية، وبهذا تتفق وما ترنو إليه التربية الأخلاقية.

من هذا المنطلق قدمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وثيقة المستويات المعيارية لمحتوي مادة الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية للتعليم قبل الجامعي التي تتضمن خطوطا عريضة لعدد من المجالات والمعايير والمؤشرات المرتبطة بتحقيق التربية الأخلاقية، حيث المجال الخامس المعنون بالقيم الاجتماعية والأخلاقية، وفيه يتم الربط بين الجوانب الاجتماعية والأخلاقية التي تقوم عليها من خلال التعرف علي القيم الأخلاقية التي تميز مجتمعه والتمييز بين العادات والقيم الأخلاقية لمجتمعه والمجتمعات الأخرى(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٢٤١).

وبما أن المرحلة الثانوية تعد آخر مراحل التعليم قبل الجامعي وبداية التحول الفكري التي غالبا ما يتخللها كثير من الاضطرابات، فإنها تحتاج إلي تسليط الضوء عليها من خلال الاهتمام بما يقدم لهم من أفكار تساعد في اكتساب المفاهيم والاتجاهات والقيم المرغوبة، ومما لا ريب فيه أن منهج التاريخ يتحمل الحظ الأوفر من هذه المسئولية لأنه يهتم باعداد المواطن بتنمية فكره وتنظيم سلوكه بما يحقق أهداف المجتمع وغاياته.

ويري السليمان (٢٠٠٦، ٢٥ : ٢٦) أن التغيرات التي تحدث لطلاب المدرسة الثانوية يجعل الإدارة المدرسية تشدد علي جوانب مهمة ينبغي علي المعلم الحرص علي تحقيقها في الطلاب منها: إشعار الطالب انه أصبح يقترب من مرحلة تحمل المسئوليات وانه بإمكانه أن يمارس دوره في تحملها علي قدر استطاعته، كما يُنمى لدي الطالب ملكة التفكير السليم والمشاركة في إبداء الرأي حول بعض القضايا.

وبالرغم من إثارة الحاجة للتربية الأخلاقية وأهمية تناولها بمناهج الدراسات الاجتماعية بفروعها المختلفة التي من بينها التاريخ، إلا إنها لم تتخذ طريقها للمنهج بالكيفية التي تحقق الهدف منها، وعليه ينبغي مراجعة السياسات والممارسات الحالية والمتوقع حدوثها بتلك المناهج للتأكيد علي أهداف التربية الأخلاقية.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

إن المجتمع العربي المعاصر يشكو من المساوئ والعيوب الناتجة من ضعف التماسك بالقيم الإنسانية وبفضائل الأخلاق ومن التبذل والتحلل والانغماس في الشهوات، لذا فالشباب بحاجة إلي قيم واضحة تجنبهم الحيرة الفكرية، وتكون لهم سندا في تبيين صور المستقبل والدعوات المختلفة التي يموج بها العالم في الوقت الحاضر (الجفري، ٢٠١٠، ٢٥٦)، لأن الأمم إذا انهارت أخلاقيا يتحول أبناؤها إلي ذئاب، ويحاول كل واحد منهم ان ينهش من جسد الأمة لحسابه الخاص، وتتدهور الثقة المتبادلة بين الناس، ويصبح الشك والتشكيك هو عنوان العلاقة الاجتماعية والإنسانية، والأمم التي تسترخي أخلاقها تجد نفسها خلف الأمم ومطية لمن يمتطي (شلبي، ٢٠١٠، ٤).

و المجتمع المصري يتعرض لتحولات متلاحقة بمختلف مجالات الحياة في الآونة الأخيرة أثر علي المنظومة الأخلاقية، وترتب عليه عدم استقرار في الجانب الأخلاقي، فاتسعت مساحة المشكلات الأخلاقية، وأصبح العديد من الأفراد يتحدث عن أزمة أخلاقية يعاني منها المجتمع، حيث إنها تظهر في الممارسات السلوكية للبعض وليس أدل علي ذلك من كثرة القضايا الأخلاقية

وتنوعها بالمحاكم المصرية وبرامج التوك شو والتي أصبحت وسائل الإعلام بمختلف مؤسساتها تلقي الضوء عليها بصفة يومية.

ومن مظاهر التغير في أخلاق المصريين سوء العلاقات الإنسانية المنتشرة بين بعض فئات المجتمع، وعدم اتقان العمل، وانخفاض الانتاجية الذي ترتب عليه العداء بين كثير من فئات المجتمع، والافتقاد إلي الثقة بين أفراده وسيادة القيم الفردية التي تمهد الطريق لانتشار الفساد، وبالنظر لأخلاقيات المصريين وجد أن ٨٠. ٩٪ من المصريين يرون أن أخلاق الناس تغيرت هذه الأيام، وأن ٨٨. ٤٪ رأوا أن هذا التغير قد سار إلي الأسوأ (زايد، وعبدالفتاح، و زكريا، وشعبان، ٢٠٠٩، ٥٦).

والمنظومة الأخلاقية لم تكن بمأمن من التعقيدات والتطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة التي تجتاح العالم مما يوجب علي المهتمين بالعملية التعليمية وضع الحلول الكفيلة لمواجهة مثل هذه المشكلات (الموزاني، والخفاجي، ٢٠١٥، ٣٣٣)، (الجوبان، ٢٠١١، ٥) فالانهيار الأخلاقي يظهر في صور مختلفة مثل جرائم الشذوذ، الفساد السياسي، الفساد الاقتصادي، العبث بالبيئة (الجمل، ٢٠٠٥، ١٩)، وتدهورت الأحوال الأخلاقية في المدارس، واستفحل أمر تدهورها حتى أصبحت قضية من القضايا الخطيرة التي تسعى المدرسة الآن في إيجاد حلول لها (لطفي، ٢٠٠٨، ١) (سلوم، وجمل، ٢٠٠٩. ١٤٦).

ومن مبررات الاهتمام بالتربية الأخلاقية كذلك ما استشري في العصر الحاضر من شيوع وتصاعد نسبة الأنماط السلوكية غير السوية التي بدأت تطفو علي سطح المجتمع، وما أحدثته التكنولوجيا في الحياة المعاصرة من تغيرات من

أهمها ظهور قيم حياتية جديدة قد تتعارض مع الهوية الدينية والوطنية وما تحمله من وسائل قادرة علي أن تحدث دمارا أخلاقيا شاملا (جمال عبدالفتاح العساف، ٢٠١٠، ٤٤٩) (عبدالرحمن بن حمد الجابر، ٢٠١٤، ٢١)

وقد تعددت الأبحاث والدراسات التي تناولت ضرورة تواجد برامج التربية الأخلاقية لمواجهة ما يعانيه المجتمع من الوهن الخلقي والذي يؤدي إلي الضمور والاضمحلال الأخلاقي من خلال المناهج المختلفة ومنها دراسة كامينغز، رودا، ليندا، ديفيد وكلبورن **(Cummings , Lynda , David , Cleborne, 2003)** ودراسة كين وجف وداج **(Cain, Jeff, Doug. 2009)** التي أشارت إلي أن برامج التربية الأخلاقية توفر الفهم الأخلاقي والمبادئ والخبرات الاخلاقية التي تحمي المجتمع من الجرائم اللاأخلاقية.

وقدم الغامدي (٢٠٠٠، ٦٨٣) توصية مؤداها علي مؤسسات التربية والتعليم متابعة نتائج دراسته وتفعيلها كأساس لبرامج التربية الأخلاقية والقيمية، وقدمت فوقية عبدالفتاح و مني حسن السيد (٢٠٠٠، ٢١٦) توصية بمنح برامج التربية الأخلاقية مزيدا من المتسع في الوقت وبذل الجهد والعناية بها، وأوصي إسماعيل (٢٠٠٤، ١٠٩) بتضمين التربية الأخلاقية في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بشكل تكاملي مع الاهتمام بتضمين الأنشطة التربوية والعملية التي تهدف إلي الحد من الأزمة الأخلاقية، وإعداد دراسة تهدف الي التعرف علي واقع المقررات الدراسية المختلفة الحالية في ضوء مدي تضمينها لأهداف التربية الاخلاقية.

ومن نتائج دراسة صديقة بنت حسن الهاشم(٢٠٠٤، ١٨٨ : ١٩٢)أن إهمال التربية الخلقية يؤدي إلي ظهور أجيال سيئة، وأن أفراد العينة يوافقن

علي المقترحات التي يمكن من خلالها تطوير أساليب التوجيه الخلقي في المرحلة الابتدائية كتأصيل للتربية الأخلاقية، وأوصت بإجراء دراسة مماثلة علي طالبات المرحلة الثانوية، وأهمية توجيه المعلمين نحو الخلق الفاضل الذي حث عليه الإسلام وأهمية القدوة الصالحة والمثل الأعلى الذي يقلده النشء حيث لا يشعر، وقام ريمان **(Reiman, 2004)** بدراسة بعض التدخلات التي تعزز التغيرات الإيجابية في السلوك الأخلاقي لعينة من الطلاب المعلمين، توصل فيها إلي عدم الاكتراث الأخلاقي لعينة البحث لما يقدم لهم من موضوعات تعكس أخلاقياتهم المهنية، وظهور التعصب والتمييز في استجاباتهم، وأوصي بضرورة الربط بين النظرية والتطبيق في مجال القيم الأخلاقية عند إعداد برامج تعزز الجانب الأخلاقي، وحتمية إعداد هذه البرامج حتي يمكن تجنب المخاوف الأخلاقية التي قد تنعكس علي تلاميذ هؤلاء المعلمين مستقبلا، ويشير شابيرو ((**Shapiro, 2005** إلي حاجة الطلاب لموضوعات تساعدهم علي التأقلم مع عالم يزداد عنفا وتسيطر عليه المادة والأنانية يوما بعد يوم.

وأوصت سامية خليل الشحتور(٢٠٠٨، ٢٣٤) بإعداد برامج أخلاقية يتعلم من خلالها الطلاب التفكير بأسلوب أخلاقي، حيث تعدل سلوكياتهم، وتدرس بصفة مستمرة طبقا لاحتياجات كل مرحلة حتي يتم الحد من المشكلات اليومية، كما أوصت ميسون محمد مشرف (٢٠٠٩، ٢٦٩) بإعطاء المزيد من الاهتمام للتربية الأخلاقية من قبل المسئولين في التربية والتعليم وضرورة العمل علي غرس القيم وتنميتها لدي النشء منذ الصغر من خلال المواد الدراسية والأنشطة المدرسية المختلفة.

وهدفت دراسة ردينة محمد المحادين (٢٠١٠. ١٤٧) إلي استخلاص دور تربوي مستقبلي للأسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية لدي الأطفال في المرحلة الأساسية الأولي ومن نتائجها يوجد خلل في الأساليب التي تستخدمها المعلمات والمعلمين في غرس السلوك الأخلاقي من حيث التنوع، كما أنه يوجد قصور في استخدام أسلوب القصة والقدوة وأوصت الدراسة بمراعاة طبيعة المتعلم، وأن يكون هناك تناغم في التوجيه الذي يمارسه المربي للطلبة في المواقف التربوية الأخلاقية التي يتعرضون لها كي يكونوا قادرين مستقبلا علي تكوين فهم أفضل لما هو مقبول اجتماعيا.

كما هدفت دراسة العساف (٢٠١٠، ٤٣٩) إلي التحقق من أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخلقي في تنمية القيم لدي طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، ومن نتائجها وجود فروق دالة احصائيا في تنمية القيم في المجالات مجتمعه تُعزي إلي الاستراتيجية المتبعة في التدريس، وأوصت بتقويم برامج إعداد معلمي التاريخ في الجامعات في ضوء مدي إسهامها في تنمية القيم لدي الطلبة.

وقام بستا **(Pesta, 2011)** بإجراء دراسة استطلاعية للتعرف علي اتجاهات الطلاب في مراحل التعليم قبل الجامعي نحو بعض القضايا الأخلاقية كالانتحال والغش وثقافة الجنس والإفراط في شرب الكحول، وتوصل إلي أن هؤلاء الطلاب لا يكترثون بالجانب الأخلاقي خاصة في قراراتهم نحو تلك القضايا، وأوصت الدراسة بأهمية تقديم دورات لطلاب التعليم قبل الجامعي تركز علي المهارات الأساسية للتفكير الأخلاقي لأن الطلاب عند التحاقهم

بالجامعات يكونوا أكثر عرضة للانجراف نحو الثقافات الجامعية ذات الطبيعة الأخلاقية المتغيرة.

وهدفت دراسة فاتن سعد حتاحت (٢٠١١. ٧٠: ٧٤) إلي تقصي دور معلمي المدارس الأساسية الخاصة في تنمية التربية الأخلاقية لدي طلبتهم، ومن نتائجها أن دور المعلم بتلك المدارس كان مرتفعا في تنمية التربية الأخلاقية، وأعزت تلك النتيجة إلي عدة أسباب منها: قناعة المعلمين بأهمية التربية الأخلاقية لدي الطلبة وأوصت بإجراء دراسات مماثلة علي معلمي المدارس الحكومية ودراسة عوامل أخري تتعلق بالتربية الأخلاقية.

أما رابن **(Rabin, 2011)** فتناولت دراسته التربية الأخلاقية من خلال الملاحظات والمقابلات والاستطلاعات في إحدي المدارس الملتزمة بالرعاية الأخلاقية لطلابها من خلال الاتصال بخبرات الطلاب ومشاركتهم في الحوار وادراكهم لإنجازاتهم أثناء تعرضهم للتحديات في تجاربهم المختلفة، وكشفت عن الاهتمامات الأخلاقية المتعددة لهؤلاء الطلاب.

وهدفت دراسة تيملي ويليز ودريا وحنيف **(Temli, Yeliz, Deryar, Hanife. 2011)** إلي تحديد تصورات المعلمين قبل وأثناء الخدمة عن التربية الأخلاقية، واستعداداتهم للتعامل مع القضايا الأخلاقية والتربية الأخلاقية في صفوفهم المهنية، وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين يعتبروا التربية الأخلاقية أمرا ضروريا، ورحبوا بالتعامل معها في صفوفهم الدراسية حتي يمكنهم إكساب الطلاب القيم العالمية، وأكدوا علي أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام وعامة الشعب لتنفيذ برامجها، وأوصت بضرورة التركيز عليها أثناء وقبل الخدمة كأحد البرامج التربوية الخاصة بإعداد المعلم،

وأوصي كوه **(Koh,2012)** بضرورة وضع التربية الأخلاقية ضمن المناهج الدراسية بصورة رسمية وصريحة، كما أوصت نجوي حسن علي وسوزان حمدي حامد(٢٠١٢، ٢٤٤) بمنح برامج التربية الأخلاقية مزيدا من الاهتمام من قبل الباحثين وادخال مناهج وطرق ومفاهيم أخلاقية تساعد في إصلاح منظومة التعليم.

أما الشرافي (٢٠١٣، ١٧٨) فأوصي بتعزيز المبادئ الأخلاقية السامية للطلاب من خلال النشرات والندوات وورش العمل وربطها بواقع الحياة التي يعيشونها، وأن تتضمن المقررات الدراسية مفاهيم القيم الأخلاقية التي تحث علي مكارم الأخلاق ونبذ الرذيلة وذلك لما لها من أثر إيجابي علي سلوكهم خاصة وأنهم في مرحلة المراهقة.

وأوصي الجابر (٢٠١٤، ١٥) بإعادة الدور الذي تؤديه المناهج التربوية في بناء منظومة الطلاب القيمية، كما أوصي الموازني والخفاجي(٢٠١٥، ٣٥٦) بإجراء دراسة في إحصاء المناهج الأخلاقية في المراحل الدراسية كافة، وفي هذا الصدد تم مراجعة نواتج التعلم لمادة التاريخ بالمرحلة الثانوية التي قام بإعدادها مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٩ / ٢٠١٠، ١- ٣٨)، وملاحظة عدم الإشارة إلي أهداف التربية الأخلاقية، علي الرغم من تأكيد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩، ٢٤١) علي أهمية تضمين القيم الاجتماعية والأخلاقية والخلقية من خلال الربط بين الجوانب الاجتماعية والأخلاقية التي تقوم عليها بنية المجتمع، والتعبير عما يمتلكه من قيم في وثيقة مشروع إعداد المعايير القومية.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التربية الأخلاقية وجد أنها لم تتعرض لأهداف التربية الأخلاقية بصورة مباشرة في مجال المناهج عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية والتاريخ خاصة، وعلي ذلك فإن أهداف التربية الأخلاقية بحاجة لإكسابها للطلاب وذلك من خلال برامج تسعي إلي تحسين الظروف القائمة، وتهيئة الأجواء المناسبة للوصول بالطالب إلي مستويات أخلاقية يرتضيها المجتمع.

ومن خلال المقابلات الشخصية التي تمت مع مجموعة من معلمي وموجهي التاريخ بمديرية قنا للتربية والتعليم بهدف التعرف علي مدي تناول مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية لأهداف التربية الأخلاقية، وكيفية إعداد الطلاب للتكيف مع المتغيرات الأخلاقية التي تحيط به في شتى مناحي الحياة، خلص الباحثان من هذه المقابلات إلي أن مناهج التاريخ يغيب عنها هذا النوع من التربية سواء في محتواها أو تدريسها بالرغم من وعي عدد من معلمي وموجهي التاريخ ببعض أهدافها.

وللتأكد من وجود ضعف في أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية تم إجراء دراسة استطلاعية عبارة عن اختبار غير مقنن يتضمن (٩) مفردات تقيس بعض من الحقائق والمعلومات الأخلاقية في مستوي التذكر والفهم والتطبيق، وتبين من نتائجه وجود ضعف ملحوظ لدي هؤلاء الطلاب في اكتساب تلك المعارف، حيث لم تتجاوز النسبة المئوية لدرجات أي من الطلاب ١٥ ٪، كما تم تطبيق اختبار مواقف أخلاقية يتضمن (١٠) مواقف تقيس بعض السلوكيات الأخلاقية لديهم أوضحت نتائجه قصور لدي هؤلاء

الطلاب في كيفية التصرف تجاه تلك المواقف الأخلاقية، حيث لم تتجاوز النسبة المئوية لدرجات أي من الطلاب عن ٢٥٪.

وتحقيقا لما أشارت إليه البحوث والدراسات من أهمية للتربية الأخلاقية بكافة صورها (التوجيه الخلقي، القيم الأخلاقية، الأمن الخلقي، التفكير الأخلاقي، الذكاء الأخلاقي..)، وقلة البحوث والدراسات المتخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس عامة والتاريخ خاصة علي حد علم الباحثان فقد حاولت الدراسة الحالية تسليط الضوء علي أهداف التربية الأخلاقية، وكيفية تحقيق بعض منها لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج مقترح في تدريس التاريخ فهؤلاء الطلاب بحاجة لمثل هذا النوع من التربية لأنهم آباء وأمهات الغد وقادة المجتمع وصناع المستقبل ومن ثم يتشكل مجتمعهم المستقبلي وفقا لما لديهم من مبادئ وأخلاقيات.

* * *

تحديد مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور لدي طلاب المرحلة الثانوية في اكتساب بعض أهداف التربية الأخلاقية، وقد عزي هذا القصور إلى عدم اهتمام المناهج الدراسية ببرامج التربية الأخلاقية (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩) **(Koh,2012)** (الجابر، ٢٠١٤) وعليه تحاول الدراسة الحالية معالجة ذلك من خلال اقتراح برنامج في التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي هؤلاء الطلاب.

أسئلة الدراسة :

تُجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية :

١- ما أهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما البرنامج المقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح في تدريس التاريخ علي إكساب طلاب المرحلة الثانوية بعض المعارف والمعلومات والحقائق والمبادئ المرتبطة بالتربية الأخلاقية؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في تدريس التاريخ علي إكساب طلاب المرحلة الثانوية بعض السلوكيات المرتبطة بالتربية الأخلاقية؟

أهداف الدراسة :

١- إعداد قائمة بأهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- تقديم برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٣- تحديد فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ علي إكساب طلاب المرحلة الثانوية بعض المعارف والمعلومات والحقائق والمبادئ المرتبطة بالتربية الأخلاقية.

٤- تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تدريس التاريخ علي إكساب طلاب المرحلة الثانوية بعض السلوكيات المرتبطة بالتربية الأخلاقية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة إلى أنها:

١- توجه أنظار القائمين علي تخطيط المناهج وتدريسها وتقويمها بضرورة إدراج وحدات دراسية ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة تهتم بالتربية الأخلاقية.

٢- تتيح الاستفادة من قائمة أهداف التربية الأخلاقية التي تم التوصل إليها في إعادة صياغة منهج التاريخ بتلك المرحلة.

٣- تزود ميدان تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي ببرنامج لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تساير الاتجاهات العالمية والمحلية التي تنادي بأهمية التربية الأخلاقية.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تمثلت في:

١) بناء برنامج من وحدتين (مجتمعنا الفاضل) (شخصيات غيرت وجه التاريخ بأخلاقياتها) تتضمن موضوعات تساعد في تحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية من خلال منهج التاريخ.

٢) الحدود البشرية: تم تطبيق وحدتي البرنامج علي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

٣) الحدود المكانية: مدرسة دشنا الثانوية المشتركة- إدارة دشنا التعليمية - محافظة قنا – جمهورية مصر العربية.

٤) الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م.

مواد وأدوات الدراسة:

تم إعداد المواد التعليمية وأدوات القياس التالية:

١) قائمة ببعض الأهداف العامة للتربية الأخلاقية.

٢) قائمة ببعض أهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.

٣) برنامج مقترح في التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٤) دليل إرشادي للمعلم يوضح له كيفية تنفيذ دروس البرنامج المقترح.

٥) اختبار تحصيل لقياس بعض المفاهيم والحقائق والمعلومات الأخلاقية.

٦) اختبار مواقف أخلاقية.

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياس القبلي البعدي، وذلك للتعرف علي فاعلية برنامج مقترح

في تدريس التاريخ علي تحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

١- برنامج: **Program**

يقصد بالبرنامج في الدراسة الحالية: مجموعة من الموضوعات المترابطة الخاصة بالجوانب الأخلاقية المقدمة لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال منهج التاريخ والتي تتضمن أهدافاً محددة ومحتوي وأنشطة ووسائل تعليمية وأساليب وطرق تدريس وتقويم بقصد تحقيق أهداف معينة.

٢- تربية أخلاقية: **Moral Education**

يقصد بالتربية الأخلاقية في الدراسة الحالية: العملية التعلمية التي يتم من خلالها إعداد طلاب المرحلة الثانوية لممارسة السلوكيات الأخلاقية من خلال إكسابهم المعارف والمفاهيم و المهارات و الاتجاهات والقيم الأخلاقية التي يرتضيها المجتمع الخلوق والتي يعبر عنها درجات استجابات الطلاب في المقاييس التي أعدت لذلك.

الإطار النظري

التربية الأخلاقية ودور مناهج التاريخ فيها

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف معرفة فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية، كان لابد من إلقاء الضوء علي ما يلي:

المحور الأول: مفهوم التربية الأخلاقية

التربية كانت وستظل العامل الأساسي في بناء أي نهضة حقيقية، وإذا كانت مسئولية التربية إعداد الفرد للحياة فإن الأخلاق الفاضلة تحافظ علي صلاح هذا الفرد وتحميه وتحقق سلامة الحياة له وتنظم علاقته مع أفراد مجتمعه، وحتي تستطيع الأخلاق تنظيم علاقة الأفراد وتنسيق شؤون الحياة بينهم يجب أن تسعي التربية إلي تنمية القيم والمبادئ الأخلاقية والمحافظة عليها، فإكساب الخبرات التعليمية المرتبطة بالنواحي الأخلاقية يُعد أحد جوانب التنشئة السليمة للأفراد، وتُعد الأخلاق الفاضلة أحد العوامل المهمة لحفظ كيان المجتمع ؛ لأنها تُساعد علي تقبل الالتزامات وتأديتها بشكل صحيح، كما تُساعد علي ممارسة السلوكيات التي أقرها المجتمع بالشكل الذي لا يتعارض مع أخلاقيات الآخرين، فالالتزام بالسلوكيات والمعايير الأخلاقية التي يرتضيها المجتمع يؤدي إلى بناء منظومة قيمية خلاقة تظهر في الممارسات اليومية للمواطنين وفي مكانة الدولة بين أقرانها.

ولتعريف التربية الأخلاقية لابد من التعرض للمفاهيم التالية:

١- الأخلاق:

- مجموعة من القواعد السلوكية والتي من خلال مراعاتها يمكن للإنسان بلوغ أهدافه، وهذا المجموع من القواعد ينظر إليه علي أنه صالح لجميع الناس وهي قواعد كلية شاملة لكل الناس في كل زمان ومكان (حسن، ٢٠١٠، ١٤).

- تلك التي تبحث في الخير والشر، وتشمل الأخلاق الحسنة والأخلاق السيئة، والإنسان الخلوق هو الإنسان الخير في حياته الظاهرة والباطنة الخاصة

والعامة، لنفسه ولغيره، لجماعته ومجتمعه، علي حد سواء (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩، ١٤) (الزاملي، ٢٠١١، ١٢).

- مجموعة المبادئ والقواعد التي جاء بها الوحي الرباني لتنظيم حياة الإنسان وتحدد علاقته بخالقه وبذاته وبالآخرين علي وجه يحقق من خلالها الهدف من وجوده في هذا الكون علي أكمل وجه (فاتن سعد تاحت، ٢٠١١، ١٤).

- السمات والصفات الواقعة في أعماق النفس لدي الإنسان فتصبغه طبعا وسجية يصعب علي الإنسان مخالفتها أو تغيرها، ويستطيع الآخرون الحكم عليها إذا كان ذو خلق حسن أو سيء الخلق (الشرافي، ٢٠١٣، ٣٠).

٢- القيم الأخلاقية:

- هي تلك التي تنسجم مع ما هو حق حسب معيار معروف بحيث يبتعد الإنسان الذي تتمثل فيه القيم الأخلاقية عن ارتكاب أخطاء أو خطايا (اسماعيل، ٢٠٠٤، ٨٠).

- مجموعة الضوابط والمعايير الخلقية التي نحكم بها علي سلوك الطفل وتفاعله مع رفاقه بالروضة والمحيطين به والمجتمع (محمد، ٢٠٠٨، ٥٦).

- معايير السلوك الإنساني ومحددات له يتحدد في ضوئها نمط السلوك وهي تتضمن محددات السلوك والأوامر الملزمة التي تحكم سلوك الإنسان وهي الشرط المسبق الذي يحدد مقومات السلوك الإنساني (نجوي حسن علي، سوزان حمدي حامد، ٢٠١٢، ١٥٧).

- مجموعة معايير واتجاهات ومثل عليا تتوافق مع عقيدة الفرد وتوجه السلوك الفردي ظاهرا وباطنا لتحقيق غايات خيرة (العيافي، ٢٠١٣، ١٠).

ومفهوم التربية الأخلاقية ذي الصبغة العلمية من المفاهيم الحديثة حيث لم يتم تناوله بالبحث بشكل واضح وبأسلوب علمي إلا في الدراسات البحثية في القرن العشرين (ردينة محمد المحادين، ٢٠١٠، ٣٧) ومن هذه المفاهيم التي تناولت مصطلح التربية الأخلاقية:

- مجموعة الخبرات التربوية التي يمر بها الطفل داخل الأسرة وخارجها (سعد، ١٩٩٣، ٩٤).

- تلك التربية التي تهدف إلي امتلاك المتعلم مجموعة من الأخلاق الفاضلة، وتعتبر حدا فاصلا يقف عنده ولا يتخطاه، ويجعله يشعر بالخير، ويسير فيه ويتجنب السوء من خلال الممارسات والأنشطة المختلفة والاستراتيجيات المناسبة لتنمية تلك الأخلاق وهي ليست مسئولية مادة دراسية بعينها، بل يجب أن تشارك في تحقيقها جميع المواد الدراسية حيث إن الوظيفة الأساسية للتربية هي تنمية الجانب الأخلاقي لدي المتعلم (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣، ٩٨).

- عملية تكيف الأفراد أو النشء مع القيم التي تحظي بالتقدير في المجتمع المحدد سواء كانت قيما اجتماعية، أو دينية، أو فكرية، أو مهنية، أو غيرها وممارسة الصحيح منها والابتعاد عن الخاطئ والشرير من السلوكيات التي تمارس ضمن القواعد والمبادئ التي يعرفها ويقبلها أعضاء الجماعة والتي يتعرض من يخرج عليها لعقوبات اجتماعية أو قانونية علي درجة مختلفة من الشدة يحددها الجماعة والنظام الاجتماعي المحدد (إبراهيم، ٢٠٠٦، ٢٣٢).

- تعليم قواعد السلوك وتنمية الخلق وقد يدرج هذا الموضوع ضمن برنامج التعليم الديني، أو برنامج التربية الوطنية (حمدان، ٢٠٠٧، ١٢٥).

- جملة المبادئ والأفكار والقواعد والأوامر العملية التي يتصف بها السلوك الطيب ويلقي ترحيبا وقبولا من الآخرين بحيث لا يتعارض مع المبادئ الأخلاقية التي وردت في القرآن والسنة مثل: الكرم، الشهامة، الابتسامة في وجه الآخرين، مساعدة المحتاجين، حب الخير، الجمال) (أبو قاعود. ٢٠٠٨. ٩).

- المقياس الصادق الذي تقاس به خطواتُ الشعوب، ونهضات الأمم (سلوم، وجمل، ٢٠٠٩، ٣٥).

- إحداث التغير في سلوك الفرد من خلال تعويده علي الاستقامة منذ الصغر ويكون ذلك عن طريق تكوين البصيرة الأخلاقية بالعلم والتفكير والمناقشة (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩، ٥٥).

- خبرات تعليمية تسعي لإعداد المواطنين القادرين على اتخاذ قرارات واعية ومنطقية في المجتمعات الديمقراطية التعددية **(Clark, 2010)**.

- درجات استجابات أفراد عينة الدراسة علي أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض (فاتن سعد حتاحت، ٢٠١١، ٩).

- العملية التي تمكن الشباب من التفاوض والتعامل بأفضلية وذكاء مع الأنظمة المجتمعية المعقدة **(Steven. 2012)**.

- عملية إعداد النشء وتدريبهم وتنشئتهم منذ الصغر علي الأخلاق والسلوك الحسن الذي يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع وأن يجعلهم أهلا لخلافة الله في الأرض (أحمد، ٢٠١٢، ٤٨٥).

- اكتساب الفرد المعارف والاتجاهات والقيم والعادات والمهارات وتنميتها بحيث توجه سلوكه كفرد وكعضو في المجتمع (القاضي، ٢٠١٣، ٢٤).

ويلاحظ علي التعريفات السابقة أن التربية الأخلاقية تدور حول الجوانب التالية:

- تعتمد علي مجموعة خبرات يمر بها المتعلم.
- تؤكد علي إكساب الطلاب الأخلاق الفاضلة.
- توفر فرص الاستجابة الفاعلة تجاه الموضوعات الأخلاقية.
- تساعد في تكيف الفرد مع قيم وأخلاقيات المجتمع.
- تحسن الفهم وتكسب المبادئ والأفكار والقواعد التي يتصف بها السلوك الطيب.
- تسعي إلي تجنب كل ما يتعارض مع أخلاق المجتمع.
- مقياس للحكم علي تطور الشعوب.
- تساعد علي اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك الفرد داخل المجتمع.

ويقصد بالتربية الأخلاقية في الدراسة الحالية: العملية التعليمية التعلمية التي يتم من خلالها إعداد طلاب المرحلة الثانوية لممارسة السلوكيات الأخلاقية من خلال إكسابهم المعارف والمفاهيم و المهارات و الاتجاهات والقيم الأخلاقية التي يرتضيها المجتمع الخلوق والتي يعبر عنها درجات استجابات الطلاب في المقاييس التي أعدت لذلك.

وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الرئيس للتربية الأخلاقية الا وهو: إكساب المتعلم مجموعة من الخبرات التي تساعدهم علي التطبيق الفعلي لها داخل المؤسسات المجتمعية المختلفة، وتنمي لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية نحو انفسهم والاخرين والتي بدورها تمكنهم من التعايش مع أفراد مجتمعهم ومع المجتمعات الأخرى، وبذلك فالتربية الأخلاقية تهتم بتنمية الجوانب السلوكية الثلاث المعرفية والمهارية والوجدانية.

* * *

المحور الثاني: أهمية وأهداف التربية الأخلاقية

كان للقرآن الكريم والسنة النبوية السبق في التأكيد علي أهمية التربية الأخلاقية التي تتجلي آثارها علي الحياة الإنسانية بمختلف جوانبها، فقد قال تعالي: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ {النحل، ٩٠} وقوله تعالي: ﴿ وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ ﴾ {محمد، ١٧} وقوله: ﴿ وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلاماً﴾ { الفرقان، ٦٣ }

وتعد سنة وسلوكيات المصطفي صلي الله عليه وسلم تطبيقا عمليا لما تسعي إليه التربية الأخلاقية من أهداف للارتقاء بالسلوك الإنساني، فقد قال تعالي في وصف أخلاق النبي صلي الله عليه وسلم: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ {القلم، ٤}، وصدق رسول الله صلي الله عليه وسلم حينما قال "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، كما أن أصحاب الأخلاق الفاضلة هم أحب الناس وأقربهم مجلسا منه صلي الله عليه وسلم يوم القيامة ويظهر ذلك في قوله: "إن من أحبكم إلي وأقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحسنكم أخلاقا"، وما يؤكد أهمية التحلي بالسلوكيات الأخلاقية وما يترتب عليها من جزاء في الآخرة قوله صلي الله عليه وسلم: "ما من شيء أثقل في الميزان من حسن الخلق ".

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية إلي أهمية التربية الأخلاقية لأنها تشمل كل تصرفات الفرد وكل أحاسيسه ومشاعره وتفكيره،

فلا يوجد شيء واحد في حياته ليست له دلالة أخلاقية مصاحبة، ويمكن الإشارة إلي أهمية التربية الأخلاقية من خلال الآتي:

- تقدم القدوة الحسنة وتتيح فرص الحياة للناشئة طبقا للقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، كما أنها تساعده علي تحقيق أهدافه في الحياة من خلال الخبرات التربوية التي تقدمها له (عبدالمنعم فهمي سعد، ١٩٩٣، ٩٤).

- المجتمع بحاجة لرعاية أفراده نظرا لتدهور القيم الأخلاقية وزيادة معدل الجريمة والعزلة والاغتراب والرفض والانسحاب التي أصبحت بدائل للتعاون والالتزام والاهتمام، وتبني تقنية مبتكرة في التعليم تسعي لتحقيق التربية الأخلاقية تساعد في التخلص من تلك القيم السلبية وتعديل السلوك بما يتوافق مع طبيعة المجتمع **(Kobak,1997)**

- إكساب المتعلم السلوك الأخلاقي داخل الفصل وخارجه من خلال معاملته لزملائه ومعلميه ومن خلال ممارسة الأنشطة التربوية حتي يصبح لديه بصيرة اخلاقية تمكنه من التمييز بين سلوك الخير والشر (فوقية عبدالفتاح، مني حسن السيد، ٢٠٠٠، ١٧٩).

- لا يمكن إحداث وحدة وطنية وقومية وتماسك اجتماعي إلا لمجتمع مسلم بأخلاقيات التربية؛ فهذه الأخلاقيات هي من تدعم وتوثق أواصر الوحدة الوطنية بين الأفراد وتؤدي إلي ترابطهم وتماسكهم، ومن أغراضها أنها تهتم بالناحية الاخلاقية من الطفل لكي يوفق ما بين مطالبه الخاصة ومطالب مجتمعه فلا يكون أناني لا يقدر حقوق الآخرين (محمد الطيطي، عون حضاونه، منير عريفج، صالحة خطاب، سمير الأغبر، فدوي موسي، عدنان الحسون، لطيفة عايش، ٢٠٠٢، ٢٣: ٢٥).

- أساس بناء المجتمعات الإنسانية (صديقة بنت حسن الهاشم، ٢٠٠٤، ١٤).

- تساعد في الحفاظ علي القيم الأخلاقية وتكوين الشخصية الأخلاقية لدي الصغار، وتحقيق الافعال الخيرة لديه وبها يكون قلب الإنسان مطمئنا فهي تربية للقلب، كما تساعد في إكساب المتعلمين معيارا أو نمطا للسلوك يعضد بالتفكير علي أساس موضوعي غير متحيز وتساعد علي إيجاد مجتمع أكثر انضباطا، وتمكن المتعلم من تقييم ذاته والآخرين لفهم الاختلاف مع الآخرين (تقي ورفاعي، ٢٠٠١، ١٢٠).

- تعمل علي تطوير شبكة علاقات اجتماعية سليمة ومقبولة تبلغ بالفرد إلى درجة النضج الأخلاقي المتسم بالاستقلالية والتوجه الداخلي المنبثق عن الضمير والمبادئ الأخلاقية، وتمكن من معرفة النفس والآخرين للأحكام الأخلاقية، وتساعد في تكوين اتجاهات واعية وتلقائية لتفكير المتعلم حتي يتصرف طبقا للأحكام الأخلاقية، وتساعد علي اكتساب خبرات عاطفية من خلال الالتزام بالأحكام الأخلاقية العقلانية التي تسهل السلوك الأخلاقي (اسماعيل، ٢٠٠٤، ٨٤: ٨٥).

- تسعي إلي شق الطريق أمام الفرد كي يتضامن مع جماعته وترسم له الصورة التي يقدم وظائفه في الحياة الاجتماعية باعتباره ينتمي إلى أمة معينة وأسرة معينة ؛ فهي تعلمه كيف ينسجم مع أولئك الذين يعيش وإياهم في بيئاتهم المختلفة وأوضاعهم المتباينة، وتقدم لهم القوالب الاجتماعية التي يصب فيها نشاطه وفعاليته (السبيقي، ٢٠٠٧، ٦٣).

- يتعرض الشباب اليوم إلى حملات تضليل من خلال معلومات خاطئة قد تصل إليهم داخل حجرة الصف وعلى المعلم كسب ثقتهم والاهتمام بهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة، وتمكينهم من التعبير عن وجهة نظرهم وتوضيح وجهة هذه الأفكار لهم وإرشادهم نحو تحديد معتقداتهم، وتوعيتهم بحقيقة البيانات التي يتعرضون إليها ومساعدتهم علي التحليل النقدي لها **(Pedicino, 2008)**.

- ما استشري في العصر الحاضر من شيوع للأنماط السلوكية غير السوية بين الطلاب كالسرقة والاستهتار والغش في الامتحانات وعدم الالتزام بقواعد النظام والكذب وعدم احترام المواعيد واستخدام الألفاظ البذيئة وإهمال النظافة وعدم مراعاة الضمير وغيها من السلوكيات(الجعفر، ٢٠٠٨، ٥٤) (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩، ١٧)

- تساعد في تكوين رجال كريمي الأخلاق أقوياء العزيمة مهذبين في أقوالهم وأفعالهم نبلاء في تصرفاتهم وخلقهم، والغرض الخلقي الذي يرمي إليه المربي هو الغرض الحقيق في التربية (البدري، ٢٠٠٩، ١٩١).

- أن فهم الدور الذي تقوم به المؤسسات التربوية في المجتمع والمسؤوليات التي تلقي علي عاتقها والاهتمام بها يعود إلى عدة أسباب منها: التكنولوجيا التي أحدثت العديد من التغيرات في الحياة المعاصرة، التركيز على الحريات الانسانية في زمن انتشر فيه ظلم الإنسان، الحاجة إلى معالجة أمراض المجتمع والجوانب السلبية فيه، التأكيد على أهمية تنمية الجوانب الايجابية في شخصية الإنسان وسلوكه (ردينة محمد المحادين، ٢٠١٠، ٣٨).

- تساعد الطلاب علي أن يكونوا أكثر نضجا من الناحية الأخلاقية **(Clark, 2010)**.

- اكتساب العديد من القيم الأخلاقية كالشجاعة والثقة بالنفس والحكمة والعلم والانتظام والمهمة والألفة وصلة الرحم والتودد، وبغيابها يصبح الفرد وكأنه غريب في مجتمعه وعن ذاته، ويفقد شعوره بدافع العمل ويتقلص انتاجه، كما أنها تعد شرط لاكتمال إنسانيته وصلاح المجتمع (فاتن سعد حتاحت، ٢٠١١، ١٥).

- زيادة السلوك الإجرامي والمنحرف وسلسلة الانتهاكات الإعلامية للسلوك الأخلاقي، بالإضافة إلى انتشار حوادث إطلاق النار في المؤسسات المختلفة والبلطجة في المدارس، الغش داخل الأوساط الأكاديمية مما يدل علي انتشار وعمق المشكلة الذي ترتب عليها حشد السياسيين والمسئولين للحد من آثارها **(Koh, 2012)**.

- تساعد في تحديد وفهم التصرفات الخارجية التي تصدر عن الفرد ومن ثم ضبطها وتنميتها ودفعها إلى مراحل أعلى في النمو الأخلاقي (نجوي حسن علي، سوزان حمدي حامد، ٢٠١٢، ١٥٩).

- تمكن من الوصول للقرارات الأخلاقية التي تساعد على معرفة الصواب والخطأ في سلوك الأفراد، وتعطي القدرة علي تبرير التصرفات بناء علي أسس أخلاقية سليمة في ضوء معايير وقيم المجتمع، فمن بين أهدافها تدريب الطلاب على كل أنواع الفهم والوعي ومنها الوعي الخلقي (ريحاب أحمد نصر، ٢٠١٢، ١٣٨).

- خير وسيلة لبناء خير فرد وخير مجتمع وخير حضارة إنسانية، وهي ضرورية للنهوض بالمجتمع والتقدم الحضاري لأنها لا تكتفي بمجرد إزالة الرذائل والشرور من النفوس بل تعمل بعد ذلك لبث الطاقة الروحية الخيرة التي تدفع الأفراد إلى استخدامها في اختراع الوسائل العلمية المتنوعة، واستخدام جميع امكانياتهم الطبيعية والمادية والعلمية من أجل تحقيق الخبرات للناس جميعا، مما يؤدي إلى النهوض بالمجتمع من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والحضارية معا (أحمد، ٢٠١٢، ٤٨٦).

- تهتم بعملية بناء الأخلاق في نفس الفرد حتي ينمو وتزكو ويزداد بها واقعه حسنا وجمالا وتصلح بها أحواله ويبصرها الناس من حوله ويلامسونها في واقعه فيجدون سلوكا وواقعا أخلاقيا لا مجرد نظريات ومقولات وخطابات(خطاطبة، ٢٠١٢، ٢٠٦).

- تهتم ببيان حقائق القيم الأخلاقية الإسلامية ومبادئها وميادينها وإبراز أهمية وأثر القيم في الإسلام من الناحية العلمية والاجتماعية والإنسانية والحضارية المادية والمعنوية، والحث علي أن تعليم الأخلاق لا يعني مجرد توصيل المعلومات الأخلاقية إلى الأذهان بل الشعور بالمسئولية الأخلاقية وبتطهير النفوس وتزكيتها من الرذائل والشرور وتحليها بالفضائل ومكارم الأخلاق، تكوين الشعور بالمحبة للفضائل والكراهية والنفور من الرذائل والشرور، تنمية الميول نحو العمل بالقيم الأخلاقية والدعوة إليها ما استطاع المعلم في المدرسة وخارجها (نجلاء محمد أحمد، ٢٠١٣، ٩٢: ٩٣).

- ترتبط ببناء الشخصية لأنها تمثل الصورة الباطنية وهي تزرع في نفس الفرد الأمانة والاستقامة والحياء والعفة والتواضع وغيرها من القيم السامية (الشرافي، ٢٠١٣، ٣٢).

- تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والأهواء والشهوات الطائشة التي تضر به وبأفراده ونظمه، فهي تحمل الأفراد على التفكير في أعمالهم علي أنها محاولات للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها، وليس على أنها مجرد أعمال لإشباع الرغبات والشهوات (حسن بن مهدي العيافي، ٢٠١٣، ٥٦).

مما سبق يتضح:

تعتبر الأخلاق من الظواهر الاجتماعية التي تسود أي مجتمع، وعلي الرغم من اختلاف المجتمعات في عاداتها وتقاليدها وثقافتها إلا أن هناك إتفاق وإجماع بين تلك المجتمعات علي التمسك بالأخلاق الفاضلة ونبذ الرذيلة والشر، وبتفاعل الفرد مع أفراد مجتمعه والمجتمعات الأخرى يكتسب سلوكيات أخلاقية قد تكون حسنة أو شاذة بحسب النماذج التي يقتدي بها ويتأثر بسلوكها، والتربية كانت وستظل العامل الأساسي في تعديل السلوك الإنساني وحمايته من الانحراف.

وللتربية الأخلاقية أهميتها في مساعدة الفرد علي مواجهة الانحرافات المتتالية التي يذخر بها المجتمع وتتناقلها وسائل الإعلام المختلفة والتي من بينها: العنف المدرسي، والغلو الفكري، والمخدرات، والاغتراب، والجرائم المختلفة والكثير من السلوكيات المنحرفة التي تهدد أمن واستقرار المجتمع، وهي إحدي ضروريات الحياة للمجتمعات الفاضلة، وذلك يرجع إلى كون

بعض المشكلات أخلاقية المنشأ ومظاهرها تعكس معاناة بعض المجتمعات للجانب الأخلاقي، لذا كان الاهتمام بها ضرورة لمواجهة الانحراف والتردي الخلقي والتصدي للغزو الأخلاقي والقيمي الذي يمثل خطورة بالغة على المجتمع، وهي تسعي إلي مساعدة الآباء والمعلمين لأبنائهم بالتخلي عن العادات والأخلاق السيئة، وأن يحل محلها الأخلاق والعادات الفاضلة، ومساعدتهم علي مواجهة دواعي الفساد وسوء السلوك.

والتربية الأخلاقية تحقق للمجتمع أهدافه وتحافظ علي مثله العليا ومبادئه الثابتة وتساعد علي مواجهة المتغيرات التي تحدث فيه وتقي المجتمع من الأنماط السلوكية غير السوية وتساعد علي إتزان الشخصية وتكاملها، وتنمي القدرة علي التمييز بين الحسن والقبيح كما يمكنها المساهمة في:

١) تحقيق التوازن بين المحافظة علي الثقافة والعادات والتقاليد التي يؤمن بها المجتمع والتغيرات التي تحدث في آن واحد.

٢) تحقيق الانسجام والتوافق بين أفراد المجتمع وبعضهم البعض.

٣) مساعدة الأبناء علي التفكير الأخلاقي السليم تجاه بعض القضايا الغير أخلاقية واتخاذ قرارات بشأنها.

٤) احترام حقوق الغير ليعيش الجميع في وفاق مع بعضهم.

٥) فهم وتطبيق السلوكيات الأخلاقية في جميع مجالات الحياة الإنسانية.

٦) تحليل الآراء الأخلاقية للقضايا الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد.

٧) الوصول إلي حكم معين يتعلق بالصواب والخطأ في ضوء المبادئ الأخلاقية التي يرتضيها المجتمع.

٨) حماية الفرد من دوامة الصراع بين القيم والمبادئ التي يعتقدها وسلوكيات الأفراد داخل المجتمع.

٩) تطبيق المفاهيم والسلوكيات الأخلاقية في المواقف الحياتية التي يتعرض لها.

١٠) تنمية الفضائل لدي الفرد بحيث تكون جزءا من سلوكياته اليومية يمارسها فيتبع ما هو خير ويبتعد عما هو شر.

١١) إرساء معايير الالتزام الأخلاقي اللازمة لتغيير المجتمع وتوجيهه نحو مستقبل أفضل.

١٢) إعداد جيل يتحلى بالأخلاق الفاضلة التي تؤدي إلي صلاح المجتمع وتماسكه.

* * *

المحور الثالث: استراتيجيات تدريس التربية الأخلاقية

هناك عدد من الاستراتيجيات التي تستخدم لتدريس التربية الأخلاقية، وقد تبنت الدراسة الحالية منها الاستراتيجيات التالية:

١- الموعظة	٢- المناقشة الأخلاقية
٣- القدوة	٤- الممارسة العملية
٥- الترغيب والترهيب	٦- القصص
٧- الحوار والإقناع	٨- الترويح
٩- الأحداث الجارية	٩- لعب الدور
١٠- التعلم بالنموذج	

المحور الرابع: التربية الأخلاقية وعلاقتها بمناهج التاريخ

المدرسة هي التي توجه الأجيال نحو أهداف محددة تبين لهم سلوكا محددا وتضع لهم منظومة الأخلاق والتعامل، وبقدر التزامها بعقيدة الأمة ونهوضها بمسؤوليتها التربوية بقدر ما تحمي الأجيال القادمة من الاضطرابات والصراعات والمفاسد وتعدهم لتحمل المسؤولية في المجتمع، وامتلاك التقنيات وتقديم الأصلح والأنفع للإنسانية كلها دون تسلط أو غلو في حيازة المادة (بريغس، ٢٠٠٤، ٣٠١).

وتعد الدراسات الاجتماعية مواد ذات وظيفة حيوية تستهدف بناء الإنسان من زوايا محددة وتخصصيه تتفق وطبيعة هذه المواد وهي تتميز عن المواد الأخرى بمفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات خاصة لا يمكن تعلمها إلا من خلال فروعها التي من بينها التاريخ، فهي دراسة للمجتمع بكل تفاعلاته

على كافة المحاور المكانية والزمانية (اللقاني، وفارعة حسن، و رضوان، ٢٠٠٦، ١٣٩ : ١٤٠).

ويشير كل من ادسبي وسفدين وسيسجو **(Wadsby, Svedin , Sydsjo, 2007)** فيرون أن تعلم الدراسات الاجتماعية في المراحل المبكرة من الحياة يوفر للأجيال الصاعدة الدعم الذي يمنعهم من تطور المشكلات المستقبلية بما تقدمه لهم من مهارات تفكير تمكنهم من مواجهة هذه المشكلات.

ومن أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية: تمكن الطالب من التمسك بالقيم والعادات والتقاليد الأصيلة لمجتمعه المحلي، وتنمية القيم الروحية والفضائل الخلقية في نفوس الأبناء دعما لأهداف المجتمع، حيث تعرض بعض المبادئ والقيم الخلقية الحميدة التي تميزت بها بعض المجتمعات والشخصيات خلال التاريخ الطويل وكيف أن هذه المبادئ ساهمت في وقتها في استقرار المجتمع وتطوره وعليه فهي تنمي لدي الطلاب بعض القيم الأخلاقية التي تسهم بشكل كبير في إكسابهم بعض صفات المواطن الصالح (عبدالمنعم وعبدالباسط، ٢٠٠٦، ٣١: ٣٢).

ويري زايد (١٩٩٧، ٢٠٧) أن مادة التاريخ تساعد في تنمية شعور الطلاب بالمسئولية تجاه المحافظة علي المكاسب التي حققها المجتمع في تطوره والمضي بها للأمام، وتبصيرهم بحقوقهم وواجباتهم نحو مجتمعهم ومواطنيهم، والمساهمة في حل مشكلات المجتمع سواء بالتعاطف الوجداني أو بالمشاركة العملية.

ويشير سليمان ونافع (١٩٩٨، ٣١) إلي أن منهج التاريخ كأحد فروع مناهج الدراسات الاجتماعية إذا ما أحسن توجيهه الوجهة الصحيحة يربط

النشء بوطنهم فيعيشون في أحداثه وينفعلون به ويقدرون جهود السلف وتضحياتهم ويفتخرون بدورهم في خدمة الوطن والدفاع عنه وصيانة حقوقه والنهوض به، كما يمكنه إيجاد الصلة الحقيقية التي تربط النشء بقادة هذا الوطن ومصلحيه وبما بذلوه من جهود في سبيل الارتقاء به وصيانة حقوقه.

ويري عبدالله (٢٠٠٠، ٥٨) أن مادة التاريخ تساعد في زيادة حب الطلاب لبلادهم وتقديرهم للذين يضحون من أجلها، فدروس التاريخ مليئة بموضوعات التضحية والبطولة وتمجيد القادة على مر الزمان، وإذا وظفت مناهج التاريخ قد تسهم مع غيرها من العوامل الأخرى في تعديل السلوك واكتساب الأخلاقيات الحسنة، وبالتالي تتحقق المواطنة الصالحة عند الطلاب.

ولما كان تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية أحد الأهداف الرئيسة لتدريس التاريخ والتي يجب الاهتمام بها وغرسها لدي الطلاب باعتبار أن هذه الجوانب الروحية والأخلاقية ركيزة من الركائز التي تعد حائط صد ضد كافة التيارات الهدامة التي لا تريد إلا الانحلال، ومناهج التاريخ يمكن أن تحقق هذا الهدف بحكم طبيعتها فدراسة التاريخ توقفنا علي الأحوال الماضية من الأمم في أخلاقهم والأنبياء في سيرهم والملوك في دولهم وسياستهم حتي تتم الفائدة والاقتداء؛ فدراسته تهذب النفس وترتقي بالأخلاق، وبحكم طبيعة هذه المناهج ودراستها للطبيعة الإنسانية في مواقف متعددة، ودراستها للشخصيات الماضية كالأنبياء والملوك والقادة والزعماء وغيرهم يمكن أن تحقق ذلك إذا ما أحسن عرضها وتدريسها (الجمل، ٢٠٠٥، ٣١: ٣٣).

ويشير محمود (٢٠٠٦، ٩٢)إلى إمكانية مواجهة سلبيات المجتمع إذا ما تم الاهتمام بـ: تنمية وعي الطلاب بمشكلات المجتمع التي تؤثر علي مستقبلهم،

توفير الحد الأدنى من المعلومات عن هذه المشكلات الاجتماعية، استخدام أساليب تعليمية أكثر فعالية في تنمية قدرات الطلاب علي حل المشكلات واتخاذ القرارات، تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو قيم العمل والإبداع والاجتهاد واحترام الغير.

أما"دالي وربرتسون" **(Dale ,Robertson, 2009)** فيرون أن التاريخ بما يقدمه من مهارات وقيم سياسية واجتماعية وأخلاقية وثقافية تساعد الطالب على التعامل مع المتغيرات بفاعلية.

وتشير بكيرة أحمد مصلح (٢٠١٢، ٧٠) إلى أن مناهج التاريخ بشكل خاص ستؤدي دورها في تنمية القيم الأخلاقية والدينية والإنسانية والاجتماعية، إذا ما أدرك القائمون على إعداد هذه المناهج أهمية ترسيخها، وإيجاد نوع من الترابط والتكامل بين أساليب ممارستها على أرض الواقع.

ومناهج التاريخ تعد ضرورة ملحة لمساعدة الطلاب على الحد من تأثير الأخطار والتهديدات بما فيها التهديدات القيمية والأخلاقية التي قد يواجهونها في عالمهم، كما تساعدهم على امتلاك عقلية متفتحة لديها العديد من المهارات كمهارات الاتصال والتحدث والحوار وإدارة التفاوض واتخاذ القرار وتقبل تعدد الآراء ووجهات النظر، كما تساعدهم على إقامة علاقات إنسانية مع الآخرين - ضبط الذات وتحمل المسئولية – الالتزام بالمبادئ الأخلاقية(نجاة عبده عارف، ٢٠١٢، ٣٣).

والتاريخ كأحد فروع الدراسات الاجتماعية من المناهج التي لها باع طويل في تربية الأبناء على المواطنة الفاعلة، وهو من أكثر المواد التي تساعد الطلاب

علي اكتساب العديد من الخبرات التي تؤهلهم للمشاركة الفاعلة في جميع جوانب الحياة (عمران، نجاة عبده عارف، ٢٠١٥، ٥٢٦).

وعليه فإن أهمية تضمين موضوعات التربية الأخلاقية بمناهج التاريخ يرجع إلي:

يسهم التاريخ في إعداد الطالب ليكون إنسانا صالحا داخل المجتمع يتصف بالإيجابية والمشاركة في كافة قضايا المجتمع؛ فينمي لديه السلوك الخلقي السليم الذي يساعده على فهم العديد من المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع، والمشاركة في طرح حلول مناسبة لها ويساعد في فهم طبيعة المجتمع الاخلاقية من قيم وعادات وتقاليد يجب المحافظة عليها والعمل في إطارها، ومن ثم الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين، فمن الأهداف التي يسعي إليها التاريخ تنمية القيم الروحية وتأكيد الفضائل الخلقية في نفوس الطلاب.

ومناهج التاريخ بما تقدمه من موضوعات تتضمن حياة الشعوب المختلفة بما فيها من عظات وعبرات وأخلاقيات تساعد المتعلم على تخطي العقبات، وتوجيهه أخلاقيا وتدعيم الشعور بالأمن وتعديل سلوكه وإشعاره بالمسؤولية الخلقية الذاتية والاجتماعية.

ومن موضوعات التربية الأخلاقية الفضيلة والخلق الطيب والشجاعة والحكمة ويمكن لمناهج التاريخ تناول تلك الموضوعات من خلال دراسة سيرة الرسول صلي الله عليه وسلم والصحابة رضي الله عنهم، وإبراز قدوات حية في المجتمع عن طريق دراسة حياة القادة والزعماء والشخصيات التاريخية بصفة عامة، وتوضيح سلوكياتهم الأخلاقية تجاه بعض القضايا والأحداث وكيفية مواجهتهم للأخطار، وسياسة تعاملهم مع العدو ومع رعاياهم، وكيفية

اتخاذهم القرارات، ودراسة الأمور المتعلقة بحقوق الأفراد وواجباتهم، والجوانب الاجتماعية من عادات وتقاليد تشتهر بها تلك المجتمعات التي ينتمي اليها قائد أو زعيم ما، وكذلك تعاملاتهم الاقتصادية والسياسية وأخلاقياتهم التي تهيئ لهم العيش بأسلوب ترضي عنه الجماعات التي ينتمون اليها والمبادئ التي يتمسكون بها مما يؤدي إلى بث روح الفخر والاعتزاز بالشخصيات التي تتحلى بالفضائل ذات الخلق الرفيع وتقدير الشعور بالانتماء لمجتمع تسوده الأخلاق، ويمكن كذلك تحقيق أهداف التربية الأخلاقية بمناهج التاريخ من خلال تناول القضايا البيئية والأخلاقية والاجتماعية المنتشرة بمجتمعهم والمجتمعات المجاورة، ويمكن الإشارة إلى الجوانب السيئة في حياة بعض الشخصيات وما ترتب عليها من تدهور وانحلال واضمحلال ثم انهيار مجتمعي، والتعرض للجوانب التي أدت إلى سقوط دول عظمي بسبب الأزمات الأخلاقية وكيفية التصدي لها لتجنب حدوث الانهيار الخلقي ودمار الشعوب التي ينتمي إليها الطلاب وبالتالي مساعدتهم علي التشبع بالنهج الخلقي في جميع مجالات الحياة.

وقد استفادت الدراسة الحالية مما تطرقت إليه البحوث والدراسات السابقة في علاقة التربية الأخلاقية بمناهج التاريخ ومن ثم اختيار موضوعات البرنامج المقترح حيث تم إعداد وحدتين تتعرض إحداهما إلى القضايا والمشكلات الأخلاقية التي تؤرق المجتمع وهي وحدة معنونة بـ "مجتمعنا الفاضل " أما الثانية فهي تتناول حياة بعض الشخصيات التاريخية من خلال عرض الجوانب الأخلاقية لتعاملات هذه الشخصيات مع الآخرين وكيفية

تأثيرهم في الآخرين بأخلاقهم الفاضلة وهي معنونة بـ " شخصيات غيرت وجه التاريخ بأخلاقياتها".

فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المواقف الأخلاقية.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، أُتبعت الإجراءات التالية:

أولاً: بناء قائمة بأهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية:

تطلبت هذه الدراسة إعداد قائمة بأهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد تم إشتقاق القائمة من خلال دراسة طبيعة وخصائص طلاب هذه المرحلة، وأهمية تضمين مناهج التاريخ لأهداف التربية الأخلاقية، والرجوع للبحوث والدراسات السابقة في مجال التربية الأخلاقية التي أشارت لأهداف التربية الأخلاقية مثل: قائمة **(Paul,1994)** (فوقيةعبدالفتاح ومني حسن السيد، ٢٠٠٠، ١٧٩) (ابراهيم، ٢٠٠١، ١١٠: ١١١) **(Cummings , Lynda, David, Cleborne,2003)**

(ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩، ٥٦) (العساف، ٢٠١٠، ٤٧٤ : ٤٧٥) (ريحاب أحمد نصر، ٢٠١٢، ١٣٨- ١٣٩)، وبناء على ذلك تم إعداد قائمة بالأهداف العامة للتربية الأخلاقية تضمنت ٦٥ هدفا، وقد تم طرح هذه القائمة لاستطلاع السادة المحكمين(*) حولها، وفي ضوء آراء المحكمين تم التوصل إلي القائمة النهائية لأهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية(**)، وبعد الوصول للصورة النهائية لقائمة أهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص علي: ما أهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟

ثانياً: بناء البرنامج المقترح:

تضمن هذا البرنامج الفلسفة التي بُني عليها والأهداف العامة، وقد تضمن محتوي البرنامج وحدتين تعليميتين:

١) وحدة شخصيات مجتمعنا الفاضل وتضمنت الموضوعات التالية:

- الدرس الأول: لماذا نحتاج إلي الأخلاق؟
- الدرس الثاني: مشكلات وقضايا اجتماعية تؤرق مجتمعنا.

٢) وحدة شخصيات غيرت وجه التاريخ بأخلاقياتها وتضمنت الموضوعات التالية:

(*) ملحق (١) قائمة السادة المحكمين لمواد وأدوات الدراسة.

(**) ملحق (٢) قائمة بالأهداف العامة التربية الأخلاقية والأهداف اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.

- الدرس الأول: الفاروق عمر بن الخطاب.
- الدرس الثاني: صلاح الدين الأيوبي – سلطان الحرب والسلام.
- الدرس الثالث: إمام الدعاة الشيخ محمد متولي الشعراوي.

كما تضمن البرنامج استراتيجيات التدريس المقترحة، وأساليب التقويم التي تضمنت عمليات تقويم تبدأ بتقويم أولي (اختبار قبلي) يجيب عنه الطالب قبل دراسة البرنامج المقترح، ثم تقويم مرحلي أثناء دراسة البرنامج للتعرف علي مدي اكتسابه لأهداف التربية الأخلاقية في كل درس من دروس البرنامج، وفي النهاية تقويم ختامي (الاختبار البعدي) للتعرف علي مدي ما تحقق من أهداف للتربية الأخلاقية.

وقد تطلب البرنامج المقترح إعداد ما يلي:

(أ) كتاب الطالب:

تجدر الإشارة إلى أنه تم إعداد كتاب للطالب يتضمن موضوعات البرنامج، يحرص كل طالب على إحضاره معه في كل لقاء من اللقاءات التدريسية حتى انتهاء البرنامج.

(ب) دليل المعلم:

هذا الدليل يوضح للمعلم كيفية تنفيذ موضوعات البرنامج المقترح، ويحتوى على صورة متكاملة لأدوار المعلم ومسئولياته أثناء عملية التدريس ويتضمن هذا الدليل ما يلى:

١- مقدمة: توضح أهداف الدليل، ومفهوم التربية الأخلاقية، والأهداف العامة للتربية الأخلاقية وأهداف التربية الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج.

٢- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم، يجب أن يراعيها عند تدريس البرنامج المقترح.

٣- الأهداف العامة للبرنامج المقترح.

٤- المحتوى العلمي للبرنامج المقترح.

٥- الخطة الزمنية لتنفيذ دروس البرنامج المقترح.

٦- الوسائل التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس البرنامج.

٧- الأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس البرنامج.

٨- الأنشطة الإثرائية المقترحة في كل درس من دروس البرنامج.

٩- أساليب التقويم، وقد اشتملت أساليب للتقويم المبدئي، والمرحلي، والنهائي.

١٠- تخطيط مقترح لتنفيذ دروس البرنامج المقترح.

١١- المراجع التي تثري وتفيد موضوعات البرنامج المقترح.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن دليل المعلم لا يقيد حرية المعلم في تنفيذ خطة دروسه، وإنما هو موجه ومرشد له، ويساعده في تنفيذ الدروس المتضمنة في البرنامج، ومن ثَمَّ يستطيع المعلم أن يضيف ما يراه مناسباً لمستوى طلابه من أنشطة، أو وسائل تعليمية، أو أساليب للتقويم.

وقد تم عرض البرنامج المقترح علي مجموعة من المحكمين، وبعد الانتهاء من تحكيم البرنامج والتعديل فيه في ضوء آراء المحكمين، تم عمل دراسة استطلاعية لوحدتي البرنامج المقترح، وذلك من خلال تدريسهما لعينة من طالبات الصف الأول الثانوي (فصل ١/ ١٠) بمدرسة دشنا الثانوية المشتركة، وتكونت العينة من (٤٩) طالبة، بدءًا من يوم الثلاثاء الموافق ٢٤ /١١

/٢٠١٥ م حتى يوم الاثنين الموافق ٣٠/ ١١/٢٠١٥م، وذلك بهدف معرفة مدي ملائمة البرنامج المقترح للعينة، وتحديد الزمن المناسب لتدريس موضوعات كل وحدة من وحدات البرنامج، وقد تم التعديل في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحًا للتطبيق علي عينة الدراسة الأساسية(*).

ثالثاً: إعداد اختبار تحصيل المفاهيم والحقائق والمبادئ الأخلاقية:

لإعداد اختبار التحصيل تم اتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هَدَفَ هذا الاختبار إلي تعرف مدي اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمعلومات والمفاهيم والحقائق والمبادئ الأخلاقية المتضمنة بالبرنامج المقترح.

٢- وصف الاختبار ونوعه:

تكون الاختبار من (٣٠) سؤالاً، من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يختار الطالب الإجابة الصحيحة المتضمنة بالبرنامج المقترح من بين عدة بدائل، وعند صياغة مفردات الاختبار تم مراعاة ارتباطها بمحتوي البرنامج المقترح المعد سلفًا، وأن تكون مناسبة لمستوى نضج الطلاب، موزعة كما هو مبين بجدول (١) التالي:

(*) ملحق (٣) الصورة النهائية للبرنامج المقترح.

جدول (١)

جدول مواصفات مفردات اختبار تحصيل المفاهيم والحقائق والمبادئ الأخلاقية

الوحدات	الأهداف / دروس الوحدتين	التذكر	الفهم	التطبيق	مج	النسبة المئوية
مجتمعنا الفاضل	لماذا نحتاج إلى الأخلاق	١ -٢	١١- ١٢	٢١- ٢٢	٦	٦٦.٦٪
	مشكلات وقضايا أخلاقية تؤرق مجتمعنا	٣- ٤	١٣- ١٤	٢٣- ٢٤	٦	٦٦.٦٪
شخصيات غيرت وجه التاريخ بأخلاقها	الفاروق عمر بن الخطاب	٥- ٦	١٥- ١٦	٢٥- ٢٦	٦	٦٦.٦٪
	صلاح الدين الأيوبي سلطان الحرب والسلام	٧- ٨	١٧- ١٨	٢٧- ٢٨	٦	٦٦.٦٪
	إمام الدعاة الشيخ محمد متولي الشعراوى	٩- ١٠	١٩- ٢٠	٢٩- ٣٠	٦	٦٦.٦٪
المجمـــــوع.		١٠	١٠	١٠	٣٠	١٠٠٪
الوزن النسبي للأهداف.		٣.٣٣	٣.٣٣	٣.٣٣	١٠٠٪	-

وتم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأُجريت التعديلات اللازمة التي أشار إليها السادة المحكمون، كما طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٩) طالبة، وهي نفس العينة التي طُبق عليها البرنامج المقترح، وقد تم تصحيح إجابات الطالبات ورصد الدرجات، وأجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي **(Microsoft Excel 2010)** و **(SPSS, "19" For Windows)** للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف:

حساب معاملات ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، وباستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات، والتي يطلق عليها معامل ألفا (∝)، وكانت النتائج كما هي موضحة جدول (٢):

جدول (٢)

معاملات الارتباط والثبات والصدق الإحصائي لاختبار التحصيل

البيانات / المستويات	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ر[١١])	الصدق الإحصائي
التذكر.	٠,٥٣	٠,٦٩	٠,٨٣
الفهم.	٠,٦٤	٠,٧٨	٠,٨٨
التطبيق.	٠,٥٩	٠,٧٤	٠,٨٦
الاختبار ككل.	٠,٨٠	٠,٨٩	٠,٩٠

يتبين من جدولين (٢)، أن الاختبار بأبعاده يتميز بدرجة عالية من الثبات.

حساب معاملات صدق الاختبار:

اُستخدمت طريقة صدق المضمون لمعرفة صدق الاختبار بعد موافقة السادة المحكمين علي صلاحية الاختبار للتطبيق على مجموعة الدراسة، كما تم حساب الصدق الإحصائي للاختبار وهو يمثل الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار يساوى "٠,٨٩" فإن معامل الصدق يساوى " ٠,٩٠"، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة.

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠,٣٧- ٠,٥٩)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة

ما بين (٠.٤١- ٠.٦٣) وعلى هذا تُعد الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة.

حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وذلك باستخدام معادلة التمييز، ووجد أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٣١- ٠.٦٩٠)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ (٤٠) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق لشرح تعليمات الاختبار.

٣- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تخصيص درجة لكل سؤال، وتمثل الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة، وبذلك أصبح اختبار التحصيل في صورته النهائية صالحًا للتطبيق علي عينة الدراسة الأساسية(*).

رابعاً: إعداد اختبار المواقف الأخلاقية:

لإعداد اختبار المواقف الأخلاقية تم إتباع الخطوات الآتية:

١- الهدف من إعداد الاختبار:

(*) ملحق (٤) الصورة النهائية لاختبار التحصيل

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مدي اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لبعض السلوكيات الأخلاقية والتي تساعد في تحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية من خلال منهج التاريخ.

٢- وصف الاختبار ونوعه:

تكون الاختبار من (٣٠) سؤالاً، من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يختار الطالب الإجابة الصحيحة المتضمنة بالبرنامج المقترح من بين عدة بدائل، وعند صياغة مفردات الاختبار تم مراعاة ارتباطها بمحتوي البرنامج المقترح المعد سلفًا، وأن تكون مناسبة لمستوي نضج الطلاب، وتم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأُجريت التعديلات اللازمة التي أشار إليها السادة المحكمون، كما طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٩) طالبة، وهي نفس العينة التي طُبق عليها البرنامج المقترح واختبار التحصيل، وقد تم تصحيح إجابات الطالبات ورصد الدرجات، وأجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي **(Microsoft Excel 2010)** و**(SPSS, "19" For Windows)** للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف:

حساب معاملات صدق الاختبار:

اُستخدمت طريقة صدق المضمون لمعرفة صدق الاختبار بعد موافقة السادة المحكمين علي صلاحية الاختبار للتطبيق علي مجموعة الدراسة، كما تم حساب الصدق الإحصائي للاختبار وهو يمثل الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار يساوى "٠,٨٣" فإن معامل الصدق يساوى " ٠,٩١"، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة.

حساب معامل الثبات:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، وباستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات، والتي يطلق عليها معامل ألفا (∝)، وكانت النتائج كما هي موضحة جدول (٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط والثبات والصدق الإحصائي لاختبار المواقف الأخلاقية

البيانات / المستويات	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ر[11])	الصدق الإحصائي
الاختبار ككل.	٠.٧٢	٠.٨٣	٠.٩١

يتبين من جدول (٣)، أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الثبات.

حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ (٣٠) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق لشرح تعليمات الاختبار.

٣- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تخصيص درجة لكل سؤال، وتمثل الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة، وبذلك أصبح اختبار المواقف الأخلاقية في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية(*)، وبعد الوصول للصورة النهائية للبرنامج المقترح وأدوات القياس يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من

(*) ملحق (٦) الصورة النهائية لاختبار المواقف الأخلاقية

أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما البرنامج المقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

تجربة الدراسة ونتائجها:

١- هدفت تجربة الدراسة الحالية إلى التعرف علي مدى فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تطبيق البرنامج المقترح على مجموعة الدراسة، ثم المقارنة بين نتائج الطلاب مجموعة الدراسة قبل دارسة البرنامج وبعده، ثم بيان مدى فاعلية هذا البرنامج.

٢- وقد شملت مجموعة الدراسة طالبات الصف الأول الثانوي فصل ١/ ٧ بمدرسة دشنا الثانوية المشتركة بإدارة دشنا التعليمية التابعة لمديرية قنا للتربية والتعليم، وكان عددهن (٥٠) طالبةً(**).

تنفيذ تجربة الدراسة:

١- التطبيق القبلي: تم تطبيق اختبار التحصيل واختبار المواقف الأخلاقية، علي الطالبات مجموعة الدراسة، وذلك للتعرف على مستوياتهم المبدئية قبل دراسة البرنامج المقترح، وتم ذلك يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/١٢/٣م.

٢ - تطبيق البرنامج المقترح: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات القياس، تم تزويد كل طالبة من أفراد مجموعة الدراسة بنسخة من البرنامج الذي يتضمن وحدتين هما: وحدة "مجتمعنا الفاضل" وتضم درسين، ووحدة

(*) مدرسة دشنا الثانوية مدرسة مشتركة اسما فقط.

(شخصيات غيرت وجه التاريخ بأخلاقياتها) وتضم عدد (٣) ثلاثة دروس، والتي تم إعدادها بهدف اكسابهن بعض أهداف التربية الأخلاقية.

وتم الاجتماع بالطالبات مجموعة الدراسة بغرض:

- ✓ بيان أهداف البرنامج المقترح ومكوناته.
- ✓ توضيح الموضوعات التي يتضمنها البرنامج المقترح.
- ✓ إعطاء فكرة للطالبات عن كيفية دراسة البرنامج المقترح.
- ✓ الإجابة عن أسئلة واستفسارات الطالبات مجموعة الدراسة.

ونظرا لظروف عمل احد الباحثين في المملكة العربية السعودية فقد قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج مع الطالبات، وذلك بسبب طبيعة عملها كموجه للدراسات الاجتماعية بنفس الإدارة التي تتبعها المدرسة محل التطبيق مما ييسر عليها تنفيذ البرنامج مع الطالبات، وقد سارت الباحثة مع طالباتها في تدريس وحدتي البرنامج ودروسهما بنفس الترتيب الذي ورد في البرنامج وبنفس استراتيجيات التدريس المقترحة فيه.

استغرقت دراسة البرنامج المقترح (٤) أربعة أسابيع في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠١٥ – ٢٠١٦م، بواقع (٣) ثلاث حصص في كل من الأسبوع الأول والثاني ثم حصتين في الأسبوع الثالث والرابع، وقد تم تخفيض الحصص في الأسبوعين الأخيرين نظرا لقرب امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول ورغبة المعلمين بإنهاء تدريس المناهج المنوطة بهم، وكان ذلك في أيام السبت والثلاثاء والخميس من كل أسبوع ثم اقتصرت على يومي السبت والثلاثاء، وقد بدأت الدراسة الفعلية للمقرر في يوم السبت الموافق ٢٠١٥/١٢/٥م، وانتهت يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/١٢/٢٩م.

٣- التطبيق البعدي لأدوات القياس: بعد الانتهاء من دراسة البرنامج المقترح، تم تطبيق أدوات القياس (اختبار التحصيل واختبار المواقف الأخلاقية)، تطبيقاً بعديًا، وذلك للتعرف على المستويات البعدية أي بعد تدريس البرنامج المقترح لمجموعة الدراسة، وتم ذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٥/١٢/٣٠م.

اختبار صحة فروض الدراسة وتحليل وتفسير النتائج:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل.

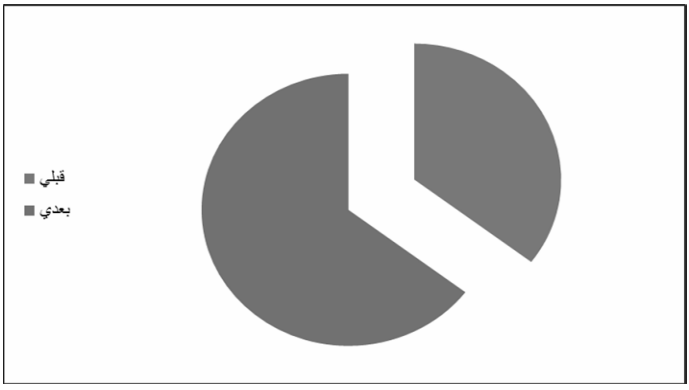
ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في كل مستوى من الاختبار على حده (تذكر – فهم - تطبيق) وفى الاختبار ككل، ثم استخدام اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (٤) ذلك تفصيليًا.

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل

البيان / المستوى	قبلي			بعدي			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الفهم	٥٠	٤,٢	١,٥	٥٠	٩,٢	١,٣	٤٩	٢,٠٢	١٧,٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
التطبيق		٦,٣	١,٦		٩,٥	٠,٧			١٣,٢	
التطبيق		٤,٦	١,٤		٩,١	٠,٨			١٩,٩	
الاختبار ككل		١٥,٢	٣,١		٢٧,٨	٢			٢٥	

من الجدول (٤) يتضح أن:

١- ارتفاع المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الاختبار ككل (٢٧,٨) وفي المستويات المكونة له عن المتوسط للتطبيق القبلي (١٥,٢) وشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل

٢- هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل ككل، وفي كل مستوي علي حده، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٥)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٤٩) تساوى (٢,٠٢) لمستوى دلالة (٠,٠٥) الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك بأن: استخدام البرنامج المقترح لإكساب الطالبات بعض أهداف التربية الأخلاقية من خلال منهج التاريخ قد ساعدهن علي التعرف على بعض المفاهيم والحقائق والمعلومات والمبادئ الأخلاقية.

قياس فاعلية البرنامج المقترح لاختبار التحصيل:

تم حساب حجم التأثير لاستخدام البرنامج المقترح في تحصيل الطالبات لبعض المفاهيم والحقائق والمعلومات والمبادئ الأخلاقية.

وذلك باستخدام معادلة " كوهين" **(Cohen d)**، و مربع إيتا **(η2)**، وكانت النتائج كما هو مبُين في جدول (٥) الآتي:

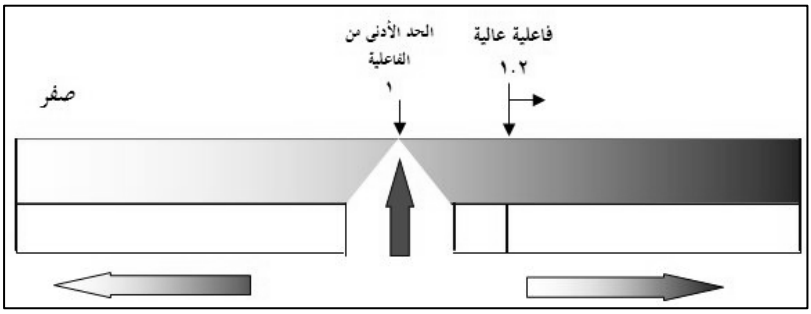
جدول (٥)

قيمة "T"وقيمة " η2 " وحجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية التحصيل

المتغير المستقل	التابع	T-test	Effect Size η2	حجم التأثير
البرنامج المقترح في التربية الأخلاقية	التذكر	١٧,٧	٠,٨٧١٩٧٥١	قوي
	الفهم	٣١,٢	٠,٧٩١٦٣٣١	قوي
	التطبيق	١٩,٩	٠,٨٩٢٠٠٧٧	قوي
	ككل	٢٥	٠,٩١٧٠٧٣٢	قوي

يتضح من جدول (٥) أن نسبة حجم الأثر تساوي (٠,٩١٧٠٧٣٢) وهي نسبة " كبيرة "، وهذا يُعد مؤشراً لارتفاع حجم تأثير البرنامج المقترح في التدريس في اكساب طالبات المجموعة التجريبية بعض المعارف الأخلاقية.

كما تم التأكد من فاعلية البرنامج المقترح في اكساب الطالبات بعض المعارف الأخلاقية بحساب معدل الكسب باستخدام معادلة بلاك **Black**، الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين (صفر- ١) فإنه يمكن القول بعدم فعالية الأسلوب المستخدم في التدريس، أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح، ولم تتعد (١,٢) فهذا يعنى أن البرنامج المستخدم في التدريس حقق الحد الأدنى من الفعالية، ولكن إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (١,٢) فهذا يعنى أن البرنامج المستخدم في التدريس حقق الحد الأقصى من الفاعلية، كما يوضحها الشكل (٢) الآتي:



شكل (٢)

مقياس نسبة الكسب المعدل لـ " بلاك "

وقد كانت النتائج كما بالجدول (٦) الآتي :

جدول (٦)

دلالة الكسب المعدل لمجموعة البحث في اختبار التحصيل

	المتوسط م	النهاية العظمى د	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
التطبيق القبلي	١٥.٢	٣٠	١.٢٧	ذات دلالة
التطبيق البعدي	٢٧.٨			

يتضح من الجدول (٦)، أن نسبة الكسب المعدل لاختبار التحصيل في الاختبار ككل وصلت (١.٢٧)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك، كما أنها أكبر من (١.٢)، وهذا يدل علي أن البرنامج المقترح له درجة كبيرة من الفاعلية في إكساب الطالبات مجموعة الدراسة بعض المفاهيم والحقائق والمعلومات والمبادئ الأخلاقية.

ويتضح من اختبار صحة الفرض الأول أن استخدام البرنامج المقترح في التاريخ أدى إلى ارتفاع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، وأنهن قد استفدن من البرنامج المقترح.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح في تدريس التاريخ على إكساب طلاب المرحلة الثانوية بعض المعارف والمعلومات والحقائق والمبادئ المرتبطة بالتربية الأخلاقية؟

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١- ما تضمنه البرنامج المقترح في الوحدة الأولى التي جاءت تحت عنوان "مجتمعنا الفاضل" من معلومات وقضايا أخلاقية متنوعة من خلال درسي: لماذا نحتاج الي الأخلاق، وأيضًا قضايا ومشكلات أخلاقية تؤرق مجتمعنا، تم تقديم تلك المعلومات بشكل شجع الطالبات علي المناقشة والتدقيق في المعلومات المتضمنة بهما والقضايا التي قد تهدد أخلاقيات أفراد المجتمع، وكذلك حفزهن على التحكم في ذواتهن ودفعهن على إقناع الآخرين بالتمسك بالأخلاق الفاضلة ومردود ذلك على المجتمع بأكمله، الأمر الذي أدى إلى إكسابهن بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٢- ما تضمنه البرنامج المقترح في الوحدة الثانية التي جاءت تحت عنوان "شخصيات غيرت أوجه التاريخ بأخلاقياتها" من معلومات تاريخية وجوانب أخلاقية، وجاء عرض المعلومات في البرنامج بشكل يحفز الطالبات علي دراسة تاريخ مثل هذه الشخصيات بما تتمتع به من أخلاقيات ومعاملات حسنة، مما أدى إلى إكسابهن بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٣- أتاح البرنامج المقترح الفرصة للطالبات لإعمال العقل والمناقشات الأخلاقية في كل ما يقدم لهن من قضايا وموضوعات أخلاقية تدفع بهن إلى آفاق وأفكار وتجارب جديدة حتى لا يقعن فريسة لعالم الجريمة الذي يخالف العادات والتقاليد المجتمعية وأن يمتثلن للمعايير الأخلاقية للجماعة، وهذا أدى بدوره إلى إكسابهن بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٤- ما تضمنه البرنامج المقترح من العديد من الأنشطة التعليمية التي تطلبت من الطالبات تنفيذها سواء داخل الفصل أو خارجه ومنها توضيحهن لإمكانية مساعدة الغير وإعطاء نماذج لما قدمته الطالبات من مساعدات وما يمكن أن تقدمه للآخرين، وإعداد مطويات اليكترونية تصفن فيها سلوكيات بعض الشخصيات التاريخية ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدام شبكة الإنترنت بحثا عن بعض الشخصيات والأخلاقيات التي تحلت بها، واستخدام مصادر المعرفة المختلفة في التعرف علي بعض المقولات الباطلة لخطباء الفتنة وتوضيح أثرها علي المجتمع وإعداد مجلة بعنوان ماذا تحب أن يقول عنك الآخرون؟، وكتابة رسالة إلى صديقة يتم حثها فيها على التحلي بالأخلاق الفاضلة مع الاستشهاد بأخلاقيات السابقين وما يندرج تحت كل نوع من الأخلاق سواء كان خلق حسن أو سئ، وغيرها من الأنشطة التي ساعدت الطالبات على إكتساب بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٥- ما تضمنه البرنامج المقترح من وسائل تعليمية ووسائط متعددة وغيرها من وسائل جذب الانتباه وإثارة الدافعية لدى الطالبات، مما ساهم إيجابيًا في تشجيعهن على التعلم الفعال لوحدات البرنامج المقترح.

٦- ما تضمنه البرنامج من استراتيجيات تدريس لها أثر واضح في إكساب الطالبات الكثير من المعلومات المرتبطة بالأخلاق كاستراتيجية المناقشة الأخلاقية والقصة الأخلاقية والممارسات العملية الأخلاقية ساعد في اكتساب بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٧- ما تضمنه البرنامج المقترح من أساليب التقويم الشامل (القبلي والبنائي والنهائي) وما صاحبه من تغذية راجعة فورية، ساعدت الطالبات في التوصل لكافة جوانب التعلم لكل موضوع، كما ركزت أساليب التقويم على استخدام أسئلة تحفز الطالبات وتشجعهن على اكتساب معلومات وحقائق ومفاهيم ومبادئ أخلاقية، مما أدى إلى إكتسابهن بعض من أهداف التربية الاخلاقية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج البحوث والدراسات التي أكدت علي أهمية تنمية برامج التربية الأخلاقية (التفكير الأخلاقي – القيم الأخلاقية– الذكاء الأخلاقي. .) وإمكانية تحقيق أهدافها مثل دراسة: (فوقيه عبدالفتاح ومني حسن السيد، ٢٠٠٠)(**Malveaux,2002**) (إسماعيل، ٢٠٠٤)، (ميساء محمد مصطفي، ٢٠٠٧)، (إيناس محمد لطفي، ٢٠٠٨)، (ردينة محمد المحادين، ٢٠١٠)، (داودي، ٢٠١٠)، (فاتن سعد حتاحت، ٢٠١١)، (الجوبان، ٢٠١١)، **(Pesta,2011)** (نجوي حسن علي و سوزان حمدي حامد، ٢٠١٢) (ريحاب أحمد نصر، ٢٠١٢) **(Koh, 2012).**

- **اختبار صحة الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة علي أنه :

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المواقف الأخلاقية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف الأخلاقية، ثم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (٧) هذه النتائج.

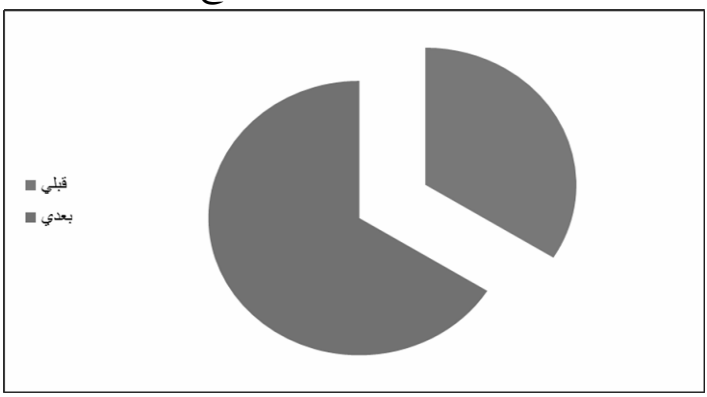
جدول (٧)

دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف الأخلاقية

البيان / المستوى	قبلي			بعدي			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الاختبار ككل	٥٠	١٣.٩	٢.١	٥٠	٢٧.١	٢.٢	٤٩	٢.٠٢	٣٢.٢	دالة عند مستوي ٠.٠٥

من الجدول (٧) يتضح أن :

١- متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار المواقف الأخلاقية (٢٧,١) أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٣,٩) حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (١٣,٢) وشكل (٣) يوضح ذلك.



شكل (٣)

رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف الأخلاقية

٢- هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المواقف الأخلاقية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٢,٢)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٤٩) تساوى (٢,٠٢) لمستوى دلالة (٠,٠٥)، الأمر الذي يقود إلى: رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك بأن: استخدام البرنامج المقترح لإكساب الطالبات بعض أهداف التربية الأخلاقية من خلال منهج التاريخ قد ساعدهن علي اكتساب بعض السلوكيات الأخلاقية.

قياس فاعلية البرنامج المقترح لاختبار المواقف الأخلاقية :

تم حساب حجم التأثير لاستخدام البرنامج المقترح في إكساب طالبات الصف الأول الثانوي بعض السلوكيات الأخلاقية من خلال تعرضهن لبعض المواقف الأخلاقية، وذلك باستخدام معادلة " كوهين" (**Cohen d**)، و مربع إيتا (**η2**)، وكانت النتائج كما هو مبُين في جدول (٨) الآتي :

جدول (٨)

قيمة "T"وقيمة " η2 " وحجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية التحصيل

المتغير المستقل	التابع	T-test	Effect Size η2	حجم التأثير
البرنامج مقترح في التربية الأخلاقية	اختبار المواقف الأخلاقية	٣٢.٢	٠.٩٥٠٧٩٧٤	قوي

يتضح من جدول (٨) أن نسبة حجم التأثير تساوي (٠.٩٥٠٧٩٧٤) وهي نسبة " كبيرة "، وهذا يُعد مؤشراً لارتفاع حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الجانب الوجداني المتمثل في اختبار المواقف الأخلاقية لطالبات المجموعة التجريبية.

كما تم التأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المواقف الأخلاقية لدى الطالبات بحساب معدل الكسب باستخدام معادلة بلاك **Black**، وقد كانت النتائج كما بالجدول (٩) الآتي :

جدول (٩)

دلالة الكسب المعدل لمجموعة البحث في اختبار المواقف الأخلاقية

	المتوسط م	النهاية العظمى د	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
التطبيق القبلي	١٣.٩	٣٠	١.٢٦	ذات دلالة
التطبيق البعدي	٢٧.١			

يتبين من جدول (٩) أن نسبة الكسب المعدل لاختبار المواقف الأخلاقية في الاختبار وصلت (١,٢٦)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك، كما أنها أكبر من (١,٢)، وهذا يدل علي أن البرنامج المقترح له درجة كبيرة من الفاعلية في إكساب الطالبات مجموعة الدراسة بعض السلوكيات الأخلاقية.

وأوضحت النتائج تفوق طالبات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار المواقف الأخلاقية- أي بعد دراسة البرنامج المقترح - عنه في التطبيق القبلي.

ويرجع الباحثان ذلك إلى:

١- استخدام البرنامج المقترح لإكساب الطالبات بعض السلوكيات الأخلاقية في تدريس التاريخ قد ساعدهن علي ممارسة السلوكيات الأخلاقية التي تجنبهن التعرض للنقد والتوبيخ من قبل أفراد المجتمع، كما أنه قدم لهن الكثير من المواقف التي تمكنهن من التحلي بالأخلاق الفاضلة والابتعاد عن السلوكيات التي قد تعرضهن للخطر، كما ساعدت هذه المواقف في تعديل العديد من اتجاهات الطالبات من خلال اكتساب العديد من السلوكيات التي تتفق ومعايير المجتمع.

٢- ما تضمنه البرنامج المقترح في الوحدة الأولى التي جاءت تحت عنوان "مجتمعنا الفاضل" من صور وسلوكيات أخلاقية حول ما ينبغي أن يسلكه أفراد المجتمع الفاضل من أخلاقيات، تم تقديم تلك الصور بشكل شجع الطالبات على إكتساب بعض السلوكيات الأخلاقية، وتجنب السلوكيات الغير أخلاقية، الأمر الذي أدى إلى إكسابهن بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٣- ما تضمنه البرنامج المقترح في الوحدة الثانية التي جاءت تحت عنوان "شخصيات غيرت أوجه التاريخ بأخلاقياتها" من مواقف تاريخية وجوانب أخلاقية، وجاء عرضها في البرنامج بشكل يحفز الطالبات على دراسة تاريخ مثل هذه الشخصيات بما تتمتع به من أخلاقيات ومعاملات حسنة ومحاولة تقليد سلوكياتهم في المواقف الحياتية التي يتعرضن لها، مما أدي إلي إكسابهن بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٤- الحوار المتبادل بين الطالبات والقائم بالتدريس وبين الطالبات وبعضهن، والاستماع لوجهات النظر المختلفة كان له أكبر الأثر في استمرار دافعيتهن وتعديل اتجاهاتهن.

٥- أتاح البرنامج المقترح الفرصة للطالبات للاقتداء بالسلوكيات الأخلاقية التي يرتضيها المجتمع من خلال توضيح ما أعجبهن من تصرفات لبعض الشخصيات المتضمنة في البرنامج المقترح كقادة وزعماء ومواطنيين عاديين وأوجه الخلاف مع ما هو متاح حاليا وهذا أدي بدوره إلي إكسابهن بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٦- ما تضمنه البرنامج المقترح من العديد من الأنشطة التعليمية ووسائل تعليمية أدت الي احتكاكهن ببعضهن وتفاعلهن الإيجابي في حجرة الصف وما ظهر عليهن من سلوك سوي أثناء تعاملاتهن مما ساعدهن علي اكتساب بعض أهداف التربية الأخلاقية.

٨- ما تضمنه البرنامج المقترح من أساليب التقويم الشامل (القبلي والبنائي والنهائي) وما صاحبه من تغذية راجعة فورية، ساعدت الطالبات في التوصل لكافة جوانب التعلم لكل موضوع، كما ركزت أساليب التقويم

على استخدام أسئلة تحفز الطالبات وتشجعهن على علي توضيح التصرف السليم تجاه بعض المواقف الحياتية، مما أدى إلى اكتسابهن بعض من أهداف التربية الاخلاقية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج البحوث والدراسات التي أكدت علي أهمية برامج التربية الأخلاقية (التفكير الأخلاقي – القيم ألأخلاقية– الذكاء الأخلاقي. . .) وإمكانية تحقيق أهدافها مثل **Agerström, Kristiina. , Trevor,2006)(Shapiro,2005)**(سليمان، ٢٠٠٨) (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩)(العساف، ٢٠١٠)(**Koh,2012) (Temli,Yeliz,Derya, Hanife. (Rabin, Colette. 2011) (2011)** (نجوي حسن علي، سوزان حمدي حامد، ٢٠١٢) (بشارة، ٢٠١٣) (العيافي، ٢٠١٣)(الجابر، ٢٠١٤) (الموازني، والخفاجي، ٢٠١٥).

وبذلك يكون قد تم الإجابة علي السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح في تدريس التاريخ على إكساب طلاب المرحلة الثانوية بعض السلوكيات المرتبطة بالتربية الأخلاقية؟

والنتائج السابقة توضح أهمية إعداد برامج وثيقة الصلة بأهداف التربية الأخلاقية، وهذا يرجع إلى الدور الذي تلعبه في إعداد المواطن الصالح من خلال التربية السليمة التي تقدمها لهم، وتزودهم بخبرات تعليمية تمكنهم من تحقيق التوافق داخل مجتمعاتهم مما يساعدهم علي التكيف مع أفراد مجتمعهم، الأمر الذي يترتب عليه شعورهم بالمسئولية تجاهه ومن ثم القيام بأدوارهم بكفاءة وفاعلية، وبناء مجتمع قوي ينفتح على الثقافات والمجتمعات المختلفة في

الوقت الذي يحافظ فيه على أخلاقياته ويتمسك بعاداته وتقاليده، وهذا يؤكد على أهمية تضمين برامج التربية لأخلاقية في مناهج مجتمعاتنا العربية.

* * *

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستفادة من قائمة الأهداف العامة للتربية لأخلاقية وكذلك قائمة الأهداف اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في صياغة وحدات أخرى تحقق المزيد من أهداف التربية الأخلاقية في المراحل التعليمية المختلفة.
- ضرورة تضمين كتب الدراسات الاجتماعية لمشكلات وقضايا محلية وعالمية لتنمية وتعديل اتجاهات الطلاب المرتبطة بتلك القضايا.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة قبل وأثناء الخدمة لتنمية كفاياتهم في تصميم أنشطة تزيد من الوعي والأمن الأخلاقي للطلاب.
- إدراج موضوعات التربية الأخلاقية في المقررات التربوية أو إضافة مقرر جديد يتم من خلاله إعداد الطالب المعلم شعبة الدراسات الاجتماعية والتاريخ.
- الاهتمام بمفاهيم وأبعاد الأمن الخلقي عند إعداد مناهج التاريخ في مختلف المراحل التعليمية.
- ضرورة أن يهتم معلم التاريخ بطرح الأمثلة والمواقف التي تساعد الطلاب علي اكتساب سلوكيات مرغوب فيها مما يؤدي إلى تعديل سلوكياتهم.
- إعادة النظر في مناهج الدراسات الاجتماعية والتاريخ بحيث تركز من خلال محتواها وتنظيمها على بعض مهارات التفكير الأخلاقي وليس فقط علي المعارف العلمية.

- أن تستمد الأنشطة والبرامج التربوية المقدمة للطلاب من الأحداث الجارية، وربطها بالقيم والفضائل الأخلاقية، والاستفادة قدر الإمكان من الخبرات الموجودة لديهم بما يؤدي إلي تعديل سلوكياتهم.

* * *

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- فاعلية وحدة مقترحة لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية من خلال منهج الدراسات الاجتماعية لدي التلاميذ القابلين للتعلم.

٢- فاعلية وحدة مقترحة لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية من خلال منهج التاريخ لدى التلاميذ المكفوفين.

٣- دراسة تقويمية لمناهج التاريخ بمراحل التعليم المختلفة في ضوء أبعاد التربية الأخلاقية.

٤- دراسة تقويمية لمناهج التاريخ بمراحل التعليم المختلفة في ضوء مفاهيم الأمن الخلقي.

٥- أثر استخدام استراتيجيات تدريس التربية الأخلاقية بمناهج الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المفاهيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٦- فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية بعض أهداف التربية الأخلاقية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٧- فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الأخلاقي لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية.

* * *

مراجع الدراسة

١- السليمان، إبراهيم بن سليمان (٢٠٠٦). دور الادارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري. ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

٢- تركي، إبراهيم محمد (٢٠١١). الفكر الأخلاقي عبر العصور. القاهرة: دار الكتب القانونية.

٣- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.

٤- اللقاني، أحمد حسين؛ فارعة حسن محمد؛ رضوان، برنس أحمد. (٢٠٠٦). تدريس المواد الاجتماعية. ج ٢. ط٥. القاهرة: عالم الكتب.

٥- زايد، أحمد عبدالله؛ عبدالفتاح، خالد، منال زكريا، شعبان، عادل. (٢٠٠٩). الأطر الثقافية الحاكمة لسلوك المصريين واختياراتهم. دراسة لقيم النزاهة والشفافية والفساد. وزارة الدولة للتنمية الإدارية. لجنة الشفافية والنزاهة. . ١ : ٢٠٩.

٦- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩). المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي. علي شبكة الإنترنت www. naqaae. org عدد الصفحات ٢٩٨ صفحة. آخر زيارة ٢٠١٠/٥/١.

٧- الشرافي، أيمن سعيد محمود. (٢٠١٣). المناخ التنظيمي وعلاقته بالتفكير الأخلاقي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة. ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

٨- الزاملي، أيمن مصطفي موسي (٢٠١١). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتوافق المهني لديالمرشدين التربويين. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

٩- إيناس محمد لطفي عطيه (٢٠٠٨). أثر برنامج مقترح في التربية البيئية في مجال العلوم على تنمية بعض المفاهيم والأخلاقيات البيئية لدى طلاب كلية التربية. ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

١٠- حوامده، باسم على؛ القادري، أحمد رشيد؛ أبوشريخ، شاهر ذيب. (٢٠٠٥). تربية الأطفال في الإسلام. الأردن. عمان: دار جرير.

١١- بكيرة أحمد مصلح (٢٠١٢). أثر برنامج مقترح في التاريخ قائم على مظاهر حضارة اليمن في تنمية التحصيل وقيم الانتماء الوطني والاتجاه نحو الحفاظ على التراث لدى طلاب الصف الأول الثانوي باليمن". دكتوراه. كلية التربية. جامعة أسيوط.

١٢- إبراهيم، جمال جمعه عبدالمنعم. (٢٠٠١). التربية الخلقية في السنة النبوية الشريفة – دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة. ع(١٢). كلية التربية. جامعة عن شمس. ٩٢: ١١٤.

١٣- العساف، جمال عبدالفتاح. (٢٠١٠). أثر استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ. المجلة التربوية. ج(٢٥). ع(٩٧). كلية العلوم التربوية. جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن. ص ص ٤٣٩: ٤٨٦.

١٤- العيافي، حسن بن مهدي عبيد. (٢٠١٣). التربية على القيم الأخلاقية في مدرسة المستقبل الأسس والمتطلبات. دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.

١٥- الغامدي، حسين عبدالفتاح. (٢٠٠٠). نمو التفكير الأخلاقي لدي عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد. حولية كلية التربية. ع (١٦). كلية التربية. جامعة قطر. ٦٤٥: ٦٨٩.

١٦- عمران، خالد عبداللطيف؛ ونجاة عبده عارف (٢٠١٥). فاعلية تدريس وحدة تعليمية مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف الثقافة

الانتخابية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. المجلة التربوية. ع (٤٠). كلية التربية. جامعة سوهاج. ٤٩٤ : ٥٨٦.

١٧- يوسف، ربيع شعبان. (٢٠٠٧). علم نفس النمو. الدمام. المملكة العربية السعودية: مكتبة العتيبي.

١٨- ردينة محمد مفضي المحادين (٢٠١٠). الدور التربوي المستقبلي للأسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية لأطفال المرحلة الأساسية الأولي في الأردن. دكتوراه. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

١٩- ريحاب أحمد عبدالعزيز نصر (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير الأخلاقي ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. مجلة التربية العلمية . ج(١٥). ع(٤). كلية التربية. جامعة عين شمس. ١٢٣ : ١٦٩.

٢٠- سامية خليل خليل الشحتور (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين. دكتوراه. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

٢١- القاضي، سعيد إسماعيل. (٢٠١٣). التربية الأخلاقية للأبناء والآباء. القاهرة: . عالم الكتب.

٢٢- محمد، شحاته سليمان. (٢٠٠٩). فعالية برنامج قصصي لتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لطفل الروضة . مجلة كلية التربية. ج(١٩). ع(٧٧). كلية التربية. جامعة بنها. ٥٢ : ٧٧.

٢٣- نزال، شكري حامد. (٢٠٠٣). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. العين: دار الكتاب الجامعي.

٢٤- صديقة بنت حسن بن عيس الهاشم (٢٠٠٤). أساليب التوجيه الخلقي لتلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وتصور مقترح لتطويرها. ماجستير. عمادة الدراسات العليا. جامعة الملك سعود.

٢٥- محمود، صلاح الدين عرفه. (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب.

٢٦- سلوم، طاهر عبدالكريم؛ وجمل محمد جهاد. (٢٠٠٩). التربية الأخلاقية القيم مناهجها وطرائق تدريسها. العين. الأمارات: دار الكتاب الجامعي.

٢٧- الجابر، عبد الرحمن بن حمد. (٢٠١٤). برنامج تعليمي وفق مدخل التحليل الأخلاقي وقياس فاعليته في تنمية القيم الحياتية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر الحديث. دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢٨- عبدالله، عبدالرحمن أحمد. (٢٠٠٠). مستوي اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة وعلاقتها بانتمائهم الوطني. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

٢٩- الموازني، عبدالكريم زاير، الخفاجي، مرتضي عجيل. (٢٠١٥). مقياس الذكاء الأخلاقي لمدرسي المرحلة الثانوية. مجلة آداب البصرة. ع(٧٢). كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة البصرة. العراق. ٣٣١: ٣٦٨.

٣٠- فرج، عبداللطيف حسين. (٢٠٠٨). الفرد وما يحتاج. عمان. الأردن: دار الحامد.

٣١- أبانامي، عبدالمحسن بن عبدالعزيز. (١٩٩٤). المناهج الدراسية والتغيرات الاجتماعية والثقافية في المجتمع السعودي. الرياض. المملكة العربية السعودية.

٣٢- سعد، عبدالمنعم فهمي. (١٩٩٣). التربية الأخلاقية الغائبة بين الأسرة والمدرسة. كلية التربية جامعة القاهرة. ٨٧: ١٢٠.

٣٣- أبوقاعود، عبدالناصر زكي. (٢٠٠٨). تجربة التعذيب لدى الأسري الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

٣٤- خطاطبة، عدنان مصطفي. (٢٠١٢). مرتكزات التربية الأخلاقية للداعية المسلم في ظل الواقع المعاصر. مجلة الدراسات الإسلامية. ج(٢٥). كلية الشريعة. جامعة اليرموك. الرياض. ٢٠١ : ٢٣٩

٣٥- زايد، علاء إبراهيم. (١٩٩٧). خصائص المواطنة في محتوي منهج التاريخ وانعكاساتها على المعلمين والطلاب في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي الخامس. التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل. في الفترة من ٢٩- ٣٠ أبريل. ج(٢). كلية التربية. جامعة حلوان. ١٩٩ : ٢٣١.

٣٦- الجمل، علي أحمد. (٢٠٠٥). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: عالم الكتب.

٣٧- الجعفر، علي عاشور. (٢٠٠٨). البرامج الفضائية المفضلة لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت وعلاقتها بالتفكير الخلقي. المجلة التربوية. ع(٨٨). كلية التربية. جامعة الكويت.

٣٨- تقي، علي عبدالمحسن؛ ورفاعي، فيصل الراوي. (٢٠٠١). التربية الأخلاقية لدى المعلمين الكويتيين (دراسة تطبيقية). مجلة العلوم التربوية. ع(٢). كلية التربية الأساسية. الكويت ١٠٣ : ١٣٩.

٣٩- فاتن سعد حتاحت. (٢٠١١). دور معلمي المدارس الأساسية الخاصة في تنمية التربية الأخلاقية لدي طلبتهم. ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية.

٤٠- فوزية الحاج علي البدري. (٢٠٠٩). التربية بين الأصالة والمعاصرة مفاهيمها – أهدافها – فلسفتها. عمان. الأردن: دار الثقافة.

٤١- فوقية عبدالفتاح، مني حسن السيد السيد بدوي. (٢٠٠٠). مدى فاعلية تطبيق بعض استراتيجيات تنمية التفكير الأخلاقي لدي اطفال الروضة. مجلة كلية التربية ببنها. م(١٠). ع(٤٢). كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق. ١٦٦ : ٢٢٢.

٤٢- الجعفري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٠): المناهج الدراسية ـ فلسفتها، بناؤها، تقويمها. عمان: دار اليازورى.

٤٣- إسماعيل، مجدي رجب. (٢٠٠٤). فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية الأخلاقية لتنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية والعلمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي مجلة التربية العلمية. كلية التربية جامعة عين شمس. م(٧). ع(٢). ٧١ : ١٢٠.

٤٤- الطيطي، محمد؛ وحضاونه، عون؛ وعريفج، منير؛ وخطاب، صالحة؛ والأغبر، سمير؛ وموسى، فدوي؛ والحسون، عدنان؛ لطيفة عايش (٢٠٠٢). مدخل إلي التربية. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع

٤٥- بريغس، محمد حسين. (٢٠٠٤). التربية ومستقبل الأمة. بيروت. لبنان: مؤسسة الرسالة.

٤٦- حمدان، محمد. (٢٠٠٧). معجم مصطلحات التربية والتعليم. عمان. الأردن: دار كنوز.

٤٧- داودي، محمد. (٢٠١٠). مستوي الحكم الأخلاقي لدى عينة من المراهقين يتامي الأم وعينة من المراهقين العاديين بمدينة الأغواط بالجزائر. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. ع(١٠). جامعة غرداية. الجزائر. ٢٢٥ : ٢٥٠.

٤٨- السبيقي، محمد عدنان. (٢٠٠٧). تقديم راتب النابلسي. أخلاق الاسلام بين الفطرة والفكرة. دمشق. سوريا: دار العصماء.

٤٩- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٩ / ٢٠١٠): نواتج التعلم لمادة الدراسات الاجتماعية للتعليم قبل الجامعي. وزارة التربية والتعليم: جمهورية مصر العربية.

٥٠- عبدالمنعم، منصور أحمد؛ عبدالباسط، حسين محمد أحمد (٢٠٠٦). تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتطورة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥١- بشارة، موفق. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي مستند إلي نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدي قري SOS في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ج(٩). ع(٤). كلية العلوم التربوية. جامعة الحسين بن طلال. معان. الأردن. ٤٠٣: ٤١٧.

٥٢- ميساء محمد مصطفي. (٢٠٠٧). فعالية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ماجستير. كلية التربية. جامعة بنها.

٥٣- ميسون محمد عبد القادر مشرف. (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعذ المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

٥٤- إبراهيم، ناصر. (٢٠٠٦). التربية الأخلاقية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٥٥- نجاة عبده عارف. (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم علي أبعاد التربية المستقبلية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية علي تنمية بعض مهارات التفكير والاتجاهات المستقبلية. دكتوراه. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي.

٥٦- نجلاء محمد علي أحمد. (٢٠١٣). وصايا لقمان الحكيم كمدخل قصصي في التفكير الأخلاقي لطفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية. ع(١٥). السنة الخامسة. ٦١ : ١٣٦.

٥٧- نجوي حسن علي وسوزان حمدي حامد (٢٠١٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لدى عينة من طالبات التربية جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ج(٥). ع (٢). كلية التربية. جامعة القصيم. . ١٥٥ : ٢٥٠.

٥٨- الجوبان، هذاب بن عبدالله بن عبدالرحمن. (٢٠١١). التفكير الأخلاقي وأثره علي الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض (برنامج ارشادي لفعالية التفكير الأخلاقي). دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة محمد بن سعود الإسلامية.

٥٩- أحمد، وقيع الله قسم السيد. (٢٠١٢). التربية الأخلاقية للطفل من منظور إسلامي. مجلة جرش للبحوث والدراسات. ج (١٤). ع (٢). مدرسة الأسن. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. أم درمان. السودان. ٤٨٣ : ٤٩٩.

٦٠- سليمان، يحيي عطيه ؛ نافع، سعيد عبده. (١٩٩٨). تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين. دبي: دار القلم.

٦١- شلبي، يوسف عبدالرحيم حسن. (٢٠١٠). ارتباط المستوي الأخلاقي بالتنمية السياسية للأمة العربية. ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

62- Agerström,J, Kristiina. A, Trevor. (2006). Moral Reasoning: The Influence of Affective Personality, Dilemma Content and Gender. Social Behavior and Personality:an international journal. 34. (10) .

63- Cain, Jeff. S, Doug. (2009). Increasing Moral Reasoning Skills through Online Discussions. Quarterly Review of Distance Education. 10. "(2) .

64- Clark ,P. (2010). The Moral Education Miracle at the Franklin County Community Based Corrections Facility: The Influence of Moral Culture. : Journal of Research in Character Education. 8. (1) .

65- Cummings, R, Lynda R. , David, M, Cleborne D. (2003). Teacher Education Curricula and Moral Reasoning. Academic Exchange Quarterly. 7. (1) .

66- Dale, R & Robertson, S. (2009). Capitalism, Modernity and the Future of Education in New Social Contract. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 108. (2). 111-129 .

67- Glanzer, P. (2008). Harry Potter's Provocative Moral World: Is There a Place for Good and Evil in Moral Education? the Public Schools May Be Afraid to Explore the Complex Moral Territory of the Harry Potter Books. Phi Delta Kappan. 89. (7) .

68- Kobak, D. (1997) . Raising the Caring Quality (CQ) in Education: A Moral Imperative. Childhood Education. 74. (2) .

69- Koh, C. (2012). Moral Development and Student Motivation in Moral Education: A Singapore Study. : Australian Journal of Education. 56. (1) .

70- Malveaux, J. (2002). Moral Education in an Immoral Society. Speaking of Education. Black Issues in Higher Education. 19, (14) .

71- Paul,H. (1994). Moral Education aSecular Society. London. University of London. Press. P 91 .

72- Pedicino, J. (2008). Teaching Critical Thinking in an Age of Political Disinformation and Perceived Anti-Intellectualism: Helping to Build a Responsible Citizen in a Community-College Setting. Journal of College Science Teaching. 37. (3). 10 .

73- Pesta, D. (2011). Moral Relativism and the Crisis of Contemporary Education: Not Many Years Ago, Schools Inculcated Students with the Necessity of Right and Wrong - Morals. Nowadays, If Morals Are Mentioned at All, They Are Disparaged. The New American. 27. (23) .

74- Rabin, C. (2011). Learning to Care during Storytime in the Current Context: Moral Education from the Perspective of Care Ethics. : Journal of Research in Childhood Education. 25. (1) .

75- Reiman, A. (2004). Longitudinal Studies of Teacher Education Candidates' Moral Reasoning and Related Promising Interventions. : Journal of Research in Character Education. 2(2) .

76- Shapiro, S. (2005). Education and Moral Values: Seeking a New Bottom Line. Tikkun. 20. (2) .

77- Steven,F. (2012). Ecological Imagination in Moral Education, East and West. Contemporary Pragmatism. 9. (1).

78- Temli, Yeliz S, Derya A, Hanife. (2011). A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning. : Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri. 11. (4) .

79- Wadsby, M. Svedin, C. Sydsjo, G(2007). 5Children of Mothers at Psychosocial Risk Growing Up: A Follow up at the Age of 16. Journal of Adolescence. 30. (1). 147-164 .

* * *

65. Clark, P. (2010). The Moral Education Miracle at the Franklin County Community Based Corrections Facility: The Influence of Moral Culture: Journal of Research in Character Education. 8. (1).
66. Cummings, R, Lynda R., David, M, Cleborne D. (2003). Teacher Education Curricula and Moral Reasoning. Academic Exchange Quarterly. 7. (1).
67. Dale, R & Robertson, S. (2009). Capitalism, Modernity and the Future of Education in New Social Contract. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 108. (2). 111-129.
68. Glanzer, P. (2008). Harry Potter's Provocative Moral World: Is There a Place for Good and Evil in Moral Education? the Public Schools May Be Afraid to Explore the Complex Moral Territory of the Harry Potter Books. Phi Delta Kappan. 89. (7).
68. Kobak, D. (1997). Raising the Caring Quality (CQ) in Education: A Moral Imperative. Childhood Education. 74. (2).
69. Koh, C. (2012). Moral Development and Student Motivation in Moral Education: A Singapore Study: Australian Journal of Education. 56. (1).
70. Malveaux, J. (2002). Moral Education in an Immoral Society. Speaking of Education . Black Issues in Higher Education. 19, (14).
71. Paul, H. (1994). Moral Education a Secular Society. London. University of London Press. P 91.
72. Pedicino, J .(2008). Teaching Critical Thinking in an Age of Political Disinformation and Perceived Anti-Intellectualism: Helping to Build a Responsible Citizen in a Community-College Setting. Journal of College Science Teaching. 37. (3). 10.
73. Pesta, D. (2011). Moral Relativism and the Crisis of Contemporary Education: Not Many Years Ago, Schools Inculcated Students with the Necessity of Right and Wrong - Morals. Nowadays, If Morals Are Mentioned at All, They Are Disparaged. The New American. 27. (23).
74. Rabin, C. (2011) . Learning to Care during Storytime in the Current Context: Moral Education from the Perspective of Care Ethics: Journal of Research in Childhood Education. 25. (1).
75. Reiman, A. (2004). Longitudinal Studies of Teacher Education Candidates' Moral Reasoning and Related Promising Interventions: Journal of Research in Character Education. 2(2).
76. Shapiro, S. (2005). Education and Moral Values: Seeking a New Bottom Line. Tikkun. 20. (2).
78. Steven,F .(2012). Ecological Imagination in Moral Education, East and West. Contemporary Pragmatism. 9.(1).
79. Temli, Yeliz S, Derya A, Hanife (2011). A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning: Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri . 11.(4).
80. Wadsby, M. Svedin, C . Sydsjo, G (2007). 5Children of Mothers at Psychosocial Risk Growing Up: A Follow up at the Age of 16. Journal of Adolescence. 30. (1). 147-164.

❊ ❊ ❊

48. Mohamed Adnan Sabiqi (Foreword by Rateb Al- Nabulsi) (2007). Ethics of Islam between innate nature and perception. Damascus. Syria: Dar Alasme.
49. The curriculum and instructional materials development center (2009/2010). Learning outcomes for social studies education before university. Ministry of Education: Arab Republic of Egypt.
50. Mansoor Ahmed Abdel Moneim; Hussein Mohamed Ahmed Abdel Basset (2006). Teaching social studies and the use of advanced technology. Cairo: Egyptian Anglo Press.
51. Muwaffaq Bishara (2013). Impact of a training program based on Borba's theory of moral development of intelligence of SOS villages in Jordan. Jordanian Journal of Educational Sciences. Vol. (9). issue (4). Faculty of Educational Sciences. Hussein Ibn Talal University. Ma'an. Jordan. 403: 417.
52. Maysa Mohammed Mustafa (2007). Effectiveness of the proposed strategy for the development of some of the skills of moral reasoning through philosophy curriculum of the first year of secondary students. MA thesis. Faculty of Education. Banha University.
53. Mayson Mohamed Abdel Kader Musharraf (2009). Moral reasoning and its relationship to social responsibility and some of the variables among students of the Islamic University of Gaza. MS. Faculty of Education. Islamic University. Gaza.
54. Nasser Ibrahim (2006). Moral education. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
55. Najat Abdo Arif (2012). The effectiveness of a program based on the dimensions of the future education in social studies teaching at middle school to develop some of the skills of thinking and future trends. PhD thesis. Faculty of Education. South Valley University.
57. Najla Mohammed Ali Ahmed (2013). Commandments of Luqman as a nonfiction approach to moral reasoning for kindergarten children. Journal of Childhood and education. (issue 15). 5th year, pp. 61: 136.
58. Nagwa Hassan Ali and Susan Hamdi Hamid (2012). The effectiveness of cognitive behavioral program among a sample of female students of education Qassim University. Journal of Educational and Psychological Sciences. p (5) v (2). Faculty of Education. Qassim University. pp. 155: 250.
59. Hezab ibn Abdullah ibn Abdulrahman Jawban (2011). Moral reasoning and its impact on mental health among delinquent adolescents in Riyadh (program guide to the effectiveness of the moral reasoning). PhD thesis. Faculty of Social Sciences. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
60. Waqeea Allah Qassam Alsayed Ahmad (2012). Moral education of a child from an Islamic perspective. Jersh Journal for Research and Studies vol. 14, issue 2. Assen School. University of the Holy Quran and Islamic Sciences. Omdurman, Sudan pp. 483: 499.
61. Yahya Sulaiman Attia; Saeed Abdo Nafie (1998). Teaching social studies for beginners. Dubai: Dar pen.
62. Yusuf Abdul Rahim Hassan Shalabi (2010). Moral level and its connection to political development in the Arab Ummah. MA thesis. Graduate School. An-Najah National University. Nablus. Palestine.
63. Agerström,J, Kristiina.A, Trevor.(2006) Moral Reasoning: The Influence of Affective Personality, Dilemma Content and Gender. Social Behavior and Personality: an international journal. 34.(10).
64. Cain, Jeff. S, Doug (2009). Increasing Moral Reasoning Skills through Online Discussions. Quarterly Review of Distance Education. 10. "(2).

31. Abdul Mohsen Ibn Abdul Aziz Obanami (1994). Curriculum and social and cultural changes in Saudi society. Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia.
32. Abdel Moneim Fahmi Saad (1993). Absent Ethical Education between the family and the school. Faculty of Education, University of Cairo. pp. 87: 120
33. Abdel Nasser Zaki Qaaud (2008). The Torture Experience among Palestinian prisoners and its relation to moral thinking. MA thesis. Faculty of Education. Islamic University. Gaza.
34. Adnan Mustafa Khatatba (2012). Pillars of moral education for a Muslim preacher today. Islamic studies Journal vol 25. Faculty of Shareea. Ryiadh Yarmouk University. pp. 201: 239
35. Alaa Ibrahim Zayed (1997). Citizenship properties in the content of the history curriculum and its impact on teachers and students in the middle stage in Saudi Arabia. The fifth scientific Conference. education for a better Arabic future. In the period from April 29 to 30 vol. 2. Faculty of Education. Helwan University, pp. 199: 231.
36. Ali Ahmad Jamal (2005). The teaching of history in the twenty first century. Cairo: the world of books.
37. Ali Ashour Jaafar (2008). favorite Space programs sample of children in Kuwait and their relationship with the moral thinking. Educational Journal. issue 88, Faculty of Education. Kuwait University.
38. Ali Abdel-Mohsen Taqi and Faisal Al-Rawi Rifai (2001). Moral education of Kuwaiti teachers (An applied Study). Journal of Educational Sciences. (P 2). Faculty of Basic Education. Kuwait 103: 139.
39. Faten Saad Hatahet (2011). The role of private basic school teachers in the development of moral education of their students. MS. Faculty of Educational and Psychological Sciences. Arab Amman University.
40. Fawzia Al-Haj Ali al-Badri (2009). Education between tradition and contemporary concepts - objectives - its philosophy. Amman. Jordan: House of Culture.
41. Fawkia Abdel-Fattah, Mona Hassan Alsayed Alsayed Al-Badawi (2000). The effectiveness of the application of some of the development strategies of moral reasoning of kindergarten kids. Benha Faculty of Education Magazine, vol. 10, issue 42. Faculty of Education, Benha. Zagazig University. pp. 166: 222.
42. Maher Ismail al-Jaafari (2010). The philosophy, structure and assessment of Curricula. Amman: Dar Al-Yazouri.
43. Magdi Rajab Ismail (2004). The Effectiveness of a proposed studying unit in the moral education for the development of some of the social, ethical and scientific values for sixth grade students. Journal of Education. College of Education, Ain Shams University. vol. 7. issue 2, pp. 71: 120.
44. Mohammed Al-Titi, Aoun Houdawneh, Munir Arifj, Salha Khattab, Samir Al-Aghbar, Fadwa Musa, Adnan Al Hassoun, Latifa Ayesh (2002). Approach to education. Amman. Jordan: Dar Al-Masira for Publishing and Distribution
45. Mohammed Hussein Briggs (2004). Education and the future of the nation. Beirut. Lebanon: Resala Foundation.
46. Mohammed Hamdan (2007) Glossary of Education Terms. Amman. Jordan: Knooz House.
47. Mohammad Dawoudi (2010). The level of moral judgment in a sample of adolescent maternal orphans and a sample of ordinary teenagers in Al-Aghouat, Algeria. Oases for Research and Studies magazine. Vol. 10. Ghardaia University. Algeria. pp. 225: 250.

16. Khalid Abdellatif Omran, Najat Abdo Arif (2015). The effectiveness of teaching and learning unit proposed in social studies to achieve some of the goals of electoral culture among the third preparatory grade pupils. Educational Journal v (40). Faculty of Education. Sohaj University. pp. 494: 586.
17. Rabee Yousef Shaaban (2007). Developmental Psychology. Damam. Saudi Arabia: Alotaiabi Press.
18. Radena, Mohammad Mufdi Al-Mahadeen (2010). The educational future role of the family and the school in moral education for the children of the first basic stage in Jordan. PhD. Faculty of Higher studies. University of Jordan.
19. Rihab Ahmed Abdel-Aziz Nasr (2012). A proposed Program based on a fair survey of the development of scientific inquiry and moral reasoning skills and tendencies of critical thinking among students of the Faculty of Education. Journal of Science Education. V. 15. issue 4. Faculty of Education. Ain-Shams University. pp. 123: 169.
20. Samia Khalil Khalil Al-Shahtor (2008). The effectiveness of a guidance program for the development of emotional intelligence to improve the moral thinking and strategies of self-provision in adolescents. PhD thesis. Faculty of Education. Zagazig University.
21. Said Ismail Al-Qady (2013). Moral education for children and parents. Cairo. Alam Alkutub.
22. Shehata Suleiman Mohammed (2009). The effectiveness of a Nonfiction program for the development of moral and social values of the kindergarten child. Journal of College of Education. V. 19. issue 77. Faculty of Education. Banha University. pp. 52: 77.
23. Shukri Hamid Nazzal (2003). Curricula and Teaching Methodology of Social Studies. Al-Ain. University Book House.
24. Saddika bent Hassan ibn Issa Al-Hashem (2004). Moral guidance methods for primary school pupils in the Kingdom of Saudi Arabia and a proposed perception to develop. MA thesis. Deanship of Graduate Studies. King Saud University.
25. Salah al-Din Mahmoud Arafa (2006). Thinking Without Borders contemporary educational insights into teaching and learning thinking. Cairo: Alam Alkutub.
26. Tahir Abdul Karim Salloum and Mohammad Jihad Jamal (2009). Moral education values, its curricula and methods of teaching. Al-Ain. UAE: University Book House.
27. Abdul Rahman ibn Hamad Al-Jaber (2014). An Educational program according to the entrance of ethical analysis and measuring its effectiveness in the development of life values among the Hadeeth curriculum middle-school students. PhD thesis. Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
28. Abdulrahman Ahmed Abdullah (2000). The level of the acquisition of some of the Palestinian historical perceptions of the basic ninth-grade students in Gaza province and its relationship with their national affiliation. MA thesis. Faculty of Education. Islamic University, Gaza.
29. Abdel- Karim Zayer Almoisna and Mortada Ajeil zejy Al-Khafaji (2015). Moral Intelligence scale of secondary stage teachers. Basra Arts magazine v (72). College of Education and Human Sciences. Al-Basrah University. Iraq. pp. 331: 368.
30. Abdel-Latif Hussein Faraj (2008). The individual's needs. Amman . Jordan: Dar Al-Hamed.

List of References:

1. Al-Sulaiman, Ibrahim ibn Suleiman (2006). The role of school administrations in promoting intellectual security. MA thesis. Faculty of Higher Studies. University of Naif for Security Sciences. Kingdom of Saudi Arabia.
2. Turki, Ibrahim Mohammed (2011). Moral thought across time. Cairo: House of Legal Books.
3. Allaqany, Ahmed Hussein & Jamal, Ali Ahmad (2003). Dictionary of educational terms of knowledge in the curriculum and teaching methods. vol 3. Cairo: Alam Alkutub.
4. Allaqany, Ahmed Hussein; Fareaa Hassan Mohammed, Radwan, Prins Ahmed (2006). Teaching Social materials. 2nd ed. vol. 5. Cairo: Alam Alkutub.
5. Zayed, Ahmed Abdullah, Abdelfattah, Khaled, Manal Zakaria, Adel Shaaban (2009). Egyptian cultural frameworks governing the behavior and choices. A study of the values of integrity, transparency and corruption. The Ministry of State for Administrative Development. Transparency and Integrity Committee. 0.1: 209.
6. The National Authority for Quality Assurance of Education and Accreditation (2009). Standard levels for pre-university education graduate. Retrieved on 1/5/2010 from: www.naqaae.org 298 pages.
7. Al-Sharafi, Ayman Saeed Mahmoud (2013). Organizational climate and its relation to moral thinking and the quality of life of universities students in Gaza Governorates. MA Thesis. Faculty of Education. Al-Azhar University . Gaza .
8. Al-Zamili, Ayman Mustafa Musa (2011). Moral reasoning and its relationship to the professional consensus for educational guides. . MA Thesis. Faculty of Education. Islamic University. Gaza.
9. Inas Mohamed Lutfi Attia (2008). The impact of a proposed program in environmental education in the field of science to develop some concepts of environmental ethics for students of the Faculty of Education. MS. Faculty of Education. Zagazig University.
10. Basem Aly Hawamdeh, Ahmed Rashid Qadri, and Shaher Theeb Obhoshrakh (2005). Raising children in Islam. Jordan. Amman: Dar Jarir.
11. Bakerah Ahmed Musleh (2012). The impact of a proposed program in history based on the manifestations of the civilization of Yemen in the development of achievement and the values of national affiliation and the trend towards maintaining the heritage of the first year of secondary stage students in Yemen. PhD thesis. Faculty of Education. Assiut University.
12. Jamal Juma Abdel Moneim Ibrahim (2001) Moral Education in the Sunna: Analytical study. Journal of Reading and Knowledge. V.(12). Faculty of Education. Ain Shams University. pp. 92: 114.
13. Jamal Abdelfattah Al-Assaf (2010). Impact of values clarification and analysis of values and moral growth in the development of values among ninth-grade students in the Study of history. Educational Journal p (25). (v. 97). Education Science Faculty. Balqa Applied University. Jordan. pp. 439: 486.
14. Hassan ibn Mehdi Abeid Ayyavi (2013). Education on moral values in the school of the future foundations and requirements. PhD thesis. Faculty of Education. Umm Al Qura University.
15. Hussein Abdelfattah Al-Ghamdi (2000). The growth of moral reasoning among a sample of Saudi males in their adolescence and age of majority. Journal of College of Education. (P. 16). Faculty of Education. Qatar University. pp. 645: 689.

The Effectiveness of a suggested Program for Teaching History on achieving Some Goals of Moral Educational for the First Secondary Students

Dr: Kramy B. Abu Mokanem
Department of Curricula and Methods of Teaching Social Studies - College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University
Dr: Nagat A. A. Ismael
Dishna Educational Administration - Qena Directorate of Education

Abstract:
The current Study aims to investigate the effectiveness of a suggested program for teaching history on achieving some goals of moral efor the first secondary students in Egypt. The research sample consisted of (50) students. The current Study implemented the experimental Approach with quiz experimental design (one group) to achieve the Study objectives and its Tools preparation, which consist of achievement test & moral situational test. The findings indicate that there were statistically significant differences at (0.05) level between the mean scores of pre & post measure of the Achievement test & Moral situational test in favor of the post application for the Study Sample. The findings also indicate that the range of the effect of the suggested Program for teaching history was large in enhancing the achievement & moral situational. Also the suggested Program is significant according to the formula of effectiveness by Black. The study concluded by offering a group of recommendation and suggestions that are related to the suggested Program in the environment of Learning.

Keywords: Moral Education, History, Moral Thinking.

أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميهم

د. أحمد بن علي الأخشمي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميهم

د. أحمد بن علي الأخشمي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ٦/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٤/ ٨/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية، والأساليب التي يستخدمها معلمو اللغة العربية لتقويم تعلّم الطلاب، ثم الكشف عن مدى التوافق أو الاختلاف بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بتلك الأساليب.

ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث استبانة وفق الأسس العلمية ضمّت (١٤) أسلوبا تقويمياً، وطُبّقت على عينة عشوائية، مكونة من (٣١٠) من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانويين، و(٨١) معلماً من معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس هذين الصفين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يفضلون أسلوب (الاختبارات الموضوعية) بدرجة (عالية)، في حين كان تفضيلهم بدرجة (ضعيفة) أساليب: تسميع النصوص والقواعد، وتقويم الأقران، والاختبار الشفوي، وتحليل الأخطاء اللغوية، والواجب المنزلي، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير، وبدرجة (متوسطة) لبقية الأساليب.كما أظهرت النتائج أن معلمي اللغة العربية يستخدمون (دائماً) أسلوب (المناقشة الصفية)، كما يستخدمون (غالباً) أساليب: الاختبارات الموضوعية، وتسميع القواعد والنصوص، والمهمات الأدائية القصيرة، في حين يستخدمون (نادراً) أساليب: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير.

وأظهرت النتائج _كذلك_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم التي يفضلها الطلاب، وأساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون، مما يعني أن هناك توافقاً من الناحية الإحصائية بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بأساليب التقويم اللغوي.

الكلمات المفتاحية:

التقويم اللغوي _ أساليب التقويم المفضلة _ طلاب المرحلة الثانوية_ معلمو اللغة العربية.

المقدمة:

يعد تقويم التعلّم مكوناً رئيساً من مكونات منظومة المنهج المدرسي، وعنصراً أساساً في كل عملية تعليمية، إذ من خلاله يُشخّص واقع المتعلمين ومستوى ما وصلوا إليه في جوانب التعلّم المختلفة، ثم تتخذ القرارات المناسبة التي تستهدف التطوير لبلوغ الأهداف المنشودة.

وقد شهدت التطورات المتلاحقة والحديثة في مجال تقويم التعلّم، ومفاهيمه، وأساليبه، وإجراءاته، ظهورَ توجهات تربوية حديثة عزّزتْ من أدواره في العملية التعليمية، ومن مشاركة الطالب فيه، وأفرزتْ له وظائف جديدة تركز في استخدامه وسيلة لتعزيز المكتسب المعرفي والمهاري للطالب، بدلاً من استخدامه وسيلة للكشف عن مستوى تعلّمه، فظهرت مفاهيم جديدة في هذا المجال، كالتقويم من أجل التعلم assessment for learningوالتقويم بوصفه عملية تعلّم assessment as learning.

وقد عُنيت هذه الوظائف الجديدة للتقويم _كما يذكر السعدوي (١٤٣٢هـ، ص٣١)_ بتعزيز تعلّم الطلاب، **فالتقويم من أجل التعلم** يركز على "الأغراض البنائية للتقويم، وتقديم تغذية راجعة للطالب تساعده على تجويد تعلمه، واستخدام نتائج التقويم لخدمة الخطوة الثانية من تعلمه. ويعيد **التقويم كعملية تعلم** التأكيد على وظيفته البنائية، ويوسع دوره بالتركيز على دور الطالب، ليس _فقط_ عنصراً مستفيداً من عملية التقويم؛ ولكنه عنصر مشارك بفاعلية في عملية التقويم والتعلم".

ولقد كان للدراسات العلمية المتعددة في مجال التقويم أثرٌ في ظهور هذه التوجهات الحديثة ومنها استخدام التقويم بوصفه أسلوباً من أساليب التعلّم،

فقد ذكر الشرعة وظاظا (٢٠١٣م، ص٧٧) أن العديد من الدراسات أكدت "أن التقويم يؤدي إلى التعلم بدرجة مساوية لخبرات التعلم المباشرة التي يتعرض لها الطالب أثناء الموقف التعليمي"، ولذا فقد تحولت النظرة إلى التقويم من منحى تقويم التعلّم إلى منحى التقويم من أجل التعلم.

ويتطلب هذا التوجّه الجديد في وظائف التقويم _الذي يركز في تعزيز التعلّم_ أن يكون الطالب مشاركاً مشاركة حقيقية في العملية التقويمية، كما يتطلب _أيضاً_ التنويعَ في أساليب التقويم لكي تستجيب لتنوع أنماط التعلم لدى الطلاب وما بينهم من فروق فردية.

وتعد مشاركة الطالب في العملية التعليمية بعامة وفي عملية التقويم بخاصة من القضايا التي تلح عليها التربية الحديثة؛ نظراً لما تحققه هذه المشاركة من تعلّم فعّال، إذ تعد من الجوانب الرئيسة في إثارة الدافعية للتعلم (العتوم، وآخرون ٢٠٠٥)، وقد أشار تقرير إدارة التربية الأمريكية المعنون بـــ (What Works) _كما يذكر (دانيلسون ٢٠٠١)_ إلى أن الطلاب يستفيدون تعليمياً "عندما يتشاطر معلموهم الأفكار معهم، ويتعاونون في تنفيذ الأنشطة" (عن: الحر والروبي، ٢٠٠٥م، ص ٢٤).

كما حددت وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٠م) عدداً من الخصائص التي تتسم بها التربية المستقبلية، وتشير مضامين بعض هذه الخصائص إلى التوجه نحو شراكة فاعلة للطالب في عملية التعليم والتعلم، كما اقترحت دراسة الحر والروبي (٢٠٠٥م،) بناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم، وكان من المبادئ الرئيسة التي يرتكز عليها هذا النسق التعليمي

المقترح أن مشاركةَ الطالب المعلمَ في اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعليم والتعلم ركيزةٌ أساسية لمشاركته بنجاح في عملية التعلم.

ويعد تقويم التعلّم أحد ركائز العملية التعليمية، وقد ذكر كل من هيرلين و ونتر (Harlen & Winter,2004,p392) إن هناك الكثير من الأبحاث التي تقدم أدلة على أن عملية التقويم تجذب الطلاب حين تتسم بعدد من الخصائص منها: أن يكونوا مشاركين في تقويم أعمالهم، سواء أكان ذلك عن طريق التقويم الذاتي أم تقويم الأقران أم غيرهما، وتؤكد الأدلة العملية فعالية هذه الممارسات، وتؤيده _كذلك_ نظريات علم النفس المعاصرة. كما يشير قاردنر وزملاؤه (Gardner, Harlen, Hayward, Stobart,2008,p:16) إلى أن من المبادئ المهمة في عملية تقويم التعلّم أن تعزز أساليبه من اندماج الطلاب في عمليتي التعليم والتقويم بشكل فعال، وتدفعهم نحو إظهار ما يمكن أن يفعلوه.

وتتزايد الشواهد العلمية التي تؤكد أن المشاركة في عملية تقويم التعلّم تؤدي إلى أداء وتعلم أفضل لدى الطلاب (Andrade, Huff, Brooke, 2012, p2)، غير أن إشراك الطلاب في عملية التقويم لا يعني _كما تذكر الغتم (٢٠١٤، ص٦)_ أنهم أصحاب القرار فيما سيقومون بتعلمه أو ترك تعلمه، أو اختبارهم فيه، وهو لا يعني _أيضاً_ أنهم مطالبون بتحديد العلامات التي يستحقونها، وإنّما يعني أنهم يتعلمون توظيف معلومات التقويم في توجيه تعلمهم بغرض تبيّن كيفية التعلم بشكل أفضل، كما يعني قدرتهم على التحديد الدقيق لموقعهم من أهداف التعلم المحددة، وحسن اختيارهم للخطوات المقبلة في تعلمهم وتخطيطهم لها بشكل جيد.

وتأتي مشاركة الطلاب في عملية التقويم من خلال توجهين:

الأول: استخدام أساليب تقويم تركز في نشاط المتعلم وتفاعله الإيجابي، كتقويم الأداء، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم التعاوني، وملفات الإنجاز...، وغيرها من الأساليب الحديثة التي أفرزتها التوجهات الحديثة في تقويم التعلّم، وأثبتت فاعليتها من خلال الدراسات والأبحاث المتعددة التي أُجريت عليها. وفي هذا النمط من الأساليب التقويمية يكون للطالب دور مهم في تقويم تعلّمه، وتقويم تعلّم أقرانه من خلال ممارسات مخطط لها؛ تستهدف بالدرجة الأولى رفع كفاءة التعلم لديه، وإتقانه المعارف والمهارات المستهدفة.

الثاني: مشاركة الطلاب في اختيار وتحديد الأساليب التقويمية التي يفضلونها ويرونها مناسبة لدعم تعلمهم، وإكسابهم المعارف والمهارات المستهدفة، بحيث يطرح المعلم جملة من الأساليب التقويمية المناسبة، ويشارك الطلاب في اختيار الأسلوب أو الأساليب التقويمية التي يرغبون تطبيقها؛ لأنهم يعتقدون أنها تسهم في تعلمهم بصورة أفضل.

وعلى مستوى الدراسات العلمية والتطبيقات الميدانية يُلحظ بروز الاهتمام بالتوجّه الأول (استخدام أساليب تقويم التعلّم الحديثة التي تركز في نشاط المتعلم وإيجابيته)، لكنه يندر الاهتمام بالتوجّه الثاني الذي يُعنى بإشراك الطلاب في اختيار وتحديد أساليب التقويم التي يفضلونها، وقد ذكر الدوغان (١٩٩٥م، ص ٢٥١): "أن أخذ وجهة نظر الطالب واتجاهه وتفضيله في الحسبان عند تخطيط الاختبار وإعداده أمر قلّما يُشار إليه من قِبَل الدارسين والمتخصصين"، مع أن هناك إشارات في عدد من الدراسات _كما يذكر نصار

(٢٠٠٤، ص ١٥)_ تؤكد أن إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لأساليب التقويم تؤثر مباشرة على أنماط تعلمهم. كذلك فقد أشارت دراسة فريدركسون (Fredericksen, 1984) إلى أنَّ اتجاهات الطلاب نحو الأساليب التقويمية المستخدمة وتفضيلهم أساليب تقويمية بعينها يؤدي دوراً في توجيههم نحو أساليب تعلمية مناسبة.كما أكدت نتائج دراسة الشهاب (٢٠٠٢م) أن هناك علاقة إيجابية بين ارتفاع معدل الطلاب وإدراكهم لعملية التقويم.

ويكشف الواقع التربوي الملاحظ أن اختيار أساليب التقويم وبناءها يتم _في الغالب_ وفق رؤية المعلم، وقدراته، وفي ضوء بعض العوامل الأخرى البعيدة عن الجانب التربوي؛ كسهولة بنائها أو رصد نتائجها، أو الوقت الذي تستغرقه بناءً أو تنفيذاً، دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب، ولا لتفضيلاتهم واختياراتهم التي تساعدهم على التعلّم بشكل أفضل.

وانطلاقاً من هذا الواقع لتقويم التعلّم، ومن نتائج بعض الدراسات؛ مثل دراسة الشمراني (٢٠١٢م) التي كشفت نتائجها أن البحث العلمي في أساليب التقويم ومدى فاعليتها تعد أولوية بحثية عالية في المملكة العربية السعودية، واستجابة للتوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي التي ترى فيه أسلوباً مهماً من أساليب التعلّم، وأن الطالب لم يعد عنصراً مستفيداً من نتائجه فحسب بل مشاركاً فيه بفاعلية، وبناءً على توصيات عدد من الدراسات التي أكدت ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين في اختيار أساليب التقويم كي يشاركوا بفاعلية في العملية التعليمية؛ مثل دراسات: نصار (٢٠٠٤م)، والمصري ومرعي (٢٠٠٧م)، والعقيلي (٢٠١١م)، فقد ظهرت الحاجة إلى وجود دراسات مسحية تتناول الكشف عن الأساليب التقويمية التي

يفضلها الطلاب، ثم تعرّف مدى اتساقها مع ما يستخدمه المعلمون من أساليب تقويمية.

ولذا جاءت هذه الدراسة بهدف تعرّف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية، ثم الكشف عن مدى توافق تلك التفضيلات مع استخدام معلمي اللغة العربية الفعلي تلك الأساليب.

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة في الآتي:

١. ما أساليب التقويم المناسبة للأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢. ما أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية من تلك الأساليب ويرون أنها تسهم في تعلمهم بصورة أفضل؟

٣. ما أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتقويم تعلّم الطلاب؟

٤. هل تختلف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية عن تلك التي يستخدمها معلموهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحديد الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ثم تعرّف الأساليب التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية، والأساليب التي يستخدمها معلمو اللغة العربية، ثم الكشف عن الاختلاف أو التوافق بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بتلك الأساليب.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي:

- **الجانب النظري**، ومن أهميتها في هذا الجانب:

١. أنها تنطلق من أبرز التوجهات الحديثة في مجال التقويم التعليمي التي تؤكد أن التقويم يعد أسلوباً من أساليب التعلم، ولذا فإن مشاركة الطالب فيه بتحديد نوع الأسلوب التقويمي الذي يفضله تجعله يتعلّم بصورة أفضل.

٢. أنها تتجه إلى تعرّف وجهة نظر الطلاب حول أساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها، وهناك ندرة في الدراسات العلمية العربية التي تتناول وجهة نظر طلاب التعليم العام في القضايا التي تمسّ جوانب تعليمهم وتعلمهم.

٣. تعد هذه الدراسة _حسب علم الباحث_ الدراسة العربية الأولى التي تتناول تفضيلات الطلاب أساليب التقويم اللغوي ومدى اتفاق تلك التفضيلات مع الاستخدام الفعلي من قِبَل معلميهم.

- **الجانب التطبيقي**، ومن أهميتها في هذا الجانب:

١. قد تفيد نتائج هذه الدراسة ومناقشتها طلاب المرحلة الثانوية من خلال الآتي:

- لفت انتباههم إلى تنوع أساليب التقويم اللغوي التي يمكن أن تساعدهم على التعلّم بصورة أفضل.

- لفت انتباههم إلى أن تفضيلهم الأساليب التقويمية ينبغي أن يكون أساسه قائماً على مدى أهمية الأسلوب في تطوير الأداء اللغوي وتنميته لديهم، وليس على أساس أمور أخرى.

٢. قد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي اللغة العربية في ممارساتهم التقويمية، وذلك من خلال الآتي:

- تعرّف الأساليب التقويمية التي يفضلها الطلاب، وبالتالي يوجهون اهتمامهم إليها.

- تعرّف الأساليب التقويمية التي لا يفضلها الطلاب، وحينئذ ينبغي أن يلفتوا نظر الطلاب إلى أهميتها وفائدتها في عملية التعلم، ويعودوهم عليها وعلى إجراءاتها حتى يألفوها.

- تعرّف جوانب القصور لديهم في استخدام أساليب التقويم، من أجل السعي إلى تطوير أدائهم في تلك الجوانب.

٣. قد تفيد نتائج هذه الدراسة معدي مناهج التعليم اللغوي ومطوريها وذلك بتوظيف الأساليب التقويمية التي تتوصل إليها الدراسة، وتضمينها في المنهج ووثائقه.

٤. قد تفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين، وذلك بتوجيه المعلمين إلى استخدام أساليب التقويم المناسبة، ومتابعة أدائهم في ذلك.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية، اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

أ- قائمة الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية التي توصلت لها الدراسة، وعددها (١٤) أسلوباً.

ب- الأساليب التقويمية التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية من القائمة المحددة.

ت- واقع استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تلك الأساليب.

ث- التوافق أو الاختلاف بين ما يفضله الطلاب من تلك الأساليب وما يستخدمه معلموهم منها.

٢. الحدود المكانية: المدارس الثانوية الحكومية العامة بمدينة الرياض.

٣. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

٤. الحدود البشرية:

أ- طلاب الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية: واختار الباحث طلاب المرحلة الثانوية؛ نظراً لكون طلابها أقدر من غيرهم من طلاب مراحل التعليم العام على تحديد الأساليب التقويمية التي تساعدهم على اكتساب المهارات اللغوية، وتطوير أدائهم فيها، وذلك لما يتمتعون به من نضج في القدرات المختلفة، ومن قدرة على تحمّل مسؤولية تعلمهم. واستثنى الباحثُ طلابَ الصف الأول من المرحلة الثانوية؛ لأنه افترض أن تجربتهم غير ناضجة فيما يتعلق بالتعليم اللغوي في هذه المرحلة التي تختلف عن المرحلة السابقة من حيث الاتجاه نحو التخصص، والتنظيم الذي يقوم على تعدد المواد اللغوية بعد أن كانت تقدّم في منهج تكاملي، بالإضافة إلى عمق المحتوى المعرفي، وتوسعه، وهو ما قد يحتاج إلى أساليب تقويمية غير التي ألفوها في المراحل السابقة.

ب- معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

١. أساليب التقويم:

يُعرّف صبري والرافعي (١٤٢٩هـ، ص ٧٣) أساليب التقويم بأنها: "الإجراءات والطرق التي يتبعها القائم بالتقويم لتنفيذ تلك العملية". ولكل أسلوب أدواته ووسائله المختلفة عن الآخر.

وتعرّف أساليب التقويم إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الإجراءات والطرق التي يتبعها معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتقويم الطلاب في المهارات اللغوية المستهدفة بالدراسة في هذه المرحلة.

٢. التقويم اللغوي:

يشير طعيمة (١٤٢١هـ، ص ٦٢) إلى أن التقويم اللغوي هو الذي يركز في: "فهم النصوص المقروءة والمنطوقة، وعلى التعبير نطقاً وكتابة تعبيراً صادقاً".

ويُقصد به في هذه الدراسة: العملية التي يقوم بها معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لجمع البيانات والمعلومات عن مدى تعلّم الطلاب المعارفَ والمهاراتِ اللغوية المستهدفة؛ بواسطة استخدام أساليب وأدوات تقويمية متنوعة.

الأساليب المفضلة:

التفضيل مصطلح يتقاطع مع الميل والاهتمام، وقد جاء في المعجم الوسيط (مادة: فضّل): "فضّله على غيره: جعله أو عَدّه أفضل منه".

ويقصد بالأساليب التقويمية المفضلة في هذه الدراسة: الأساليب التقويمية التي يَعُدّها طلاب المرحلة الثانوية أفضل من غيرها في قياس مدى تمكنهم من المعارف والمهارات اللغوية المستهدفة بالدراسة في هذه المرحلة، وفي مساعدتهم على التعلّم بصورة أفضل، وذلك في إطار الأساليب المحددة في هذه الدراسة.

الإطار النظري:

التقويم اللغوي: مفهومه وأهميته وواقعه:

التقويم اللغوي مصطلح مركب من كلمتين: (التقويم) و (اللغوي)، ولكل منهما مدلوله في الأبحاث التربوية، فالتقويم التعليمي في أشمل معانيه يعني: استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات التقويمية لتعرّف مدى تعلّم الطلاب واكتسابهم المعارف والمهارات المضمّنة في محتوى المنهج، ثم القيام بالإجراءات التي تعمل على تحسين ذلك التعلم أو تعزيزه بما يحقق الأهداف التعليمية المحددة (زيتون، ٢٠١٠م، ص ١١٤). أما كلمة (اللغوي) فهي نسبة إلى اللغة من حيث كونها أداة للتواصل تتضمن مهارات أساسية؛ منها ما يتعلق بالاستقبال اللغوي (الاستماع والقراءة)، ومنها ما يتعلق بالإنتاج اللغوي (التحدث والكتابة).

ويشير خوالدة (١٤٣٣ه، ص ٢٨) إلى أن التقويم اللغوي يشمل ما يتعلق بتتبع نمو الطلاب لغوياً، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ويهدف بشكل رئيس إلى قياس المهارات اللغوية المختلفة في مناشط اللغة العربية كافة: القرائية والكتابية والاستماعية والتعبيرية.

وبناء على المفاهيم الحديثة للتقويم، يمكن تحديد مفهوم التقويم اللغوي بأنه: استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات التقويمية لتعرّف مدى تعلّم الطلاب واكتسابهم المعارف والمهارات اللغوية المضمّنة في محتوى المنهج، ثم القيام بالإجراءات التي تعمل على تحسين ذلك التعلم أو تعزيزه بما يحقق الأهداف التعليمية المحددة.

ويعد التقويم ذا أهمية بالغة في مجال التعليم والتعلّم اللغوي، إذ تشير الدلائل _كما تشير دراسة مقدم (١٤٣٠هـ)_ إلى أنه كلما ازدادت فاعلية التقويم ازدادت معه الجودة التعليمية، ذلك أن استراتيجيات التعليم التي ينفذها المعلم واستراتيجيات التعلم التي ينفذها المتعلم تتغير بتغير فلسفة التقويم ومستوياته وأساليبه.

وبواسطة التقويم اللغوي يمكن تعرّف المستوى الذي وصل إليه المتعلم في مهارات استقبال اللغة وفي إنتاجها، ثم تطوير مستواه في ذلك للوصول به إلى الكفاءة اللغوية. بل إنَّ القصور في أساليبه وأدواته يُشكّل عاملاً من أهم عوامل ضَعْف الأداء اللغوي، ومن أبرز المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية وتعلّمها وتنمية مهاراتها المختلفة لدى الطلاب، كما تشير إلى ذلك نتائج دراسات متعددة، كدراسات المطاوعة والملا (١٩٩٧م)، وحمد (١٩٩٨م)، وخليل (٢٠٠٠م)، والعمراني (٢٠٠٦م).

وعلى الرغم من هذه الأهمية فإن نتائج عدد من الدراسات، مثل: دراسات نصر (١٩٩٨م)، وحمد (١٩٩٩م)، والسليطي وتايه (٢٠٠١م)، والبكر (٢٠٠٧م)، والبكر والعشيوي (٢٠٠٨م)، والبشير وبرهم (٢٠١٢م) تشير إلى أنَّ التقويم اللغوي ما زال يعتمد بشكل كبير على أساليب تقليدية؛

تركز على الحفظ والاستظهار، وقياس المهارات المعرفية الدنيا، وأنّ هناك نقصاً كبيراً في أدواته الملائمة لقياس الكفاءة في المهارات اللغوية الرئيسة والفرعية، كما أنّ هناك قصوراً لدى معلمي اللغة العربية في قدرتهم على تنويع أساليبه، وفي بناء أدواته، وفي استخدام الأساليب والأدوات الحديثة، وفي إشراك الطلاب فيه، وأن اهتمامهم متوجّه إلى التقويم النهائي أو الختامي؛ ممثلاً في الاختبارات الموضوعية والمقالية والشفوية التي لا تقيس في مجملها سوى ثقافة الذاكرة، والمستويات الدنيا من المهارات المعرفية.

أساليب التقويم اللغوي:

من أبرز المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية، ومن أبرز أسباب ضعف المتعلمين فيها هو ضعف الاهتمام بالأداء اللغوي، والتركيز في عملية التقويم على جوانب المعلومات والقواعد اللغوية، وتوظيف الأساليب التقويمية التي تقيس المعرفة اللغوية وليس المهارة اللغوية.

ويأتي في مقدمة أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمها المعلمون أسلوبُ **الاختبارات** بأنواعها، إذ تشير نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول متغير التنويع في أساليب التقويم _كما يذكر نصر (١٩٩٨م، ص ١٤٣)_ إلى "أن الاختبارات الموضوعية والمقالية والشفوية تكاد تكون أكثر أساليب وأدوات تقويم الطلاب شيوعاً وتداولاً من قبل المعلمين"، وما تزال الشواهد العلمية من خلال نتائج الدراسات المتعددة تؤكد ذلك، كما في نتائج دراسات كاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci,2010)، وعفانة (٢٠١١م)، والبشير وبرهم (٢٠١٢م). ومع ما يتمتع به هذا الأسلوب من خصائص تكمن في قدرته على الجمع بين قياس الجوانب المعرفية (النظرية)

والتطبيقية، وفي سهولة التطبيق، وإمكانية الضبط المناسب لجوانب الصدق والثبات والموضوعية، إلا أن نتائج الدراسات تؤكد وجود ضعف عام لدى المعلمين في بناء الاختبارات وأنها تركز على قياس المهارات المعرفية الدنيا، كما تشير إلى ذلك نتائج دراسة فخر (٢٠٠٥م)، ودراسة عبد الجواد وقنديل (٢٠١١م).

ويعد التقويم باستخدام أسلوب: **حفظ النصوص والقواعد واستظهارها** أحد الأساليب شائعة الاستخدام في مجال التقويم اللغوي، ومع أنه من المسلّم به أن مهارة الحفظ من المهارات العقلية المهمة في التعليم اللغوي، إذ أن حفظ النصوص البليغة والقواعد الأساسية الضابطة يكسب المتعلم مخزوناً لغوياً عالياً، وطلاقة لفظية، وقدرة على ممارسة الأساليب اللغوية بصورة دقيقة، لكنّ التركيز على مهارة الحفظ لذاتها هو الذي يفقد المتعلم قدرته على توظيف محفوظاته في المواقف اللغوية المختلفة.

كما يشيع في التقويم اللغوي استخدام أسلوب **المناقشة الصفية** التي تساق في صورة أسئلة يلقيها المعلم على طلابه في بداية الدرس أو أثناءه أو بعده، وتركز على جزئيات محددة، يُقصد بها تعرّف مدى اكتساب الطلاب المعارف والمهارات اللغوية المستهدفة، وقد تكون في صورة حوار منظم حول موضوع من الموضوعات اللغوية، ويعد هذا الأسلوب أسلوباً مهماً من أساليب التقويم البنائي إذا أُحسن التخطيط له (آرندز و كاليتشر، ١٤٣٦ه، ص ٢٥٨).

ويأتي **الواجب المنزلي** بوصفه أحد الأساليب شائعة الاستخدام في التقويم (زيتون، ٢٠٠٤م)، ويكون الهدف منها _غالباً_ كشف مستوى الكفاءة

التحصيلية لما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات مختلفة، سواء أكان ذلك في الدرس السابق فقط أم في مجموع ما تعلمه من خبرات سابقة.

ومن الأساليب التقويمية التي يوظفها معلمو اللغة العربية ومؤلفو مناهجها في التطبيقات والتدريبات اللغوية: **أسلوب تحليل الخطأ اللغوي**، الذي يعتمد على تعريض المتعلم لمجموعة من العبارات أو النصوص المقروءة أو المسموعة التي تتضمن بعض الأخطاء اللغوية؛ ليقوم باكتشافها، وتحليلها، وتصويبها، في ضوء عدد من المعايير اللغوية. ويعد هذا الأسلوب أحد الأساليب التقويمية المفيدة في التعليم اللغوي، إذ يتيح للمتعلم فرصة ممارسة عدد من المهارات المختلفة كمهارات الحساسية للمشكلات اللغوية، والتقويم، والتفسير، والتحليل، والشرح، ... وغيرها.

إن الهدف الرئيس من تعلم المعارف والأنماط والقواعد اللغوية هو الممارسة الدقيقة والسليمة للغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، وإنِّ الوعي الحقيقي بهذا الهدف يستلزم الوعي بأن مهمة التقويم اللغوي ليست التركيز في تلك المعلومات والمعارف والقواعد، وإنما تكمن في نقل المتعلم من مرحلة: ماذا يعرف عن اللغة وقواعدها؟ إلى مرحلة: هل يستطيع توظيف ما يعرفه في تواصله اللغوي استقبالاً وإنتاجاً؟ ولذا يرى فلمينج (Fleming,2007,p12) أن واحدة من التحديات التي يواجهها التقويم اللغوي هي تنوع المحتوى اللغوي وتعقده، وقيامه على مجموعة مهارات متكاملة ومركبة.

ولقد أفرز الوعي بذلك توجهات حديثة في التقويم اللغوي تنادي باستخدام التقويم المعتمد على الأداء، وتوظيف أساليبه المتنوعة. والتقويم المعتمد على الأداء _كما يعرفه مرزانو وآخرون (في: السعدوي، ١٤٣٢ه،

ص ٦٤)_ هو الذي "يتخذ مهامَّ ومواقف متنوعة يُعطَى فيها الطالب الفرصة لإظهار مدى فهمه، والتطبيق الواعي لمعارفه ومهاراته، واستخدام عاداته العقلية مع محتويات دراسية متنوعة". وبالتالي فإن التقويم اللغوي الأدائي هو: ذلك التقويم المستند إلى مهمات ومواقف يُعرَّضُ لها المتعلم؛ وتتطلب منه توظيف المعرفة باللغة، وتطبيق المهارات اللغوية المختلفة، وقد تكون تلك المهمات مهمات قرائية أو كتابية، وقد تتطلب تحدثاً أو استماعاً، ومن خلال أداء المتعلم لها يظهر مدى تحصيله للمعارف والمهارات اللغوية وتمكنه منها.

وتتعدد الأساليب التقويمية الأدائية المناسبة للتقويم اللغوي، ومنها **حقيبة الإنجاز** الذي حظي باهتمام كبير من التربويين على المستوى التنظيري والتطبيقي، إذ يعد من الأساليب التقويمية الحديثة التي تعطي مؤشرات كيفية مهمة ووافية عن مدى تقدّم المتعلّم في مكتسباته المعرفية والمهارية، وقد أكدت نتائج الدراسات العلمية المتعددة أن استخدام هذا الأسلوب أسهم في رفع مستويات المتعلمين التحصيلية، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم المختلفة (فلمبان، ١٤٣١هـ). وقد استخدم هذا الأسلوب بدرجة كبيرة في مجال المهارات اللغوية (علام، ١٤٢٨هـ، ص ١٩٦). إذ يمكن أن تضم حقيبة الإنجاز اللغوي مجموعة منتقاة من أعمال المتعلم وإبداعاته التي أنجزها بنجاح، مثل الأعمال الكتابية المختلفة بنوعيها الوظيفي والإبداعي، بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية والمرئية لنشاطاته القرائية والتحدثية، والتي تعكس مستوى تحصيله وتقدمه على مدى العام أو الفصل الدراسي.

ومن أساليب تقويم الأداء اللغوي أسلوب **تحضير الدروس وتقديمها**، ويُقصد به ذلك الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بشرح موضوع من

موضوعات المقرر أمام زملائه في الفصل بعد التحضير الذهني له. ويذكر سعادة وعقل وزامل وإشتية وأبو عرقوب (٢٠٠٦م، ص ١٥٧) أن الدراسات والبحوث النفسية أظهرت " أن الطالب عندما يقوم بإعداد المادة التعليمية، وتقديمها أو عرضها أمام زملائه داخل الحجرة الدراسية _سواء بمفرده أو ضمن مشروع بحثي جماعي_ فإنه يتعلم بدرجة أكبر مما لو قام المعلم بنفسه بتقديم المادة أو عرضها عليه". والمعلمون يستخدمون هذا الأسلوب بوصفه نشاطاً تعلمياً، كما يمثل أحد أساليب التقويم المهمة للتعلّم (سعادة وزملاؤه، ٢٠٠٦). وفي سياق التعلّم اللغوي يعد عرض الدروس أسلوباً تقويمياً جيداً يسهم في جعل المتعلم نشيطاً في عملية التعلّم؛ لأنه يضعه في موضع التحدي والمسؤولية أمام ما يعرضه من معلومات، ويقدّم ظروفاً مثالية لتقويم مدى اكتساب المتعلم عدداً من المهارات المتعلقة بالأداء اللغوي، وإتقانه المعلومات والمعارف ذات الصلة بالموضوع الذي يتمّ عرضه (خوالدة، ١٤٣٣هـ، ص ص ٧٦- ٧٧).

ويعد أسلوب **إعداد الأبحاث والتقارير** أحد أساليب تقويم الأداء اللغوي المهمة، ويرتكز على فكرة قيام الطالب بإعداد عمل تحريري في أحد الموضوعات أو المشكلات أو القضايا _النظرية أو الميدانية_ بالاستعانة بالمراجع المتخصصة، ونحوها من مصادر المعرفة الأخرى (زيتون، ١٤٢٨هـ، ص ٣٠٢). ويتطلب هذا الأسلوب إتقان المتعلم مهارات أخرى خارج سياق المهارات اللغوية نفسِها تتعلق بمهارات البحث، والتوثيق، وتصميم البحث، وطرق الحصول على المعلومة اللغوية، والتعامل مع مصادرها، وتنظيمها،

وغير ذلك من المهارات المهمة في هذا المجال، ولذا يغلب استخدامه في المراحل التعليمية العالية.

وتكليف المتعلمين بإعداد بحث أو تقرير حول قضية من قضايا المقرر اللغوي أو اللغة العربية بعامة والاستعانة بالمراجع المتخصصة في ذلك يساعد على زيادة المعرفة اللغوية التخصصية لديهم، وعلى تطبيق المهارات اللغوية المختلفة في سياق منظم يسمح بالكشف عن مدى تمكنهم من تلك المعرفة واستيعابها وتحليلها وتركيبها وتقويمها، وتمكنهم _كذلك_ من المهارات اللغوية المختلفة، وبخاصة إذا أُتيحت لهم فرصة تقديم أبحاثهم وعرض نتائجها أمام زملائه أو في أي مَجمَع آخر.

ومن أساليب التقويم المرتبطة بمفهوم الأداء اللغوي أسلوب **التلخيص**، إذ يعد أحد المهارات اللغوية التي تتطلب إتقان مجموعة من المهارات المتعددة المتعلقة باستقبال اللغة (قراءة أو استماعاً) وإنتاجها (كتابة أو تحدثاً). ومن هنا جاءت أهميته بوصفه أسلوباً من أساليب تقويم الأداء اللغوي التي تكشف مدى تمكن المتعلم من المهارات اللغوية المختلفة.

والتلخيص هو: "عملية اختصار موضوعية للنص في حدود معيّنة، تحافظ على أبرز ما جاء فيه من أفكار، وتعيد صياغتها بأسلوب شخصي ومتسلسل، يؤدي المضمون الأساسي للنص بوضوح وأمانة" (الجبيلي، ٢٠٠٨م، ص ١٤٤). وفي المجال اللغوي يعني: إعادة المتعلّمِ كتابةَ دروس أو نصوص أو محتوى تعليمي بطريقة جديدة مع المحافظة على الأفكار والمعلومات الرئيسة. ويعتمد التلخيص الجيد _كما يذكر بني ياسين (٢٠١٠م، ص ٧٧)_ على ركيزتين أساسيتين: الأولى القدرة العقلية،

والثانية: القدرة الكتابية، فإذا تخلّفت إحدى هاتين الركيزتين أو وقع فيهما خلل كان التلخيص ناقصاً مشوّها.

وهذا الأسلوب يعدّ أسلوباً تعلميّاً وتقويمياً، يؤكد التوجّه نحو التقويم من أجل التعلم، فالمتعلم قبل تلخيصه للدرس يقرأه قراءة واعية قائمة على الفهم والاستيعاب العميق لمضامينه، ثم يمارس عملية التلخيص ملتزماً بمهاراته اللغوية المتعددة، مما يسهم في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات أثر التلخيص في تنمية المهارات اللغوية بعامة، مثل دراسة المفرجي (٢٠٠٣م)، ودراسة الكعبي (٢٠١٢م).

ويدخل في إطار أساليب التقويم اللغوي المعتمد على الأداء أسلوب **المهمات الأدائية القصيرة**، ويُقصد بها: تلك المهمات والمواقف القصيرة التي يُعرَّضُ إليها المتعلم؛ وتتطلب منه تطبيق المهارات اللغوية المختلفة، وقد تكون تلك المهمات مهمات قرائية أو كتابية، وقد تتطلب تحدثاً أو استماعاً، ومن خلال أداء المتعلم لها يظهر مدى تحصيله المعارفَ والمهارات اللغوية وتمكنه منها. ومن أمثلة تلك المهمات: قراءة نصوص قصيرة، أو التعبير عن فكرة أو توضيحها تحدثاً أو كتابة، أو كتابة نصوص أو أمثلة موجزة.

أهمية التوافق في أساليب التقويم بين استخدام المعلمين وتفضيلات الطلاب:

يعد تقويم التعلّم ركيزة أساسية في العملية التعليمية، وعنصراً مهماً من عناصر نجاحها، ومن المبادئ الرئيسة للتقويم التي استقر عليها الرأي التربوي أن يكون عملية تعاونية، يشترك فيه المعلمون والطلاب، ويتعاونون في الإفادة من نتائجه بما يحقق التعلّم المنشود.

وبناءً على التطورات التي شهدها مجال التقويم لم يعد هدفه متوقفاً عند الكشف عن مستوى تعلّم الطلاب المعارفَ والمهارات المستهدفة في المنهج، بل أصبح يهدف إلى ثلاثة أهداف رئيسة _كما يشير كل من آرندز و كاليتشر (١٤٣٦ه، ص ص ٢٤٢- ٢٤٣)_ هي: التقويم من أجل التعلم، وتقويم التعلّم، والتقويم للتعلّم. فالتقويم من أجل التعلم (البنائي) يُقدّم معلومات للطلاب حول تعلمهم وفعالية استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، وتقويم التعلم (الختامي) يُلخّص ما تعلمه الطلاب في نهاية درس أو مادة، والتقويم للتعلّم: يجعل التقويم جزءاً من عملية التعلّم ذاتها.

وهذه الأغراض الثلاثة لتقويم التعلّم تؤكد دور الطالب الإيجابي في عملية التقويم، وأهمية مشاركته فيه، وعدم استقلالية المعلم بإجراءاته، مما يوجد نوعاً من الاتساق بين ما يفضله الطلاب من أساليب التقويم ويرون أنه يسهم في تعلّمهم بصورة أفضل وما يستخدمه المعلمون من تلك الأساليب، وهذا الاتساق يحقق فوائد كبيرة في العملية التعليمية، يمكن إبراز أهمها في الأمور الآتية:

١. أنه يحسّن تعّلم الطلاب، ويزيد تفاعلهم، ويعزز دافعيتهم للتعلم.

٢. يجعل البيئة التعليمية بيئة يسودها الشعور بالطمأنينة، ويحدّ من الاتجاهات السلبية السائدة نحو أساليب التقويم.

٣. يحقق مبدأ العدالة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤. تحويل الممارسات التقويمية إلى ممارسات فاعلة، ليس هدفها التصنيف والفرز، وإنما تحقيق الكفاءة المطلوبة في التعلم.

* * *

الدراسات السابقة:

في ضوء أهداف هذه الدراسة سعى الباحث إلى رصد عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب التقويمية المستخدمة من المعلمين، أو اتجاهات الطلاب نحو الأساليب التقويمية وتفضيلهم لها، مراعياً حداثة تلك الدراسات، وملتزماً منهجية تقوم على عرضها من الأقدم إلى الأحدث من خلال بيان هدف الدراسة، ومنهجها، وعينتها، وأداتها، وأبرز نتائجها وتوصياتها المتعلقة بالدراسة الحالية، ثم التعقيب عليها وبيان جوانب الإفادة منها والاختلاف عنها. وفي هذا السياق توصل الباحث إلى (١٢) دراسة، يعرضها فيما يأتي:

أجرى **نصار (٢٠٠٤م)** دراسة هدفت إلى التعرف على إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة (الاختبار، إعداد التقارير والأبحاث، التقديم، الدمج بينها أو بين بعضها)، والتعرف على إدراكاتهم للاختبار بوصفه أداة تعليمية، وفحص العلاقة بين تلك الإدراكات من جهة والتخصصات (إنسانية وعلمية)، والمستويات التحصيلية من جهة أخرى. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة وزعت على عينة عشوائية مقدارها (٣٨٥) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الفروق في إدراكات عينة الدراسة لبعض أساليب التقويم، فطلاب الكليات الإنسانية يفضلون أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير، ولا يفضلون أسلوب الاختبارات، في حين يفضل طلاب الكليات العلمية أسلوب الاختبارات، والدمج بين الأساليب التقويمية، لكنهم لا يفضلون إعداد البحوث والتقارير. واتفقت عينة الدراسة على عدم تفضيل أسلوب التقديم، كما أشارت النتائج

إلى أن طلاب الكليات الإنسانية غير مقتنعين بأن أسلوب الاختبارات يوظف كأداة تعليمية، أما طلاب الكليات العلمية فهم أكثر ميلاً لإدراك كون الاختبار أداة تعليمية، وكشفت النتائج أن إدراكات الطلبة تزداد إيجابية نحو أساليب التقويم كلما ارتفع مستواهم التحصيلي. وكان من توصيات الدراسة: إيجاد نوع من الحوار وتبادل الأفكار بين المدرس الجامعي وبين طلبته حول أساليب التقويم المستخدمة والأوزان التي تعطى لكل أسلوب منها.

وهدفت دراسة **الجهني (٢٠٠٦م)** إلى تعرّف درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلّم طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، ومعرفة الفروق المتعلقة بذلك تبعاً لمتغيرات المؤهل والصف والتخصص وسنوات الخبرة ومصادر المعرفة بأدوات التقويم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداتين: الأولى اختبار في المعرفة بأساليب التقويم، والثاني استبانة شملت (٢٢) أسلوبا من أساليب التقويم، وطبقت الأداتان على عينة عشوائية من معلمي التربية الإسلامية بلغ عددهم (٣٠٤) معلمين. وكان من نتائج الدراسة أن الأساليب المستخدمة بدرجة (غالباً) هي: أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وأسئلة التكميل، والاختبارات الشفوية، والأساليب المستخدمة بدرجة (نادراً) هي: الأسئلة المقالية المفتوحة، وكتابة التقارير، وملف الإنجاز، أما بقية الأساليب فكان استخدامها بدرجة (أحياناً). ومما أوصت به الدراسة: تدريبَ المعلمين أثناء الخدمة على كفايات التقويم، وكيفية بنائها، وممارستها.

أما دراسة **المصري ومرعي (٢٠٠٧م)** فقد هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في ذلك باختلاف

التخصص والجنس ومستوى التحصيل، والتفاعل بينها، واستخدم البحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس اتجاه على عينة عشوائية مكونة من (١٩١) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة كانت إيجابية، وأن النسبة الأعلى كانت للأساليب المتنوعة، ثم تقديم جزء من المادة، ثم الاختبار، وكان أقلها نسبة أسلوب البحوث والتقارير. ومما أوصت به الدراسة ضرورة التعاون مع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم في اختيار أسلوب التقويم الأكثر مناسبة لهم.

وهدفت دراسة **كاليسكان وكاسيكي** (Caliskan & Kasikci,2010) إلى معرفة أدوات التقويم (التقليدية والبديلة) التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة لأساليب التقويم ضمت (٦) أساليب تقليدية و (١١) أسلوبا بديلاً، وطبّقت على (٢٤١) معلماً. وكشفت نتائج الدراسة أن الأساليب التقليدية تستخدم من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية على نطاق واسع وبخاصة اختبار الاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة، والاختبارات ذات الإجابات القصيرة، في حين كان استخدامهم أساليب التقويم الحديثة متفاوتاً، فهم يستخدمون (أحياناً) أساليب التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، والملاحظة، والمقابلات، كما يستخدمون (نادراً) أساليب المشروعات، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي. وكان من توصيات الدراسة أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة على إعداد وتطبيق أساليب التقويم البديلة.

وأجرى **عفانة (٢٠١١م)** دراسة هدفت إلى تحديد أساليب التقويم الحديثة في مادة اللغة العربية، وواقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في

المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث في قطاع غزة تلك الأساليب، وتعّرف ما إذا كان هناك اختلاف في الاستخدام باختلاف متغير الجنس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أداتين هما الملاحظة والاستبانة، حيث لاحظ الباحث واقع استخدام أساليب التقويم لدى عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة، ووزع استبانة على (٢٤) مديراً ومشرفاً تربوياً للغرض نفسه. وكان من نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب التقويمية استخداماً لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية هي: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، والتقويم الذاتي، والتقويم القائم على الأداء، وأن أقلّها استخداماً تقويم الأداء بالمقابلات، والتقويم باستخدام ملفات الإنجاز، وأنّ المتوسطات الحسابية لواقع استخدام أساليب التقويم كانت أعلى لدى المعلمات. وجاء من توصيات الدراسة: عقد لقاءات دورية للطلاب والمعلمين؛ ليتعرف الطلاب على دورهم في أساليب التقويم البديل.

كما أجرى **العقيلي (٢٠١١م)** دراسة بهدف تحليل مرئيات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال تصميم أداتين لجمع البيانات إحداهما لاستراتيجيات التدريس والأخرى لأساليب التقويم وتطبيقهما على عينة مقدراها (١٢٣) طالباً من ست كليات موزعة على عدد من مناطق المملكة. وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بأساليب التقويم أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أسلوبي الاختبارات المقالية والموضوعية بدرجة (غالباً)، ويستخدمون أسلوب إعداد التقارير أو البحوث بدرجة (أحياناً)، أما أساليب

التقـويم الحديثـة مثـل الاختبـارات الـتي تقـيس المهـارات، وأسـلوب نقـد المقـالات، وأسـلوب التقـويم المستمر، وأسـلوب بطاقة الملاحظة، وأسـلوب الاختبارات الشفوية فكان استخدامها من وجهة نظر العينة بدرجة (نادراً). وكان من توصيات الدراسة: ضرورة إعطاء الطلاب مجالاً لتحديد الأساليب المتبعة في تقويم أدائهم كي يشاركوا بفعالية في العملية التعليمية.

وكان من أهداف دراسة **كيال (٢٠١١م)** تعرّف آراء طلبة الدراسات العليا بجامعة بيرزيت بفلسطين نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، والتعرّف على أساليب التقويم المفضلة لدى الطلبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداتين هما: الاستبانة والمقابلة، طبقتا على عينة عشوائية مكونة من (٢٣٢) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقويم المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس هي على التوالي: الاختبارات، ثم الأبحاث، ثم المشاركة، ثم التقديم الصفي، ثم النشاطات التقويمية المختلفة (مشاريع، أعمال مخبرية، دراسات تحليلية ونقدية، وظائف بيتية..)، وأن آراء الطلبة كانت إيجابية بدرجة مرتفعة نحو استخدام أساليب المشاركة، والتقديم الصفي، وبدرجة متوسطة نحو أسلوبي الاختبارات والأبحاث، وأن الطلبة يفضلون أساليب التقويم المتنوعة: التطبيقات الميدانية، والمشاريع، ثم تقويم الأقران، كما يفضلون أساليب الأبحاث، والتقديم الصفي، والمشاركة. أما الاختبارات فجاءت في المرتبة الأخيرة في تفضيلاتهم. ومما أوصت الدراسة به: التنويع في أساليب التقويم، واعتماد الأساليب المتنوعة التي يفضلها الطلبة.

وجاءت دراسة **البشير وبرهم (٢٠١٢م)** لتهدف إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية للمرحلة الأساسية استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٨٦) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام العينة لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتواصل، وكانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات، ولأدوات التقويم البديل. ومما أوصت به الدراسة: دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية والرياضيات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

أما دراسة **الرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢م)** فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية بمحافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وتعرّف أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل في درجة ممارسة تلك الأساليب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبانة تضمنت (٥) أساليب تقويم رئيسة و (١٩) أسلوباً متفرعاً عنها، وطبقت على عينة مكونة من (١١٢) معلماً ومعلمة. وكان من نتائج الدراسة: أن معلمي الدراسات الاجتماعية يمارسون بدرجة متوسطة أساليب التقويم في مجالات: التقويم بالورقة والقلم، وبالملاحظة، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، في حين يمارسون الأساليب التقويمية في

مجال: مراجعة الذات بدرجة قليلة. ومما أوصت الدراسة به: تدريب المعلمين على أساليب التقويم الواقعي، وإصدار دليل للمعلمين في استخدامها.

وسعت دراسة **الحارثي (٢٠١٥م)** إلى تعرّف مدى تطبيق وتفضيل الطلاب أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال مقياس أساليب التقويم البديل من تصميم الباحث، وطُبّق على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة، و(٨٢) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن الأساليب الأكثر استخداماً هي الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس، والاختبارات الموضوعية، ثم الأداء التعاوني وإعداد بحوث تخدم المحتوى، وأقلها استخداماً المقابلات الشخصية، والاختبارات الإلكترونية. أما تفضيلات الطلاب فكانت أعلى نسبة للاختبارات الموضوعية، ثم الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس، وأقلها تفضيلاً أسلوب التقويم عن طريق خرائط المفاهيم، ثم الاختبارات الشفوية. وأوصت الدراسة _من ضمن توصياتها_ بتدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التقويم البديل، وتضمين التقويم في المقررات أساليب تقويم تحقق تعلّماً حقيقياً وفعّالاً.

وجاءت دراسة **ريان (٢٠١٥م)** بهدف التعرف على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمنطقة الخليل من وجهة نظرهم، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة مكونة من (٣٤) فقرة موزعة

على أربعة مجالات تقويمية، وتطبيقها على عينة مكونة من (٢٢١) معلماً ومعلمة. وكان من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم كانت مرتفعة، وجاء في الترتيب الأول مجال (الأسئلة الصفية)، يليه مجال (إشراك الطلبة في وضع الأهداف)، ثم مجال (التغذية الراجعة)، وفي المرتبة الأخيرة مجال (التقويم الذاتي وتقويم الأقران). وكان من توصيات الدراسة إثراء المحتوى التعليمي في مناهج الرياضيات بأنشطة تقويمية تعزز من مهارات التقويم الذاتي وتقويم الأقران لدى الطلبة داخل الصفوف الدراسية وخارجها.

أما دراسة **المطرفي (٢٠١٥م)** فهدفت إلى تعرّف مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية، وأهم الصعوبات التي يواجهونها، واستقصاء أثر متغيرات: المؤهل والخبرة والدورات التدريبية في التقويم حول محاور الدراسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وضمَّنها (٨) أساليب تقويمية، وطُبّقت الأداة على عينة عشوائية قدرها (٢٦٠) معلماً من معلمي العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية النهارية بمدينة الرياض. وكان من نتائج الدراسة أن عينة الدراسة يستخدمون الأساليب المحددة بدرجة متوسطة، وأن أكثر تلك الأساليب استخداماً هي: الاختبارات الكتابية، والمقابلات، والملاحظة، وأقلها استخداماً: التقويم بالخرائط المفاهيمية ثم بملف الأعمال، كما كشفت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الصعوبات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم البديل، وكان من تلك الصعوبات: شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير

الذي اعتادوا عليه. ومن جملة ما أوصت به الدراسة: العمل على نشر الوعي لدى المعلمين والمتعلمين باستخدام أساليب التقويم البديل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ثم تعرّف الأساليب التي يفضلها طلاب تلك المرحلة، والتي يستخدمها معلمو اللغة العربية من تلك الأساليب، ثم الكشف عن مدى التوافق أو الاختلاف بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بتلك الأساليب. وهي في أهدافها جميعاً تختلف عن معظم الدراسات السابقة، لكنها تلتقي معها في بعض الجوانب.

فقد هدف عدد من الدراسات السابقة إلى تعرّف الأساليب التقويمية التي يستخدمها المعلمون، لكنها تناولت تخصصاً أو مرحلة مختلفين، كما في دراسات: الجهني (٢٠٠٦م) التي كان مجتمعها من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية، وكاليسكان وكاسيكي (٢٠١٠م) التي كان مجتمعها معلمي الدراسات الاجتماعية، والعقيلي (٢٠١١م) وكان مجتمعها أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين، وعفانة (٢٠١١م) التي تناولت معلمي اللغة العربية لكن في المرحلة الابتدائية، والبشير وبرهم (٢٠١٢م) التي كان من مجتمعها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، والرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢م) التي طبقت على معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الأساسية، وريان (٢٠١٥م) التي طُبّقت على معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية، والمطرفي (٢٠١٥م) التي تناولت معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية.

وسعت الدراسات الأخرى إلى تعرّف تفضيلات الطلاب وإدراكاتهم واتجاهاتهم نحو أساليب التقويم المختلفة، لكنها اقتصرت على طلاب الجامعة والدراسات العليا، ولم تتناول أساليب التقويم اللغوي تحديداً، كما في دراسات: نصار (٢٠٠٤م)، والمصري ومرعي (٢٠٠٧م)، وكيال (٢٠١١م)، والحارثي (٢٠١٥م).

كما أنه لم يتطرق أيّ من الدراسات السابقة للعلاقة بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المرتبطة بأساليب التقويم.

وقد حددت الدراسات السابقة عدداً من أساليب التقويم المختلفة، التقليدية والبديلة، كما أشارت نتائجها إلى أن واقع استخدام الأساليب التقويمية يميل إلى التركيز على الأساليب التقليدية، والقصور في استخدام الأساليب البديلة (الحديثة)، واتفق أكثر تلك الدراسات على التوصية بتدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام الأساليب التقويمية الحديثة، والتنويع فيها.

وفيما يتعلق بتفضيلات الطلاب واتجاهاتهم نحو الأساليب التقويمية فقد أظهرت نتائج الدراسات تبايناً في ذلك، وأوصى عدد من تلك الدراسات بالاهتمام بتفضيلات الطلاب، وإتاحة المجال لهم لاختيار الأساليب التي يرونها مناسبة، كما في دراسات نصار (٢٠٠٤م)، والمصري ومرعي (٢٠٠٧م)، والعقيلي (٢٠١١م).

* * *

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، القائم على استجواب مجتمع البحث أو عينة منه بهدف وصف الظاهرة كما هي في الواقع (العساف، ١٤٢١هـ، ص ١٩١).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانويين بمدينة الرياض، ومن معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس هذين الصفين. واختار الباحث من هذين المجتمعين عينة عشوائية بالطريقة العنقودية متعددة المراحل، وتكونت العينة التي طبقت عليها الدراسة وكانت استجاباتهم قابلة للتحليل من (٣١٠) طلاب، و (٨١) معلماً.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، حيث قام بإعداد قائمة بأساليب التقويم اللغوي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية من خلال الرجوع للدراسات السابقة والأدب النظري، ووثائق منهج اللغة العربية بالتعليم العام، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (١٦) أسلوبا تقويمياً، مع تعريف كل أسلوب منها تعريفاً إجرائياً.

وللتحقق من صدق الأداة عرضها الباحث على (٩) محكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن المشرفين التربويين والمعلمين، لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول مناسبة الأساليب المضمنة فيها للتقويم اللغوي بالمرحلة الثانوية، ومدى وضوحها، وفي ضوء ملحوظاتهم

وآرائهم، التي شملت دمج بعض الأساليب، وتعديل الصياغة في تعريف بعضها، خرجت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (١٤) أسلوباً تقويمياً.

ولغرض تطبيق الأداة فقد أخرج الباحث هذه القائمة في استبانتين:

- **الأولى** موجهة للطلاب، شمل تصميمها ثلاثة حقول: خصص الأول منها للأسلوب التقويمي، والثاني: للتعريف الإجرائي للأسلوب، والثالث لدرجة تفضيل الأسلوب من خلال مقياس رباعي (عالية، متوسطة، ضعيفة، أبداً).

- **والثانية** موجهة للمعلمين، شمل تصميمها ثلاثة حقول: خصص الأول منها للأسلوب التقويمي، والثاني: للتعريف الإجرائي للأسلوب، والثالث لدرجة استخدام الأسلوب من خلال مقياس رباعي (دائماً، غالباً، نادراً، أبداً).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصّه: ما أساليب التقويم المناسبة للأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ قام الباحث بالإجراءات المشار إليها في أداة الدراسة، وخرجت الدراسة بأربعة عشر أسلوباً تقويمياً هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبار المقالي، والاختبار الشفوي، والمناقشة الصفية، وتسميع القواعد والنصوص، والواجب المنزلي، والمهمات الأدائية القصيرة، وعرض الدروس، والتلخيص، وإعداد الأبحاث والتقارير، وتحليل الأخطاء اللغوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز.

ويلحظ أن هذه القائمة تشمل أساليب تقويمية تقليدية، كالاختبارات بأنواعها، والمناقشة الصفية، وتسميع القواعد والنصوص، والواجب

المنزلي، وتشمل _كذلك_ أساليب حديثة، كالمهمات الأدائية القصيرة، وعرض الدروس، والتلخيص، وإعداد الأبحاث والتقارير، وتحليل الأخطاء اللغوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز.

وهذه الأساليب وإن كان معظمها عاماً يصلح للتقويم اللغوي ولغيره، إلا أنه يمكن توظيفها جميعاً لتكون أساليب فاعلة في تقويم الأداء اللغوي.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصّه: ما أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية ويرون أنها تسهم في تعلمهم بصورة أفضل؟

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الإجابة على بنود السؤال، ولتسهيل تفسير النتائج أُعطيت بدائل الاستجابة الأوزان الآتية: (عالية=٤، متوسطة=٣، ضعيفة=٢، أبداً=١)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤ - ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

وفي ضوء هذه المعادلة أصبح التصنيف كما في الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	٣,٢٦ – ٤,٠٠
متوسطة	٢,٥١ – ٣,٢٥
ضعيفة	١,٧٦ – ٢,٥٠
أبداً	١,٠٠ – ١,٧٥

ويبيّن الجدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة من الطلاب حول درجة تفضيلهم لأساليب التقويم اللغوي.

جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة (الطلاب) حول درجة تفضيلهم لأساليب التقويم اللغوي

م	أساليب التقويم		درجة تفضيل الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضعيفة	أبداً			
١	الاختبارات الموضوعية	ت	٢١٣	٨٣	١١	٣	٣,٦٣	٠,٦٠	١
		٪	٦٨,٧	٢٦,٨	٣,٥	١,٠			
٩	التلخيص	ت	١٧٠	٥٩	٣٧	٤٤	٣,١٥	١,١٠	٢
		٪	٥٤,٨	١٩,٠	١١,٩	١٤,٢			
٢	الاختبار المقالي	ت	١٠٢	١١٠	٥١	٤٧	٢,٨٦	١,٠٤	٣
		٪	٣٢,٩	٣٥,٥	١٦,٥	١٥,٢			
٤	المناقشة الصفية	ت	٧٣	١٢٠	٦١	٥٦	٢,٦٨	١,٠٣	٤
		٪	٢٣,٥	٣٨,٧	١٩,٧	١٨,١			
١٢	التقويم الذاتي	ت	٧٣	٨٣	١١٠	٤٤	٢,٦٠	١,٠٠	٥
		٪	٢٣,٥	٢٦,٨	٣٥,٥	١٤,٢			
٧	المهمات الأدائية القصيرة	ت	٥٥	١٢١	٧٨	٥٦	٢,٥٦	٠,٩٨	٦
		٪	١٧,٧	٣٩,٠	٢٥,٢	١٨,١			
١٤	ملف الإنجاز	ت	٧٥	٩٥	٦٢	٧٨	٢,٥٤	١,١١	٧
		٪	٢٤,٢	٣٠,٦	٢٠,٠	٢٥,٢			
٥	تسميع القواعد والنصوص	ت	٤٣	١٢٥	٧٨	٦٤	٢,٤٧	٠,٩٧	٨
		٪	١٣,٩	٤٠,٣	٢٥,٢	٢٠,٦			
١٣	تقويم الزملاء (الأقران)	ت	٦٥	٨٠	٧٨	٨٤	٢,٤١	١,١٠	٩
		٪	٢١,٢	٢٦,١	٢٥,٤	٢٧,٤			
٣	الاختبار الشفوي	ت	٦٣	٦٨	٩٩	٨٠	٢,٣٧	١,٠٨	١٠
		٪	٢٠,٣	٢١,٩	٣١,٩	٢٥,٨			

م	أساليب التقويم		درجة تفضيل الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضعيفة	أبداً			
١١	تحليل الأخطاء اللغوية	ت	٤١	٨٩	١٠٦	٧٤	٢,٣١	٠,٩٨	١١
		٪	١٣,٢	٢٨,٧	٣٤,٢	٢٣,٩			
٦	الواجب المنزلي	ت	٥١	٩١	٧٢	٩٦	٢,٣١	١,٠٨	١١
		٪	١٦,٥	٢٩,٤	٢٣,٢	٣١,٠			
٨	عرض الدروس	ت	٥٨	٦٣	١٠١	٨٨	٢,٢٩	١,٠٧	١٣
		٪	١٨,٧	٢٠,٣	٣٢,٦	٢٨,٤			
١٠	إعداد الأبحاث والتقارير	ت	٣٨	٧٨	١١٢	٨٢	٢,٢٣	٠,٩٨	١٤
		٪	١٢,٣	٢٥,٢	٣٦,١	٢٦,٥			
المتوسط❖ العام							٢,٦٠		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط العام لتفضيل الطلاب أساليب التقويم المحددة في القائمة بلغ (٢,٦٠)، وهو متوسط يقع في الفئة (من ٢,٥١- ٣,٢٥) والتي تشير إلى أن التفضيل جاء بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بأن النظرة العامة لعملية التقويم لدى الطلاب لا زالت مرتبطة بأمور سلبية لا يفضلها الطلاب عموماً كترتيب الطلاب والمفاضلة بينهم، وارتباط النجاح والرسوب بها، بالإضافة إلى الوقت والجهد الذي يستغرقه الاستعداد لها، وما يصحب ذلك من القلق والخوف.

وقد جاء أسلوب (الاختبارات الموضوعية) في المرتبة الأولى في قائمة تفضيلات الطلاب، إذ بلغ متوسط تفضيل الطلاب له (٣,٦٣)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (عالية)، وهو الأسلوب الوحيد من قائمة الأساليب الذي يفضله الطلاب بدرجة (عالية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى قلق الطلاب من أسلوب الاختبارات الموضوعية يعد منخفضاً مقارنة بالأساليب الأخرى فهو لا يتطلب أداءً كثيراً، وبعض صوره تتيح للطلاب بدائل يمكن من خلالها الكشف عن الإجابة الصحيحة، بالإضافة إلى تعوّد الطلاب على هذا الأسلوب نظراً لاستخدامه المتكرر من المعلمين. وقد يؤيد هذا التفسيرَ مجيءُ أسلوب (التلخيص) في المرتبة الثانية من تفضيلات الطلاب، إذ إن هذا الأسلوب يكون فيه النص المطلوب تلخيصه معروضاً أمام الطالب فلا يشعر فيه بأي نوع من القلق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصار (٢٠٠٤م) التي أظهرت نتائجها أن طلاب الكليات العلمية يفضلون أسلوب الاختبارات، كما تتفق مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٥م) التي كشفت عن حصول الاختبارات الموضوعية على أعلى نسبة في تفضيلات الطلاب، وتختلف مع دراسة كيال (٢٠١١م) التي أظهرت نتائجها أن أسلوب الاختبارات قد جاء في المرتبة الأخيرة في تفضيلات الطلاب.

ويلحظ من الجدول السابق أن أقل الأساليب التقويمية تفضيلاً لدى الطلاب هي: تسميع النصوص والقواعد، وتقويم الأقران، والاختبار الشفوي، وتحليل الأخطاء اللغوية، والواجب المنزلي، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير، إذ حصلت على متوسطات تتراوح بين (٢,٤٧) و (٢,٢٣)، وهي متوسطات متقاربة تقع في نطاق القيمة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (ضعيفة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عدم تفضيل الطلاب هذه الأساليب يرجع إلى أن بعضها يتطلب جهداً من الطلاب يصرفهم عن أمور أخرى محببة لديهم كما في أساليب حفظ النصوص والقواعد، والواجب

المنزلي، وقد يرجع إلى الشعور بالقلق تجاه بعضها كما في الاختبار الشفوي الذي تقل فيه فرصة الطالب في التفكير في الإجابة، ويرتفع فيه عنصر المفاجأة بالسؤال، وكما في أسلوب عرض الدروس الذي يرتبط بمشكلة خجل الطالب من الوقوف أمام زملائه، مما قد يعرضه للنقد أو السخرية، أو عدم القدرة على التعبير، وقد يعود ذلك إلى كون الأسلوب يتطلب مهارات متعددة لا يمتلكها الطلاب، ويستغرق منهم وقتاً وجهداً كما في إعداد الأبحاث والتقارير، وربما يرجع السبب إلى عدم معرفة الطلاب ببعض هذه الأساليب، إذ لم يتعودوا عليها، ويتعرفوا إجراءاتها كما في تقويم الأقران.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة نصار (٢٠٠٤م) التي كشفت عن عدم تفضيل عينة الدراسة أسلوب التقديم (عرض الدروس)، وأن طلاب الكليات العلمية لا يفضلون إعداد التقارير والبحوث، كما تتفق مع بعض نتائج دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧م) التي كشفت أن أسلوب البحوث والتقارير كان أقل الأساليب نسبة في تفضيل الطلاب، وتتفق _كذلك_ مع بعض نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٥م) التي أشارت إلى أن أسلوب الاختبارات الشفوية كان من أقل الأساليب تفضيلاً. لكن هذه النتيجة تختلف عن بعض نتائج دراسة نصار (٢٠٠٤م) التي كشفت عن أن طلاب الكليات الإنسانية يفضلون إعداد التقارير والبحوث، وتختلف مع النتيجة التي توصلت لها دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧م) من أن الطلاب يفضلون أسلوب تقديم جزء من المادة، وكذلك تختلف مع ما جاء في نتائج دراسة كيال (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن آراء الطلاب كانت إيجابية بدرجة مرتفعة نحو التقديم الصفي، وتقويم الأقران، وإعداد الأبحاث.

كما يتبيّن من بيانات الجدول رقم (٢) السابق أنَّ الطلاب يفضلون بدرجة (متوسطة) بقية الأساليب الواردة في القائمة وهي: التلخيص، والاختبار المقالي، والمناقشة الصفية، والتقويم الذاتي، والمهمات الأدائية القصيرة، وملف الإنجاز، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,١٥) و (٢,٥٤)، وهي متوسطات تقع في نطاق القيمة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (متوسطة).

ويلحظ من قراءة المتوسطات أن (التلخيص) حصل على نسبة متوسط حسابي عالية في مدى المتوسطات التي تندرج في مدى الفئة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ متوسطه (٣,١٥)، مما يعني أن هذا الأسلوب يقترب من الأساليب المفضلة بدرجة (عالية)، في حين أن الأساليب المتبقية راوحت متوسطاتها ما بين (٢,٨٦) و (٢,٥٤)، أي في النصف الأدنى في مدى المتوسطات التي تندرج في مدى الفئة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (متوسطة). و يمكن تفسير هذه النتيجة التي حصل عليها (التلخيص) بأن هذا الأسلوب تنخفض فيه نسبة القلق والخوف، بالإضافة إلى تعود الطلاب عليه، إذ هو من الأساليب المستخدمة (غالباً) لدى المعلمين كما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة، وهذا التفسير الأخير يمكن أن ينطبق _كذلك_ على أسلوبي الاختبار المقالي والمناقشة الصفية، إذ هي من الأساليب شائعة الاستخدام لدى المعلمين بحسب نتائج هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الثالث، ونصّه: ما أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتقويم تعلم الطلاب؟ وما واقع تنويعهم فيها؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحسابية ؛ ولتحديد مستوى الإجابة على بنود السؤال، وتسهيل تفسير النتائج أُعطيت بدائل الاستجابة الأوزان الآتية: (دائماً=٤ ، غالباً=٣، نادراً=٢ ، أبداً=١)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤- ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

وفي ضوء هذه المعادلة أصبح التصنيف كما في الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
دائماً	٣,٢٦ – ٤,٠٠
غالباً	٢,٥١ – ٣,٢٥
نادراً	١,٧٦ – ٢,٥٠
أبداً	١,٠٠ – ١,٧٥

ويبيّن الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة (المعلمين) حول درجة استخدامهم أساليب التقويم اللغوي لتقويم تعلم الطلاب.

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة (المعلمين) حول درجة استخدامهم أساليب التقويم اللغوي لتقويم تعلم الطلاب

م	أساليب التقويم		درجة استخدام الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	نادراً	أبداً			
٤	المناقشة الصفية	ت	٤٣	٣٠	٦	١	٣,٤٤	٠,٦٩	١
		٪	٥٣,٨	٣٧,٥	٧,٥	١,٣			
١	الاختبارات الموضوعية	ت	٢٨	٤٥	٧	١	٣,٢٣	٠,٦٦	٢
		٪	٣٤,٦	٥٥,٦	٨,٦	١,٢			
٥	تسميع القواعد والنصوص	ت	٢٣	٤٢	١٢	٣	٣,٠٦	٠,٧٧	٣
		٪	٢٨,٨	٥٢,٥	١٥,٠	٣,٨			
٧	المهمات الأدائية القصيرة	ت	١٩	٤٨	١٣	١	٣,٠٥	٠,٦٧	٤
		٪	٢٣,٥	٥٩,٣	١٦,٠	١,٢			
٢	الاختبار المقالي	ت	٢١	٢٨	٣٠	٢	٢,٨٤	٠,٨٤	٥
		٪	٢٥,٩	٣٤,٦	٣٧,٠	٢,٥			
٦	الواجب المنزلي	ت	١٥	٣٧	٢٦	٣	٢,٧٩	٠,٧٩	٦
		٪	١٨,٥	٤٥,٧	٣٢,١	٣,٧			
٣	الاختبار الشفوي	ت	١٧	٢٨	٣٢	٣	٢,٧٤	٠,٨٤	٧
		٪	٢١,٣	٣٥,٠	٤٠,٠	٣,٨			
٩	التلخيص	ت	٢١	٢٦	٢٥	٩	٢,٧٣	٠,٩٧	٨
		٪	٢٥,٩	٣٢,١	٣٠,٩	١١,١			
١١	تحليل الأخطاء اللغوية	ت	٨	٣٥	٣٢	٥	٢,٥٧	٠,٧٦	٩
		٪	١٠,٠	٤٣,٨	٤٠,٠	٦,٣			
١٢	التقويم الذاتي	ت	٦	٣٧	٢٩	٩	٢,٤٩	٠,٧٩	١٠
		٪	٧,٤	٤٥,٧	٣٥,٨	١١,١			
١٣	تقويم الزملاء (الأقران)	ت	٧	٢٨	٣٢	١٢	٢,٣٨	٠,٨٥	١١
		٪	٨,٩	٣٥,٤	٤٠,٥	١٥,٢			
١٤	ملف الإنجاز	ت	١٦	٢٢	١٩	٢٤	٢,٣٧	١,١١	١٢
		٪	١٩,٨	٢٧,٢	٢٣,٥	٢٩,٦			

م	أساليب التقويم		درجة استخدام الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	نادراً	أبداً			
٨	عرض الدروس	ت	٣	٣٥	٢٩	١٣	٢,٣٥	٠,٨٠	١٣
		٪	٣,٨	٤٣,٨	٣٦,٣	١٦,٣			
١٠	إعداد الأبحاث والتقارير	ت	٨	٢٤	٣٢	١٧	٢,٢٨	٠,٩١	١٤
		٪	٩,٩	٢٩,٦	٣٩,٥	٢١,٠			
المتوسط❖ العام							٢,٧٤		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

ويتبيّن من الجدول رقم (٤) أن المتوسط العام لاستخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأساليب التقويمية المحددة في القائمة بلغ (٢,٧٤)، وهو متوسط يقع في الفئة (من ٢,٥١- ٣,٢٥) والتي تشير إلى أن استخدام تلك الأساليب يقع في مستوى (غالباً)، وهذا شيء متوقع إذ إن تقويم التعلم يعد من المهمات الرئيسة للمعلم في العملية التعليمية. وتؤكد النتيجة السابقة أن معلمي اللغة العربية يسعون إلى التنويع في أساليب تقويم الطلاب، حيث يتبيّن من بيانات الجدول أن هناك أسلوباً واحداً يستخدمه المعلمون (دائماً)، و(٨) أساليب تقويمية تُستخدم (غالباً)، في حين لم تُظهر النتائجُ أن أي من الأساليب لم يستخدم (أبداً)، إضافة إلى أنه يلحظ أن الأساليب التي وقعت في المدى الذي يعبّر عن الاستخدام بدرجة (نادراً) قد راوحت متوسطاتها بين (٢,٤٩) و (٢,٢٨)، مما يشير إلى أنها تقع في المستوى الأعلى من هذه الفئة التي يبلغ مدى متوسطاتها ما بين (١,٧٦ – ٢,٥٠). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الجهني (٢٠٠٦م) وكاليسكان وكاسيكي (Caliskan &

Kasikci,2010)، وعفانة (٢٠١١م)، والبشير وبرهم (٢٠١٢م)، والرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢م)، وريان (٢٠١٥م)، والمطرفي (٢٠١٥م) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون جميع الأساليب التقويمية المحددة لكن بدرجات متفاوتة.

كما يتبيّن من بيانات الجدول السابق أن أسلوب (المناقشة الصفية) جاء في الترتيب الأول من حيث استخدام معلمي اللغة العربية له في تقويم الطلاب، حيث بلغ متوسطه (٣,٤٤)، وهو المتوسط الذي يقع في المدى الذي يعبّر عن الاستخدام بدرجة (دائماً). وجاء أسلوب (الاختبارات الموضوعية) في الترتيب الثاني من حيث الاستخدام، إذ بلغ متوسطه (٣,٢٣)، وهو المتوسط الذي يقع في أعلى الفئة التي تعبّر عن الاستخدام بدرجة (غالباً)، يليه أسلوبا: تسميع القواعد والنصوص، والمهمات الأدائية القصيرة بمتوسط بلغ (٣,٠٦) و (٣,٠٥) على التوالي، وهما متوسطان يقعان في الفئة التي تعبّر عن الاستخدام بدرجة (غالباً). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية ما زالوا يركزون في تقويم تعلّم الطلاب على الجوانب المعرفية، وربما يرون أن هذه الأساليب من أكثرها مناسبة لذلك، كما يمكن أن يكون ذلك عائداً إلى سهولة تطبيق هذه الأساليب، أو أن المعلمين لم يحصلوا على دورات تدريبية كافية تساعدهم على الخروج من نمط الأساليب المألوفة، وقد يرجع السبب إلى كون بعض هذه الأساليب مما يفضله الطلاب كما في أسلوبي: المناقشة الصفية والاختبارات الموضوعية اللذين كشفت هذه الدراسة أنهما من الأساليب المفضلة للطلاب، مما يُعفي المعلمين من تذمر الطلاب من الأساليب التقويمية المستخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة ريان (٢٠١٥م)

التي أشارت إلى مجيء الأسئلة الصفية في الترتيب الأول من حيث الاستخدام، ومع نتائج دراستي الجهني (٢٠٠٦م) وكاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci,2010) اللتين أشارتا إلى أن من الأساليب التي يستخدمها المعلمون على نطاق واسع بعض صور الاختبارات الموضوعية، وتتفق _كذلك_ مع ما توصلت إليه دراسة العقيلي (٢٠١١م) التي جاء فيها استخدام الاختبارات الموضوعية بدرجة (غالباً).

كما تشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى أن الأساليب التي يندر استخدام معلمي اللغة العربية لها عند تقويم الطلاب هي: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير، إذ بلغت متوسطاتها ما بين (٢,٤٩) و (٢,٢٨)، وهي المتوسطات التي تقع في المدى الذي يعبّر عن الاستخدام بدرجة (نادراً). ويلحظ أن جميع هذه الأساليب هي من الأساليب التقويمية الحديثة التي تندرج ضمن أساليب التقويم الواقعي أو الأصيل، وهي من الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي، مما يشير إلى قصور لدى معلمي اللغة العربية في استخدام هذه الأساليب، وقد يعود ذلك إلى ضعف خبرة المعلمين بهذه الأساليب وتطبيقاتها، وقلّة تدربهم عليها، وربما لأن تطبيقها يحتاج إلى بعض الوقت الذي قد لا يجده معلم اللغة العربية بسبب كثرة أعداد الطلاب والتكليفات المناطة به.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجهني (٢٠٠٦م) التي كشفت أن استخدام المعلمين أسلوبي كتابة التقارير، وملف الإنجاز جاء بدرجة (نادراً)، وكذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة كاليسكان وكاسيكي

(Caliskan & Kasikci,2010) و دراسة ريان (٢٠١٥م) من أن من الأساليب التي تستخدم (نادراً) أسلوبي: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.كما تتفق مع نتائج دراستي عفانة (٢٠١١م) والمطرفي (٢٠١٥م) اللتين كشفتا أن التقويم باستخدام ملفات الإنجاز يعد من أقل الأساليب التقويمية استخداماً. وتختلف هذه النتيجة عن بعض نتائج دراسة عفانة (٢٠١١م) التي كشفت أن من الأساليب التي يكثر استخدامها لدى المعلمين: التقويم الذاتي والتقويم القائم على الأداء.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ونصّه: هل تختلف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية عن تلك التي يستخدمها معلموهم؟ استخدم الباحث اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) الخاص باختبار الفروق بين العينتين المستقلتين، وذلك لتعرّف الفروق بين ترتيب عينة الطلاب لأساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها، وترتيب عينة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم اللغوي التي يستخدمونها في تقويم تعلم الطلاب. والجدول رقم (٥) الآتي يبيّن النتائج التي تمَّ التوصل إليها.

جدول رقم (٥) اختبار مان- وتني للتعرف على الفروق بين ترتيب عينة الطلاب لأساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها وترتيب عينة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم اللغوي التي يستخدمونها في تقويم تعلم الطلاب

م	أساليب التقويم	درجة التفضيل (عينة الطلاب)		درجة الاستخدام (عينة المعلمين)	
		المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	الاختبارات الموضوعية	٣,٦٣	١	٣,٢٣	٢
٢	الاختبار المقالي	٢,٨٦	٣	٢,٨٤	٥
٣	الاختبار الشفوي	٢,٣٧	١٠	٢,٧٤	٧
٤	المناقشة الصفية	٢,٦٨	٤	٣,٤٤	١
٥	تسميع القواعد والنصوص	٢,٤٧	٨	٣,٠٦	٣
٦	الواجب المنزلي	٢,٣١	١١	٢,٧٩	٦
٧	المهمات الأدائية القصيرة	٢,٥٦	٦	٣,٠٥	٤
٨	عرض الدروس	٢,٢٩	١٣	٢,٣٥	١٣
٩	التلخيص	٣,١٥	٢	٢,٧٣	٨
١٠	إعداد الأبحاث والتقارير	٢,٢٣	١٤	٢,٢٨	١٤
١١	تحليل الأخطاء اللغوية	٢,٣١	١١	٢,٥٧	٩
١٢	التقويم الذاتي	٢,٦٠	٥	٢,٤٩	١٠
١٣	تقويم الزملاء (الأقران)	٢,٤١	٩	٢,٣٨	١١
١٤	ملف الإنجاز	٢,٥٤	٧	٢,٣٧	١٢
العدد		١٤		١٤	
متوسط الرتب		١٢,٦١		١٦,٣٩	
مجموع الرتب		١٧٦,٥٠		٢٢٩,٥٠	
قيمة **Z**		١,٢١٨			
مستوى الدلالة		٠,٢٢٧			

يتبيّن من الجدول رقم (٥) أن قيمة (z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ترتيب عينة الطلاب أساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها، وترتيب عينة معلمي اللغة العربية أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمونها في تقويم تعلم الطلاب. وهذا يعني أن هناك توافقاً من الناحية الإحصائية بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بأساليب التقويم اللغوي.

وعند تتبع النتائج التي يعرضها الجدول رقم (٥) يُلحظ أن هناك توافقاً في تفضيل الطلاب واستخدام المعلمين أسلوب **الاختبارات الموضوعية**، فقد جاء في الترتيب الأول في تفضيلات الطلاب وفي الترتيب الثاني في استخدام المعلمين، كما يظهر التوافق كذلك في تفضيل واستخدام أساليب: **الاختبار المقالي، والمهمات الأدائية القصيرة، والتلخيص**، إذ يفضلها الطلاب بدرجة (متوسطة)، ويستخدمها المعلمون بدرجة (غالباً).

ويظهر التوافق ـ أيضاً ـ في ضعف تفضيل الطلاب واستخدام المعلمين أساليب: **عرض الدروس، وإعداد الأبحاث القصيرة، وتقويم الأقران**، حيث يفضلها الطلاب بدرجة (ضعيفة)، ويستخدمها المعلمون بدرجة (نادراً). ويُلحظ التوافق التام بين تفضيل الطلاب واستخدام المعلمين في أسلوب (إعداد الأبحاث القصيرة) إذ جاء في الرتبة الأخيرة لدى كل من العينتين، وقد يعود ذلك إلى طبيعة هذا النوع من الأساليب الذي يتطلب جهداً كبيراً في إعداده وفي تصحيحه، كما يستلزم إتقان مهارات أخرى خارج سياق المهارات اللغوية نفسِها تتعلق بمهارات البحث، والتوثيق، وتصميم البحث، وطرق الحصول على المعلومة اللغوية، والتعامل مع مصادرها،

وتنظيمها، وغير ذلك من المهارات المهمة في هذا المجال مما يصعب على طالب المرحلة الثانوية تحقيقه والوفاء به.

كما يُلحظ من بيانات الجدول أن هناك تقارباً في تفضيلات الطلاب واستخدام المعلمين بقية أساليب التقويم الواردة في القائمة. وهذا التوافق والتقارب بين استخدام المعلمين وتفضيل الطلاب قد يكون سببه راجعاً إلى مدى الأُلفة والتعود على أساليب التقويم من عدمهما، فالطلاب يفضلون أساليب معينة لأنهم أَلِفُوا استخدامها من المعلمين، ولا يفضلون أخرى لأنهم لم يعتادوا عليها، وبالتالي يمكن القول إن خبرة الطلاب بأساليب التقويم ومعرفتهم بها كانت عاملاً في توجيه استجاباتهم وتفضيلهم لأساليب تقويمية دون أخرى.

ويتبيّن مما سبق أن أكثر الأساليب التقويمية تطبيقاً لدى المعلمين وتفضيلاً لدى الطلاب هي الأساليب التقليدية، في حين أن أقلها تطبيقاً من المعلمين وتفضيلاً من الطلاب هي الأساليب التقويمية الحديثة أو الواقعية، وهذه النتيجة تكشف عن قصور واضح في ثقافة تقويم التعلّم لدى كل من المعلمين والطلاب، والوعي بأهمية تلك الأساليب لديهم، وبمساعدتها لهم في تطوير عملية التعليم والتعلم، وقدرتها على تقويم الأداء الحقيقي للمتعلمين، وقد يكون ذلك راجعاً إلى قصور في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم عن إعطاء هذه الأساليب ما تستحق من الدراسة والتدريب، وربما يرجع إلى طبيعة هذه الأساليب وما تتطلبه من إجراءات قد لا يتسع لها وقت المعلم والطالب وبخاصة في ظل توافر عدد من العوامل الأخرى ككثرة أعداد الطلاب،

وارتفاع النصاب التدريسي، والأعباء الإدارية والإشرافية التي يُكلف بها المعلم.

* * *

التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. نشر ثقافة التقويم بمفاهيمه وأساليبه الحديثة فكراً وممارسة بين المعلمين والطلاب، عن طريق البرامج والورش التدريبية، والنشرات والأدلة التوعوية، واللقاءات التربوية؛ وذلك من أجل تغيير الصورة السلبية السائدة عن التقويم، ورفع درجة الوعي لديهم بأهميته وبإجراءاته، وبأثره في تطوير عملية التعليم والتعلم، والمساعدة على إشراك الطلاب في مسؤولية التعلّم، ورفع درجة تمكنهم من المهارات والمعارف.

٢. ضرورة إشراك الطلاب في عملية تقويم التعلم؛ من خلال استخدام الأساليب التقويمية التي تقوم على نشاط المتعلم وتفاعله الإيجابي كالتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملفات الإنجاز، ... وغيرها، وإتاحة الفرصة لهم في اختيار الأساليب التقويمية التي يفضلونها ويرون أنها تسهم في تعلّمهم بصورة أفضل.

٣. تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على أساليب التقويم اللغوي التي أظهرت الدراسة ضعف استخدامهم لها، وعلى كفاياتها، وإجراءاتها، وإعدادها وتطبيقاتها.

٤. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية مقرراً يتناول التوجهات الحديثة في التقويم اللغوي، وتصميم أدواته، وتطبيقها.

٥. إصدار دليل خاص لمعلمي اللغة العربية يتضمن أساليب التقويم اللغوي الحديثة وإجراءات بنائها وتطبيقها.

كما يمكن تقديم المقترحات البحثية الآتية:

١. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية باستخدام أدوات أخرى كالملاحظة والمقابلة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

٢. إجراء دراسة أخرى تطبق على الطالبات والمعلمات، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

٣. إجراء دراسة عن اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو أساليب التقويم اللغوي وأسباب ذلك.

٤. إجراء دراسة عن معوقات توظيف معلمي اللغة العربية الأساليب الحديثة في تقويم المهارات والمعرفة اللغوية.

٥. تصميم برنامج تدريبي لاستخدام أساليب التقويم اللغوي، وقياس أثره في استخدام المعلمين تلك الأساليب وتنويعهم فيها.

* * *

المراجع العربية

١- آرندز، ريتشارد و كاليتشر، آن. (١٤٣٦ه). التدريس من أجل تعلّم الطلاب "كن معلماً متميزاً". (ترجمة) هشام بركات حسين. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

٢- البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام. (٢٠١٢م). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة البحوث التربوية والنفسية، البحرين، ١٣، (١). مارس. ص ص ٢٤١- ٢٧٠.

٣- البكر، فهد بن عبد الكريم. (٢٠٠٧م). العلاقة بين المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية ومستويات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في النصوص الأدبية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، (١٣٣)، الجزء الثاني، ص ص ٤٠٧- ٤٤٤.

٤- البكر، فهد بن عبد الكريم والعشيوي، وفاء محمد. (٢٠٠٨م). مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية . دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٣٣)، مايو . ص ص ١١٦- ١٤٨.

٥- بني ياسين، محمد فوزي. (٢٠١٠م). القراءة والكتابة بين النظرية والتطبيق. الأردن، إربد: مكتبة الطلبة الجامعية.

٦- الجبيلي، سجيع. (٢٠٠٨م). تقنيات التعبير في اللغة العربية. طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

٧- الجهني، عوض زريبان. (٢٠٠٦م). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلّم طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٨- الحارثي، صبحي سعيد. (٢٠١٥م). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء. المجلة التربوية. مج ٢٩، (١١٤). مارس. ص ص ٣٥٥- ٤١٣.

٩- الحر، عبدالعزيز محمد والروبي، أحمد عمر. (٢٠٠٥م). إطار نظري مقترح لبناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي. مجلة رسالة الخليج العربي، ع٩٧، ص ص ١٣- ٦١.

١٠- حمد، أمة الرزاق علي .(١٩٩٨م) . مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين والموجهين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٥٠) .ص ص ١- ٣٧.

١١- حمد، أمة الرزاق علي . (١٩٩٩م) . أساليب تقويم طلاب المرحلة الثانوية في اللغة العربية في ضوء الأهداف التربوية في الجمهورية اليمنية : دراسة تقويمية. مجلة البحوث والدراسات التربوية، اليمن، (١٤). ص ص١٣- ٦٣.

١٢- خليل، أبو المجد محمود. (٢٠٠٠م) . أهم مشكلات تدريس البلاغة والنقد والعروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين: دراسة ميدانية . القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (١) . ص ص ١١١- ١٣٩.

١٣- خوالدة، أكرم صالح محمود. (١٤٣٣ه). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. عمّان: دار الحامد.

١٤- الدوغان، عبدالله أحمد. (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ٧، (٢). ص ص ٢٤٩ - ٢٧٤.

١٥- الرفاعي، عبير محمد وطوالبة، هادي محمد والقاعود، إبراهيم عبدالقادر. (٢٠١٢م). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج٤ (١). يناير. ص ص ٣٦٩- ٤٠٨.

١٦- ريان، عادل عطية. (٢٠١٥م). ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج٢٣ ، (١). يناير. ص ص ٢٧٢- ٣٠٠.

١٧- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٤). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
١٨- زيتون، حسن حسين. (١٤٢٨ه). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
١٩- زيتون، حسن حسين. (٢٠١٠م). مدخل إلى المنهج المدرسي رؤية عصرية. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
٢٠- سعادة، جودت وعقل، فواز، وزامل، مجدي، وإشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى. (٢٠٠٦م). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمّان، الأردن: دار الشروق.
٢١- السعدوي، عبدالله صالح. (١٤٣٢ه). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢٢- السليطي، حمدة حسن و تايه، خضر عبدالله.(٢٠٠٤م). دراسة تقويمية تحليلية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية (القسمان : العلمي والأدبي) من عام ١٩٩٧- ٢٠٠١م بدولة قطر. رسالة الخليج العربي، (٩٣). ص ص ٩٧- ١٣٣.
٢٣- الشرعة، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم. (٢٠١٣). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية بالأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين. مج ١٤، (٢)، يونيو. ص ص ٧٣- ١٠٤.
٢٤- الشمراني، سعيد محمد (٢٠١٢م). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود_ العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ٤، (١). ص ص ١٩٩- ٢٢٨.
٢٥- الشهاب، علي جاسم. (٢٠٠٢م). أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ورأي طلبة كلية التربية فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي_ دراسة ميدانية. التربية، جامعة الأزهر. (١١٤)، ج١. ص ص ٢٦٣- ٢٩٩.
٢٦- صبري، ماهر إسماعيل والرافعي، محب محمود. (١٤٢٩ه). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.
٢٧- طعيمة، رشدي. (١٤٢١ه). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية.القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٨- عبدالجواد، إياد إبراهيم، وقنديل، أنيسة عطية. (٢٠١١م). دراسة تقويمية للاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين ومقترحات لتطويرها. مجلة القراءة والمعرفة، ع ١١١، (يناير). ص ص ٢٣٤- ٢٥٩.

٢٩- العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبدالناصر، وأبو غزال معاوية (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.

٣٠- العساف، صالح بن حمد. (١٤٢١هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

٣١- عفانة، محمد عطية. (٢٠١١م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٢- العقيلي، عبدالمحسن بن سالم. (٢٠١١م). استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٤٦)، ج١. نوفمبر. ص ص ٩٩- ١٤٦.

٣٣- علام، صلاح الدين. (١٤٢٨هـ). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٤- العمراني، ليلى بنت فلاح. (٢٠٠٦م). تحديد بعض مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات بجدة، وزارة التربية والتعليم.

٣٥- الغتم، نورة أحمد. (٢٠١٤م). التقويم من أجل التعلم الصفي. إصدار إثرائي مقدم إلى المؤتمر السنوي السابع والعشرين لوزارة التربية والتعليم(٩- ١٠/ مارس)، مملكة البحرين.

٣٦- فخر، منى إبراهيم. (٢٠٠٥م). دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية.

٣٧- فلمبان، آذار عبدالله. (١٤٣١ه). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. بحث ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٨- الكعبي، عواطف علي. (٢٠١٢م). أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طالبات الصف السادس في مملكة البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

٣٩- كيال، نادية صالح عويضة. (٢٠١١م). آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، فلسطين.

٤٠- المصري، محمد ومرعي، توفيق. (٢٠٠٧م). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم.مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج ٨، (١). مارس. ص ص ٩١- ١١٠.

٤١- المطاوعة، فاطمة محمد والملا، بدرية سعيد. (١٩٩٧م) . معوقات تعليم مهارات التذوق الأدبي في المرحلة الثانوية. حولية كلية التربية، جامعة قطر، (١٤) . ص ص٩٧- ١٤٤.

٤٢- المطرفي، ثامر بن هزاع. (٢٠١٥). مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. مج ٣١، (٣)، ج٢. أبريل. ص ص ٥٤٤- ٦٠١.

٤٣- المفرجي، منصور جاسم. (٢٠٠٣م). أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق ألأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام. بحث ماجستير غير منشور. جامعة بغداد، كلية التربية.

٤٤- مقدم، عبدالحفيظ سعيد. (١٤٣٠ه). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. مج (٢٤)، ع (٤٩)، رجب. ص ص ١٥١- ١٨٢.

٤٥- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٠٠). وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

٤٦- نصار، يحيى حياتي. (٢٠٠٤م). إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم وبمستوياتهم التحصيلية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج ١٨، (٧٠). ص ص ١١- ٧١.

٤٧- نصر، حمدان علي. (١٩٩٨م) . مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (١٣). يناير. ص ص ١٤١- ١٧٨.

المراجع غير العربية:

48- Andrade, Heidi, Huff, Kristen, and Brooke, Georgia .(2012). assessing learning. Boston: Jobs for the Future.

49- Caliskan, H. and Kasikci,Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, Issue. 2, pp. 4152-4156.

50- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G.(2008).Changing assessment practice: Process, principles and standards. Assessment Reform Group.

51- Harlen, Wynne & Winter, Jan. (2004). The development of assessment for learning: learning from the case of science and mathematics. Language Testing 2004 21 (3) 390–408.

52- Fleming Mike.(2007). The Challenge of Assessment within Language(s) of Education. (In) Martyniuk, Waldemar (ed.). Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education. Intergovernmental Conference Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment Prague 8-10 November. P p 9-15.

53- Fredericksen, N. (1984). The real test bias influences of testing and learning. American Psychologist, 39, 193-202.

* * *

- Almafraji, Mansour Jassim. (2003). The effect of summarizing literature and texts topics in literary taste and expressive performance with grade four students. Unpublished MA thesis. Baghdad University, College of Education.
- Muqadem, Abdulhafiz Saeed. (1430). Recent trends in Student evaluation from the perspective of quality and academic accreditation. Arabian magazine for security studies and training. Vol. (24), Issue (49), Rajab. pp 151-182.
- Arab Bureau of education for Gulf States. (2000). a document exploring the future of education in the Member States of the Arab Bureau of education for Gulf States. Riyadh.
- Nassar, Yahya Hayati. (2004). King Saud University students ' perceptions of evaluation and tests methods as a teaching tool and its relation to their specialties and their outcomes. Educational journal, University of Kuwait, Vol. 18, (70). Y-11-71.
- Nasr, Hamdan Ali, (1998). The use of Arabic language teachers diversification in methods and tools of evaluating students at public education students stages in Jordan. Journal of Educational Research Center, The University of Qatar, (13). Jan. pp 141-178.

❊ ❊ ❊

- Allam, Salah El Din (1428) alternative educational evaluation: theoretical and methodological bases and its field applications, Cairo, Dar Al Fekr Al Arabi.
- Al Amrani, Laila Bint Falah (2006); determining some problems in teaching Arabic language for intermediate and high schools at tabouk city. Unpublished master thesis. College of education for girls in Jeddah, ministry of education.
- Al Ghatm, Nora Ahmed. (2014). The evaluation for the class learning. Enriching issuance submitted to the 27th annual conference of the Ministry of Education (9-10 March), the kingdom of Bahrain.
- Fakhr, Mona Ibrahim. (2005). Evaluation study for the knowledge levels measured by the Arabic Language book and its final tests for Grade 6 primary education in the kingdom of Bahrain. Unpublished master thesis, Bahrain University, Faculty of Education.
- Filimban, Azar Abdullah. (2010). The reality of the use of the Arabic teachers the progress file in evaluating linguistic performance for the grade 6 schoolgirls in Mecca. Unpublished master thesis, Uumm AlQura University, Faculty of Education.
- Al Kaabi, Awatef Ali. (2012). The impact of an educational program based on the summarization in the development of reading absorption and the written production for (female) students in grade six in the kingdom of Bahrain. Unpublished PhD thesis. The Jordanian University, College of Higher Studies.
- Kayyal, Nadia Saleh Owaida. (2011). Postgraduates students' opinion toward evaluation methods used by teaching staff of the university of Birzeit. Unpublished MA thesis. The university of Birzeit, Palestine.
- El Masri, Mohammad et Mariai, Tawfiq. (2007). The trends of the students of the University of Israa toward evaluation methods. The educational and psychological Sciences magazine. Vol 8, (1). March. pp. 91-110.
- Al Matawa, Fatma Mohamed and Al Mullah, Badriya Saeed. (1997). Obstacles to the education of the skills of literal tasting in the secondary stage. The Yearbook of the Faculty of Education, University of Qatar, (14). pp 97-144.
- Al Matrafi, Thamer Ibn Hazaa (2015). The importance and usage of alternative evaluation methods for sharia sciences teachers at high schools and the most important difficulties. Academic magazine for college of education, Assiut university, vol 31 (3), part 2, April, pp 544-601.

examinations for the Arab language (scientific and literature), 1997-2001 the State of Qatar. Arabian Gulf thesis, (93). pp. 97-133.

- Al Sharaa, Nail Darwish and Zazah, Heidar Ibrahim. (2013). A survey of the evaluating practices for basic stage teachers in Jordan: toward a model of a comprehensive and integrated approach. Journal of educational and psychological sciences, Bahrain. Vol 14, (2), June. pp. 73-104.
- Al-shamrani, saeed Mohamed (2012). Research priorities in scientific education in the Kingdom of Saudi Arabia. King Saud University journal, Educational Sciences and Islamic Studies, vol 4, (1). Pp. 199-228.
- Al Shehab, Ali Jassem. (2002). Evaluation methods used by teaching staff and the opinion of college of Education's students and its relationship with the academic achievement, field study. Faculty of Education, Al-Azhar University. (114), part 1. Pp. 263-299.
- Sabri, Mahir Ismail and al refai, Moheb Mahmoud. (2009). The educational evaluation; bases and procedures. Riyadh: Al Rushd publishers.
- Toaima, Rushdie. (1421). The General Foundations of the Arabic language curricula, Cairo: Dar Al Fekr Al Arabi.
- Abdul Jawaad, Iyad Ibrahim and Qandil, Anisah Atiya. (2011). Evaluative for the achievement tests in Arabic to testify general secondary school in Palestine and recommendations to develop it. Reading & knowledge magazine, issue 111 (January). pp. 234-259.
- Al-Atoum, Adnan, Alawnah, Shafiq, Jarrah, Abdul Nasser, Abu Ghazal Mouaouya (2005). Educational psychology theory and practice. Amman: Al Maisarah publishing house.
- Al-assaf, Saleh Ibn Hamad. (1999). Introduction to the search in the behavioral sciences. Riyadh: Al Obaikan Press.
- Afana, Mohamed Attiya. (2011). The reality of the use of Arabic teachers for the evaluation methods in the intermediate stage of education in the schools of the international relief agency in Gaza in the light of modern trends. Unpublished master thesis. Faculty of Education, the Islamic University, Gaza.
- Al Oqaili, Abdulmohsin Ibn Salem. (2011). Teaching strategies and evaluation methods used in the preparation of the Arabic teachers in teacher-training colleges in the Kingdom of Saudi Arabia: analytical study. Journal of the Faculty of Education, University of Al Azhar, (146), vol 1. November. pp. 99-146.

- Hamad, Ammat AL Razzaq . (1999). The methods of evaluating the secondary school students in Arabic language in the light of the objectives of education in the Republic of Yemen: evaluating study. Journal of Educational researches and Studies, Yemen, (14). pp 13-63.
- Khalil, Abul Majd Mahmoud. (2000). The most important problems for the teaching of rhetoric and criticism and prosody in the secondary stage of the Sultanate of Oman, from the point of view of supervisors and teachers: Field study. The reading and knowledge. The Egyptian association for reading and knowledge. (1). pp. 111-139.
- Khawaldeh, Akram Saleh Mahmoud. (1433). The linguistic evaluation in writing and reflective thinking. Amman: Dar al-Hamed.
- Al Dawghan, Abdullah Ahmad. (1995). The trends of King Saud students about essay and subjective tests. King Saud University Magazine - educational science and Islamic Studies, vol 7, (2). pp 249 - 274.
- Rifai, Abeer Mohammed and tawalbah, Hadi Mohammad and Al qa'oud, Ibrahim Abdul Qader. (2012). The degree of the practices of the social studies teachers in Irbid governorate for the strategies of realistic evaluation. Omm Al Qura University Journal for Educational and psychological Sciences. Vol 4 (1). January. pp. 369-408.
- Ryan, Adel Attiayh. (2015). The practices of the evaluation for learning (AFLP) to mathematics teachers in the basic stage in government schools in Hebron from their prospective. The Islamic University Magazine for educational & psychological studies. vol 23, (1). January. pp. 272-300.
- Zaitoun, Hassan Hussein. (2004). Teaching skills; a vision in the implementation of the teaching. Cairo: The World of books.
- Zaitoun, Hassan Hussein. (1428). The basis of the educational evaluation and measurement understandings and applications. Riyadh: Sowlatiah Educational House.
- Zaitoun, Hassan Hussein. (2010). Introduction to a modern vision for the school curriculum. Riyadh: Sowlatiah educational house.
- Sa'adah, Jawdat and Akl, Fawaz, Zamel, Majdi, Eshtiah, Jamil, Abu Arqub, Hoda. (2006). Active learning between theory and practice. Amman, Jordan: Dar Al-Shuruq.
- Al Sa'dawi, Abdullah Saleh. (1432). Instructor Guide based on performance from theory to practice. Riyadh: The Arab Education Bureau of the Gulf states.
- Al-Sulaiti, Hamdah Hassan and Tayeh, Khedr Abdullah. (2004). Analytical evaluating study for the questions of high-school certificate

List of References:

- Arends, RicHard and Kilcher, Ann. (1436). Teaching for students learn "be an outstanding teacher". (translated by) Hisham Barakat Hussein. Riyadh: King Saud University Press.
- Al-bashir, Akram Adel and Burhom, Areej Essam. (2012). Using alternative evaluation strategies and tools in evaluating learning mathematics and Arabic in Jordan. The educational & psychological research journal, Bahrain, 13, (1). March. pp. 241-270.
- Al-Bakr, Fahd Ibn Abdul Karim. (2007). The relationship between the teaching skills of the Arabic and levels of achievement for first year of high school in literary texts. Journal of Education, Al-Azhar University, (133), part II, pp. 407-444.
- Al-Bakr, Fahd Ibn Abdel Karim, Al-Eisheiwy, Wafaa Mohammad. (2008). The availability of professional competencies required to teach literary texts for the Arabic (female) teachers in the secondary stage. Studies in the curricula and teaching methods, Egyptian Society of the Curricula and teaching methods, (133), May. pp. 116-148.
- Bani Yaseen, Mohamed Fawzi. (2010). Reading & writing between theory and practice. Jordan, Irbid: Maktabat Altalabah Aljami'iyah.
- Al Jobaili, Sejai, (2008). Techniques of Expression in the Arabic language. Tripoli, Lebanon: Modern Corporation for Books.
- Al-johani, Awad Zurbyan (2006). The degree of knowledge of the teachers of Islamic education, their use of methods of evaluating learning of primary school students in Madina region's schools. Unpublished PhD thesis. The Faculty of Graduate Studies, University of Jordan.
- Al-Harthi, Subhi Saeed. (2015). Methods of alternative evaluation as seen by students and teaching staff in some colleges of the University of Shaqraa'. Journal of Education. Vol. 29, (114). March. pp. 355-413.
- Al Hur, Abdul Aziz Mohamed and Al Robi, Ahmed Omar. (2005). A Proposed Theoretical framework to build an educational format based on the cooperation between the student and teacher inside the classroom. Journal of the Arab Gulf Message, issue 97, pp. 13-61.
- Hamad, Ammat Al Razzaq.(1998). The problems of teaching rhetoric and criticism in the secondary stage in the Republic of Yemen from the teachers and supervisors' prospective. Studies on the school curricula and teaching methods, the Egyptian curricula and teaching methods, (50) pp. 1-37.

Preferred linguistic evaluative methods for students of high schools and how it conforms with the methods used by their teachers

Dr. Ahmed Ibn Ali Al-Akhshami
Department of Curricula and Instruction Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The current study aims to identify the methods of linguistic evaluation preferred by high-school students as well as the ways used by Arabic language teachers to evaluate students' learning to unravel whether students' preferences and teachers' methods are in harmony.

To achieve this goal, a questionnaire was prepared based on scientific bases including fourteen evaluation methods. The questionnaire was applied on a random sample consisting of 310 students, second and third levels of high school, plus 81 Arabic language teachers who teach those levels.

The study results showed that students highly prefer objective tests method while they less prefer methods such as: rehearsal of texts and grammar, peer assessment, oral tests, linguistic errors analysis, homework, lessons presentations and preparing researches and reports. They moderately like the other methods. Moreover, the results showed that Arabic language teachers always use the peer discussion method and often use subjective tests, rehearsal of grammar and compositions, short performance tasks. On the other hand, they rarely use self-assessment, peer assessment, progress portfolio, lessons presentation and preparing researches and reports.

The results also showed no statistically significant differences between appraisal methods preferred by students and appraisal methods used by teachers which means that there is statistical overlap between student preferences and teachers uses in terms of linguistic appraisal methods.

Key words: linguistic evaluation - preferred evaluation methods - high-school students - Arabic language teachers.

مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د . سميح بن هزَّاع بن فارس السميح
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. سميح بن هزَّاع بن فارس السميح

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٢ / ٥ / ١٤٣٧ هـ **تاريخ قبول البحث: ١٦/ ٨ / ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأداته (بطاقة تحليل المحتوى)، وتكون مجتمع وعينة التحليل من كامل محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ وعددها ستة كتب، وتم اختيار (النشاط التعليمي) كوحدة لتحليل المحتوى، وقد أظهرت نتائج تحليل محتوى جميع كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسط للصفوف (الأول، والثاني، والثالث) رصد (١٧٣) تكراراً لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث تصدرت مهارة التفكير الاستنباطي في المرتبة الأولى بنسبة (٤٨.٥٥٪) من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة وبدرجة توافر متوسطة، ثم مهارة التفكير الاستنتاجي في المرتبة الثانية بنسبة (٣٠.٦٣٪) وبدرجة توافر منخفضة، فمهارة التفكير الاستقرائي في المرتبة الثالثة بنسبة (٢٠.٨٪) وبدرجة توافر منخفضة، وفي ضوء ما أظهرته الدراسة من نتائج فقد تمت التوصية بعدد من التوصيات أهمها تحقيق التوازن الكمي في عدد أنشطة كتب النشاط بين جميع الصفوف، ورفع درجة توافر مهارات التفكير الاستدلالي فيها.

الكلمات المفتاحية: التفكير الاستدلالي – كتب النشاط – مقرر الفقه – المرحلة المتوسطة

مدخل الدراسة:

١- ١: المقدمة:

يسعى الإنسان ولا يزال لاكتشاف إمكاناته العقلية وقدراته الذهنية رغبةً في تنميتها واستثمارها لتحقيق مصالحه وأهدافه بأيسر السُبل، وبأقصى فاعلية ممكنة، وبأعلى مستوى من الجودة والإتقان، كما أكد الإسلام على أهمية إعمال العقل واستثمار القدرة التي منحها الله تعالى للإنسان على التفكير فيما يعود بالنفع على الإنسان فرداً وجماعة، حيث دلت على ذلك الكثير من النصوص الشرعية كقول الله تعالى ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ﴾(سورة الجاثية، آية ١٣).

ولقد اهتمَّت الأنظمة التعليمية بتنمية مهارات التفكير بوصفها قائداً للمزيد من الاكتشافات والابتكارات التي تدفع بعجلة التنمية والتقدم، وأساساً لبناء الحضارة الإنسانية، وتطوير مكتسباتها، وذلك من خلال توظيف نتائج البحوث والدراسات النفسية والتربوية التي تناولت التفكير بأنواعه المختلفة ومهاراته المتعددة ودمج تعليمها في المناهج الدراسية وتمكين المتعلمين منها، حيث أن "تعليم التفكير يساعد المتعلم على التعرف على إمكاناته العقلية، ومن ثم تنميتها واستثمارها بشكل أفضل، وهو ما يساعده على تكوين فهم أفضل للحياة وأحداثها" (فتح الله، ٢٠٠٨م، ص٧٤).

وفي المملكة العربية السعودية نصت سياسة التعليم على أهمية تنمية التفكير حيث ورد في الباب الثاني في غاية التعليم وأهدافه العامة في الفقرة الحادية والأربعين من الأهداف العامة "تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين، وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل، وتبصير الطلاب بآيات اللّه

في الكون وما فيه، وإدراك حكمة اللّه في خلقه لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيهها توجيهاً سليماً" (وزارة المعارف – التعليم حالياً - ، ١٩٩٥م، ص١١).

ويعد التفكير الاستدلالي من أهم أنواع التفكير "كونه يعد ضرورة من الضرورات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى، ويكاد يتفق الجميع على أن التفكير الاستدلالي هو العنصر المشترك بين كل أنواع التفكير الأخرى" (رزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥م، ص٥٢)، ويعرف التفكير الاستدلالي بأنه "عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة" (جروان، ٢٠١٠م، ص٢٥٦)، فهو عملية عقلية ينتقل خلالها الفرد من المعلوم إلى المجهول ومما يتوافر لديه من أدلة وبراهين وحقائق إلى ما ينبني على هذه الأدلة والبراهين والحقائق من قرارات أو أحكام.

وحيث يعتمد علم الفقه على الاستدلال بالنصوص الشرعية والقواعد الأصولية للتوصل بها إلى معرفة الأحكام الشرعية العملية الخاصة بالعبادات والمعاملات والعقوبات ونحوها مما يتضمنه علم الفقه، فإن الاستدلال يعد ركيزة أساسية في علم الفقه، وقد أكد على ذلك الإمام الشافعي (٢٠٠٥م، ص٥٨) بقوله أن "من أدرك علم أحكام الله في كتابه نصاً واستدلالاً، ووفقه الله للقول والعمل بما علم منه، فاز بالفضيلة في دينه ودنياه، وانتفت عنه الريب، ونورت في قلبه الحكمة، واستوجب في الدين موضع الإمامة"، ولذا فمن الأهمية بمكان تضمين مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه، لما لها من أثرٍ بارزٍ في تنمية مهارة المتعلم في الوصول للأحكام الشرعية السليمة المبنية

على الاستدلال الصحيح، وبالتالي مساعدته على التفقه في دينه سعياً لتحقيق الاستقامة التي أمر الله تعالى بها، كما في قوله تعالى﴿ فَٱسْتَقِمْ كَمَآ أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا۟ ۚ إِنَّهُۥ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾(سورة هود، آية ١١٢)، وتحقيقاً للخيرية التي بشَّر بها النبي صلى الله عليه وسلم للمتفقه في دينه كما في الحديث الصحيح عن معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من يُرِدْ اللهُ بِهِ خَيراً يُفَقِّهُ في الدِّين" (المنذري، ١٤٢٤هـ، ص٩١).

وتتزامن المرحلة المتوسطة كمرحلة دراسية مع مرحلة المراهقة المبكرة كمرحلة عمرية وفيها "ينمو تفكير المراهق من العياني المحسوس إلى التفكير المجرد، كما تزداد قدرة المراهق على التحليل والتجريد والاستنتاج" (عقل، ١٤١٩هـ، ص٣٨٩)، ولذا فمن المناسب في هذه المرحلة أن ينمى لدى المتعلم مهارات التفكير الاستدلالي عند دراسته لمنهج الفقه، لتكون ضمن أدواته في حل المشكلات الفقهية التي تواجهه، والوصول إلى الأحكام الفقهية الصحيحة من خلال طريقة منظمة وعلمية في التفكير تناسب طبيعة المرحلة العمرية من جهة وطبيعة المادة الدراسية من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة للكشف عن مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

١- ٢: مشكلة الدراسة:

تسعى المناهج الدراسية لتمكين المتعلمين من مهارات التفكير المختلفة، ومن هذه المهارات مهارات التفكير الاستدلالي، التي يُعتمد عليها بشكل كبير

في معرفة الأحكام الفقهية، حيث أكدت دراسة الزهراني (٢٠١١م، ص٣٢٤) على أهمية تعزيز "الجوانب المعرفية القائمة على التفكير الفقهي الاستدلالي لدى الطلاب لبناء مجتمع مسلم قادر على مواجهة القضايا الفقهية المعاصرة وحل مشكلاتها"، كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مواد العلوم الشرعية ومنها دراسة كل من: (آل عواض، ١٤٣٣هـ؛ والجهني، ٢٠١٣م؛ والعزاوي، ٢٠١٣م)، وغيرها من الدراسات، إلا أنه مع ذلك فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة الشرف (٢٠٠٨م) وجود تدني في مستوى مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب.

ويشير أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧م، ص١١١) إلى أنه "يمكن أن تكون الأنشطة التعليمية/ التعلمية التي تجرى في الغرفة الصفية محوراً للتركيز على مهارة محددة من مهارات التفكير، حيث يتم تعزيز المهارة من خلال ربطها بمواضيع الحياة المختلفة التي يحياها الفرد في المجتمع، وبذلك تصبح هذه المهارة جزءاً طبيعياً من التفكير المستقبلي للطالب"، ومن هذا المنطلق فإن كتب النشاط التي توفر محتوى من الأنشطة التعليمية قد تُسهم في تنمية مهارات التفكير إذا ما تم التخطيط لها والعناية باختيارها وصياغتها وتوظيفها، حيث أن اكتساب المهارة يعتمد اعتماداً كبيراً على التدرب عليها وممارستها، ولأهمية ذلك في مقرر الفقه تسعى هذه الدراسة لتعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

١- ٣: أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

٢. تعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

٣. تعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

١- ٤: أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط؟

٢. ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط؟

٣. ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط؟

١- ٥: أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما ستقدمه للتخصص العلمي في مجالها، وما ستقدمه للميدان التربوي في تخطيط وتطوير مناهج الفقه وكتب النشاط، وذلك على النحو الآتي:

١. تسهم هذه الدراسة في تقويم كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسط في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي.
٢. تسهم هذه الدراسة في تطوير مناهج الفقه للمرحلة المتوسط باعتبار النشاط مكون رئيس من مكونات المنهج المدرسي.
٣. توجيه اهتمام القائمين على تخطيط وإعداد منهج الفقه نحو مهارات التفكير الاستدلالي، ودور مقرر الفقه في تنميتها لدى المتعلمين.
٤. توجيه اهتمام معلمي الفقه في المرحلة المتوسط لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى المتعلمين.
٥. تمهِّد هذه الدراسة لدراسات ذات علاقة بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه.

١- ٦: حدود الدراسة:

١- ٦- ١: الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على مهارات التفكير الاستدلالي الرئيسة الآتية: مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي، ومهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي، ومهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي.

١- ٦- ٢: الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

١- ٦- ٣: الحدود المكانية:

اقتصرت هذه الدارسة على كتب النشاط بفصليها الأول والثاني لمقرر الفقه لجميع صفوف المرحلة المتوسط (الأول، والثاني، والثالث) طبعة العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وعددها ستة كتب.

١- ٧: مصطلحات الدراسة:

١- ٧- ١: مهارات التفكير الاستدلالي: يُعرّف حبيب (١٩٩٦م، ص٤٧) التفكير الاستدلالي بأنه "أسلوب تفكير يظهر فيه الأداء المعرفي العقلي الذي يصل فيه الفرد من قضايا معلومة ومسلم بصحتها، إلى معرفة المجهول الذي يتمثل في نتائج ضرورية للمقدمات المسلم بصحتها".

وتُعرف مهارات التفكير الاستدلالي إجرائياً بأنها: عمليات عقلية منظمة ومتسلسلة يتقدم فيها المتعلم من معرفة فقهية مسلمة إلى معرفة فقهية جديدة مترتبة عليها.

١- ٧- ٢: التفكير الاستدلالي الاستقرائي: يعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣م، ص٣٨) بأنه "عملية تفكير تحتاج إلى تتبع الجزئيات، والتوصل منها إلى حكم كلي أو قاعدة، يطرح فيها المعلم على تلاميذه عدداً من الحالات أو المواقف أو الأمثلة، للخروج بمفهوم أو تعميم معين".

وإجرائياً في هذه الدراسة يعرف التفكير الاستدلالي الاستقرائي بأنه: نوع من أنواع التفكير الاستدلالي يتم من خلاله التوصل إلى حكم أو معرفة فقهية

كليـة مـن خـلال النظـر المـتفحص في العديـد مـن المعـارف الجزئيـة والأمثلـة والشواهد المرتبطة بها.

١- ٧- ٣: التفكير الاستدلالي الاستنتاجي: ويعـرّف في موسـوعة المصطلحات التربوية بأنه "ذلك النمط من التفكير الـذي ينقـل الفـرد مـن الكـل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص، أي ما يصدق على الكل يصدق أيضاً على الجزء، بحيث يحاول الفرد أن يبرهن على صحة الجزء بوقوعه منطقياً في حـدود الكل" (علي، ٢٠١١م، ص٢٠١).

وإجرائياً في هذه الدراسة يعرف التفكير الاستدلالي الاستنتاجي بأنه: نوع من أنواع التفكير الاستدلالي يتم من خلالـه التوصـل إلى العديـد مـن المعـارف الجزئية والأمثلة والشواهد انطلاقاً من حكم أو معرفة فقهية كلية.

١- ٧- ٤: التفكير الاستدلالي الاستنباطي: يعرف بأنه: "القدرة على التوصـل إلى نتيجـة عـن طريـق معالجـة المعلومـات أو الحقـائق المتـوافرة طبقـاً لقواعد وإجراءات منطقية محددة" (العوفي والجميدي، ٢٠١٠م، ص٣٢).

وإجرائياً في هذه الدراسة يعرف التفكير الاستدلالي الاستنباطي بأنه: نـوع من أنواع التفكير الاستدلالي يتم من خلاله التوصـل إلى معرفـة فقهيـة جديـدة تمثل النتيجة المترتبة على معرفة فقهية سابقة متوافرة ومسلم بها تمثل المقدمة.

١- ٧- ٥: مقرر الفقه: يعرف المقرر الدراسي في المعجم التربـوي بأنـه "جـزء مـن الـبرامج الدراسـية، وهـو مجموعـة مـن الخـبرات التعليميـة في حقـل دراسـي يقـدم وقـت محـدد (سـنة، فـصلا..) يحـصل المتعلم منـه علـى درجـات أكاديميـة عـادةً، ويُعطـى المقـرر كـل مـستوى دراسـي عنوانـاً أو رقمـاً محـدداً" (ملحقة سعيدة الجهوية، ٢٠٠٩م، ص١٠٨).

وإجرائياً يعرف مقرر الفقه بأنه مجموعة الخبرات التعليمية المقرر دراستها على طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفقه.

١- ٧- ٦: كتاب النشاط: يعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣م، ص٢٢٧) بأنه "كتاب يتم إعداده ليكون مصاحباً لمنهج ما، وتظهر فيه أهداف المنهج ومضمونه وجوانب التعلم فيه، وأوجه النشاط المختلفة، التي يجب أن يقوم بها التلاميذ، كل حسب مستواه، بإشراف وتوجيه من المعلم، وهذا الكتاب يعبر عن رؤية فكرية تحكم المنهج، وينطلق منه، حيث يعد هذا الكتاب مرشداً لتنفيذ الأنشطة".

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: كتاب مرادف لكتاب الطالب يتضمن أنشطة تعليمية يؤديها الطلاب تحت إشراف معلمهم تسهم في تحقيق أهداف منهج الفقه في المرحلة المتوسطة.

١- ٧- ٧: المرحلة المتوسطة: تعرف المرحلة المتوسطة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بأنها "مرحلة ثقافية عامة، غايتها تربية الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، يراعى فيها نموُّه وخصائص الطور الذي يمرُّ به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم" (وزارة المعارف –التعليم حالياً- ، ١٩٩٥م، ص١٧).

وتعرف إجرائياً بأنها: مرحلة دراسية ضمن السُلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية تتكون من ثلاثة صفوف دراسية، تقع في الوسط بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية.

* * *

الإطار النظري، والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري للدراسة محورين رئيسين هما: التفكير الاستدلالي، والنشاط التعليمي، وذلك على النحو الآتي:

٢- ١: الإطار النظري:

٢- ١- ١: التفكير الاستدلالي:

مفهومه:

تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم التفكير الاستدلالي، مما قد يعزى لاختلاف تخصصات الباحثين فيه، أو لاختلاف الزاوية التي ينظر من خلالها كل باحث إلى التفكير الاستدلالي، أو لكلاهما معاً، كما أن بعض الباحثين تناول مفهوم التفكير الاستدلالي من خلال مفهوم الاستدلال، وذلك للتداخل الكبير بين المفهومين وصعوبة الفصل بينهما، وفي هذا الشأن يؤكد عبد العزيز (٢٠٠٧م، ص١٩١) أن مفهوم الاستدلال يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع التفكير.

وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات:

عرف باير (Bayer) الاستدلال بأنه مهارة تفكيرية تعمل عمل المسهل لتنفيذ أو ممارسة عمليات معالجة المعلومات التي تشتمل على التفسير والتحليل والتركيب والتقييم (أُورد في: عبد العزيز، ٢٠٠٧م، ص١٩١).

وعرف نيكرسون (Nickerson) التفكير الاستدلالي باعتباره مجموعة من العمليات العقلية المستخدمة في تكوين وتقييم المعتقدات، وتقييم البراهين والحجج، والبحث عن الأدلة، والتوصل إلى نتائج، واختبار الفروض، وتوليد معرفة جديدة (as cited in Small, 1990, p301).

وعرفت سهام الربيعة (٢٠١٤، ص١٠) التفكير الاستدلالي بأنه "عملية التوصل إلى استنتاجات توضح العلاقة بين أجزاء المهمة من خلال المقارنة بين خصائصها المشتركة والمبني على خبرات سابقة بمعرفة هذه الخصائص".

أما تعريف شابلان (Chaplin) للتفكير الاستدلالي فهو عملية عقلية تبدأ من قضايا معينة وتنتهي باشتقاق نتيجة جديدة مترتبة على هذه القضايا (Chaplin, 1974, p76-78)

وعرف بينكلي (Punkle) التفكير الاستدلالي بأنه "عملية عقلية نسير فيها من حيث نعلم (المعلوم) إلى ما لا نعلم (المجهول)، أي يسير بها الفرد من نقاط بداية تسمى مقدمات إلى نقاط نهاية تسمى استنتاجات" (Punkle, 1981, p134).

ويعرف جروان (٢٠١٠م، ص٢٥٦) الاستدلال بأنه "عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة، بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة".

ويُلحظ على التعريفات السابقة ما يلي:

بعض هذه التعريفات ينظر للتفكير الاستدلالي باعتباره عملية معالجة للمعلومات كتعريف باير (Bayer)، بينما نظر له نيكرسون (Nickerson) من زاوية القدرة على تقييم الأفكار، وتقديم الأدلة، وتفنيد الادعاءات، في حين أبرزت سهام الربيعة الجانب العلائقي في التفكير الاستدلالي في تعريفها له، بينما ينظر شابلان (Chaplin) وبينكلي (Punkle) وجروان للتفكير الاستدلالي بأنه عملية انتقال من مقدمات معلومة إلى نتائج مترتبة عليها.

أهمية تعلم مهارات التفكير الاستدلالي :

التفكير الاستدلالي أحد أهم أنواع التفكير التي تسعى المؤسسات التربوية لتعليم مهاراته وتمكين متعلميها منه، وذلك لما يحققه من وظائف مهمة، وقد أورد رزوقي وعبد الكريم (٢٠١٥م، ص٥١- ٥٣) عدد من هذه الوظائف التي يمكن تلخيصها على النحو الآتي :

١. الاستدلال أداةٌ لإثراء العلم، فالمتعلم عندما يستخدم المنهج العلمي فهو يتنقَّل بين الاستنباط والاستقراء والاستنتاج وهي مجالات التفكير الاستدلالي.
٢. يعد التفكير الاستدلالي أساساً للتطور المعرفي والارتقاء الفكري لما له من أهمية في اكتساب المعارف، ولارتباطه الموجب ببعض المتغيرات النفسية والعقلية والتربوية كالذكاء والتحصيل والإبداع ... ونحوها.
٣. يعتبر التفكير الاستدلالي ضرورة من الضرورات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى، ويشكل عنصراً مشتركاً بين كل أنواع التفكير الأخرى.
٤. يُنظر للاستدلال بأنه في جوهره تفكير علائقي يعتمد على عمليات عقلية عليا، وبذلك يحقق أهداف التعليم.
٥. يتطلب التفكير الاستدلالي قدراً كبيراً من المعلومات للوصول إلى حلول تقاربية.
٦. التفكير الاستدلالي هو الأسلوب العلمي الذي يساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه، وتحليل أبعادها، لمعرفة السبب والنتيجة، والوصول إلى حل المشكلة، أو التنبؤ بما سيحدث مستقبلاً.

٧. التفكير الاستدلالي يؤدي إلى تنظيم خبرات المتعلم السابقة وربطها بالخبرات والطرائق الجديدة في حل المشكلات.
٨. يساعد المتعلم على اتخاذ قرارات مستقبلية في المواقف الحياتية المختلفة ليصل إلى نتائج صحيحة، في حل متناقضات الحياة التي يمر بها.
٩. الاستدلال الصحيح يؤدي إلى تحقيق ثقة المتعلم في حتمية وضرورة النتائج التي يصل إليها.
١٠. يدخل التفكير الاستدلالي في الكثير من أساليب التعليم والتعلم، إذ يستخدم المتعلم عمليات الاستقراء والاستنتاج المتضمنة في التفكير الاستدلالي، ويلعب المتعلم دوراً نشطاً في الحصول على معلومات جديدة.
١١. يعد التفكير الاستدلالي أسلوباً يدخل في الكثير من طرائق التدريس كالطريقة الاستنتاجية والطريقة الاستقرائية.

كما لخصت سناء سليمان (٢٠١١م، ص٣٦٧) أهمية مهارات التفكير الاستدلالي على النحو الآتي:

١. تساعد مهارات التفكير الاستدلالي على حل المشكلات عن طريق الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات المتاحة.
٢. أن مهارات التفكير الاستدلالي المرتفعة عند الطلبة تؤثر إيجابياً في تحصيل المواد العلمية.
٣. تساعد مهارات التفكير الاستدلالي على التنبؤ والتوقع بالنجاح الدراسي.

٤. تدخل مهارات التفكير الاستدلالي ضمن سياق العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والفهم والتنبؤ وحل المشكلات ... ونحوها.

خطوات الاستدلال:

يمر الاستدلال بعدد من الخطوات المتسلسلة والتي تمثل بمجموعها منظومة لعملية الاستدلال، وتشمل هذه الخطوات ما يلي (سليمان، ٢٠١١م، ص٣٦٨):

١. الشعور بوجود مشكلة وضرورة التصرف.

٢. تحديد أبعاد المشكلة، أي تحليلها إلى عناصر، وتقدير قيمة كل عنصر وجمع البيانات والمعلومات ثم محاولة التأليف بينها، والنظر فيما ينطوي عليه التأليف من معنى.

٣. فرض الفروض أو استشفاف الاحتمالات المختلفة أو اقتراح حلول مؤقتة.

٤. مناقشة الحلول، أو غربلة الفروض، أو تجربة الاحتمالات، لاختبار صحة كل منها، وقيمته المنطقية والعملية، واستبعاد بعضها والتمسك بالآخر.

٥. التحقق من صحة الرأي الأخير أو الحل النهائي بالاستمرار في جمع الملاحظات والبيانات، أو التنبؤ بنتائج هذا الفرض لنرى أن كان صحيحاً وإلا نستبعده.

٦. التعميم، وهو تطبيق الحل على الحالات المماثلة.

ويرى طافش (٢٠١١م، ص١٥١- ١٥٢) أن الاستدلال يسير وفق الخطوات الآتية:

١. دراسة المعلومات المتوفرة بعناية.

٢. تصنيف المعلومات المتوفرة لتحديد ما له علاقة بالقضية موضوع الدراسة.

٣. البحث عن المعلومات الناقصة.

٤. تجميع المعلومات اللازمة.

٥. تقويم هذه المعلومات وتوظيفها في عملية الاستدلال لاستنتاج حقيقة جديدة.

مهارات التفكير الاستدلالي:

تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات التفكير الاستدلالي، ومن أبرز هذه التصنيفات ما يلي:

يرى هنت (Hunt) أن الاستدلال ينقسم من حيث مكوناته إلى الاستقراء، والاستنباط (Hunt, 1989)، واتفقت معه في ذلك أمل قانع (١٤٣٠ه، ص١٤٩- ١٥٧) التي قسمت الاستدلال إلى: استدلال استقرائي، واستدلال استنباطي، بيد أنها ضمنتها ضمن أنماط التفكير الناقد، وكذلك صنّف كل من (الحجازين، ٢٠١١م؛ وسناء سليمان، ٢٠١١م) التفكير الاستدلالي إلى: الاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، بينما يصنف كل من: (العتيبي، ٢٠٠١م؛ ورزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥م) مهارات التفكير الاستدلالي إلى: الاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، والاستدلال الاستنتاجي، في حين يصنفها كل من: (جروان، ٢٠١٠م؛ وعبد العزيز، ٢٠٠٧م) إلى الاستدلال الاستنباطي، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال التمثيلي، ومع ذلك يؤكد أبو حطب (١٩٩٦م) أن الشك ما زال قائماً حول عدد قدرات أو مهارات التفكير الاستدلالي الفرعية.

وبما أن الاستدلال التمثيلي يتضمن قياس الجزء على الجزء، والمثال على مثله، والحالة الفردية على الحالة الفردية المماثلة لها، فإن بعض الباحثين مثل (سليمان، ٢٠١١م؛ وغباري وأبو شعيرة، ٢٠١١م؛ وحبيب، ١٩٩٦م) يرون أن التمثيل ما هو إلا مهارة فرعية من المهارات الفرعية المكونة للتفكير الاستقرائي، حيث يعرف الاستدلال التمثيلي بأنه "استدلال نقوم فيه بنقل وصف معين أو حكم ما من حالة معينة إلى حالة أخرى لما بين الحالتين من أوجه شبه، وغالباً ما تكون نتيجة هذا الاستدلال ظنية" (عبد العزيز، ٢٠٠٧م، ص٢٠٣).

وبناءً على ما سبق فإن الباحث سيتناول في هذه الدراسة المهارات الأساسية للتفكير الاستدلالي، والمتمثلة في المهارات الآتية:

١. مهارة الاستدلال الاستقرائي.
٢. مهارة الاستدلال الاستنباطي.
٣. مهارة الاستدلال الاستنتاجي.

وفيما يلي عرض مفصل لهذه المهارات.

أولاً: مهارة الاستدلال الاستقرائي:

في هذا النوع من الاستدلال ينتقل التفكير من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، حيث يُعبّر بالاستدلال الاستقرائي عن تلك العملية التفكيرية التي "نقوم فيها بدراسة حالات فردية لموضوع ما، أو حالة معينة، أو ظاهرة محددة، ونفحصها، ثم نستنتج حكماً عاماً ينطبق على جميع أفراد الموضوع، أو الحالة، أو الظاهرة، والمعلومات المتعلقة بالحالات الفردية هي المقدمات، والحكم هو النتيجة" (عبد العزيز، ٢٠٠٧م، ص٢٠١)، ويعرفه جروان

(٢٠١٠م، ص٢٧٤- ٢٧٥) بأنه "عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية، أو مقولة، أو ملاحظة، وتتضمن إما القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها، وإما التوصل إلى نتيجة، أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة، أو المعطيات المتوافرة"، ويعرف علي (٢٠١١م، ص٢٠١) التفكير الاستقرائي بأنه "ذلك النمط من التفكير الذي ينقل الفرد أو المتعلم من الجزء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الفردية الخاصة إلى الأفكار الكلية العامة"، ويشير سعادة (٢٠١١م، ص١٤٧) إلى أن الاستقراء "نمط من أنماط التفكير العديدة، وغالباً ما يسميه العلماء بالجزء العلوي من قاع التفكير الإنساني، وذلك لأن الأمور الختامية أو الخلاصات النهائية يتم اشتقاقها من حالات خاصة يتم من خلالها بناء كل حالة فوق الأخرى للتوصل إلى الخاتمة المرغوب فيها".

أنواع الاستدلال الاستقرائي:

ينقسم الاستقراء من حيث أسلوب التوصل إلى النتيجة إلى نوعين (جروان، ٢٠١٠م، ص٢٧٥- ٢٧٦):

١. استقراء تام: وفيه يتم التوصل إلى النتيجة بعد دراسة جميع حالات الموضوع أو الظاهرة المعينة، وبطبيعة الحال تشمل الدراسة جميع الحالات أو المفردات المعروفة للموضوع أو الظاهرة.

٢. استقراء ناقص: وفيه يتم التوصل إلى نتيجة بعد دراسة عينة من الحالات أو المفردات المتعلقة بموضوع أو ظاهرة ما، وهذا النوع هو الأكثر انتشاراً في مجال البحوث العلمية سواء في العلوم الطبيعية أو الإنسانية، وكلما

كان عدد الحالات أو أفراد العينة المدروسة أكثر، كانت نتيجة الاستقراء أكثر دقة في التعبير عن الواقع.

ويشير عبد العزيز (٢٠٠٧م، ص٢٠٢) إلى أن "الاستقراء التام نادر الحدوث في مجال العلوم الإنسانية والطبيعية، حيث يتعذر على المستقرئ دراسة جميع حالات الظاهرة".

المهارات الفرعية المكونة للاستدلال الاستقرائي:

تتكون عملية الاستقراء من عدة مهارات فرعية، هي:

- تحليل المشكلات المفتوحة.
- تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالمسبب.
- التوصل إلى استنتاجات.
- الاستدلال التمثلي.
- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، وتفسير العبارات والأسباب والأدلة والخصائص والعلاقات والأمثلة.
- إعادة تركيبها أو صياغتها وحلها (سليمان، ٢٠١١م، ص٣٧٣)، (غباري؛ وأبو شعيرة، ٢٠١١م، ص٢٨٣- ٢٨٤).

ويرى حبيب (١٩٩٦م، ص٦٤) أن مهارات الاستقراء الفرعية هي ما يلي:

- المماثلة.
- التعرف على الأحداث والتمييز بينها.
- حل المشكلة بطريقة تعتمد على الاستبصار.
- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

- تحليل المشكلات ذات النهاية المفتوحة.

ثانياً: مهارة الاستدلال الاستنتاجي:

يعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م، ص٣٩) الاستنتاج بأنه "عملية تفكير منطقية، تعني التحرك من المبادئ العامة إلى الحالات الخاصة أو النوعية .."، ويشير سعادة (٢٠١١م، ص١٣٤) إلى أن "الاستنتاج يختلف عن الاستقراء في أنه يحتل الجزء السفلي من قمة التفكير الإنساني، حيث غالباً ما تكون النتيجة النهائية أو الخاتمة معروفة، وأنه يتم فيما بعد البحث عن الحالات الخاصة التي تؤدي إلى خاتمة أو نهاية معينة" ، ويعرف غباري وأبو شعيرة (٢٠١١م، ص٤٠) التفكير الاستنتاجي بأنه "يمثل عملية عقلية يرى فيها الإنسان أن ما يصدق على الكل يصدق أيضاً على الجزء".

وبذلك يتضح أن مسار العمليات العقلية في التفكير الاستنتاجي على العكس من مسارها في التفكير الاستقرائي، فبينما يبدأ التفكير الاستنتاجي من الكل ليصل إلى الجزء، يبدأ التفكير الاستقرائي من الجزء وصولاً إلى الكل.

ثالثاً: مهارة الاستدلال الاستنباطي:

يعرفه كل من جونسون ولاريد (Johnson & Larid, 1999) بأنه "عملية تفكير منظمة تنجم عنها استنتاجات مبنية على مقدمات أو أفكار أو مسلمات"، ويعرفه جروان (٢٠١٠م، ص٢٦٢) بأنه " القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقاً لقواعد وإجراءات محددة"، كما يعرف العتوم والجراح وبشارة (٢٠٠٧م، ص٧٨) الاستنباط بأنه "قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها"، كما عرف كل من: (سناء سليمان (٢٠١١م،

ص٣٧٠؛ وغباري وأبو شعيرة (٢٠١١م، ص٢٨٤) التفكير الاستنباطي بأنه "عملية استدلال منطقي، تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة".

ومن خلال هذه التعريفات يتضح أن الاستدلال الاستنباطي يتألف من مكونين رئيسين هما (المقدمات) وتأتي غالباً على هيئة معلومات، أو أدلة، أو إثباتات، ونحو ذلك، وأما المكون الثاني فهي النتائج المترتبة على هذه المقدمات.

المهارات الفرعية المكونة للاستدلال الاستنباطي:

يذكر كل من: سناء سليمان، (٢٠١١م)، وغباري وأبو شعيرة (٢٠١١م) أن الاستدلال الاستنباطي عملية تفكير مركبة تضم مهارات تفكير فرعية، هي كما يلي:

- استخدام المنطق.
- التعرف على المتناقضات في الموقف.
- تحليل القياس المنطقي.
- حل المشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية.

أنواع الاستدلال الاستنباطي:

ينقسم الاستدلال الاستنباطي إلى قسمين (عبد العزيز، ٢٠٠٧م، ص١٩٥- ١٩٦):

١. الاستدلال الاستنباطي الشرطي أو الافتراضي:

ويتكون من مقدمة كبرى مصاغة بشكل افتراضي، ومقدمة صغرى هي قضية حملية، ونتيجة يستدل عليها من المقدمتين، أما المقدمة الكبرى فهي قضية شرطية تتكون من شرطين يرتبطان بصيغة شرطية، مثال:

مقدمة كبرى: إذا درست فإنك سوف تنجح

مقدمة صغرى: أنت تدرس

نتيجة: إذاً سوف تنجح

٢. الاستدلال الاستنباطي الحملي:

ويتكون من مقدمتين (كبرى، وصغرى)، ونتيجة، وذلك على شكل جمل خبرية تتكون من مبتدأ وخبر، وتتضمن القضية الحملية حكماً واضحاً، إما لإثبات صفة أو معلومة للمخبر عنه (المبتدأ أو حامل الصفة)، كأن نقول: "اللحم غذاء مفيد"، أو لنفي الصفة كقولنا "اللحم غذاء غير كافٍ".

التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

تقع المرحلة العمرية لطلاب المرحلة المتوسطة غالباً ما بين سن الثانية عشر والرابعة عشر، وتسمى هذه المرحلة مرحلة المراهقة المبكرة، وتتميز بجملة من التغيرات النفسية والعقلية والفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية والجسمية وغيرها من تغيرات تشكل شخصية الطالب في هذه المرحلة، وحيث يُعنى موضوع الدراسة بالتفكير الاستدلالي وهو جانب عقلي فسيتم عرض أهم

التغيرات المرتبطة بالنمو العقلي في جانب التفكير الاستدلالي تحديداً، وهي على النحو الآتي:

يذكر زهران (٢٠٠٣م، ص٣٤٩) أنه في هذه المرحلة العمرية "ينمو التفكير المجرد وتزداد القدرة على الاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات"، حيث أن نمو التفكير الاستدلالي في هذه المرحلة يشمل جميع مهارات الاستدلال إذ "يصطبغ استدلال الفرد في أوائل مراهقته بالصبغة الاستنباطية أي استنباط قضايا جديدة من قضايا مطروحة ثم يتطور حتى تغلب الناحية الاستقرائية على استدلاله أي التوصل من الظواهر الفردية إلى قاعدة عامة أو قانون شامل، ثم تنتهي بعد ذلك إلى مرتبة سوية من المرونة العقلية التي تهيئه لمواجهة المواقف بالطريقة المثلى استنباطاً كان أم استقراءً" (مخيمر، ٢٠٠٠م، ص١٨٢).

إلا أن نمو التفكير الاستدلالي في هذه المرحلة يتأثر بعدة عوامل أهمها البيئة المحيطة حيث يشير مخيمر (٢٠٠٠م، ص١٨٢) إلى أن "تفكير المراهق يتأثر بالبيئة تأثراً يحفزه على ألوان مختلفة من الاستدلال وحل المشاكل حتى يستطيع الفرد أن يكيف نفسه تكيفاً صحيحاً لبيئته المعقدة المتشابكة المتطورة مع نموه"، وهذا يبرز أهمية دور المنهج المدرسي في إيجاد بيئة تعليمية محفزة على نمو التفكير عموماً والاستدلالي تحديداً، وما كتب النشاط إلا أداة من أدوات إيجاد هذه البيئة المحفزة على نمو التفكير بما تتضمنه من تدريبات وأنشطة متنوعة.

التفكير الاستدلالي في أهداف تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة:

كما هي طبيعة الأهداف التعليمية في التدرج فإن لمنهج الفقه - كغيره من المناهج الدراسية- أهداف عامة، وأهداف مرحلية في كل مرحلة دراسية،

وفيما يلي عرض للأهداف العامة لتدريس مادة الفقه في المرحلة المتوسطة ذات العلاقة بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي، كما وردت في وزارة المعارف "التعليم حالياً" (١٤٢٢هـ) حيث تم رصد ثلاثة أهداف من بين تسعة عشر هدفاً تنص على تنمية مهارات التفكير، وذلك على النحو الآتي:

- أن تقوى صلة الطلاب بالأدلة الشرعية من خلال ربط الأحكام بها.
- أن يكتسب الطلاب المهارات الأساسية للتفكير السليم.
- أن يتدرب الطلاب على استنباط حكم التشريع ويتعرفوا عليها.

ويُلحظ أن هذه الأهداف تولى عناية بالتفكير الاستدلالي وتنميته لدى الطلاب من خلال منهج الفقه للمرحلة المتوسطة حيث يشير الهدف الذي نصه "أن تقوى صلة الطلاب بالأدلة الشرعية من خلال ربط الأحكام بها" (وزارة المعارف – التعليم حالياً - ، ص٤٦)، إلى الاستدلال من جانب الوصول إلى معرفة الأحكام الفقهية من أدلتها الشرعية، ويكون ذلك باستخدام مختلف مهارات التفكير الاستدلالي استقراءاً واستنباطاً واستنتاجاً وتمثيلاً، وفي هذا الشأن يؤكد عبد العزيز (٢٠٠٧م، ص٢٠٣) إلى أنه "في مجال الفقه يستعمل الفقهاء هذا النوع من الاستدلال – يعني الاستدلال التمثيلي- على الحالات المتشابهة للتوصل إلى حكم يكون قد ورد بشأنه حكم في القرآن الكريم أو السنة النبوية، ولكنهم يفترضون الأصل أي الحالة المنصوص على حكمها في القرآن والسنة".

كما ينص الهدف "أن يكتسب الطلاب المهارات الأساسية للتفكير السليم" (وزارة المعارف – التعليم حالياً - ، ص٤٦)، على تنمية مهارات التفكير

من خلال منهج الفقه للمرحلة المتوسطة، وهذا عام في جميع أنواع التفكير ويدخل ضمنها مهارات التفكير الاستدلالي.

بينما يحدد الهدف "أن يتدرب الطلاب على استنباط حِكَم التشريع ويتعرفوا عليها" (وزارة المعارف – التعليم حالياً - ، ص٤٦)، على إحدى أهم مهارات التفكير الاستدلالي وهي الاستنباط، وتدريب الطلاب عليها من خلال منهج الفقه في المرحلة المتوسطة.

وبذلك يتضح أن منهج الفقه في المرحلة المتوسط في المملكة العربية السعودية يولي عناية بتنمية مهارات التفكير عموماً، والاستدلالي على وجه التحديد.

٢- ١- ٢: النشاط التعليمي:

مفهوم "كتاب النشاط":

ويسمى كتاب عمل الطالب (Student's Workbook) ويعرفه علي (٢٠١١م، ص٦٦) بأنه ذلك "الكتاب الذي يشتمل على مجموعة التدريبات والأنشطة والمشروعات التي تقدم للطلاب في شكل منتظم ومتدرج ومرتبط بفصول أو موضوعات الكتاب المدرسي، وعادة ما يترك في هذا الكتاب فراغ يكتب الطالب فيه إجابته، ويستهدف هذا النوع من الكتب إعطاء الطلاب مزيداً من التدريب على مهارات المادة الدراسية".

ويعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م، ص٢٢٧) كتاب النشاط بأنه "كتاب يتم إعداده ليكون مصاحباً لمنهج ما، وتظهر فيه أهداف المنهج ومضمونه وجوانب التعلم فيه، وأوجه النشاط المختلفة التي يجب أن يقوم بها التلاميذ كل حسب مستواه، بإشراف وتوجيه المعلم، وهذا الكتاب يعبر عن رؤية

فكرية تحكم المنهج وينطلق منه، حيث يعد هذا الكتاب مرشداً لتنفيذ الأنشطة".

ويمكن القول بأن كتاب النشاط يمثل وعاء يتضمن أحد من مكونات المنهج المدرسي وهو الأنشطة التعليمية، التي يؤديها الطالب بإشراف المعلم، وتسهم في تحقيق أهداف المنهج المدرسي.

مفهوم الأنشطة التعليمية:

أما الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتاب النشاط والتي تمثل مكوناً رئيساً من مكونات المنهج المدرسي، وتسهم مع مكونات المنهج الأخرى في تحقيق أهدافه المرجوة منه، فقد عُرفت أيضاً بعدة تعريفات، وفيما يلي عرض ملخص لبعض تعريفات الباحثين للأنشطة التعليمية.

حيث يعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م، ص٣٢١) النشاط بأنه "الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم، حيث يشارك فيه برغبته، في سبيل إنجاز هدف ما أو إشباع حاجاته وفق خطة مقصودة ومخططة، لها أهدافها، وهو في ذلك ليس منفصلاً عن المنهج المدرسي بل يعتبر جزءاً من عناصره في ظل المفهوم الحديث للمنهج، ومنه ما هو حر، ومنه ما هو موجه، بهدف إثراء أجزاء معينة داخل المنهج".

ويعرف مصطفى (٢٠٠٣م، ص٧٢) الأنشطة التعليمية بأنها "كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معاً لتحقيق الأهداف التعليمية، والنمو الشامل للمتعلم، سواء داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة".

ويعرف عبد الحميد والشيخ (٢٠١٢م، ص٧٠) النشاط التعليمي بأنه "متطلبات لازمة للمتعلم وممارسات يقوم بها لعمل بعض الأشياء وتصميم بعض المشروعات".

أنواع الأنشطة التعليمية:

تصنف الأنشطة التعليمية من عدة حيثيات، أهمها ما يلي:

أولاً: من حيث موقعها في التدريس (عبد الحميد والشيخ، ٢٠١٢م، ص٧٣- ٧٤):

١. الأنشطة الأولية: وهي الأنشطة التي يبدأ بها المعلم تمهيداً لدرسه بهدف تهيئة المتعلمين نفسياً وذهنياً للدرس.

٢. الأنشطة البنائية: وهي التي يقوم بها المتعلمين بتوجيه من المعلم أثناء تنفيذ الدرس.

٣. الأنشطة الختامية: وهي التي يقوم بها المتعلم بعد نهاية الدرس.

ثانياً: من حيث الهدف من النشاط:

١. أنشطة عقلية: تنمي الجانب العقلي لدى المتعلم، كالأنشطة التي تنمي مهارة حل المشكلات، أو التفكير بأنواعه ونحوها.

٢. أنشطة مهارية: تنمي الجانب المهاري لدى المتعلم، كالتلاوة، ورسم الخرائط، والخط ونحوها.

٣. أنشطة وجدانية: تنمي الجانب الوجداني في شخصية المتعلم.

ثالثاً: من حيث مكان تنفيذ النشاط التعليمي:

١. أنشطة صفية: تتم داخل حجرة الدراسة، كالقراءة أو الكتابة ونحوها.

٢. أنشطة لا صفية: تتم خارج حجرة الدراسة، كالزيارات والرحلات التعليمية ونحوها.

رابعاً: من حيث من يقوم بها:

١. أنشطة فردية: يقوم بها المتعلم بمفرده.

٢. أنشطة جماعية: يقوم بها مجموعة من المتعلمين.

أهمية النشاط التعليمي:

يحظى النشاط التعليمي بأهمية بالغة بوصفه عنصراً رئيساً ومكوناً أصيلاً من مكونات المنهج المدرسي، حيث يسهم النشاط التعليمي في تحقيق أهداف المنهج المدرسي، ويذكر مصطفى (٢٠٠٣م) أن هذه الأهمية ترجع إلى ما يلي:

- يساعد النشاط التعليمي المتعلم على عملية التحصيل الدراسي.
- يسد النشاط التعليمي الفجوة بين المحتوى وبين ما هو موجود خارج المدرسة.
- يستوعب النشاط الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يجد كل متعلم في أي نشاط يقوم به مجالاً لقدراته.
- يعلم النشاط التعليمي المتعلم التخطيط والعمل في فريق.
- يساعد النشاط التعليمي المتعلم على تخطي الخوف والرهبة من المعلم، ويقلل من الحواجز النفسية بينهما.

كما أورد الخليفة (٢٠٠٥م) ضمن أهمية الأنشطة التعليمية ما يلي:

- تضفي على طرق التدريس عنصر الإثارة والتشويق، إضافة إلى إثراء الدراسة داخل الفصل خارجه.
- يعد النشاط التعليمي مجالاً رحباً وطبيعياً لترابط المواد الدراسية، وتكامل الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلمون.

٢- ٢ : الدراسات السابقة :

وسيتم في هذا الجزء من الدراسة عرض جملة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، وذلك ضمن ثلاثة محاور رئيسة :

المحور الأول : دراسات تناولت مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم الشرعية.

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التفكير عموماً في مقرر الفقه.

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه.

وذلك على النحو الآتي مرتبة تنازلياً في كل محور من الأحدث إلى الأقدم :

٢- ٢- ١ : المحور الأول : دراسات تناولت مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم الشرعية :

دراسة **(المدخلي ، ١٤٣٥هـ)** وهدفت التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية ، وقد تمثل مجتمع الدراسة وعينتها في جميع موضوعات مقرر الحديث والثقافة الإسلامية في كتاب الطالب المقرر للصف الأول الثانوي للفصلين الأول والثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وأداته بطاقة تحليل محتوى ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تصدر مهارات التفكير الاستدلالي المتعلقة بالمجال الاستنباطي في التوافر يليها المجال الاستنتاجي ، بينما أتى المجال الاستقرائي في المرتبة الأخيرة.

دراسة **(العزاوي، ٢٠١٣م)** وهدفت الدراسة التعرف على أثر استعمال المدخل المنظومي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول معاهد إعداد المعلمات في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحوها، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وأداتيه اختبار تنمية التفكير الاستدلالي، ومقياس الاتجاه نحو المادة، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول في معاهد إعداد المعلمات بمحافظة صلاح الدين في جمهورية العراق للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م والبالغ عددهن (٥٥٦) طالبة، وتكونت عينة البحث من مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٢٣) طالبة ودرسن باستخدام المدخل المنظومي، والثانية ضابطة وعددها (٢٠) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار تنمية التفكير الاستدلالي، وفي مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية.

دراسة **(آل عواض، ١٤٣٣هـ)** وهدفت إلى تعرف فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي ببعديه الاستقرائي والاستنباطي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (٤٩) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة رجال ألمع في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداتي البحث في اختبار لتشخيص التصورات البديلة ومقياس للتفكير الاستدلالي، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية تكونت من

(٢٣) طالباً درسوا مقرر الثقافة الإسلامية باستخدام نموذج بايبي، وأخرى ضابطة تكونت من (٢٦) طالباً درسوا المقرر نفسه بالطريقة الاعتيادية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة والتطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **(الجهني، ١٤٣١هـ)** وهدفت الدراسة التعرف على فعالية استخدام استراتيجية التعلُّم النَّشط في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الحديث، واتجاهاتهم نحو استرتيجية التعلم النشط، وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط بمدارس المدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ، واقتصرت عينة الدراسة على (١٤٣) طالباً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأداتيه اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، واستبانة لقياس الاتجاهات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاختبار والاتجاهات بالنسبة للمجموعة التجريبية، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاختبار والاتجاهات بالنسبة للمجموعة الضابطة.

دراسة **(الشرف، ٢٠٠٨م)** وهدفت إلى قياس مهارة التفكير الاستدلالي لطلاب المرحلة الثانوية، وقياس فاعلية نموذج جانييه من خلال مناهج التربية

الإسلامية في إكساب الطلاب مهارة التفكير الاستدلالي، ومعرفة أثر بعض المتغيرات في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلاب، وقد بلغت عينة البحث (٤٨٩) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتدرس باستخدام البرنامج المقترح، والثانية ضابطة وتدرس ذات المنهج بالطريقة التقليدية المعتادة، وقد تم استخدام المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة وأداته مقياس للتفكير الاستدلالي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى مهارة التفكير الاستدلالي لدى طلبة نظام الفصلين ونظام المقررات بصفة عامة في المرحلة الثانوية، وفاعلية نموذج جانييه في تدريس بعض مفاهيم التربية الإسلامية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتيجة مقياس التفكير الاستدلالي بين طلبة المجموعة التجريبية وبين طلبة المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **(المولى، ٢٠٠٤م)** وهدفت الدراسة التعرف على فاعلية طريقتي القياس والاستقراء في تنمية التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية، وقد اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرستي المهج وزيد بن ثابت الابتدائيتين في جمهورية العراق في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، حيث بلغت عينة البحث (٥٦) تلميذاً، وقد استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعات المتكافئة، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى وعددها (٢٨) تلميذاً بالطريقة الاستقرائية، والمجموعة التجريبية الثانية وعددها (٢٨) تلميذاً بالطريقة القياسية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار للتفكير الاستدلالي، وقد أظهرت

نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى التي درست بالطريقة الاستقرائية والثانية التي درست بالطريقة القياسية لصالح الاختبار البعدي، كما لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط نمو التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.

التعليق على الدراسات السابقة في المحور الأول:

بحثت دراسات هذا المحور مهارات التفكير الاستدلالي في مواد العلوم الشرعية المختلفة، فبينما تبحث الدراسة الحالية في مادة الفقه، فقد بحثت دراستي (المدخلي، ١٤٣٥هـ؛ والجهني، ١٤٣١هـ) في مادة الحديث، بينما بحثت دراسات كل من: (العزاوي، ٢٠١٣م؛ والشرف، ٢٠٠٨م؛ والمولى، ٢٠٠٤م) في مادة التربية الإسلامية، في حين عُنيت دراسة (آل عواض، ١٤٣٣هـ) بمادة الثقافة الإسلامية.

كما تنوعت المرحلة الدراسية المستهدفة في هذه الدراسات فبينما بحثت دراسة (المولى، ٢٠٠٤م) في المرحلة الابتدائية، بحثت دراسة (الجهني، ١٤٣١هـ) في المرحلة المتوسطة حيث تتفق مع الدراسة الحالية في هذا الجانب، في حين بحثت دراسات كل من: (المدخلي، ١٤٣٥هـ؛ وآل عواض، ١٤٣٣هـ؛ والشرف، ٢٠٠٨م) في المرحلة الثانوية، بينما استهدفت دراسة (العزاوي، ٢٠١٣م) طالبات معهد إعداد المعلمات.

ومن حيث المنهج البحثي فتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (المدخلي، ١٤٣٥هـ) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بينما تختلف مع باقي دراسات هذا المحور التي استخدمت جميعها المنهج التجريبي.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث وأداته، وتحديد مهارات التفكير الاستدلالي.

٢- ٢- ٢: المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات التفكير عموماً في مقرر الفقه:

دراسة **(المطيري، ٢٠١٥م)** وهدفت إلى تحديد مهارات التفكير الناقد التي ينبغي توافرها في مقرر الفقه والسلوك للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن درجة توافرها في محتوى مقرر الفقه والسلوك للصف السادس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وأداته بطاقة تحليل محتوى، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع موضوعات مقرر الفقه والسلوك للصف السادس الابتدائي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن (١٩) مهارة من مهارات التفكير الناقد ينبغي تضمينها في محتوى مقرر الفقه والسلوك للصف السادس الابتدائي، وأن نسبة توافر هذه المهارات بلغت (٥٣,٥٪)، وقد جاءت مهارات الاستنباط في المرتبة الأولى، تليها مهارات التفسير ومهارات التقويم في المرتبة الثانية، ثم مهارات الاستنتاج في المرتبة الثالثة، وعدم وجود مهارات التعرف على الافتراضات في أي من وحدات الكتاب.

دراسة **(السميري، ٢٠١٥م)** وهدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد الواجب تضمينها في أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، ومدى تضمن هذه المهارات في أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأداته قائمة بطاقة تحليل المحتوى، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة توافر كانت لمهارة الاستنتاج بنسبة

مئوية بلغت (٣٧,١٣٪)، تليها مهارة معرفة الافتراضات بنسبة (١٨,٥٦٪)، تليها مهارة تقويم المنقشات والحكم على الأدلة بنسبة (١٦,٢٥٪)، تليها مهارة التفسير المنطقي بنسبة (١٥,٦٥٪)، وفي المرتبة الأخير مهارة الاستدلال بنسبة (١٢,٤١٪).

دراسة **(العواجي، ٢٠١٤م)** والتي سعت إلى التعرف على مهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للفصل الدراسي الأول في الصف الثاني المتوسط وأنواعها وأوزانها النسبية، ودرجة درجة امتلاك الطلاب لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداتي بحث هما بطاقة تحليل المحتوى، واختبار مهارات التفكير، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلال الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس والبالغ عددهم (٧٩٣) طالباً، وبلغ حجم العينة (٣٣٣) طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور درجة متوسط بلغت نسبتها (٥٨,٠٠٪)، كما كشفت نتائج الدراسة عن توافر (٢٥) مهارة فرعية من مهارات التفكير في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني المتوسط.

دراسة **(العتيبي، ٢٠١٣م)** وهدفت إلى بناء قائمة بمهارات التفكير العليا اللازم توافرها في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم التحقق من مدى تضمينها في منهج الفقه، وإعداد تصور مقترح لتضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداته معيار لتحليل المنهج، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود

اتساق في إيراد مهارات التفكير العليا في منظومة منهج الفقه بين عناصر المنهج المختلفة حيث جاءت مهارة التصنيف في الترتيب الأول في جانب الأهداف، وفي المحتوى مهارة الإنتاج والتنبؤ، وفي الأنشطة مهارة الاستنتاج، في التقويم مهارة الإنتاج والتنبؤ.

التعليق على الدراسات السابقة في المحور الثاني:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع دراسات هذا المحور في استخدام المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، وأداته بطاقة تحليل المحتوى، كما تتفق معها في استهداف مقرر الفقه في المملكة العربية السعودية، وكذلك تستهدف الدراسة الحالية المرحلة المتوسطة كما هو الحال في دراستي (السميري، ٢٠١٥م؛ والعواجي، ٢٠١٤م)، وتختلف مع دراسة (المطيري، ٢٠١٥م) التي بحثت في المرحلة الابتدائية، ، ودراسة (العتيبي، ٢٠١٣م) التي بحثت في المرحلة الثانوية.

وتختلف الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استهداف أنواع مختلف من مهارات التفكير ، فبينما تبحث الدراسة الحالية في مهارات التفكير الاستدلالي، فقد بحثت دراستي (المطيري، ٢٠١٥م؛ والسميري، ٢٠١٥م) في مهارات التفكير الناقد، بينما بحثت دراسة (العواجي، ٢٠١٤م) في مهارات التفكير الأساسي والعلمي والإبداعي والناقد، في حين بحثت دراسة (العتيبي، ٢٠١٣م) في مهارات التفكير العليا.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث وأداته، وإجراءاته.

٢- ٢- ٣: المحور الثالث: دراسات تناولت مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه:

دراسة **(القحطاني، ٢٠١٤م)** وهدفت الدراسة إلى تعرُّف أثر استخدام الخرائط الذهنية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي، بأداتي بحث هما الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الاستدلالي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة خميس مشيط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ والبالغ عددهم (٤١٨٤) طالباً، حيث اختير منهم عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً بمتوسطة المدينة المنورة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين في العدد إحداهما تجريبية درست وحدة (الأموال الزكوية) باستخدام الخرائط الذهنية، وأخرى ضابطة درست الوحدة ذاتها بالطريقة المعتادة، وطُبق الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الاستدلالي قبلياً وبعدياً على المجموعتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **(الجهني، ٢٠١٣م)** وهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفقه بالمملكة العربية السعودية، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأداته اختبار

مهارات التفكير الاستدلالي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس المدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، واختيرت العينة عشوائياً منهم، حيث وقع الاختيار على المدرسة (٣٦) والمدرسة (١٨)، واختير منهما أربعة فصول ليمثلا مجموعتي الدراسة، وقد بلغت العينة (١٣٢) طالبة، قسمت على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٦٦) طالبة، ودرست باستخدام استراتيجية التعلم النشط، والأخرى ضابطة وعددها (٦٦) طالبة، ودرست بالطريقة المعتادة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **(أبو لبن، وعبد الحميد، ٢٠١٢م)** وهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التفكير الإقناعي لتصويب أنماط الفهم الخطأ لبعض مفاهيم فقه المعاملات وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة الأزهر، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي وأداته اختبار تصويب أنماط المفاهيم الخطأ واختبار مهارات التفكير الاستدلالي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر وعددهن (١٢٠) طالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة مثلن المجموعة التجريبية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تصويب أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم الفقهية، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

دراسة **(الزهراني، ٢٠١١م)** وقد هدفت التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة على تنمية الذكاء الأخلاقي والتفكير الفقهي الاستدلالي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، في حين اختيرت عينة الدراسة من (٦٨) طالبة من المدرسة ٢٥ الثانوية للبنات، قسمن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عدد أفرادها (٣٤) طالبة درسن باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، والمجموعة الأخرى ضابطة وعددها (٣٤)طالبة درسن بالطريقة المعتادة، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، بأداتي بحث هما اختباري التفكير الفقهي الاستدلالي ومقياس الذكاء الأخلاقي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختباري التفكير الفقهي الاستدلالي ومقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **(آل كنه، ٢٠٠٩م)** وقد هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية، واقتصرت عينة الدراسة على طلاب الصف السادس من ثانوية الحدباء الإسلامية بمحافظة نينوى في جمهورية العراق للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م وعددهم (٣٤) طالباً، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وأداته اختبار لقياس التفكير الاستدلالي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي في التفكير الاستدلالي لدى

أفراد المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة في المحور الثالث:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في هذا المحور في استهداف مادة الفقه، بينما تختلف معها جميعاً في منهجها البحثي حيث اعتمدت جميع دراسات هذا المحور على المنهج التجريبي، بينما تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وبالتالي تختلف معها في أدوات البحث.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (القحطاني، ٢٠١٤م) في استهداف المرحلة المتوسطة في حين تختلف معها في الصف الدراسي حيث بحثت دراسة (القحطاني، ٢٠١٤م) في الصف الثاني المتوسط، بينما تبحث الدراسة الحالية في الصف الأول المتوسط، في حين بحثت دراسات كل من: (الجهني، ٢٠١٣م؛ والزهراني، ٢٠١١م؛ وآل كنة، ٢٠٠٩م)، في المرحلة الثانوية، بينما اتجهت دراسة (أبو لبن، وعبد الحميد، ٢٠١٢م) للبحث في المرحلة الجامعية.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أهمية البحث في مجال مهارات التفكير الاستدلالي في مادة الفقه، وتحديد مهارات التفكير الاستدلالي.

* * *

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، ووصفاً لإجراءاتها البحثية، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في التحقق من ثبات التحليل واستخراج النتائج.

٣- ١: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) كمنهج بحث، وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يعرف بيرلسون (Berelson) تحليل المحتوى بأنه "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" (العساف، ٢٠٠٣م، ص٢٣٥).

٣- ٢: أداة الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى) كأداة بحث.

٣- ٣: إجراءات تحليل المحتوى:

تم تحليل محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي وفقاً للإجراءات الآتية:

١. تحديد هدف التحليل.
٢. تحديد مجتمع التحليل وعينته.
٣. تحديد وحدة التحليل.
٤. إجراء التحليل.
٥. قياس ثبات التحليل.

٣- ٣- ١ : تحديد هدف التحليل :

يهدف تحليل المحتوى في هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط بفصليها الأول والثاني لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

٣- ٣- ٢ : تحديد مجتمع التحليل وعينته :

يتكون مجتمع وعينة التحليل من كامل محتوى كتب النشاط بفصليها الأول والثاني لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، ويستثنى من ذلك صفحات الغلاف، والمقدمة، والفهارس.

وقد بلغ عدد الصفحات على النحو الآتي :

جدول رقم (٣- ١)

عدد صفحات كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة

الصف	الفصل الدراسي	عدد الصفحات	مجموع الصفحات
الأول المتوسط	الفصل الدراسي الأول	٥١	٩٧
	الفصل الدراسي الثاني	٤٦	
الثاني المتوسط	الفصل الدراسي الأول	٣٠	٤٥
	الفصل الدراسي الثاني	١٥	
الثالث المتوسط	الفصل الدراسي الأول	١٩	٤٥
	الفصل الدراسي الثاني	٢٦	
المجموع الكلي لعدد صفحات كتب النشاط للمرحلة المتوسط			١٨٧

٣- ٣- ٣: تحديد وحدة التحليل:

تم اختيار (النشاط التعليمي) كوحدة لتحليل المحتوى، لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

٣- ٣- ٤: إجراء التحليل:

تمت عملية التحليل وفقاً للإجراءات التالية:

١. صمَّم الباحث أداة التحليل لتسجيل نتائج التحليل الكمي لمهارات التفكير الاستدلالي، (ملحق رقم١).

٢. قراءة كل الأنشطة التعليمية قراءة دقيقة وفاحصة.

٣. تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي.

٤. تحديد نوع مهارة التفكير الاستدلالي التي يتضمنها النشاط التعليمي.

٥. حساب التكرارات لكل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي.

٦. تفريغ النتائج في جداول التفريغ.

٣- ٣- ٥: قياس ثبات التحليل:

يقصد بثبات التحليل درجة اتفاق المحللين في تحليلهم لعناصر المحتوى، أو درجة اتفاق الشخص مع نفسه، فيما لو أعاد التحليل مرة أخرى بعد فترة من الزمن، "والمقياس الثابت هو الذي تكون درجة الارتباط بين استخدامه في المرة الأولى واستخدامه في المرة الثانية عالية أي أكثر من (٠.٧٠)" (القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر، ٢٠١٠م، ص٢٣٦).

وللتأكد من ثبات عملية التحليل عبر الزمن قام الباحث بتحليل محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط مرتين للتأكد من ثبات التحليل؛ حيث حلل المحتوى في المرة الأولى، ثم قام بإعادة التحليل مرة

أخرى بفارق زمني بلغ ثلاثة أسابيع ، ثم حسب معامل الثبات (نسب الاتفاق بين التحليلين) باستخدام معادلة كوبر (Coper).

معادلة كوبر (Coper, 1979) لإيجاد نسبة الاتفاق على النحو الآتي :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}}$$

جدول رقم (٣- ٢)

نسب الاتفاق بين تحليل الباحث في المرة الأولى وتحليل الباحث في المرة الثانية لكتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط

مجالات التحليل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسب الاتفاق
الاستدلال الاستقرائي	١٧	٣	٠,٨٥
الاستدلال الاستنتاجي	١٨	٢	٠,٩٠
الاستدلال الاستنباطي	١٨	٢	٠,٩٠
المجموع	٥٣	٧	٠,٨٨

ويتضح من الجدول رقم (٣- ٢) أن معامل ثبات التحليل بلغت قيمته ٨٨٪ بين التحليلين الأول والثاني مما يشير إلى نسبة ثبات عالية للتحليل.

٣- ٤ : معيار الحكم على درجة توافر مهارات التفكير الاستدلالي :

للحكم على درجة توافر مهارات التفكير الاستدلالي قام الباحث بتقسيم النسب المئوية للتوافر إلى ثلاثة أجزاء متساوية ، ويقابل كل جزء منها درجة توافر معينة ، كما يوضحه الجدول الآتي :

جدول (٣- ٣)

معيار الحكم على درجة توافر مهارات التفكير الاستدلالي

درجة التوافر	النسبة المئوية	
	إلى	من
منخفضة	٪٣٣,٣	٪١
متوسطة	٪٦٦,٧	٪٣٣,٤
عالية	٪١٠٠	٪٦٦,٨

٣- ٥ : أساليب المعالجة الإحصائية :

لمعالجة البيانات إحصائياً، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية :

١. التكرارات والنسب المئوية، لحساب تكرار كل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي.

٢. معادلة كوبر (Cooper) للتحقق من ثبات التحليل.

* * *

عرض نتائج الدراسة، وتحليل البيانات وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول:

ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يلي:

أولاً: حساب عدد أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ١)

أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها

أنشطة الكتاب	التكرارات	النسبة المئوية
الأنشطة التي تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي	٩١	٧١,٦٥٪
الأنشطة التي لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي	٣٦	٢٨,٣٥٪
المجموع	١٢٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤- ١) أنه بحساب عدد أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها تم رصد (١٢٧) نشاطاً تعليمياً، من بينها (٩١) نشاطاً تعليمياً تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط) وبنسبة مئوية بلغت (٧١,٦٥٪) من مجموع الأنشطة، كما تم

رصد (٣٦) نشاطاً تعليمياً لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي وبنسبة مئوية بلغت (٢٨,٣٥٪) من مجموع أنشطة الكتاب، مما يشير إلى درجة توافر عالية للأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط وفقاً للمعيار المشار إليه سابقاً، وهذا يدل على أن كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط يحوي كماً لا بأس به من الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي.

ثانياً: حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط) في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ٢)

حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط

مهارات التفكير الاستدلالي	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الاستدلال الاستقرائي	١٨	١٨,٣٦٪	٣
الاستدلال الاستنتاجي	٣٤	٣٤,٦٩٪	٢
الاستدلال الاستنباطي	٤٦	٤٦,٩٣٪	١
المجموع	٩٨	١٠٠٪	-

يتضح من الجدول رقم (٤- ٢) أنه بتحليل محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط تم رصد (٩٨) تكراراً لمهارات التفكير الاستدلالي، وقد جاءت هذه المهارات من حيث التوافر على النحو الآتي:

تصدرت مهارة الاستدلال الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث عدد تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (٤٦) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٤٦,٩٣٪) مما يعني درجة توافر متوسطة.

بينما جاءت مهارة الاستدلال الاستنتاجي في المرتبة الثانية من حيث عدد تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (٣٤) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٣٤,٦٩٪) مما يعني درجة توافر متوسطة، وتقترب هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (السميري، ٢٠١٥م) التي أظهرت نتائجها توافر مهارة الاستنتاج في أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط بنسبة (٣٧,١٣٪).

في حين جاءت مهارة الاستدلال الاستقرائي في المرتبة الثالثة من حيث عدد تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (١٨) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (١٨,٣٦٪) مما يعني درجة توافر منخفضة، ويدل ذلك على أن الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستقرائي تعد الأقل من بين الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي الأخرى، مما يعني وجود حاجة للتوازن النسبي في توزيع مهارات التفكير الاستدلالي المتوافر في كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط، وهو ما أوصت به دراسة (العواجي، ٢٠١٤م) بضرورة معالجة تفاوت نسب مهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط.

ويرجع الاختلاف في عدد تكرار الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي في الجدول رقم (٤- ١) والجدول رقم (٤- ٢) إلى أن بعض الأنشطة تتضمن أكثر من مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي.

إجابة السؤال الثاني:

ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يلي:

أولاً: حساب عدد أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ٣)

أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها

أنشطة الكتاب	التكرارات	النسبة المئوية
الأنشطة التي تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي	٣٨	٥٦,٧٢٪
الأنشطة التي لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي	٢٩	٤٣,٢٨٪
المجموع	٦٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤- ٣) أنه بحساب عدد أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها تم رصد (٦٧) نشاطاً تعليمياً، من بينها (٣٨) نشاطاً تعليمياً تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط)، وبنسبة مئوية بلغت (٥٦,٧٢٪) من مجموع الأنشطة، كما تم

رصد (٢٩) نشاطاً تعليمياً لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي، وبنسبة مئوية بلغت (٤٣,٢٨٪) من مجموع أنشطة الكتاب، مما يشير إلى درجة توافر متوسطة للأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط وفقاً للمعيار المشار إليه سابقاً، وهذا مما قد يؤثر سلباً على درجة امتلاك الطلاب لهذه المهارات وهو ما كشفت عنه دراسة (العواجي، ٢٠١٤م) التي أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير عموماً والمتضمنة في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني المتوسط درجة متوسطة.

ثانياً: حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط) في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ٤)

حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط

مهارات التفكير الاستدلالي	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الاستدلال الاستقرائي	١٢	٣٠,٧٦٪	٢
الاستدلال الاستنتاجي	٦	١٥,٣٨٪	٣
الاستدلال الاستنباطي	٢١	٥٣,٨٤٪	١
المجموع	٣٩	١٠٠٪	-

يتضح من الجدول رقم (٤- ٤) أنه بتحليل محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط تم رصد (٣٩) تكراراً لمهارات التفكير الاستدلالي، وقد جاءت هذه المهارات من حيث التوافر على النحو الآتي:

تصدرت مهارات الاستدلال الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (٢١) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٥٣,٨٤٪) مما يعني درجة توافر متوسطة، وتقترب هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العواجي، ٢٠١٤م) أن مهارة الاستنباط متوافرة بنسبة (٤٦,٣٧٪) في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني المتوسط.

بينما جاءت مهارة الاستدلال الاستقرائي في المرتبة الثانية من حيث عدد تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (١٢) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٣٠,٧٦٪) مما يعني درجة توافر منخفضة.

في حين جاءت مهارة الاستدلال الاستنتاجي في المرتبة الثالثة من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (٦) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (١٥,٣٨٪) مما يعني درجة توافر منخفضة، وتقترب مع ما توصلت له دراسة (المطيري، ٢٠١٥م) أن مهارة الاستنتاج متوافرة بنسبة (١٧,٦٪) في محتوى كتاب الفقه والسلوك للصف السادس الابتدائي، مما يشير إلى ضعف تراكمي في توافر مهارة الاستنتاج في مقررات الفقه، وقد يعزى ذلك لقلة اهتمام القائمين على هذه المناهج الدراسية بمهارات التفكير الاستدلالي عموماً ومهارة الاستنتاج تحديداً.

ويرجع الاختلاف في عدد تكرارات الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي في الجدول رقم (٤- ٣) والجدول رقم (٤- ٤) إلى أن واحداً من الأنشطة تضمن مهارتين من مهارات التفكير الاستدلالي.

إجابة السؤال الثالث:

ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يلي:

أولاً: حساب عدد أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ٥)

أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها

أنشطة الكتاب	التكرارات	النسبة المئوية
الأنشطة التي تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي	٣٦	٥١,٤٣٪
الأنشطة التي لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي	٣٤	٤٨,٥٧٪
المجموع	٧٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤- ٥) أنه بحساب عدد أنشطة كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها تم رصد (٧٠) نشاطاً تعليمياً، من بينها (٣٦) نشاطاً تعليمياً تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط) وبنسبة مئوية بلغت (٥١,٤٣٪) من مجموع الأنشطة، كما تم

رصد (٣٤) نشاطاً تعليمياً لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي وبنسبة مئوية بلغت (٤٨,٥٧٪) من مجموع أنشطة الكتاب، مما يشير إلى درجة توافر متوسطة للأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط وفقاً للمعيار المشار إليه سابقاً، وقد يعزى ذلك إلى اعتماد كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط على الأنشطة البسيطة التي تركز على المهارات المعرفية الدنيا دون الأنشطة التي تنمي مهارات التفكير عامة والاستدلالي على وجه الخصوص، ولهذا أوصت دراسة (العتيبي، ٢٠١٣م) إلى ضرورة الاهتمام بالأنشطة التي تعد مجالاً خصباً لاستثارة مهارات التفكير لدى الطلاب.

ثانياً: حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط) في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ٦)

حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط

مهارات التفكير الاستدلالي	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الاستدلال الاستقرائي	٦	١٥,٣٨٪	٣
الاستدلال الاستنتاجي	١٣	٣٦,١١٪	٢
الاستدلال الاستنباطي	١٧	٤٧,٢٢٪	١
المجموع	٣٦	١٠٠٪	-

يتضح من الجدول رقم (٤- ٦) أنه بتحليل محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط تم رصد (٣٦) تكراراً لمهارات التفكير الاستدلالي، وقد جاءت هذه المهارات من حيث التوافر على النحو الآتي:

تصدرت مهارة الاستدلال الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (١٧) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٤٧,٢٢٪) مما يعني درجة توافر متوسطة.

بينما جاءت مهارة الاستدلال الاستنتاجي في المرتبة الثانية من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (١٣) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٣٦,١١٪) مما يعني درجة توافر متوسطة.

في حين جاءت مهارة الاستدلال الاستقرائي في المرتبة الثالثة من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (٦) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (١٥,٣٨٪) مما يعني درجة توافر منخفضة، وبالتالي فهي بحاجة للمزيد من الإثراء، حيث أن تدريب الطلاب على تتبع المسائل الفقهية الخاصة وقياس المثال على المثال يعد من الأهمية بمكان في تنمية مهاراتهم الاستدلالية للتوصل للأحكام الفقهية الصحيحة بأسلوب علمي.

وبالتالي يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة:

ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يلي:

أولاً: حساب عدد أنشطة جميع كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسط للصفوف (الأول، والثاني والثالث) المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ٧)

أنشطة كتب النشاط لمقرر الفقه لجميع صفوف المرحلة المتوسطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها

أنشطة كتب النشاط للمرحلة المتوسطة	التكرارات	النسبة المئوية
الأنشطة التي تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي	١٦٥	٦٢,٥٪
الأنشطة التي لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي	٩٩	٣٧,٥٪
المجموع	٢٦٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤- ٧) أنه بحساب عدد أنشطة جميع كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسط لجميع الصفوف (الأول، والثاني والثالث) المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي وغير المتضمنة لها تم رصد (٢٦٤) نشاطاً تعليمياً، من بينها (١٦٥) نشاطاً تعليمياً تضمنت مهارات التفكير الاستدلالي الثلاث (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٢,٥٪) من مجموع الأنشطة، و (٩٩) نشاطاً تعليمياً لم تتضمن مهارات التفكير الاستدلالي، وبنسبة مئوية بلغت (٣٧,٥٪) من مجموع الأنشطة، مما يشير إلى درجة توافر متوسطة للأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه لجميع صفوف المرحلة المتوسطة وفقاً للمعيار المشار إليه سابقاً.

وقد يعزى ذلك إلى قلة إدراك القائمين على إعداد كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسطة بأهمية تضمين مهارات التفكير الاستدلالي في كتب النشاط، وأثرها الإيجابي في تحقيق أهداف تدريس الفقه، كما أنه قد يعزى إلى قلة الاهتمام بحاجات المتعلمين في إعداد كتب النشاط ومنها حاجة المتعلمين في هذه المرحلة الدراسية لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي حيث "يعد تعليم التفكير بمهاراته وأساليبه المختلفة بمثابة تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي يحتاجها للتعامل بفاعلية مع جميع أنواع المعلومات والمتغيرات الحالية، والتي يمكن أن يواجهها في المستقبل" (فتح الله، ٢٠٠٨م، ص٧٣)، ولاسيما في الفقه حيث المستجدات الفقهية التي يواجهها المسلم في حياته اليومية، وحاجته الدائمة للتوصل إلى المعرفة الفقهية الصحيحة المستمدة من الدليل الشرعي، كل ذلك مما انعكس سلباً على درجة تضمين أنشطة تنمي مهارات التفكير الاستدلالي في كتب النشاط، ولربما يكون ذلك أحد أسباب تدني مستوى التمكن من مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب الذي كشفت عنه نتائج دراسة (الشرف، ٢٠٠٨م)، وأكدته العديد من الدراسات كدراسة (القحطاني، ٢٠١٤م؛ والجهني، ٢٠١٣م؛ والزهراني، ٢٠١١م).

ثانياً: حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط) في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه لجميع صفوف المرحلة المتوسطة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤- ٨)

حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات التفكير الاستدلالي في الأنشطة المتضمنة لتلك المهارات في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه لجميع صفوف المرحلة المتوسطة

مهارات التفكير الاستدلالي	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الاستدلال الاستقرائي	٣٦	٪٢٠,٨	٣
الاستدلال الاستنتاجي	٥٣	٪٣٠,٦٣	٢
الاستدلال الاستنباطي	٨٤	٪٤٨,٥٥	١
المجموع	١٧٣	٪١٠٠	-

يتضح من الجدول رقم (٤- ٨) أنه بتحليل محتوى جميع كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسطة للصفوف (الأول، والثاني، والثالث) تم رصد (١٧٣) تكراراً لمهارات التفكير الاستدلالي، وقد جاءت هذه المهارات من حيث التوافر على النحو الآتي:

تصدرت مهارة الاستدلال الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث بلغ تكرار هذه المهارة (٨٤) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٤٨,٥٥٪) مما يعني درجة توافر متوسطة، وقد يعزى تصدر مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي لطبيعة مادة الفقه التي تعتمد على استنباط الأحكام والمعارف الفقهية من الأدلة الشرعية، حيث تمثل هذه الأدلة الشرعية مقدمات أو مسلمات يتوصل بها المتعلم إلى الحكم أو المعرفة الفقهية التي تمثل النتيجة.

بينما جاءت مهارة الاستدلال الاستنتاجي في المرتبة الثانية من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي حيث بلغ تكرار

هذه المهارة (٥٣) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (٣٠,٦٣٪) مما يعني درجة توافر منخفضة، ويعد ذلك ضعفاً في نوعية الأنشطة المتضمنة في كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسطة، نظراً لأهمية مهارة الاستدلال الاستنتاجي في الحكم على الشواهد والمسائل الفقهية وإرجاعها للمعرفة الكلية أو الحكم الكلي المتفرعة عنها تلك المسائل، وتقترب هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العتيبي، ٢٠١٣م) أن مهارة الاستنتاج متوافرة بنسبة (٢٨,٦٣٪) في محتوى الأنشطة الواردة في منهج الفقه المطور للمرحلة الثانوية (نظام المقررات).

في حين جاءت مهارة الاستدلال الاستقرائي في المرتبة الثالثة من حيث تكرار هذه المهارة في الأنشطة المتضمنة لمهارات التفكير الاستدلالي حيث بلغ تكرار هذه المهارة (٣٦) تكراراً بنسبة مئوية لغت (٢٠,٨٪) مما يعني درجة توافر منخفضة. وأيضاً هذا النتيجة كسابقتها تمثل ضعفاً في نوعية الأنشطة المتضمنة في كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسطة، لا سميا وأن مهارة الاستقراء من المهارات المهمة في دراسة مادة الفقه، حيث يتم من خلالها انتقال تفكير المتعلم من الأمثلة والمسائل الجزئية وصولاً إلى الحكم الفقهي أو المعرفة الفقهية الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (المدخلي، ١٤٣٥هـ) التي بحثت في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي، وقد أسفرت نتائجها عن تصدر مهارات التفكير الاستدلالي المتعلقة بالمجال الاستنباطي في التوافر يليها المجال الاستنتاجي، بينما جاء المجال الاستقرائي في المرتبة الأخيرة.

* * *

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

ملخص الدراسة:

انتظمت هذه الدراسة في خمسة أجزاء، إضافة للملاحق، وقوائم المراجع والفهارس، وذلك على النحو الآتي:

مدخل الدراسة:

وتناول مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها، وأهدافها، وحدودها، وتعريفاً بمصطلحاتها، حيث أجابت هذه الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط؟

٢. ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط؟

٣. ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط؟

وقد تمثلت أهداف الدراسة في تعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

واستمدت هذه الدراسة أهميتها مما ستقدمه للتخصص العلمي في مجالها، وما ستقدمه للميدان التربوي في تخطيط وتطوير مناهج الفقه وكتب النشاط، وذلك على النحو الآتي:

١. تسهم هذه الدراسة في تقويم كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسط في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي.

٢. تسهم هذه الدراسة في تطوير مناهج الفقه للمرحلة المتوسط باعتبار النشاط مكون من مكونات المنهج المدرسي.

٣. توجيه اهتمام القائمين على تخطيط وإعداد منهج الفقه نحو مهارات التفكير الاستدلالي، ودور مقرر الفقه في تنميتها لدى المتعلمين.

٤. توجيه اهتمام معلمي الفقه في المرحلة المتوسط لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى المتعلمين.

٥. تمهِّد هذه الدراسة لدراسات ذات علاقة بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه.

وقد اقتصرت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة على مهارات التفكير الاستدلالي الرئيسة الآتية: مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي، ومهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي، ومهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي، كما اقتصرت حدودها المكانية على كتب النشاط بفصليها الأول والثاني لمقرر الفقه لجميع صفوف المرحلة المتوسط طبعة العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وعددها ستة كتب، حيث أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

الإطار النظري، والدراسات السابقة:

وتناول الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، حيث تم عرض الإطار النظري للدراسة في محورين رئيسين على النحو الآتي:

المحور الأول: التفكير الاستدلالي:

من حيث مفهومه، وأهمية تعلم مهارات التفكير الاستدلالي، وخطوات الاستدلال، ومهارات التفكير الاستدلالي: الاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنتاجي، ومهارة الاستدلال الاستنباطي، ومن ثم التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والتفكير الاستدلالي في أهداف تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة.

المحو الثاني: النشاط التعليمي:

من حيث مفهوم الأنشطة التعليمية، ومفهوم كتاب النشاط، وأنواع الأنشطة التعليمية، وأهمية النشاط التعليمي.

كما تناول الجزء الثاني عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وذلك ضمن محورين رئيسين هما:

المحور الأول: دراسات تناولت مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم الشرعية.

المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه.

وتم عرضها مرتبة تنازلياً في كل محور من الأحدث إلى الأقدم، ومن ثم التعليق عليها من حيث مدى اتفاقها أو اختلافها مع الدراسة الحالية، وأوجه استفادة الدراسة الحالية منها.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

وتناول هذا الجزء عرضاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، ووصفاً لإجراءاتها البحثية، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في التحقق من ثبات التحليل واستخراج النتائج، وذلك على النحو الآتي:

حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) كمنهج بحث، وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، وأداته (بطاقة تحليل المحتوى)، حيث تم تحليل محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي وفقاً للإجراءات الآتية:

١. تحديد هدف التحليل: وهو التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط بفصليها الأول والثاني لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

٢. تحديد مجتمع التحليل وعينته: حيث تكون مجتمع وعينة التحليل من كامل محتوى كتب النشاط بفصليها الأول والثاني لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، ويستثنى من ذلك صفحات الغلاف، والمقدمة، والفهارس.

٣. تحديد وحدة التحليل: وهي (النشاط التعليمي) لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

٤. إجراء التحليل: صمَّم الباحث أداة التحليل لتسجيل نتائج التحليل الكمي لمهارات التفكير الاستدلالي، ومن ثم قراءة أنشطة كل وحدة تعليمية قراءة دقيقة وفاحصة، وتحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة لمهارات التفكير

الاستدلالي في كل وحدة تعليمية، ثم تحديد نوع مهارة التفكير الاستدلالي التي يتضمنها كل نشاط تعليمي، ثم حساب التكرارات لكل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي، ومن ثم تفريغ النتائج في جداول التفريغ.

٥. قياس ثبات التحليل: حيث قام الباحث بتحليل محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط مرتين للتأكد من ثبات التحليل؛ بفارق زمني بلغ ثلاثة أسابيع بين التحليلين، ثم حسب معامل الثبات (نسب الاتفاق بين التحليلين) باستخدام معادلة كوبر (Coper)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات التحليل نسبة ٨٨٪ وهي نسبة ثبات عالية.

عرض نتائج الدراسة، وتحليل البيانات وتفسيرها:

وتضمن عرض نتائج الدراسة، وتحليل البيانات وتفسيرها، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

إجابة السؤال الأول: ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الأول المتوسط؟

تصدرت مهارات التفكير الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (٤٦) تكراراً، بنسبة (٤٦,٩٣٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر متوسطة، بينما جاءت مهارات التفكير الاستنتاجي في المرتبة الثانية من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (٣٤) تكراراً، بنسبة (٣٤,٦٩٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر متوسطة، في حين جاءت مهارات التفكير الاستقرائي في المرتبة الثالثة من

حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (١٨) تكراراً، بنسبة (١٨,٣٦٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي، وتمثل درجة توافر منخفضة.

إجابة السؤال الثاني: ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط؟

تصدرت مهارات التفكير الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (٢١) تكراراً، بنسبة (٥٣,٨٤٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر متوسطة، بينما جاءت مهارات التفكير الاستقرائي في المرتبة الثانية من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (١٢) تكراراً، بنسبة (٣٠,٧٦٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر منخفضة، في حين جاءت مهارات التفكير الاستنتاجي في المرتبة الثالثة من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (٦) تكراراً، بنسبة (١٥,٣٨٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر منخفضة.

إجابة السؤال الثالث: ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط؟

تصدرت مهارات التفكير الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (١٧) تكراراً، بنسبة (٤٧,٢٢٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير

الاستدلالي وتمثل درجة توافر متوسطة، بينما جاءت مهارات التفكير الاستنتاجي في المرتبة الثانية من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (١٣) تكراراً، بنسبة (٣٦,١١٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر متوسطة، في حين جاءت مهارات التفكير الاستقرائي في المرتبة الثالثة من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (٦) تكرارات، بنسبة (١٥,٣٨٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر منخفضة.

الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: ما مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

تصدرت مهارات التفكير الاستنباطي في المرتبة الأولى من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (٨٤) تكراراً، بنسبة (٤٨,٥٥٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر متوسطة، بينما جاءت مهارات التفكير الاستنتاجي في المرتبة الثانية من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه المهارة (٥٣) تكراراً، بنسبة (٣٠,٦٣٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر منخفضة، في حين جاءت مهارات التفكير الاستقرائي في المرتبة الثالثة من حيث عدد الأنشطة المتضمنة لهذه المهارة، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه

المهارة (٣٦) تكراراً، بنسبة (٢٠.٨٪) من مجموع تكرارات توافر مهارات التفكير الاستدلالي وتمثل درجة توافر منخفضة.

التوصيات:

في ضوء ما أظهرته الدراسة من نتائج فإنه يوصى بما يلي:

١. الاهتمام بتحقيق التوازن الكمي في عدد الأنشطة المتضمنة في كتب النشاط لمقرر الفقه بين الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة.

٢. رفع درجة توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى جميع كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة.

٣. الاهتمام باختيار نوعية الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي عند إعداد كتب النشاط لمقرر الفقه لجميع صفوف المرحلة المتوسطة.

٤. توزيع مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط للمرحلة المتوسطة توزيعاً متوازناً بين جميع المهارات.

٥. توزيع مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط للمرحلة المتوسطة توزيعاً متوازناً بين جميع الصفوف.

٦. إيجاد مصفوفة مدى وتتابع يسترشد بها معدو كتب النشاط للمرحلة المتوسطة في تضمين مهارات التفكير الاستدلالي.

٧. الإشارة إلى نوع المهارة التي يتضمنها كل نشاط تعليمي ليتم التركيز عليها.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، يُقترح ما يلي:

١. إجراء دراسة مماثلة لتعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في كتب النشاط لمقرر الفقه في المراحل الدراسية الأخرى.

٢. إجراء دراسة مماثلة لتعرف مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في كتب النشاط لمقررات العلوم الشرعية.

٣. إجراء دراسة لقياس أثر تدريبات كتب النشاط على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب.

* * *

المراجع:

المصادر:

القرآن الكريم

المراجع العربية:

١- أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧م). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. دار المسيرة: عمّان

٢- أبو حطب، فؤاد. (١٩٩٦م). **القدرات العقلية**. ط٥، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة

٣- أبو لبن، وجيه المرسى؛ وعبد الحميد، خضرة سالم. (٢٠١٢م). برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التفكير الإقناعي لتصويب أنماط الفهم الخطأ لبعض مفاهيم فقه المعاملات وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة الأزهر. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، عدد ١٥٢، الجزء ٢، ص ص ٥٠٧- ٥٨٠: القاهرة

٤- آل عواض، يحيى إبراهيم. (١٤٣٣ه). **فاعلية نموذج بايبي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض

٥- آل كنه، محمود محمد. (٢٠٠٩م). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. المجلد ١٠، عدد ٣، ص ص ١٦٨- ٢٠٤، جامعة الموصل: الموصل

٦- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٠م). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. ط٥، دار الفكر: عمّان

٧- الجهني، رقية سعد. (٢٠١٣م). **فاعلية استخدام استرتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفقه بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير (غيرمنشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة: المدينة المنورة

٨- الجهني، عوض زريبان. (١٤٣١هـ). فعالية استخدام استراتيجية التعلُّم النَّشط في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الحديث واتجاهاتهم نحوه. **رسالة الخليج العربي**، عدد ١٢٨، ص ص ١٥- ٤٧: المملكة العربية السعودية

٩- حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٦م). **التفكير: الأسس النظرية والاسترتيجيات**. مكتبة النهضة العربية: القاهرة

١٠- الحجازين، نايل عيد. (٢٠١١م). **التفكير الاستدلالي**. دار جليس الزمان: عمّان

١١- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٥م). **المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه وتطويره**. ط٥، مكتبة الرشد: الرياض

١٢- الربيعة، سهام إبراهيم. (٢٠١٤م). **الوعي بالإبداع من منظور التفكير الاستدلالي والاستبصاري**. دار المسيلة: الكويت

١٣- رزوقي، رعد مهدي؛ وعبد الكريم، سهى إبراهيم. (٢٠١٥م). **التفكير وأنماطه: التفكير الاستدلالي- التفكير الابداعي- التفكير المنظومي- التفكير البصري**. دار المسيرة: عمّان

١٤- زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠٣م). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. ط٦، عالم الكتب: الرياض

١٥- الزهراني، سميرة أحمد. (٢٠١١م). **أثر استخدام بعض استرتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على تنمية الذكاء الأخلاقي والتفكير الفقهي الاستدلالي**. رسالة دكتوراه (غيرمنشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن: الرياض

١٦- سعادة، جودت أحمد. (٢٠١١م). **تدريس مهارات التفكير**. دار الشروق: عمّان

١٧- سليمان، سناء محمد. (٢٠١١م). **التفكير: أساسياته وأنواعه: تعليمه وتنمية مهاراته**. عالم الكتب: القاهرة

١٨- السميري، يحيى عبدالله. (٢٠١٥م). **تقويم كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الناقد**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة: المدينة المنورة

١٩- الشافعي، محمد بن إدريس. (٢٠٠٥م). **الرسالة**. تحقيق: عبداللطيف الهميم وماهر الفحل، دار الكتب العلمية: بيروت

٢٠- الشرف، عادل عبدالوهاب. (٢٠٠٨م). فاعلية برنامج مقترح في مناهج التربية الإسلامية في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية: دراسة تجريبية بدولة الكويت. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت، عدد ٨٩، مجلد ٢٣، ص ص ١٣- ٤٩: الكويت

٢١- طافش، محمود. (٢٠١١م). **تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته**. دار جهينة: عمّان

٢٢- عبد الحميد، خضرة سالم؛ والشيخ، بسيوني اسماعيل. (٢٠١٢م). **مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية**. مكتبة المتنبي: الدمام

٢٣- عبد العزيز، سعيد. (٢٠٠٧م). **تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية**. دار الثقافة: عمّان

٢٤- العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبدالناصر ذياب، وبشارة، موفق. (٢٠٠٧م). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. دار المسيرة: عمّان

٢٥- العتيبي، خالد ناهس. (٢٠٠١م). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض

٢٦- العتيبي، نايف عضيب. (٢٠١٣م). تقويم منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير العليا. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد ٣٤، ص ص ٩٣-١٣٦: الإمارات العربية المتحدة

٢٧- العزاوي، عبد محمد. (٢٠١٣م). **أثر استعمال المدخل المنظومي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول معاهد إعداد المعلمات في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحوها**. رسالة دكتوراه، قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة تكريت: تكريت

٢٨- العساف، صالح حمد. (٢٠٠٣م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط٣. مكتبة العبيكان: الرياض

٢٩- عقل، محمود عطا. (١٤١٩هـ). **النمو الإنساني: الطفولة والمراهقة**. ط٣. دار الخريجي: الرياض

٣٠- علي، محمد السيد. (٢٠١١م). **موسوعة المصطلحات التربوية**. دار المسيرة: عمّان

٣١- العواجي، علي سليمان. (٢٠١٤م). **درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني متوسط في مدارس محافظة الرس**. دراسة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة

٣٢- العوفي، عيسى؛ والجميدي، عبدالرحمن. (٢٠١٠م). **القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير**. دار ديبونو للنشر والتوزيع: عمّان

٣٣- غباري، ثائر أحمد؛ وأبو شعيرة خالد محمد. (٢٠١١م). **أساسيات في التفكير**. مكتبة المجتمع العربي: عمّان

٣٤- الغزي، شمس الدين محمد بن قاسم. (٢٠٠٥م). **فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب أو القول المختار في شرح غاية الاختصار**. بعناية بسام الجابي، دار ابن حزم: بيروت

٣٥- فتح الله، منـدور عبـد السلام. (٢٠٠٨م). **تنمية مهارات التفكير: الإطار النظري والجانب التطبيقي**. دار النشر الدولي: الرياض

٣٦- القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سالم؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ والعمر، بدران عبد الرحمن. (٢٠١٠م). **منهج البحث في العلوم السلوكية**. ط٣، الرياض

٣٧- القحطاني، محمد يحيى. (٢٠١٤م). **أثر استخدام الخرائط الذهنية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد: أبها

٣٨- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط٣. عالم الكتب: القاهرة.

٣٩- مخيمر، هشام محمد. (٢٠٠٠م). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. اشبيليا للنشر والتوزيع: الرياض

٤٠- المدخلي، محمد إبراهيم. (١٤٣٥ه). **تحليل محتوى مقرر الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي**. دراسة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض

٤١- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠٠٣م). **المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**. ط٢، دار المريخ: الرياض

٤٢- المطيري، ماجد زهيان. (٢٠١٥م). **تحليل محتوى كتاب الفقه والسلوك للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير الناقد**. دراسة ماجستير غير منشورة.

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض

٤٣- ملحقة سعيدة الجهوية. (٢٠٠٩م). **المعجم التربوي**. وزارة التربية الوطنية: الجزائر

٤٤- المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي. (١٤٢٤هـ). **الترغيب والترهيب**. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف: الرياض

٤٥- المولى، زياد عبدالإله. (٢٠٠٤م). **فاعلية طريقتي القياس والاستقراء في تنمية التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية. جامعة الموصل: الموصل

٤٦- وزارة المعارف (التعلم حالياً). (١٩٩٥م). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. ط٤، وزارة التربية والتعليم: الرياض

٤٧- وزارة المعارف (التعليم حالياً). (١٤٢٢هـ). **وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. وزارة التعلم: الرياض

المراجع الأجنبية:

48- Chaplain, J. (1974). Systems and Theories of Psychology. Holt & Rinehart & Winston: New York

49- Hunt, E. (1989). Cognitive Science: Definition, Status and Questions. Annual Review of Psychology. (40), pp. 604-629

50- Johnson & Larid, J,P. (1999). Deductive Reasoning. Journal Annual Review of Psychology. (50),1, pp. 109-135

51- Punkle, G.(1981). Good Thinking: an Introduction to logic (2ed). CBS college Publishing: New York

52- Small, M, Y.(1990). Cognitive development. HBJ. Pub: New York

53- Coper. (1979). Measurement and Analysis of Behavior Techniques. Ohio: Bell and How co

* * *

الملاحق:

الملحق رقم (١)

بطاقة تحليل محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف .....

المتوسط في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي

الفصل الدراسي : ..... الوحدة الدراسية : .....

مهارات التفكير الاستدلالي	عدد التكرارات																				
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	المجموع
مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي																					
مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي																					

مهارات التفكير الاستدلالي	عدد التكرارات																				
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	المجموع
مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي																					

* * *

United Arab Emirates University, Number 34, pp. 93-136: United Arab Emirates

- Sumeiri, Yahya Abdullah. (2015). *Evaluation of Fiqh textbook for first grade, preparatory school, in the light of critical thinking skills*. Unpublished MA Thesis, Curriculum and Instruction Department, College of Education, Taibah University: Medina

❊ ❊ ❊

world of books: Cairo.

- Mukhaimar, Hisham Muhammad. (2000). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Ishbilia for publication and distribution: Riyadh
- Al-Modakhly, Mohmmed Ibrahim. (1435). *The content of Hadith and Islamic culture curriculum analysis of first grade of secondary school in light of deductive reasoning skills*. Unpublished Master Thesis. Curriculum and Instruction Department, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh
- Mustafa, Salah Abdel-Hamid. (2003). Elements, bases and applications of *Curricula*. 2nd ed., Dar Al-Mariikh: Riyadh
- Molhaka Saida Al-Jahawya. (2009). *Educational lexicon*. Ministry of National Education: Algeria
- Al-Munthiri, Abdulazim ibn Abdulqawi. (1424). *Al-Targheeb wa Al-Tarheeb*. Revised by: Mohammed Nasser Eddin Al-Abani, MaktabatAl-Ma'arif: Riyadh
- Mawla, Ziad Abdul Ilah. (2004). *The effectiveness of measurement and induction methods in the development of deductive thinking for students in sixth grade in Islamic Education. Master Thesis.* Faculty of Basic Education. University of Mosul: Mosul
- The Ministry of Knowledge (Education now). (1995). *Education policy in the Kingdom of Saudi Arabia*. V 4, the Ministry of Education: Riyadh
- The Ministry of Knowledge (Education now). (1422). *The document of the general educational goals the subjects offered in the public education stages in the Kingdom of Saudi Arabia.* The Ministry of Education: Riyadh
- Al-Mutairi, Majid Zhian. (2015). *Analysis of the book Fiqh and behavior, a sixth-grade primary content in light of the critical thinking skills*. Study Unpublished Master. Curriculum and Instruction Department, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh
- Awaji, Ali Suleiman. (2014). *Degree of students' thinking skills included in the chapter of business transactions of Fiqh for second grade, preparatory school Rass governorate*. Study Unpublished Master. Curriculum and Instruction Department, College of Education, Umm Al Qura University: Makkah
- Al-Otaibi, Nayef Edeib. (2013). Evaluation Methodology Fiqh developer of high school students Balmemklh Saudi Arabia in the light of higher-order thinking skills. *International Journal of Educational Research*.

Muwaffaq. (2007). *The development of thinking skills: theoretical models and practical applications*. Dar Al-Masira: Amman

- Al-Otaibi, Khaled Nahs. (2001). *Effectiveness of a proposed program for the development of deductive thinking skills among a sample of high school students in Riyadh*. unpublished MA thesis. Department of Psychology, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh
- Al-Azzawi, Abd Muhammad. (2013). *The effect of systemic approach to the development of deductive thinking among students of the first grade prepare teachers institutes in Islamic Education and their attitude.* PhD thesis, Department of Educational and Psychological Sciences. Faculty of Education. Tikrit University: Tikrit
- Assaf, Saleh Hamad. (2003). *Approach to search in the behavioral sciences*. V. 3. Obeikan Library: Riyadh
- Aql, Mahmoud Atta. (1998). *Human development: childhood and adolescence*. V. 3. Dar Khuraiji: Riyadh
- Ali, Mohamed El-Sayed. (2011). *Encyclopedia of educational terms*. Dar AL-Masira: Amman
- AL-Oufi, Issa; and Al-Jomeidy, Abdulrahman. (2010). *First Arab dictionary of thinking science terms*. De Bono House for Publication and Distribution: Amman
- Ghobary, Thaer Ahmed; and Abu Shaera Khalid Mohammed. (2011). *Basics in thinking.* Arab Community Press: Amman
- Al-Ghazzy, Shams Al-Din Muhammad Ibn Qasim. (2005). *Fath Alqareeb Almujeeb in explaining the terms of Altaqreeb, Or Alqawl Almukhtar in explaining Ghayat Alikhtisar* by Bassam Al Jabi, Ibn Hazm House: Beirut
- Fathallah, Mandur Abdul-Salam. (2008). *The thinking skills development: the theoretical framework and practical side*. International Publishing House: Riyadh
- Al-Qahtani, Salem Saeed, Al-Ameri, Ahmed Salem, Al-Mathhab, Moaady Mohammed, and Al-Omar, Badran Abdul Rahman. (2010). *Research Methodology in Behavioral Sciences*. V.3, Riyadh
- Al-Qahtani, Mohammed Yahya. (2014). *The effect of using mind maps in Teaching of Fiqh Curriculum on achievement and the development of deductive thinking skills among middle stage second grade students*. unpublished MA thesis. Curriculum and Methodology Department, College of Education, King Khalid University, Abha
- Allaqany, Ahmed Hussein; and Jamal, Ali Ahmed. (2003). *A glossary of educational terms used in the curriculum and teaching methods*. V. 3. The

- Alhijazin, Nayel Eid. (2011). *Deductive thinking*. Dar Jalees Al-Zaman: Amman
- Khalifa, Hassan Jaafar. (2005). *Contemporary School Curriculum: concept, basics, components, systems, evaluation and development.* V.5, Al-Roshd Press: Riyadh
- Al-Rabiah, Siham Ibrahim. (2014). *Awareness of creativity from the perspective of deductive and precognitive thinking*. Dar Al-Masila: Kuwait
- Rezouki, Ra'ad Mahdi; and Abdul Karim, Suha Ibrahim. (2015). *Thinking and its patterns: deductive thinking - creative thinking –systemic thinking - visual thinking*. Dar Al-Masira: Amman
- Zahran, Hamid Abdul Salam. (2003). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. V.6, the world of books: Riyadh
- Al-Zahrani, Samira Ahmed. (2011). *The impact of using certain teaching strategies based on multiple intelligences theory on moral intelligence and Jurisprudential deductive thinking development*. PhD thesis (unpublished). Curriculum and Methodology Department, College of Education, University of Prince Nora bint Abdul Rahman: Riyadh
- Saada, Jawdat Ahmad. (2011). *The teaching of thinking skills*. Dar Al-Sharouk: Amman
- Suleiman, Sana Mohammad. (2011). *Thinking: basics and types: education and development of skills*. Alam Al-Kutub: Cairo
- Al-Shafi'i, Muhammad ibn Idris. (2005). *The Message*. Verified by: Abdullatif Alhemeim and Maher Al-Fahl, Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyah: Beirut
- Sharaf Adel Abdul-Wahab. (2008). Effectiveness of a proposed program in Islamic education curricula in the development of deductive thinking skill among students of secondary education: a pilot study in Kuwait. *Educational Journal*. Kuwait University, Number 89, Vol. 23, pp. 13-49: Kuwait
- Tafesh, Mahmoud. (2011). *Teaching thinking: concept, methods, skills*. Dar Juhayna: Amman
- Abdul Hamid, Khadra Salem and Sheikh,Bassiouni Ismail. (2012). *Curricula and teaching methods of Islamic education.* Mutanabi Press: Dammam
- Abdul Aziz, Said. (2007). *Teaching thinking and its skills: exercises and practical applications*. House of Culture: Amman
- Al-Otoum, Adnan Yusuf, Al-Jarrah, Abdel-Nasser Ziab, and Bishara,

List of References:

The Holy Quran

- Abu Jado, Saleh Mohammed; and Nawfal Mohammed Bakr. (2007). *Teaching Thinking: Theory and Practice*. Dar Al-Maseera: Amman
- Abu Hatab, Fouad. (1996). *Mental capacities*. V. 5, the Anglo-Egyptian Library: Cairo
- Abu Laban, Wajeeh Al-Morsy and Abdulhamid, Khadra Salem. (2012). A Program proposal based on the strategies of persuasive thinking to correct the misconceptions of some topics in the jurisprudence of transactions and the development of deductive reasoning skills among students of Al-Azhar University. *Journal of College of Education*, Al-Azhar University, issue 152, Part 2, pp. 507-580: Cairo
- Aal Awad, Yahya Ibrahim. (1433). *The effectiveness of Bybee's model to modify the alternative conceptions about some of the concepts of the Islamic culture curriculum and the development of deductive thinking among secondary school students' skills*. Unpublished PhD thesis, Curriculum and Methodology, Faculty of Social Sciences, University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in Riyadh
- Alkona, Mahmoud Mohammed. (2009). The effect of using problem solving in the development of deductive thinking in the Fiqh curriculum, sixth grade students at Islamic high schools. *College of Basic Education Research Journal.* Volume 10, Number 3, pp. 168-204, University of Mosul: Mosul
- Jarwan, Fathi Abdel Rahman. (2010). *Teaching Thinking: Concepts and applications.* V.5, Dar Al-Fekr: Oman
- Juhani, Rokaya Saad. (2013). *The effectiveness of using active learning Strategy in the development of deductive reasoning skills among the Fiqh Curriculum first secondary female students in Saudi Arabia*. unpublished MA thesis. Curriculum and Methodology Department, College of Education and Human Sciences, Taibah University: Medina
- Juhani, Awad Zriban. (1431). The Effectiveness of using active learning strategy in some deductive thinking skills development among second-grade of preparatory school students, Hadeeth curriculum and their attitudes. *Message of Arabian Gulf*, issue 128, pp. 15-47: Saudi Arabia
- Habib, Magdi Abd Elkarim. (1996). *Thinking: the theoretical foundations and strategies*. Maktabat Alnahdah Alarabiyah: Cairo

The availability of deductive thinking skills in the content of Fiqh curriculum activity books in preparatory schools in Saudi Arabia

Dr. Sumih bin Hazza bin Faris al-Sumih
Department of Curricula and Instruction College
of Education Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the availability of deductive reasoning skills in the content of books activity with the decision of jurisprudence in preparatory schools of Saudi Arabia, the study drew on the descriptive and analytical approach, and its tool (content) analysis card. The population and sample of analysis is created from the full content of the six activity books of Fiqh for preparatory schools of Saudi Arabia (published in 1436/1437 AH). The educational activity was selected as a unit to analyze the content. The results of the content analysis of all the books for Grade 1, 2 and 3 revealed 173 occurrences of the inferential thinking skills, where the skill of deductive thinking came first with a score of (48.55%) in terms of the number of activities involving these skills, and with average availability. Then came the deductive thinking skill with a score of (30.63%) and low availability. On the third place came the skill of inductive thinking in third place by (20.8%) and low availability. In the light of the results, the study proposed a number of recommendations, the most important of which is achieving the quantitative balance in the activities of the activities books among all grades, and raising the degree of the availability of deductive thinking.

Keywords: deductive thinking - activity books – Fiqh Textbooks – Preparatory schools

فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

د. هشام بركات بشر حسين
مركز التدريب وخدمة المجتمع
جامعة الملك سعود

فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

د. هشام بركات بشر حسين

مركز التدريب وخدمة المجتمع

جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٦/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ١٢/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية قائم على معايير معلم الموهوبين العالمية التي توافق على إصدرها كل من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) (NAGC)، ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (ECC). وخُطط البرنامج التدريبي متضمناً كافة المعايير في وحدات منفصلة، مع وحدة إضافية كمشروع تخرج. بحيث أتيح للمتدربين اختيار ماناسبهم من الاحتياجات التدريبية وفق اختبار تحديد مستوى قدم قبل الالتحاق بالبرنامج. وصممت الوحدات التدريبية متضمنة جزء وفق اسلوب التعلم الذاتي، وكانت وحدات البرنامج: (مقدمة في تعليم الموهوبين، نمو الموهوبين والفروق الفردية في التعلم، بيئات التعلم في تعليم الموهوبين، التدريس للموهوبين، التقييم، التعلم المهني والممارسات الأخلاقية لمعلمي الموهوبين، مشروع التخرج). كما شمل البرنامج بعض الأنشطة المصاحبة لتحفيز معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتطوير الأداء التدريسي وتحقيق التنمية المهنية المستدامة. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في رعاية وتعليم الموهوبين.

الكلمات الدلالية: تعليم الموهوبين، إعداد المعلم وتدريبه، تدريب معلم الرياضيات، التنمية المهنية لمعلم الرياضيات، معايير معلم الموهوبين، معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

المقدمة:

غـدت دراسـة الموهبـة في العـصر الحـالي علمـاً قائمـاً بذاتـه لـه نظرياتـه ومفاهيمـه وتطبيقاتـه وفروعـه المتعـددة، وعملـت كـثير مـن الـدول علـى أن تخصص له مؤسسات مستقلة وكيانات منظمة تعنى بالقيام بعملياته؛ ولم لا وقد أصبحت وجهاً للتنمية البشرية وعاملاً فاعلاً في الوصول إليها وتسهم في تحقيق التنمية الشاملة للدول والمؤسسات.

ويعدُّ ميدان تربية الموهوبين من الميادين التربوية المتقدمة التي تحظى باهتمام دول العالم المتقدم، فهم يرون أن التقدم يقتضي بالضرورة توفير الإمكانات الماديـة والبـشرية والتربويـة للعنايـة بهـذه الفئـة مـن النـاس بعـد اكتـشافهم ومـساعدتهم في تلبيـة احتياجـاتهم الخاصـة. فأصـبح الاهتمـام بـالموهوبين؛ ضرورة حتمية واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في مجتمعات اليوم، ذلك لأنهم ثروة وطنيـة غـير قابلـة للتعـويض أو الاسـتبدال، خاصـة في عـصر العولمة وتفجر المعلومات والزخم الهائل للتقنية.

وأضحى الموهوبين فئة مهمة من المتعلمين، ومثل الاهتمام بهم استثماراً للمستقبل يحقق للمجتمع عناصر منتجة، واسهامات مؤثرة في مختلف مجالات الحيـاة. ويمثـل الاهتمـام بمعلـم الموهـوبين أول الوسـائل المـستخدمة في تعلـيم الموهوبين ورعايتهم، ولما لا وهو العنصر الحاكم والركيزة الأساسية في تنفيذ خطط التدريس والمناهج والأنشطة التعليمية.

وقد اهتمت كثير من دول العالم بإعداد وتدريب معلم الموهوبين سواء ببرامج خاصة أو بمقررات نوعية ضمن برامج الاعداد العام للمعلمين. ففي مجال إعداد معلم الموهوبين، اهتمت كثير من الجامعات العالمية ببرامج إعداد

معلمي الموهوبين سواء كبرامج شهادة دبلوم عال بعد البكالوريوس أو برامج لدرجتي الماجستير والدكتوراة في التربية تخصص تعليم موهوبين، فبمراجعة سريعة للمواقع الالكترونية للجامعات العالمية يلاحظ ؛ أن كلية نيج للتربية Neag School of Education بجامعة كونيتيكت (University of Connecticut) مقر معظم خبراء الموهبة وأولهم رينزولي Renzulli وفريقه، قد قدمت مجموعة برامج متنوعة لاعداد معلمي الموهوبين والباحثين في الموهبة منها لدرجة الدبلوم ودرجتي الماجستير والدكتوراة. ومثلها أيضا جامعة مليرزفيل بولاية بنسلفانيا (Millersville University - Pennsylvania) قدمت برامج لدرجة الدبلوم ودرجة الماجستير تخصص تعليم موهوبين. كذلك قدمت كلية كوري للتربية (Curry school of Education) بجامعة فيرجينيا (University of Virginia)، وجامعة شمال تكساس (University of North Texas) برامج لدرجة الماجستير في التربية تخصص تعليم موهوبين. وقدمت جامعة ولاية أركنساس الحكومية (Arkansas State University) برنامج ماجستير العلوم في الموهبة والتفوق والابداع، واقتصرت جامعة جنوب كالفورنيا الأمريكية (University of Southern California) على تقديم برنامج لشهادة الدبلوم بعد البكالوريوس بمسمى (شهادة تفريد المناهج للطلاب الموهوبين)، لفصلين دراسيين (١٢ ساعة معتمدة). ولم تغب الجامعات الأسترالية عن السباق ؛ فقدمت جامعات فلاندرز بجنوب استراليا (Flinders University)، وجامعة جنوب ويلز الجديدة (University of New South Wales) شهادة دبلوم وشهادة ماجستير في التربية تخصص تعليم موهوبين. وأيضا وقدمت كل من جامعة مردوخ (Murdoch University)،

وجامعة ماكواري (Macquarie University)، وجامعة ماساي (Massey University)، وجامعة انجلترا الجديدة (University of New England Australia)، وجامعة الكاثوليك الاسترالين (Australian Catholic University) شهادة دبلوم عال ١٢ ساعة معتمدة بعنوان (Postgraduate Certificate in Gifted and Talented Education).

وفي العالم العربي اهتمت بعض الجامعات العربية بتقديم برامج متنوعة في رعاية الموهبة والابداع، فعملت جامعات عربية الى التعاون مع جامعة أوهايو الأمريكية لتقديم برنامج ماجستير الموهبة والابداع، مثل جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية.(جامعة الباحة، http://goo.gl/ya4mHH)، وجامعة البلقاء التطبيقية بالأردن، كذلك أنشئت جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٩ م / ١٤٣٠ هـ (المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع)، لإجراء البحوث والدراسات وتقديم المعاونة للجهات التي تعمل في رعاية الموهوبين، ويشرف حالياً على تقديم برنامج الماجستير في تربية الموهوبين(المركز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع، https://goo.gl/xaqxbz).

أما في مجال تدريب معلم الموهوبين في العالم العربي؛ فرغم ندرة وجود معلمين مؤهلين لاكتشاف ورعاية الموهبة في مدارس التعليم العام. (الجغيمان، عبد الله بن محمد، ٢٠٠٧، ص ٦٣) إلا أنه يلاحظ ندرة برامج تدريب معلم الموهوبين، حيث يشيع التركيز على إعداد وتدريب معلم العاديين فحسب، ومع وجود عدد بسيط من المعلمين قد نالوا تدريباً للتعامل مع التلاميذ الموهوبين؛ فإن الغالبية العظمى لم تنل أي برامج عن التعامل مع

الموهوبين، وأصبحت قضية إعداد وتدريب معلم الموهوبين ضرورة ملحة ينبغي الاهتمام بها. (عبد القوي، مصطفى محمد، ٢٠٠٢، ص ٤- ٦).

من هنا أضحى الانطلاق نحو بحث إعداد معلم الموهوبين وتدريبه نقطة تحد رئيسة في مختلف دول العالم، واهتمت الجمعيات التربوية والمؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية باعداد المعلم وتدريبه؛ ليواكب طلابه العاديين والموهوبين واحتياجاتهم المتنوعة والمتغيرة. وتعد الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) (NAGC)، ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (ECC). من أول المؤسسات التربوية التي اهتمت باعداد معلم الموهوبين وتدريبه، حيث تم اصدار معايير للمعارف والمهارات اللازمة لمعلم الموهوبين، ومنذ العام ٢٠٠٨ اعترف المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) بهذه المعايير كأساس لبرامج إعداد معلم الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي الولايات المتحدة وحدها قدمت برامج لدرجتي البكالوريوس والماجستير وفق هذا الاعتماد في (١٥) جامعة في ٧ ولايات هي (ولاية أركنساس، وولاية انديانا، وولاية لويزيانا، وولاية الميسيسبي، وأوهايو، وجنوب كالفورنيا، وولاية تكساس).
(National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), http://goo.gl/ItevBU).

ويعد بناء برامج التدريب في ضوء معايير محددة من الاتجاهات المعتمدة في معظم دول العالم، وهناك دراسات متعددة أوصت باستخدام المعايير كأساس

لبناء برامج تدريبي معلم الرياضيات بشكل عام ومعلم الموهوبين بشكل خاص، منها دارسة (عبيد، وليم تاوضروس، ٢٠٠٥)، ودراسة (حمادة، محمد محمود، ٢٠٠٦)، دراسة (الجاسم، فاطمة أحمد، ٢٠٠١)، وحاول البحث الحالي تقديم برنامج لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لإعداد معلمي الموهوبين.

* * *

الإطار النظري للبحث

١,١ غموض مصطلح الموهبة والموهوبين:

تعد موضوعات الموهبة وتعليم الموهوبين ورعايتهم موضوعات ذات جدلية شديدة واختلاف بين المدارس العلمية على مر العصور في معظم مكوناته ومحتوياته. وهذا ليس في صعوبة التعريف فقط، بل في وجهات نظر الداعمين والمعارضين لبرامج الموهوبين، حيث ترى مجموعات من الباحثين والمؤسسات أهمية توفير برامج رعاية الموهبة لفئات خاصة من الطلاب وأن ذلك يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويعظم استثمارات الدولة من التعليم. في حين يرى المعارضين أن إتاحة برامج الموهوبين لفئات خاصة من الطلاب دون غيرهم يعد نوعاً من إهدار العدالة الاجتماعية وإظهار للتحيز العرقي والاجتماعي والاقتصادي. ويرى فريق ثالث ضرورة توفير برامج تعليم الموهوبين لجميع الطلاب في مدارس التعليم العام لاتاحة أكبر قدر ممكن من التحدى لجميع الطلاب.

حيث أشارت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association of Gifted Children) أن مفاهيم مثل الموهبة والذكاء والتفوق هي مفاهيم متغيرة ويختلف معناها باختلاف السياقات والثقافات. بل وحتى داخل المدارس، ستجد أن هناك مجموعة متنوعة من التصورات والمعتقدات حول كلمة "الموهوبين"، الذي أصبح مصطلح له معاني متعددة والفروق بينها دقيقة، ومع ذلك فإنه لا يوجد تعريف عالمي مقبول لمفهوم الموهبة.
(National Association of Gifted Children- NAGC, (http://goo.gl/1lfT9x

وقد أشارت ويندي روبنسون وجيم كامبل (Robinson, W & Campbell, J, 2010). أن موضوع تعليم الطلاب المتفوقين والموهوبين من الموضوعات التي تتميز بجدلية شديدة، حيث يراها البعض أنها عملية انتقائية، وتصنيفية، وأنها تتسم بعدم المساواة في كل من الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية. وأن كثير من البحوث السابقة في هذا المجال، مع بعض الاستثناءات الملحوظة، كانت مجرد إدعاء ومحاولة تسويق وإقناع مستتر في صورة بحث. (Robinson, W & Campbell, J, 2010, P ix).

ويذكر (جروان، فتحي عبد الرحمن، ١٩٩٩) أن الاتفاق على تعريف عام لمفهوم مجرد كالموهبة أو التفوق هو أمر صعب، وربما يكون مستحيلا. وواقع الحال يشير واقع الحال إلى عدم إمكانية التوصل إلى تعريف متفق عليه على اختلاف الأزمنة والأمكنة والحضارات. (جروان، فتحي عبد الرحمن، ١٩٩٩، ص ٤٥)

ويشير (عياصرة، سامر مطلق؛ وإسماعيل، نور عزيزي، ٢٠١٢) إلى أنه لا يخفى على الجميع أن عبارة (الموهوب أو المتفوق) تعتبر من أكثر القضايا التربوية أهمية وتعقيدًا، لما يترتب عليها لاحقًا من عملية اختيار وتصنيف للطلبة إلى موهوبين ومتفوقين أو طلبة عاديين وغيرهم، والتي قد تكون مجحفة بحق بعض الفئات الطلابية كالفقراء، وأبناء الأقليات العرقية، والمعوقين، وذوي التحصيل المتدني، والمتأخرين دراسيا، وأصحاب صعوبات التعلم وغيرهم، ومن هنا نجد أنه لا يوجد تعريف عالمي متفق عليه للموهبة والتفوق .ونشير هنا إلى أنه لا يزال الاستعمال الشائع لهذين المصطلحين (الموهوب والمتفوق) حتى في أوساط الخبراء يشوبه الكثير من

الغموض وعدم الترابط والخلط، وغالبًا ما يتم استخدام أحدهما بديلا للآخر. (عياصرة، سامر مطلق؛ وإسماعيل، نور عزيزي، ٢٠١٢، ص ١٠٨) ويشير (صديق، جمال عبد المولى؛ وأمين، أمل محمد، ٢٠٠٩) أنه على الرغم من المحاولات الجادة لتحديد مصطلح دقيق لمفهوم الموهبة والموهوبين، إلا أن الوصول إلى تعريف موحد بين الباحثين في ذلك لا زال أمراً بعيد المنال. (صديق، جمال عبد المولى؛ وأمين، أمل محمد، ٢٠٠٩، ص ٢٧) ويذكر (أبوهاشم، السيد محمد، ٢٠٠٨) أنه ومع كل الاختلافات بين الباحثين حول تعريف الموهبة والتفوق، إلا أنهم يتفقون على المعنى العام والإطار الشامل له، فلا يوجد اختلاف بينهم على أن الفرد الموهوب أو المتفوق هو الفرد الذى يظهر سلوكاً فى المجالات العقلية المختلفة يفوق كثيراً من أقرانه الآخرين، مما يستدعى تدخلاً تربوياً لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول بها إلى درجة من النمو تسمح بها طاقاته وقدراته ٠ كذلك فإن الموهبة والتفوق يستخدمان بمعنى واحد تقريباً، وذلك للدلالة على المستوى المرتفع من أداء الفرد فى مجال ما أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية التى تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعى. (أبوهاشم، السيد محمد، ٢٠٠٨، ص ٨).

وتتفق في هذا الطرح عدة دراسات منها (Sternberg, R. J. & Davidson, J. E., 2005), (Torrance, P., & Sisk, A., 2001). في غموض مصطلح الموهبة والموهوبين.

١,٢ التطور التاريخي لمفهوم الموهبة وتعليم الموهوبين

تناول كثير من الباحثين والمؤلفين التطور التاريخي لمفهوم الموهبة وتعليم الموهوبين، وخاصة المؤسسات والجمعيات والروابط المهتمة بتعليم الموهوبين ورعايتهم، وقد حصرت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (National Association of Gifted Children) (NAGC) التطور التاريخي لتعليم الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم.

وذلك بدءًا من جهود ويليام توري هاريس William Torrey Harris في المدارس العامة لتعليم الطلاب الموهوبين عام **(١٨٦٨م)**، وبحوث فرانسيس جالتون Francis Galton's عام (١٨٦٩م) عن "العبقرية الوراثية"، وإستنتاجه أن الذكاء يخضع للوراثة والإنتقاء الطبيعي. وصدور التقارير الوطنية الأمريكية ومنها تقرير مريلاند Marland Report عام (١٩٧٢م)، الذي صدر فيه التعريف الرسمي الأول للموهبة. وصدور تقرير "أمة في خطر" Nation at Risk"عام (١٩٨٣)، وتقرير "أمة مخدوعة: كيف تعيق المدارس الطلاب الموهوبين الأمريكين المتفوقين" A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest students.، عام (٢٠٠٤م). إلى جانب رصد حركة معايير الموهوبين بدءًا من عام (١٩٩٨م) حيث نشرت الجمعية الوطنية لأطفال الموهوبين NAGC معايير برنامج الموهوبين للمرحلة من (ما قبل رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي الصف ١٢) Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards في سبعة مجالات للبرامج الرئيسة التي تخدم الطلاب الموهوبين والمتفوقين. وقد تم إعادة إصدار هذه المعايير عام ٢٠١٠ وأطلق عليها "معايير برامج الموهوبين لمرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف

الثاني عشرPre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards، وصولاً إلى الاصدار الأول لمعايير المعارف والمهارات في تعليم الموهوبين Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education عام (٢٠٠٦م)، وإصدراها المطور عام (٢٠١٣) بعنوان معايير إعداد معلمي الموهوبين والمتفوقين Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education (National Association of Gifted Children -NAGC, 2016, http://goo.gl/azMA43)

١,٣ تعريف الموهبة والموهوبين

تناول كثير من الباحثين والمؤلفين مفهوم الموهبة والموهوبين، وحاولوا تقديم تعريفات محددة بما يقود لاحقاً إلى تصميم برامج وخدمات تعليم الموهوبين، والعمليات الأساسية فيها مثل اختيار الطلاب الموهوبين وتحديد مستوياتهم، وتحديد مجالات الموهبة التي يتميزون بها والمجالات التي سيتم تناولها في برنامج التدريب المقترح. وأهم التعريفات المشهورة عن الموهبة والموهوبين، هي:

١,٣,١ التعريفات الأميركية للموهبة والموهوبين:

أشارت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC) إلى أن كل ولاية أمريكية لها تعريف خاص بها للموهبة والطلاب الموهوبين والمتفوقين. فبعض الولايات تعرف الموهبة بناء على المقارنة مع الأخرين من نفس المرحلة العمرية. والبعض الأخر يعتمد في تعريفه على الإحتياجات التي تتجاوز ما تقدمه الفصول الدراسية العادية. لا تتطلب جميع الدول أن تتبع المناطق التعليمية تعريف الولاية. ويمكن الوصول للتعريفات الكاملة لجميع

الولايات على الرابط التالي: (National Association of Gifted Children- NAGC, http://goo.gl/zrQG50).

وفي العام ٢٠٠٤ تم وضع القانون الاتحادي (لن يضار طفل) (No Child Left Behind) الذي وضع تعريفاً للموهوبين المتفوقين كما يلي: يعني مصطلح "الموهوبين والمتفوقين"- عند استخدامه باحترام مع الطلاب أو الأطفال أو الشباب- أولئك الطلاب أو الأطفال أو الشباب الذين لديهم القدرة على الإنجاز العالي في مجالات مثل المجالات الفكرية أو الإبداعية أو الفنية أو القدرات القيادية أو المجالات الأكاديمية الخاصة، وهم في حاجة لخدمات أو أنشطة لا تقدمها المدرسة عادة من أجل تطوير تلك القدرات بشكل كامل.

(U.S. Department of Education, 2002, Title IX, Part A, SEC. 9101. DEFINITIONS, Definition 22).

١,٣,٢ تعريف الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC)

"الأفراد الموهوبين هم أولئك الذين لديهم مستويات متميزة من القدرة الإستثنائية على التفكير والتعلم أو القدرة على الأداء الموثق أو الإنجاز في أفضل ١٠٪ أو الأكثر ندرة في مجال واحد أو أكثر. وتشمل المجالات أي نشاط منظم مع نظام رمزي خاص به (مثل، الرياضيات، الموسيقي، اللغة (و/أو مجموعة من المهارات الحسية (على سبيل المثال، الرسم، الرقص أو الرياضة).

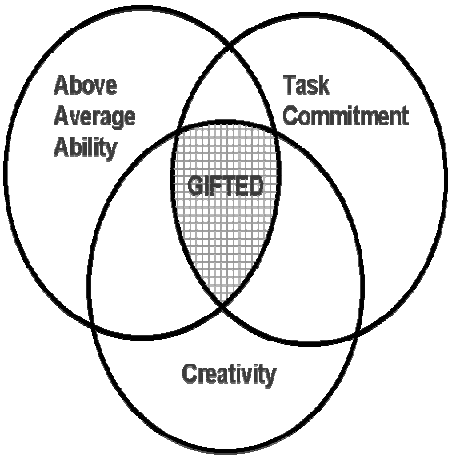
(National Association of Gifted Children- NAGC , http://goo.gl/KU73kY)

١,٣,٣ تعريف رينزولي (Renzulli,1978, 1986, 2003)**:**

يعد رينزولي أحد التربويين البارزين في مجال دراسة الموهبة والموهوبين وله مدرسة علمية خاصة بجامعة كونتيكت (The University of Connecticut)

وله نموذج خاص به في دراسة الموهبة (http://www.renzullilearning.com) حيث يوضح أن سلوك الموهوبين يظهر عند تفاعل ثلاثة مجموعات أساسية من السمات البشرية: قدرات عقلية فوق المتوسطة أو القدرات العقلية الخاصة، ومستويات عالية من الإلتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من الإبداع.

شكل (١) نموذج رينزولي للموهبة



وأن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تنمية تلك السمات وتطبيقها على أي مجال للأداء البشري. كما يلاحظ في نموذج إثراء مجتمع المدرسة، يمكن أن نجد سلوكيات الموهوبين "في بعض الأفراد (ليس جميعهم)، وفي بعض الأوقات)، وفي ظل ظروف معينة (ليست كل الظروف)".

١,٣,٤ النموذج الانجليزي لدراسة الموهبة:

تبنى النموذج الانجليزي نظرية حديثة هي نظرية الذكاءات المتعددة، ولم يعتمد على نموذج واحد لقياس معدل الذكاء. فقد استشهد بأفكار كل من جاردنر (Gardener, H (1983;1999، وفريمان (Freeman, J (1995، وكرولبي (Cropley (1995، وكرشفيسكس وجاردنر (Krechevsky & Gardner, H(1999، وجانييه (Gagné, F (1994، وستيرنبرج (Stenberg, R (2005، ورنزولي (Renzulli, J (1978 ، ورينزولي وزملاؤه (Renzulli, J, et al, 1997) ووفقاً لرأي فريمان(Freeman, J, 1998)، فقد تم إتباع نموذج " التحديد بواسطة الدعم" وليس "النموذج الطبي في التشخيص والعلاج." (Freeman, J, 1998, P26).

ويرى (Robinson, W & Campbell, J, 2010) أنه كان هناك نتيجتان على قدر من الأهمية لاستخدام تلك النظريات الحديثة للسياسة التعليمية وتطبيقها. **أولاً**: مكنت النموذج الانجليزي من إتباع مفهوم أوسع للموهبة، كي يضم ليس فقط الموهبة المعرفية ولكن أيضًا الإبداع والموهبة في الرقص والدراما والموسيقى والرياضة، كما يضم الجهد والدوافع عند Renzulli (1978, 1997). **ثانيًا**: دعم مفهوم الموهبة فكرة تعدد نماذج التقييم التي تُقيم موهبة الطالب بدلاً من استخدام مقياس أُحادي الاتجاه. وحتى عام ٢٠٠٧ استخدمت الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (National Academy for Gifted and Talented Youth -NAGTY) عدداً كبيراً من الأدلة تشمل: اختبار البيانات والتوصيات من المعلمين والآباء والأقران

وملفات الإنجاز، إلى جانب أدلة أخرى. ومن أهم السمات في هذه العملية ؛ التركيز على دليل الموهبة بالإضافة إلى الإنجاز وتوفير الدعم اللازم للطلاب.
(Robinson, W & Campbell, J, 2010, P 9-12)

وفي عام ٢٠٠٧ قام مركز المعلمين البريطانيين (Centre for British Teachers - CFBT) والأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (National Academy for Gifted and Talented Youth - NAGTY)) بتطوير مجموعة من المعايير الأكثر مرونة متضمنة معايير الأكاديمية ذاتها ؛ وكان من أهمها تحديد تعريف معتمد من إدارة مدارس الأطفال والأسر (DCSF) للطلاب الموهوبين والمتفوقين "بأنهم الطلاب الذين يظهرون أداءً جيداً في مادة ما أعلى من مستوى مجموعتهم العمرية". وبعد ضم برنامج الموهوبين لمرحلة التعليم الابتدائي، فقد اتسع البرنامج أيضًا ليشمل كل الطلاب الذين رأي المعلمون أنهم ينطبق عليهم نفس تعريف إدارة مدارس الأطفال والأسر (DCSF)، وتبعاً لذلك أصبح للمدارس أحقية تعريف وتحديد هؤلاء الطلاب، ولكنه تجاهل حقيقة أن تعريف المعلمين للطلاب ذوي الموهبة ينطوي على التحيز الاجتماعي والعرقي.
(Robinson, W & Campbell, J, 2010, P 13)

١,٣,٥ تعريفات أخرى للموهبة والموهوبين

وهناك عدد من الباحثين تناول تعريف الموهبة والموهوبين في دراسات وبحوث متفرقة ومنهم التعريفات التالية :

الموهبة : قدرة استثنائية أو استعداد فطري غير عادي لدى الفرد، وقد تكون هذه القدرة موروثة أو مكتسبة سواء قدرة عقلية أو قدرة بدنية. (خربيط، ريما بدر، ٢٠١٢، ص ٦)

الموهبة سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف ."وعرفت الموهوب بأنه" :الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم ... وغيرها. (السرور، ناديا هايل، ٢٠٠٢، ص ١٦)

الموهبة: مصطلح الموهبة يستخدم للإشارة إلى مجموعة من الأفراد لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق فى مجالات معينة علمية (رياضيات، علوم)، أو أدبية (شعر، صحافة)، أو فنية (رسم، موسيقى)، أو عملية (ميكانيكا، نجارة)، وليس بالضرورة تميزهم بمستوى مرتفع من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسى بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم. (الشخص، عبد العزيز السيد، ١٩٩٠، ص ٤٦)

الموهوب: هو ذلك الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية على الإبداع، والتزام أداء المهام المطلوبة منه. (خربيط، ريما بدر، ٢٠١٢، ص ٦).

الموهوب هو الشخص الذي يتفوق على أقرانه في الأنشطة الأكاديمية أو الفنية أو الموسيقية أو الرياضية أو الاجتماعية. ويتمتع بقدرات أعلى من أقرانه في المجالات التالية: القدرات العقلية (القدرة الرياضية، القدرة اللغوية، القدرة الموسيقية، القدرة المكانية)، والاستعدادات الدراسية، والسلوك القيادي، والتفكير الابتكاري، والفنون المختلفة (الرسم – الموسيقى). (منسي، محمود عبد الحليم، ٢٠٠٢، ص ٤٢)

الموهوب أو المتفوق ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التى ينتمي إليها فى واحد أو أكثر من القدرات التالية: القدرة العقلية التى تزيد فيها نسب الذكاء على إنحرافيين معياريين موجبين عن المتوسط،

القدرة الإبداعية العالية فى أى مجال من مجالات الحياة. والقدرة على التحصيل الأكاديمى المرتفع التى تزيد عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية، والقدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية، والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة فى التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق عن غيره من العاديين. (الروسان، فاروق فارع، ١٩٩٦، ص ١٢٥)

ورغم ذلك فعلى الرغم من وجود تعريفات كثيرة للطلاب الموهوبين والمتفوقين، ووجود قوائم كثيرة تشمل السمات العامة لهم، إلا أنه من الضروري تذكر أنه لا يوجد طالبين متشابهين تماما. فلكل طالب موهوب أو متفوق نقاط قوى معرفية وقدرات وصفات واهتمامات فريدة من نوعها ومؤثرة. ولكي نفهم كل طالب على حدة، من المهم أن يستخدم المعلمين التقييم الرسمي وغير الرسمي، بما في ذلك أساليب كثيرة لتحديد هوية الطالب (Riley, T., 2011, p5).

من خلال استعراض التعريفات السابقة للموهبة يلاحظ تنوعها في مجالات واتجاهات رئيسة، على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها، وقد قسمها (جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٤) إلى أربعة مجموعات هي: **التعريفات السيكومترية الكمية** التي تعتمد الأساس الكمي بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي، وتمتد بين نسب الذكاء من ١١٥- ١٨٠، رغم أن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعليا تقع بين ١٢٥ و١٣٥. و**تعريفات السمات السلوكية:** حيث يعتمد أصحاب هذا الاتجاه على أنماط السلوك أو السمات التي تميز

الموهوبين عن غيرهم، ويتم قياس درجة وجود السمة لديهم. **والتعريفات التربوية المركبة** وهي التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين في مجالات عدة. **والتعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع :** تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار لحاجات الفرد نفسه، وبالتالي تتأثر بمحددات الزمان والمكان. (جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص ١ - ١٥).

وتتفق دراسة (Reis, S. M., & Housand, A. M. , 2008)، ودراسة (Torrance, P., & Sisk, A., 2001)، مع هذه التصورات في تحديد سمات الموهوبين

١,٤ الحاجة لبرامج الموهوبين

هناك جدل في المدارس العلمية لدراسة الموهبة حول العالم، ما بين مؤيد ومعارض لقصر برامج الموهبة على الموهوبين فقط دون باقي الطلاب، حيث وجهة نظر المؤيدين تشير إلى مدى حاجة التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وذوي القدرات العالية الى برامج دراسية تتحدى قدراتهم وتثير دافعيتهم للتعلم في الفصول الدراسية، واثراء وتسريع هذه البرامج ليحققوا اقصى انجاز تعليمي ممكن في المدارس. في حين يرى المعارضون ضرورة اتاحة برامج الموهوبين لجميع الطلاب وليس فقط لمن يحددون بأنهم موهوبين فقط تحقيقاً للمساواة والعدالة الاجتماعية بين مختلف شرائح أي مجتمع.

فقد أشار جيم كامبل Jim Campbell مدير الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (National Academy for Gifted and Talented Youth -NAGTY) بإنجلترا وهو أحد المنادين بضرورة اتاحة برامج الموهوبين لجميع الطلاب، ((Campbell, et al. 2004 أنه إذا أرادت الدولة أن توفر تعليمًا مناسبًا لكل الأطفال، فيجب أن يشمل ذلك تعليم الموهوبين كجزء من التعليم ككل، وأن يكون هذا الاتجاه جزءاً من اتجاه تربوي متكامل للموهوبين على المستوى الوطني. وينبغي على الدولة أن تعطي لتعليم الموهوبين أهمية أكثر، ولا يجب ترك تطوير تعليمهم للصدفة. فترك تعليم تلك الفئة للصدفة يجعل من التقدم التربوي وكأنه وسيلة من وسائل الرفاهية وليس قيمة من القيم الفكرية فكلما ارتبطت المسألة بجانب الثراء فيمكنك الوصول لتعليم أفضل وهو ما يحصل عليه الأثرياء." (Campbell, et al. 2004, pp 4-5)

ويرى المؤيدون أن برامج الموهوبين لا تقدم فرص متحدية للطلاب في الفصول وفقط، بل إنها تؤثر ايجاباً في مستقبل هؤلاء التلاميذ، وحصولهم على درجات علمية عالية (ماجستير ودكتوراه) بنسب أعلى من غيرهم، حيث تشير دراسة (Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. ,2001) عن (٣٢٠) موهوب تم تحديدهم في مرحلة المراهقة وتلقوا برامج للموهوبين في المرحلة الثانوية أن من حصلوا على درجة الدكتوراه أكثر من ٥٠ مثل من النسبة المتوقعة.

(Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. ,2001, pp 718–729)

وأشارت دراسة (Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P, 2013) أن ٦٣٪ من عينة الدراسة حصلوا على درجات علمية أعلى (ماجستير أو أعلى). وأن ٤٤٪ من العينة حصلوا على درجة الدكتوراه، وأن (٨) من (١٤٢) الحاصلين على الدكتوراه قد حصلوا على أكثر من درجة دكتوراه. في حين أنه وفقاً للتعداد العام لسكان الولايات المتحدة الأمريكية للعام ٢٠١٠ فإن ٢٪ فقط من عدد سكان الولايات المتحدة الأمريكية يحصلون على الدكتوراه.

(Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P, 2013, pp 648–659)

وأشارت دراسة (Campbell, J. R., & Walberg, H. J. ,2011) عن التأثير طويل المدى لبرامج الموهوبين على الطلاب الذين تلقوا برامج للموهوبين أن ٥٢٪ من عينة قوامها ٣٤٥ تلميذ، قد حصلوا على درجة الدكتوراه. (Campbell, J. R., & Walberg, H. J. ,2011, pp 33, 8–17)

وأظهرت دراسة (Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. , 2007) على عينة من (٢٤٠٩) من الموهوبين الذين حصلوا على أعلى (١٪) في اختبار السات SAT عندما كانوا في عمر الـ ١٣ عام، وعند اجراء دراسة طولية بعد مرور ٢٥ عام، فوجد أن المشاركين قد حازوا على ٨١٧ براءة اختراع، ونشروا ٩٣ كتاب، وأحدهم حصل على جائزة فيلدس في الرياضيات، وآخر حاز ميدالية جون بيتس للاقتصاديين الشباب.

(Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. , 2007, pp 948–995)

وكفائدة إضافية لبرامج الموهوبين ظهر أن الطلاب الموهوبين مع مرور الوقت واندمجوا في اهتمامات وأنشطة إبداعية عقب تخرجهم من جامعاتهم. (Westberg, K. L., 1999, pp 3, 13–16).

وقد راجعت دراسة (صديق، جمال عبد المولى؛ وأمين، أمل محمد، ٢٠٠٩) مجموعة متنوعة من الدراسات العلمية أظهرت الحاجة الملحة لتوفير برامج خاصة للموهوبين تتحدى قدراتهم وتستجيب لاحتياجاتهم في الصفوف الدراسية العادية (صديق، جمال عبد المولى؛ وأمين، أمل محمد، ٢٠٠٩، ص ١٩)، وأفضل من يقوم بهذا الدور هو المعلم المعد والمدرب بكفاءة على برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين.

واتفقت معها دراسة (Loveless, T., Farkas, S., & Duffett, A. ,2008) في أن التلاميذ الموهوبين لم يجدوا التحدي أو الفرصة التي تتيح لهم اظهار قدراتهم في الفصول. وأن التلاميذ الموهوبين يحتاجون لبرامج خاصة بالموهوبين لأن البرامج العادية في التعليم العام لا تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين. (Loveless, T., Farkas, S., & Duffett, A. ,2008, p9)، وذلك نظرا لضعف تدريب المعلمين في البرامج العادية فيما يخص التعامل مع الموهوبين، والضغوط التي يواجهها المعلمين في فصولهم لرفع الأداء التحصيلي لطلابهم. (Callahan, C. M.& Hertberg-Davis, H. L., 2013, pp. 1–10)

وهكذا تتفق الأدبيات على مدى الحاجة لتوفير برامج للموهوبين تناسب قدراتهم وامكاناتهم وتلبي احتياجاتهم التربوية والنفسية.

١,٥ تحديد وتقييم الطلاب الموهوبين والمتفوقين:

من المهم تناول تحديد وتقييم الطلاب الموهوبين والمتفوقين؛ من حيث تنوع أساليب تحديد الطلاب الموهوبين واكتشافهم وكيفية تطبيق هذه الأساليب، وصولاً إلى أساليب وأدوات ومصادر تقييم تعلم الطلاب الموهوبين وانجازهم في مختلف المجالات والتخصصات، والأخطاء الشائعة في عمليات تحديد الموهوبين والكشف عنهم.

حيث يلاحظ في مجال تعليم الموهوبين ورعايتهم اختلاف وتباين واسع في عملية تحديد مفهوم الموهبة والموهوبين؛ مما يؤدي لاختلاف مداخل وأساليب دراسة الموهبة وتقييمها، وعلى الرغم من ذلك فإن كثير التربويين والمتخصصين في الموهبة وتعليم الموهوبين يقتربون من الاتفاق على أهمية عملية تحديد الطلاب الموهوبين. مع الإقرار بأن عملية تحديد الموهوبين وتوصيفهم في حد ذاتها يراها؛ بعض التربويين أنها عملية نخبوية انتقائية تضر بالعدالة والمساواة في المجتمع. وأيضا مع اختلاف وتنوع استخدام أساليب ومحكات محددة في تحديد الموهوبين والمتفوقين.

وهذا الاعتراض على عملية تحديد الموهوبين لم ينحصر في الباحثين التربويين فقط، بل انتقل إلى الممارسين في المدارس، فقد أجرت روبنسون وكامبل (Robinson, W & Campbell, J, 2010) عدة مقابلات ودراسات حالة ضمن مجموعة عمل الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين بانجلترا The National Academy for Gifted and Talented youth. (NAGTY)، عن عملية تحديد الموهوبين، وقد أثمرت المقابلات في كل دراسات الحالة الخاصة بالمدارس عن الاجماع على أن تحديد مجموعة من

الطلاب وتسميتهم بالموهوبين والمتفوقين هي مسألة شائكة ينبغي التعامل معها بحذر شديد. (Robinson, W & Campbell, J, 2010, pp 150-152)

ومع ذلك ؛ فإن عملية تحديد الطلاب الموهوبين والمتفوقين واكتشافهم تعد بمثابة نقطة البدء في أي برنامج تعليمي لرعايتهم، وهي عملية مهمة تؤدي إلى اتخاذ قرارت مؤثرة في حياة الطالب، إذ يصنف بموجبها أحدهم بأنه موهوب، ويصنف آخر بأنه غير موهوب. مع ما تعنيه عملية التصنيف من إيجابيات وسلبيات نفسية وتربوية لدى الطالب. لذا تصبح أدوات الشخيص والكشف مهمة في ذاتها لأهمية عملها، ومن ثم ينبغي الانتباه إلى صدقها وثباتها وصلاحيتها بشكل جدي، وقبل كل هذا وبعده، الانتباه إلى عدالة التقييم وعدم تحيزه أو تأثره تجاه الطلاب بسبب التنوع الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو العرقي أو لأي سبب كان.

وقدمت الجمعية الوطنية الأمريكية للموهوبين والمتفوقين The National Society for the Gifted and Talented (NSGT) مقترحات وأدلة للمدارس والمتخصصين لعملية تحديد الموهوبين (NSGT, http://www.nsgt.org). وترى الجمعية أن معظم عمليات تحديد الموهوبين والمتفوقين التي تحدث داخل المدارس ؛ إنما تحدث بغرض اشراك الموهوبين والمتفوقين في برامج تربوية خاصة بتعليم الموهوبين والمتفوقين. مع عدم وجود معايير لتحديد الموهوبين والمتفوقين تكون واضحة ومتفق عليها في الولايات المتحدة سواء على المستوى الفيدرالي او على مستوى الولايات والمقاطعات ؛ حيث تقوم كل مدرسة أو مقاطعة أو ولاية بتحديد من وكم من التلاميذ قابلين للدخول في برامج رعاية الموهوبين وتعليمهم، وتقوم المدارس والمقاطعات والولايات بذلك في ضوء

تعـريفهم للموهبـة وفلـسفتهم ومـصادرهم المتاحـة. وتقـترح الجمعيـة بعـض الموضـوعات توضـع في الحـسبان عنـد تحديـد الموهـوبين والمتفـوقين ومنهـا: (القدرة مقابل التحصيل، الاختبار مقابل الدرجات والتدريج، الاختبارات المعياريـة للقـدرة متـضمنة اختبـارات الـذكاء واختبـارات الـتفكير الإبـداعي، واختبارات التحصيل المقننة، وترشيحات الأقران والمعلمين والآباء والترشيح الذاتي).

(National Society for the Gifted and Talented- NSGT, http://goo.gl/gKamLB)

ويؤكـد (Merrick, C. & Targett, R., 2004) إلى أن مبـادئ التحديـد الفعـال والاكتـشاف الجيـد للتلاميـذ الموهـوبين ينبغـي أن تتـضمن (اسـتخدام أدوات واستراتيجيات تتناسب مع التعريف المستخدم للموهبة في المؤسسة التي ترعى البرنامج، واستخدام معـايير متعـددة للقيـاس، كميـة وكيفيـة، والتأكـد باستمرار مـن دقـة وصـدق وثبـات أدوات القيـاس المستخدمة، والتأكيـد علـى تحقيـق المـساواة وتكـافؤ الفـرص لجميـع التلاميـذ علـى اخـتلاف ثقافـاتهم وأعراقهم وأجناسهم).

(Merrick, C. & Targett, R., 2004, p6)

ويـشير (منـسي، محمـود عبـد الحلـيم، ٢٠٠٢) أن اسـتراتيجيات تحديـد الموهـوبين تتـضمن كـل مـن الـسلوكيات، درجـات الاختبـارات المقننـة، وكـل الطـرق التقليديـة والحديثـة الـتي تفحـص وتقـيس قـدرات جميـع التلاميـذ. (منـسي، محمـود عبـد الحلـيم، ٢٠٠٢، ص ٤٢٣). كـذلك يـشير (سـعادة، جودت أحمد، ٢٠٠٩) إلى أن عملية تحديد الموهـوبين تتـضمن سـتة خطـوات رئيسة متتابعـة ومتكاملـة تـؤدي إلى اتخـاذ قـرارات تربويـة مناسـبة للطـلاب،

وهي: (ضرورة زيادة الفهم للموهبة والموهوبين، وتنفيذ عمليات عرض المعلومات والتواصل مع الأطراف ذات العلاقة، وتطبيق طريقة الغربلة بصرامة وعدالة في ضوء معايير واضحة، وتصميم ملف معلومات الطالب الموهوب مع الأدلة المستندة إلى علامات معايير التصفية، والتوصية ببعض الخدمات الملائمة، والتخطيط لعملية تنفيذ الخدمات بفاعلية كبيرة). (سعادة، جودت أحمد، ٢٠٠٩، ص ص ١٣٠ – ١٤٠)

١,٦ محكات تحديد وترشيح الموهوبين:

يذخر الأدب التربوي في مجال رعاية الموهوبين بتحديد محكات وأساليب وأدوات لتحديد وترشيح واختيار الموهوبين، وتقسم إلى محورين رئيسيين هما: الأساليب والطرق الذاتية غير القياسية التي تتضمن الترشيحان من المعلم أو الأقران أو الآباء أو الترشيح الذاتي، والأساليب والطرق الموضوعية القياسية التي تتضمن تطبيق مقاييس واختبارات مقننة)، وقد لوحظ اتفاق العديد من الباحثين مثل (جروان، فتحي عبد الرحمن، ١٩٩٩، ٢٠١٣، ٢٠١٤)، (حسين، جميل حسن، ٢٠١٣)، (سعادة، جودت أحمد، ٢٠٠٩) (أبوهاشم، السيد محمد، ٢٠٠٣، ٢٠٠٨)، (عطا الله، صلاح الدين فرح ٢٠٠٦)، (القريطي، عبد المطلب أمين، ٢٠٠٥)، (عبد الله، عادل محمد ٢٠٠٤)، (الخالدي، أديب محمد، ٢٠٠٣)، (منسي، محمود عبد الحليم، ٢٠٠٢)، (الشخص، عبد العزيز السيد، ١٩٩٠)، (Ryser, G. R., 2011), (Johnsen, S. K., 2008), (Matthews, M. S., 2008), (Richert, E. S. , 2003), (Torrance, P., & Sisk, A., 2001). على ما يلي:

- استخدام أحد أو بعض أو كل الترشيحات التالية (من المعلم أو الآباء أو الأقران أو الترشيح الذاتي)
- تطبيق أحد أو بعض أو كل الاختبارات والمقاييس المقننة لقياس (التحصيل الدراسي، نسبة الذكاء، التفكير الابتكاري، الإنتاج الإبداعي، السمات السلوكية)
- تطبيق محكات متنوعة معاً.

وقد أجرى (أبوهاشم، السيد محمد، ٢٠٠٣، ٢٠٠٨) دراسة مسحية عن محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين، هدفت الدراسة إلى إجراء مسح للبحوث العربية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، لمعرفة أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، ودرجة اختلاف هذه المحكات باختلاف: المرحلة التعليمية (ما قبل المدرسة، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي)، والنوع (ذكر - أنثى). وحلل الباحث (٦١) دراسة، منها (١٨) دراسة فى مجال الموهوبين، (٤٣) دراسة فى مجال المتفوقين. وبتحليلها توصل إلى ما يلي:

- أن أكثر المحكات استخداماً فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين هى على الترتيب: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسى، ومستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معاً ٠
- اختلاف المحكات المستخدمة فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك الخصائص السلوكية الأكثر استخداماً فى مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الإبتدائية، والمرحلة المتوسطة،

بينما كان محك التحصيل الدراسى الأكثر استخداما فى مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي.

- اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف جنس المفحوص (ذكور – إناث)، حيث جاء محك الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت العينات فيها على الذكور فقط، أو الذكور والإناث معاً في حين كان أكثر المحكات استخداماً في عينة الإناث هو محك مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معاً.

وأجرى (حسين، جميل حسن، ٢٠١٣) دراسة عن الطرق الشائعة التي يستخدمها المعلمون لاكتشاف الطلاب الموهوبين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين، وبعد أن استعرض الأدبيات المتخصصة في تحديد واكتشاف الموهوبين، حدد مجموعة من الأساليب منها (قياس التحصيل الدراسي، وقياس نسبة الذكاء IQ، وقياس التفكير الابتكاري، وتقديرات المعلمين، وترشيحات الآباء، وتقديرات الأقران، والترشيح الذاتي، وقياس الخصائص والسمات السلوكية للموهوبين، وتطبيق المحكات المتعددة معاً). كذلك وتوصل أن أكثر الطرق استخداماً وممارسة في تحديد الموهوبين لدى عينة دراسته هي الملاحظة الشخصية المعلم وتقديراته بالإضافة إلى بنود أخرى أقل شيوعاً منها الدافعية المرتفعة للطالب ونتاجهم الفكري الابتكاري وسماتهم السلوكية وقدرتهم على تحمل المسئولية. (حسين، جميل حسن، ٢٠١٣، ص ص ٣٨٦- ٣٤٩).

وفي ايرلندا قدم المجلس الوطني للمناهج والتقييم (National Council for Curriculum and Assessment) دليلا للمعلمين عن تعليم ورعاية الموهوبين

والمتفوقين تضمن تفصيلات متنوعة عن عملية تحديد الموهوبين والمتفوقين وأنه ينبغي أن يوظف فيها أدوات وأساليب متنوعة منها: (الملاحظة المباشرة من الوالدين والمعلمين، وترشيح الوالدين، وترشيح الأقران، والترشيح الذاتي، والترشيح بواسطة فئات أخرى مثل فريق الكشافة أو زملاء النادي، والتحديد بواسطة أخصائي نفسي من مقدمي الخدمة النفسية التربوية وبمقاييس واختبارات مقننة، وترشيح المعلمين، وعمليات الترشيح المتكاملة التي تجريها المدارس من خلال أدوات تقييم متنوعة تشمل اختبارات ومقاييس وملاحظات المعلمين ومشروعات إبداعية).

(National Council for Curriculum and Assessment, 2007, PP 15- 42)

ويقترح (جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٤) قائمة بأدوات الاستقصاء والكشف وأساليب معالجة البيانات الملائمة لكل منها حسب طبيعة خبرات البرنامج المقدم للموهوبين والمتفوقين، (خبرات معرفية عامة، وخبرات أكاديمية خاصة، وخبرات إبداعية، وخبرات قيادية، وخبرات فنون بصرية وأدائية)، تتفق مع المقترحات السابقة. (جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص ص ١٧- ١٩).

ويذكر (منسي، محمود عبد الحليم، ٢٠٠٢) أن طرق تحديد الموهوبين تشمل (الاختبارات المقننة، الملاحظات العلمية وتوصية وتقديرات المعلمين والآباء، ملاحظات المعلمين، التحديد الشخصي، ملفات الإنجاز وملفات التعلم الشخصي). (منسي، محمود عبد الحليم، ٢٠٠٢، ص ص ٤٢٤ – ٤٢٥).

ويشير (Merrick, C. And Targett ,R., 2004) إلى أن التحديد الفعال والاكتشاف الجيد للتلاميذ الموهوبين يستخدم مدى واسع من أساليب وأدوات القياس الكمية والكيفية متنوعة تتضمن: (أساليب القياس الكيفية وتتضمن: ترشيح الوالدين وترشيح المعلمين، وأساليب القياس الكمية بأدوات القياس السيكومتري للذكاء مثل اختبارات وكسلر الإصدار الثالث والرابع- واختبار ستانفورد بينيه الإصدار الخامس – اختبارات الاستعداد – الاختبارات التحصيلية المعيارية – الاختبارات والتقييمات التي يعدها المعلم). كما قدما نماذج متنوعة لهذه الأساليب والأدوات يمكن للمعلم استخدامها في عملية اكتشاف وتحديد الموهوبين.

(Merrick, C. and Targett, R., 2004, pp 7 - 27)

ويشير (سعادة، جودت أحمد، ٢٠٠٩) إلى أن طرق تحديد الموهوبين تتضمن استخدام مدى واسع من المقاييس والاختبارات تشمل مقاييس الذكاء مثل مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبارات الذكاء الجماعية، واختبارات التحصيل، واختبارات الابداع. ومقاييس التقدير لتحديد الموهوبين مثل مقياس رنزولي (SRBCS)، ومقياس RIMM، ومصفوفة بالدوين، وأداة فريزر، وأدوات جاردنر للذكاءات المتعددة، وأداة ميكر، واختبار ستيرنبرج ثلاثي الأبعاد للذكاء، إلى جانب ترشيحات المعلمين، وترشيحات الوالدين، وترشيحات الأقران، والترشيحات الذاتية من الطلاب أنفسهم. (سعادة، جودت أحمد، ٢٠٠٩، ص ص ١٥٢ - ١٩٠)

من خلال ما سبق يمكن استنتاج تنوع أساليب تحديد واكتشاف الموهوبين، ومنها ما يلي:

١. تطبيق الاختبارات المقننة (اختبارات الذكاء بنوعيها الفردي والجمعي، واختبارات قدرات التفكير الابتكاري، واختبارات الاستعدادات والقدرات الخاصة، واختبارات التحصيل الموضوعية، واختبارات سمات الشخصية).

٢. تقديرات الآباء والأمهات

٣. ملاحظات وتقارير المدرسين

٤. فحص الإنتاج الإبداعي للأطفال في مختلف الجوانب سواء كان أكاديمية أو فنية.

٥. فحص سجلات وبطاقات التلاميذ.

٦. تقدير الأقران

٧. حكم الخبراء

وأيضا يستخلص مما سبق أن أشهر الاختبارات التي يشيع استخدامها لتحديد الموهوبين واكتشافهم: اختبارات الذكاء الفردي ومنها اختبار ستانفورد- بينية، واختبار وكسلر، واختبارات الذكاء الجمعي ومنها مصفوفات رافن، وكذلك تطبق اختبارات الإستعداد الدراسي والأكاديمي كأداة لقياس إمكانية المفحوص أو قابليته لأداء سلوك معين بهدف التصنيف أو الاختيار للالتحاق ببرنامج ما، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي، ومقاييس التقدير المتدرجة.

وتشير (Riley, T., 2011). أن لكل طالب موهوب أو متفوق نقاط قوى معرفية وقدرات وصفات واهتمامات فريدة من نوعها ومؤثرة. ولفهم كل

طالب على حدة، ينبغي أن يستخدم المعلمين التقييم الرسمي وغير الرسمي، بما في ذلك أساليب متنوعة لتحديد الطالب؛ فلو حددت المدرسة أو أي هيئة أخرى الطالب على أنه موهوب أو متفوق، عندها يمكن أن يبدأ المعلمين بمعلومات الفحص الرسمي وعمليات تحديد هوية الطالب. ويشمل ذلك قوائم الرصد وتسمية الآباء والاختبارات الرسمية وغير الرسمية، تسمية الأقران، والمخزون الذاتي. لذا فإن دراسة ما وراء تسمية الموهوبين وتحليل سبب وكيفية استيفاء الطالب لمجموعة من المعايير يتيح للمعلمين فهم نقاط قوى وضعف كل طالب بصورة أفضل. (Riley, T., 2011, p5).

١,٧ أخطاء عملية الكشف عن الموهوبين

بما أن عملية تحديد الموهوبين واكتشافهم هي عملية إنسانية، فهي معرضة للأخطاء، ولعل أشهر الأخطاء هنا أن يتم اختيار طالب غير جدير بالالتحاق بالبرنامج وتصنيفه خطأ بأنه موهوب، أو عدم اختيار طالب موهوب وحرمانه من الالتحاق بالبرنامج وتصنيفه خطأ بأنه غير موهوب. ويرجع (جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٤) هذه الأخطاء إلى أخطاء متصلة بنظرية القياس وبناء الاختبارات والخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات، وأخطاء متصلة بعدم المطابقة أو ضعف الانسجام بين أساليب الكشف وطبيعة الخبرات التي يقدمها البرنامج، وأخطاء متصلة بالسياسات والإجراءات التي يتبعها القائمون على البرنامج والمحددات التي يفرضها الواقع، وأخطاء متصلة بأسلوب معالجة البيانات عند استخدام محكات متعددة في التعرف على الطلبة الموهوبين، وأخطاء شخصية مقصودة كالتحيز مثلاً، أو غير مقصودة ناجمة

عـن الجهـل أو انعـدام الخـبرة مـن قبـل المعلمـين أو لجـان الاختيـار أو مطبقـي الاختبارات وخاصة اختبارات الذكاء.

(جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص ١٣- ١٤)

ولتقليـل هـذه الأخطـاء في عمليـة الكـشف يقـترح (جـروان، فتحـي عبـد الـرحمن، ٢٠١٤) مجموعـة مقترحـات منهـا تفعيـل التقيـيم الـشامل لنظـام الكشف والاختيار، والتركيز على مدى ملاءمة الأدوات والاختبارات التي استخدمت في عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين لنوعية الخبرات التي يقدمها البرنـامج لهـؤلاء الطلبـة، وتحقيـق الانـسجام بـين محكـات الاختيـار وخـبرات البرنامج ومحكات الحكم على نجاح البرنامج، واعتبار عملية الكشف عن الطلبـة الموهـوبين والتعـرف علـيهم؛ أنهـا جـزء لا يتجـزأ مـن خطـة برنـامج رعايتهم أو تعليمهم، واستخدام عدة محكات للكشف عن الطلبة الموهـوبين، والانتبـاه للخـصائص الـسيكومترية للاختبـارات المـستخدمة، وعـدم التقيـد بالحـدود الكمـية أو النـسبة المئويـة الـشائعة في التعريفـات الـسيكومترية للموهـوب، ولا سـيما في المرحلـة الأولى مـن عمليـة الكـشف والاختيـار، واجـراء دراسـة حالـة معمقـة للطلبـة الـذين يقعـون في أدائهـم حـول الحـدود الفاصلة Cuts-Off، أو الـذين يحـصلون علـى درجـات تزيـد قلـيلاً أو تـنقص قلـيلاً عـن الدرجـة الفاصـلة الـتي اتخـذت كنقطـة فاصـلة بـين الموهـوب وغـير الموهوب.(جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص ص ١٦- ١٧).

١,٨ التخطيط للتدريس في تعليم الموهوبين

يعد التخطيط للتدريس من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتمكن منها معلـم الموهـوبين، بحيـث يـستطيع انتقـاء واختيـار أفـضل الأسـاليب

والاستراتيجيات الملائمة لتعلم المتعلمين، بما يحقق أفضل استجابة من المتعلمين، وتتناسب مع تنوعهم الثقافي والاقتصادي الاجتماعي، وبما يضمن تحقيق العدالة والمساواة داخل الفصل الدراسي. لذا عند التخطيط لتدريس الموهوبين ينبغي على المعلمين الاهتمام بمجموعة من الاعتبارات والملاحظات المهمة، التي أكد عليها بعض المتخصصين عبر مجموعة مؤثرة من الدراسات البحثية التجريبية، ومنها، (Campbell et al. 2004)، (Muijs, D., & Reynolds, D., 2004)، (Robinson, W & Campbell, J, 2010)، وهذه الخصائص منها:

- مشاركة الأهداف وتوضيحها واستعراضها في النهاية.
- تأسيس قواعد سلوكية وتعزيزها.
- التصحيح الفوري والدقيق للسلوك السيئ للطالب.
- يتسم مناخ الفصل بالتوقعات العالية وحماس المعلم.
- تحقيق النسب العالية للتفاعل الكلي في الفصل.
- توفير التغذية الراجعة الفورية للطلاب.
- توفير الفرص لممارسة وتطبيق ما تم تدريسه.
- اثراء التنوع في إستراتيجيات التدريس.
- عدم الفصل بين ممارسات المعلمين داخل الفصول، وأخلاقيات وقيم المدرسة ككل، والسياسات التي تتبناها المدرسة في تصميم التدريس والتعلم داخل الفصل.
- ترسيخ مستويات عالية من الدافعية للسلوك الجيد للطلاب.
- تشجيع الطلاب على سلوك المجازفة والمخاطرة المحسوبة في التعلم.

- نشر مستويات عالية من الخبرة بالمادة وشغف الطلاب بمادتهم الدراسية.
- المشاركة والتعاون في بناء المعرفة مع الطلاب، بدلاً من نقلها أو الإضافة إليها.
- توصيل توقعات عالية من خلال العلاقات مع الطلاب داخل وخارج الفصول.
- تشجيع الطلاب على تقييم الذات وما وراء المعرفة من أجل تحقيق التعلم المستقل.
- وضع مسائل تتطلب قدرًا أعلى من التفكير والحلول الإبداعية.
- توجيه الطلاب للفرص المتاحة خارج المدرسة.
- تأكيد نظام التقييم بالمدرسة على ممارسات المعلمين الصفية.
- فهم أصول التدريس لتشمل الأخلاقيات وقيم المنظمة التي يتم فيها التدريس.

كذلك ينبغي الاهتمام باتباع نماذج وأطر مقننة عند التدريس للموهوبين، حيث يقترح (Pollard & James, 2004) إطار خماسي للتعلم الفعال للموهوبين يتضمن (التقييم من أجل التعلم، واستراتيجيات التعليم والتعلم التي تناسب الطلاب، واختيار المناهج، والتنظيمات المتمركزة حول الطلاب، والمشاركة خارج وقت المدرسة). (Pollard, A. & James, M. , 2004: P5)

ويقترح آخرون أن يتم الاستماع لرأي الطلاب أنفسهم وأخذ أراءهم بعين الاعتبار والتقدير، فقد أشارت (Robinson, W & Campbell, J, 2010)، أنهما خلال دراسات حالة متنوعة قاما بإجرائها في الأكاديمية الوطنية للشباب

الموهـوبين والمتفـوقين بـانجلترا (National Academy for Gifted and Talented Youth - NAGTY) عما ساعد الطلاب على التعلم ؛ أشار كثير من الطلاب أنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس والتعلم تناسب كل الموهوبين والمتفوقين. واكتشف الباحثان بعض الأفكار الخلاقة عن التدريس والتعلم الفعال من أراء المدارس والطلاب ؛ منها : إضفاء الخبرة ، واثارة الشغف ، والبناء التعاوني للفهم ، واثارة المشكلات التي توظف التفكير الناقد والمخاطرة المحسوبة ، وتفعيل التقييم من أجل التعلم ، واثارة التوقعات العظيمة والدافعية العالية ، وتفعيل تفريد التعليم.

(Robinson, W. & Campbell, J. , 2010, pp 154-158)

١,٩ استراتيجيات التدريس للموهوبين

يؤكد المختصون في المناهج وطرق التدريس وتعليم الموهوبين أنه لا زالت طرق التدريس المستخدمة في التدريس للموهوبين تركز على الحفظ والتلقين بواسطة المعلم كمركز ثقل في الصف وقصر دور المتعلم على العنصر السلبي متلقي المعارف دون الفهم والابداع ، وهذه الطرق المعتادة تستخدم أكثر من الطرق التي تهتم بتنمية التفكير. وأن الفصول الدراسية بحاجة ماسة إلى استراتيجيات تدريسية تتناسب مع عقلية الموهوبين وتنمية مهارات التفكير والخيال لديهم. (صبري ، ماهر اسماعيل ؛ والرويثي ، مريم عالي ، ٢٠١٣ ، ص ص ١٤ – ١٥) ، وأن الموهوبين يعانون في الصفوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهم من خبرات تعليمية مع قدراتهم العقلية ، مما يبطئ من نمو مواهبهم وقدراتهم ، ويؤدي لفقدانهم روح التحدي ويصيبهم بالكسل. (الجغيمان ، عبد الله محمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٤٠)

وبمراجعة عدد من الدراسات السابقة والأدبيات في مجال استراتيجيات التدريس وبخاصة استراتيجيات تدريس الموهوبين مثل: (صالح، صالح محمد، ٢٠١٦)، (صبري، ماهر اسماعيل؛ والرويثي، مريم عالي، ٢٠١٣)، (الجغيمان، عبد الله بن محمد ؛ ومعاجيني، أسامة بن حسن، ٢٠١٣)، (صبري، ماهر إسماعيل، والحازمي، ريم سليمان، ٢٠١٣)، (الجغيمان، عبد الله محمد، ٢٠٠٨)، (الكبيسي، عبد الواحد حمد، ٢٠٠٨)، (كوجك، كوثر حسين، والسيد، ماجدة مصطفى، وخضر، صلاح الدين السيد، و فرماوي، فرماوي محمد، و عياد، أحمد عبد العزيز، أحمد، علية حامد، و فايد، بشرى أنور، ٢٠٠٨)، (جابر، جابر عبد الحميد، ٢٠٠٨)، (أبو جلالة، صبحي، ٢٠٠٧)، (إبراهيم، مجدي عزيز، ٢٠٠٥)، (جابر، جابر عبد الحميد، ٢٠٠٥)، (جابر، جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣)، (Karnes, Frances, A & Bean, Suzanne M, 2015), (Toraman, S. & Altun, S.,2013), (Riley, T., 2011) , (Arends, R., & Kilcher, A., 2010), (Mowat, A., 2008), (Serrat, O., 2009), (Tomlinson, C. A., & Hockett, J. A. , 2008), (Coil, C., 2007), (Ford, Donna .Y & Richard Milner, H, 2005) , (McCoach, D. B., & Siegle, D., 2003), (Yağcı, E., 2012), (Heacox, D., 2002), (Torrance, P., & Sisk, A., 2001), (Gladding, S. & Henderson, D. , 2000).

ومن خلال هذه البحوث أمكن حصر بعض استراتيجيات التدريس التي يرى المختصون أنها تناسب الطلاب الموهوبين، ومنها: (تفريد التدريس، والتعلم ذو الطابع الشخصي، والتعلم الذاتي، واستراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات توليد الأفكار (استراتيجية تريز لحل المشكلات - استراتيجية

سـكامبر – اسـتراتيجية العـصف الـذهني)، والـتعلم التعـاوني، وتـآلف الأشتات، وخرائط التفكير.

من خلال ما سبق يتضح جدلية وغموض مفهوم الموهبة والتطور التاريخي له ولتعليم الموهوبين، وتصنيف تعريفات الموهبة وفقاً لخصائها السيكو مترية الكمية، والسلوكية، التربوية المركبة، والمتربطة بحاجات المجتمع، ومدى الحاجة لبرامج الموهوبين ووجهات النظر في خصوصيتها وتفريدها لفئة بعينها دون غيرها أو اتاحتها للجميع لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية. وكيفية تحديد وتقييم الموهوبين، والمحكات المستخدمة في تحديد الموهوبين وترشيحهم للبرامج التربوية. والأخطاء التي تقع في عملية الكشف عن الموهوبين، والتخطيط للتدريس للموهوبين، واستراتيجيات التدريس الموصى بها للتدريس للموهوبين، وذلك بما يحقق المبادئ الأساسية لبناء برنامج إعداد وتدريب معلم الموهوبين. وهو المحور الأساسي لهذا البحث.

* * *

١. مشكلة البحث:

يعد الموهوبون فئة مهمة من المتعلمين، والاهتمام بهم يمثل استثماراً للمستقبل يحقق للمجتمع عناصر منتجة، ويشير (الجغيمان، عبد الله بن محمد، ٢٠٠٨) أن الموهوبين يعانون في الصفوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهم في المنهج التعليمي مع قدراتهم العقلية وامكانياتهم الذهنية، وهو ما يبطئ من نمو مواهبهم وقدراتهم ويؤدي لفقدانهم روح التحدي ويصابون بالكسل الذهني. (الجغيمان، عبد الله بن محمد، ٢٠٠٨، ص ٢٤٠). حيث يتعلم الأطفال بطرق مختلفة لا تلبي حاجاتهم الأكاديمية بالصورة المناسبة وهم في موضع يفقدهم متعة التعلم، ويفقد المجتمع فرص الافادة من قدراتهم وامكانياتهم. (صديق، جمال عبد المولى؛ وأمين، أمل محمد، ٢٠٠٩، ص ١٩).

لذا أصبح الاهتمام بمعلم الموهوبين من أول الوسائل المستخدمة في تعليم الموهوبين ورعايتهم، وهو العنصر الحاكم والركيزة الأساسية في تنفيذ خطط التدريس والمناهج والأنشطة المعدة للمتعلمين الموهوبين. حيث تظهر الشكوى من ندرة وجود معلمين مؤهلين في رعاية وتعليم الموهوبين بما يحقق أهداف المجتمع في تعليم الموهوبين وفق برنامج قائم على معايير عالمية موثوقة، ويلاحظ (حمادة، محمد محمود، ٢٠٠٦) وجود عدد كبير من معلمي الرياضيات غير مؤهلين لرعاية وتعليم الموهوبين، وذلك نتيجة لقصور برامج التدريب أثناء الخدمة في تلبية الاحتياجات التدريبية لهم بما يجعلهم قادرين على رعاية وتعليم الموهوبين. دراسة (حمادة، محمد محمود، ٢٠٠٦، ص

١٢٧). مما يشير للحاجة الملحة لتوفير برامج اعداد وتدريب معلمي الرياضيات على رعاية وتعليم الموهوبين.

من هنا هدف هذا البحث إلى تقديم برنامج مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على معايير معارف ومهارات معلم الموهوبين التي توافق على إصدارها كل من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children - NAGC)، ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (ECC) في عام ٢٠٠٦، وعام ٢٠١٣، (National Association for Gifted Children & Council of State Directors of Programs for the Gifted, 2009, Online) وقياس فاعلية هذا البرنامج في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.

٢,١ أسئلة البحث:

حاول البحث الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية

٢,١,١ ما المعايير العالمية لإعداد وتدريب معلمي الموهوبين؟

٢,١,٢ ما البرنامج المقترح لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لمعلم الموهوبين؟

٢,١,٣ ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟

٢. أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الاهداف التالية:

- تقديم قائمة بالمعايير العالمية لاعداد معلمي الموهوبين.
- تقديم برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية قائم على المعايير العالمية لاعداد وتدريب معلمي الموهوبين.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الأداءات التدريسية (بالمكون المعرفي والمهاري) لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

٣. أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى ما يتوقع أن يسهم به في الواقع التربوي لاعداد وتدريب معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، من خلال تقديم قائمة بالمعايير العالمية لاعداد وتدريب معلمي الموهوبين، والتي يستفاد منها عبر تقديم برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء هذه المعايير العالمية، وقياس فاعليته في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات.

٤. حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الذين أمضوا في العمل ٥ سنوات على الأقل.
- المعلمين على قوة العمل في العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦، الموافق ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ

٥. منهجية البحث وإجراءاته :

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح وقياس فاعليته في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات مجموعة البحث.

٦,١ **أدوات البحث** اختبار يقيس المكونات المعرفية والأدائية للبرنامج المقترح. – البرنامج التدريبي المقترح

٦,٢ عينة البحث : طبقت الأدوات النهائية للدراسة على عينة عشوائية من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية قدرها (٢٥) معلم.

٦,٣ متغيرات البحث : المتغير المستقل هو البرنامج التدريبي المعد في ضوء المعايير العالمية ، **والمتغير التابع** هو الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات ، بمكونيها المعرفي والمهارى.

٦. مصطلحات البحث :

فاعلية :

يعرفها (شحاتة ، حسن سيد ، النجار ، زينب علي ، ٢٠٠٣) بأنها مدى الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. (شحاتة ، حسن سيد ، النجار ، زينب علي ، ٢٠٠٣ ، ص٢٣٠).

ويعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يظهرها البرنامج التدريبي بعد المعالجة الاحصائية وفقاً لحساب حجم الأثر بمعادلة د كوهين (d, r) ، (حيث أن قيمة d ≥ ٠,٢ تأثير صغير، وقيمة d = ٠,٥ تأثير متوسط ، وقيمة d ≤ ٠,٨ تأثير كبير)

تدريب المعلم أثناء الخدمة : نشاط منظم ومخطط وهادف يقوم على احتياجات المعلمين التدريبية بهدف تنمية معلوماتهم وصقل مهاراتهم

وقدراتهم، وتطوير مستويات أدائهم التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية لمواكبة التوجهات الجديدة في مادة التخصص وطرق تعليمها. وذلك من خلال مجموعة من الأساليب التدريبية كالمحاضرات وورش العمل والتدريس المصغر في إطار أهداف واضحة ومحددة لتطوير العملية التعليمية. دراسة (حمادة، محمد محمود، ٢٠٠٦، ص ١٢٩)

برنامج تدريبي:

يعرف برنامج التدريب أثناء الخدمة بأنه برنامج يعد لفئة معينة أثناء ممارستها للمهنة ودون أن تترك العمل، وتتاح فيه الفرصة للدارسين لتنمية معلوماتهم ورفع مستويات أدائهم في المهنة وتتم الدراسة فيه عن طريق السيمنارات وورش العمل والزيارات الميدانية والتدريب الميداني، ويستخدم فيه العديد من وسائط الثقافة مثل الاذاعة والتلفزيون وغيرها من الوسائط والموار التعليمية. (اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، ١٩٩٦، ص ٣٩).

ويعرفه الباحث بأنه مجموعة الخبرات التربوية المعدة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وتتيح لهم الفرصة لتنمية أدائهم التدريسي بما يلائم رعاية وتعليم الموهوبين.

المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين

يعرفها الباحث بأنها معايير معارف ومهارات معلم الموهوبين العالمية التي توافق على إصدرها كل من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) (NAGC)، ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (ECC).

الموهوبون

تنوعت التعريفات التي تتناول الموهبة والموهوب والموهوبين، ومنها:

• **الموهوب** هو الطفل الذي يظهر أداء مميز مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة وأكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العالية، القدرة الابداعية العالية، التحصيل الأكاديمي المرتفع، والقدرة على القيام بمهارات متميزة فنية ورياضية ولغوية، والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير). (شحاتة، حسن سيد، النجار، زينب علي، ٢٠٠٣، ص ص ٣٠٧- ٣٠٨).

• **الموهوبون**: أولئك الذين يتم التعرف عليهم والكشف عنهم بواسطة المختصين، وهم الذين يمتلكون قدرات واستعدادات عالية تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز، وهم الطلبة الذين يحتاجون لبرامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية؛ وذلك من أجل أن يتمكن هؤلاء الطلبة أن يسهموا في تطوير أنفسهم ومجتمعهم، ويشمل ذلك الطلاب الذين يتميزون في كل القدرات التالية، أو في بعضها سواء في شكل انجاز ظاهر أو استعداد محتمل: (القدرة العقلية العامة، استعداد أكاديمي خاص، التفكير الإبداعي، القدرة القيادية). (الجغيمان، عبد الله محمد، ٢٠٠٧، ص ٦٢)

• **الموهوب أو المتفوق** ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها فى واحد أو أكثر من القدرات التالية: (القدرة العقلية التي تزيد فيها نسب الذكاء على انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط، القدرة الإبداعية العالية فى أي مجال من مجالات الحياة، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية،

القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية، القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة فى التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق عن غيره من العاديين. (الروسان، فاروق فارع، ١٩٩٦، ص ١٢٥)

ويتبنى البحث تعريف الموهوب بأنه: الطفل الذي يظهر أداء مميز مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة وأكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العالية، والقدرة الابداعية العالية، التحصيل الأكاديمي المرتفع، والقدرة على القيام بمهارات متميزة فنية ورياضية ولغوية، والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير) في ضوء استخدام اختبارات معيارية وترشيحات المعلمين.

الأداء التدريسي

تتعدد تعريفات الأداء كمصطلح تربوي، إذ يعرف بأنه كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويوكون على مستوى معين، ويظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء ما. (اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، ١٩٩٩، ص ١٢).

ويعرف بأنه انجاز يتم باستخدام الفرد لامكاناته الجسمية أو العقلية أو النفسية. (شحاتة، حسن سيد، النجار، زينب علي، ٢٠٠٣، ص ٢٩).

ويعرف **أداء المعلم** بأنه مصطلح يشير إلى سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس، وهو الترجمة الاجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال واستراتيجيات في التدريس أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية، أو غيرها

من الأعمال والأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ. (اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، ١٩٩٩، ص ١٢).

ويعرف **الاداء التدريسي** اجرائياً بأنه درجة أداء معلمي الرياضيات مجموعة البحث وفقاً لاختبار الأداءات التدريسية المستخدم في هذا البحث.

* * *

٧. خطوات البحث

٨,١ تحديد قائمة المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين:

تم مسح الأدبيات التربوية لتحديد المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين، التي توافق على إصدارها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) (NAGC)، ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (ECC).

(National Association for Gifted Children & Council of State Directors of Programs for the Gifted, 2009, Online), (Matthews, M. S., & Shaunessy, E., 2010).

وتم اعتمادها من المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلم (NCATE)، وقد صدرت لأول مرة في العام ٢٠٠٦، متضمنة ١٠ معايير وشملت ٧٠ مؤشراً فرعياً، ثم تم تحديثها في العام ٢٠١٣ متضمنة ٧ معايير شملت ٢٨ مؤشراً فرعياً ركزت على المهارات الأدائية لمعلم الموهوبين. ومن ثم تمت ترجمة الاصدار الأخير للمعايير إلى اللغة العربية، ومن ثم مراجعة الترجمة مع أحد الزملاء المتخصصين في اللغة الانجليزية واثنين من المتخصصين في رعاية الموهبة للتأكد من دقة الترجمة للقائمة المعايير، ومن ثم وضعت في قائمة وعرضت على (٥) من المتخصصين في رعاية الموهبة، وبعد أخذ مرئياتهم وتعديلاتهم أصبحت القائمة النهائية للمعايير العالمية لمعلمي الموهوبين كما في الملحق رقم (١).

وبذلك تمت الاجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

٨,٢ بناء البرنامج التدريبي المقترح:

بعد أن تم تم تحديد قائمة المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين والمتفوقين، تم استعراض عدد من الدراسات والبحوث المتخصصة في إعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة ومعلم الموهوبين بصفة خاصة، للوصول إلى تحديد كيفية بناء البرنامج التدريبي المقترح، ومنها:

دراسة (حمادة، محمد محمود، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى برنامج مقترح لتدريب معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية والمستويات المعيارية العالمية للمعلم، حيث تناول مجموعة معايير عالمية ومحلية منها معايير (INTASC) للمعلمين الجديدة بالولايات المتحدة، ومعايير مجلس اعتماد اعداد المعلم (NCATE)، ومعايير لاعداد معلمي الرياضيات اقترحها (عبيد، وليم تاوضروس، ٢٠٠٥)، والمعايير القومية للمعلم في مصر (٢٠٠٣)، ومن ثم قام بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات من خلال تطبيق استبيانات متتالية ومقابلة شخصية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات وهي (أساليب أكتشاف الطلاب الموهوبين، تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين، تخطيط التدريس للطلاب الموهوبين، تنظيم خبرات التعلم الفعال للطلاب الموهوبين، استخدام استراتيجيات تدريسية ملائمة للطلاب الموهوبين، استخدام تكنولوجيا تعليم مناسبة للطلاب الموهوبين، استخدام أساليب تقييم مناسبة للطلاب الموهوبين). وأوصت الدراسة بضرورة مواكبة

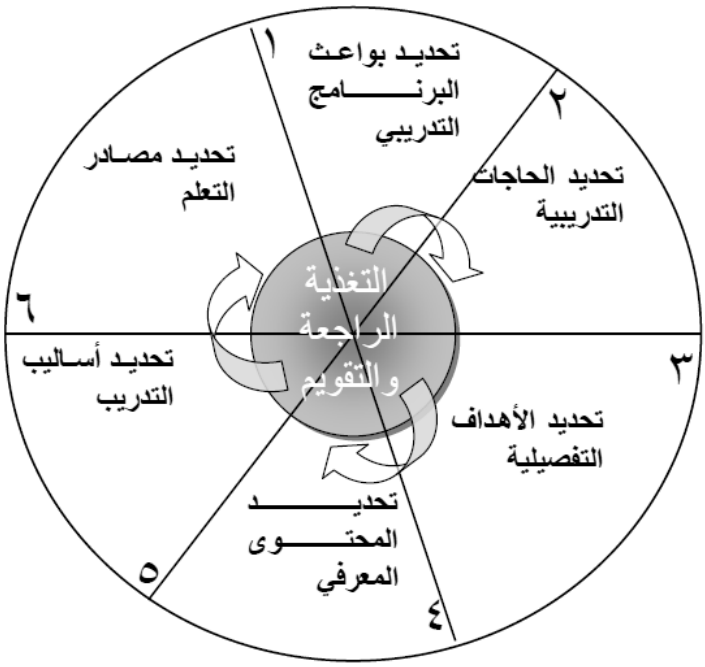
برامج التدريب للمعايير العالمية للمعلم، وضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموهوبين وبناء البرامج التدريبية في ضوئها.

وكذلك دراسة (الجغيمان، عبدالله بن محمد، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى استكشاف فرص تضمين تربية الموهوبين ضمن برامج تكوين المعلم في الوطن العربي سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، وتناولت الدراسة واقع تضمين تربية الموهوبين في برامج إعداد المعلم في الجامعات العربية، وتحديد المقررات التي ينبغي تضمينها من وجهة نظر الخبراء في مجال الموهبة، وتحديد البرامج التدريبية المرتبطة بتربية الموهوبين في برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر المشرفين التربويين والخبراء في مجال الموهبة، وتوصلت الدراسة لتصور مقترح بتضمين بعض المقررات والبرامج لتربية الموهوبين يمكن تضمينها في برامج تكوين المعلم. وأوصت الدراسة بضرورة ادراج برامج لاكتشاف ورعاية الموهوبين ضمن برامج التدريب أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم، مع ضرورة اتاحة تدريبات عملية وتطبيقات حية بشكل كبير للبرامج التدريبية، وأن يكون التدريب وظيفياً موجهاً لتحقيق أهداف محددة مرتبطة بمهام وأدوار المعلم داخل الصف الدراسي ومركزة على المنهج المدرسي.

ودراسة (البلوي، عبد الله سليمان، والراجح، نوال محمد، ٢٠١٢) التي أوصت بأهمية نشر ثقافة التطور المهني لدى المعلمين والمعلمات وتضمينها في برامج الاعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، مع استمرار عمليات التقويم للتطور المهني للمعلمين والمعلمات وتحفيزهم باستمرار، وأن يتم بناء برامج التدريب في ضوء الاحتياجات التدريبية. (البلوي، عبد الله سليمان، والراجح، نوال محمد، ٢٠١٢، ص ٧٢).

وأيضاً دراسة (الجغيمان، عبد الله بن محمد، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمين متفرغين للعمل في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام، وتوصلت الدراسة إلى بناء نموذج لتصميم برامج تدريب معلمي الموهوبين في التعليم العام يتضمن (بواعث البرنامج التدريبي، والحاجات التدريبية، وأهداف البرنامج، وعناوين ومفردات البرنامج، والساليب التدريبية، ومصادر التعلم المقترحة، ووسائل التغذية الراجعة). ويوضح الشكل التالي (شكل ٢) خطوات بناء البرنامج التدريبي وفق رؤية (الجغيمان، عبد الله محمد، ٢٠٠٧، ص ص ٨١ - ١٠٤).

شكل (٢) يوضح خطوات بناء البرنامج التدريبي كما يراه (الجغيمان، عبد الله، ٢٠٠٧، ص ٨١)



وقد تبنى البحث الحالي نموذج (الجغيمان، عبد الله، ٢٠٠٧) ليبني في ضوئه البرنامج التدريبي المقترح، وفق الخطوات التالية:

☒ **تحديد بواعث البرنامج التدريبي**

وحيث أنه تتفق الأدبيات التربوية في مجال التدريب على أن بواعث البرامج التدريبية هي (التأهيل – التجديد – العلاج)، فإن البحث يتضمن البواعث التالية:

- **الباعث التجديدي** لتزويد المتدربين بخبرات تعليمية جديدة تؤهلهم للعمل في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين.
- **الباعث العلاجي** لسد فجوات وعلاج مشكلات في مهارات ومعارف المعلمين في اكتشاف ورعاية الموهوبين

☒ **تحديد الحاجات التدريبية**

يتبنى البحث بناء برنامج تدريبي في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين، لذا سيتم بناء البرنامج بما يحقق هذه المعايير بشكل أساسي، وعند التطبيق ومن خلال الاختبار القبلي سيتم تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق ومن ثم إعادة توزيع البرنامج التدريبي بما يناسب المتدربين.

☒ **تحديد الأهداف التفصيلية**

هدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين، لذا وبذلك يصبح الهدف العام للبرنامج التدريبي هو: **أن يتمكن معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في فصولهم الدراسية وخارجها.** والاهداف التفصيلية الأساسية للبحث هي تحقيق المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين واستيفاء المعلمين المتدربين لها. وتم

وضع قائمة كاملة بالمعايير العالمية لمعلمي الموهوبين ملحق رقم (١)، كما وزعت بشكل معارف ومهارات أيضاً.

☒ **تحديد المحتوى المعرفي**

تم وضع المحتوى المعرفي للبرنامج كمفردات ومحتوى بما يناسب المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في وحدات منفصلة، لكل وحدة أهداف ومحتوى وأساليب تدريب وتقييم. وهو ما ظهر في الصورة النهائية للبرنامج التدريبي ملحق رقم (٢)

☒ **تحديد أساليب التدريب.**

وفقاً لأهداف وطبيعة البرنامج التدريبي فتم استخدام اسلوب التدريب المدمج بين التدريب المباشر والتدريب الالكتروني عبر نظام التعلم الالكتروني Blackboard مع توظيف أساليب تدريس متنوعة والتعاون في مجموعات بين المتدربين، وتوظيف التعلم القائم على المشروع PBL في تنفيذ مشروع تخرج فردي لكل متدرب)

☒ **تحديد مصادر التعلم**

تم تحديد عدد من عناوين الكتب والمراجع، والمصادر الالكترونية مفتوحة المصدر، واتاحتها للمتدربين أثناء البرنامج التدريبي.

☒ **التقييم والتغذية الراجعة**

تم استطلاع رأي بعض الخبراء التربويين في مجال رعاية الموهبة، وتم عقد ورشة عمل لمجموعة مصغرة من مشرفي الموهبة (٥ مشرفين)، عن البرنامج التدريبي ومدى مناسبته للمتدربين ولتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وفي ضوء أراء الخبراء، ونتائج ورشة العمل تم إعادة تنظيم البرنامج التدربي

حيث تم زيادة كم الوحدة الخاصة باستراتيجيات التدريس للموهوبين وتطبيقاتها قبل تطبيق البرنامج التدربي. وأثناء تنفيذ البرنامج التدريبي تم خلال استطلاع أراء المتدربين بشكل دوري أثناء التدريب لتذليل أي عقبات يرونها في المادة الأكاديمية وتطبيقاتها.

وهكذا تم بناء البرنامج التدريبي المقترح في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات. ملحق رقم (٢)

وبذلك تمت الاجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

٨,٣ إعداد أدوات التقييم

بعد أن تم بناء البرنامج التدريبي تم بناء اختبار مهام أدائية لاستخدامه كاختبار قبلي واختبار بعدي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه. حيث وضعت مفردات اختبارية تقيس أداء المعلم في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين. وتم عرض الصورة الأولية للاختبار على محكمين من الخبراء التربويين لتحديد مدى مناسبة المفردات للهدف الذي وضعت من أجله. وأجريت التعديلات المطلوبة.

تم تطبيق الاختبار على مجموعة تطوعية معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض لحساب الصدق والثبات وزمن الاختبار. وبعد حساب معاملات الاتساق والثبات تبين أنها مناسبة، وأن متوسط الزمن المناسب هو ٢٠٠ دقيقة (ثلاث ساعات وثلث). ونظراً لزيادة الوقت تم تقسيم الاختبار ليقدم على يومين متتالين، اليوم الأول (الوحدات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٥) والزمن المتوقع ١٠٠ دقيقة، واليوم الثاني (الوحدة ٤ ، ٦)

والزمن المتوقع ١٠٠ دقيقة. (وبذلك أصبح اختبار المهام الأدائية في صورته النهائية. ملحق رقم (٣).

٨,٤ اختيار مجموعة البحث والتصميم التجريبي الملائم

- **التصميم التجريبي**

في ضوء الأدبيات النظرية وأهداف البحث تم اختيار تصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي بعدي.

- **مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة عشوائية من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض قوامها (٤٥) معلماً كعينة أولية للبحث، وكانت العينة النهائية للبحث (٢٥) معلم

٨,٥ تنفيذ البرنامج التدريبي

- بعد اختيار العينة الأولية، تم عقد لقاء مباشر معهم لشرح البرنامج التدريبي وأهدافه وتحديد آلية التدريب وأنشطته، ومناقشة مرئياتهم والصعوبات التي يرونها.
- ومن ثم إجراء القياس القبلي واستبعاد غير الجادين الذين لم يكملوا مفردات الاختبار أو الذين لم يبدوا رغبة في الاستمرار. وبذلك أصبح حجم مجموعة البحث (٢٥) معلماً.
- تم توزيع البرنامج التدريبي على (١٠) أيام تدريب مباشر مع اتاحة محتوى البرنامج للمجموعة على الموقع الالكتروني طوال فترة البرنامج وفترة تنفيذ واستلام التكليفات، وتم توظيف تقنيات الويب٢ في تقديم التكليفات لمعلمي الموهوبين، بحيث قدم المعلم تكليفاتهم على مدوناتهم الشخصية، مع

تعليقات الزملاء عليها. وتم تقديم الأنشطة التدريبية، ومناقشة وحدة التطبيق العملي بشكل مجموعات، حيث وزع المتدربين في مجموعات من (٥) متدربين.

- بعد انتهاء البرنامج تم إجراء القياس البعدي للبرنامج التدريبي.

٨,٦ المعالجة الاحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في معالجة البيانات الاحصائية واستخراج النتائج باستخدام اختبار التاء لمجموعتين مرتبطتين، وحساب حجم الأثر بمعادلة د كوهين (d, r)

* * *

٨. نتائج البحث

تم تطبيق اختبار المهام الأدائية على مجموعة البحث قبل بدء التجربة كتطبيق قبلي، وبعد انتهاؤها كتطبيق بعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١) يوضح نتائج تطبيق اختبار المهام الأدائية على مجموعة البحث (قبلي- بعدي)

	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التاء	القيمة الحرجة للدلالة	الدلالة لطرفين
التطبيق القبلي	١١١,٩٦	٣٢,٧٤	٢٤	٢٧,٧٤	٣,٧٤٥	٠,٠٠٠
التطبيق البعدي	٢٩٦,١٢	١٩,٨٤				

من الجدول السابق جدول (١) يلاحظ وبالتالي فإنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهام الأدائية عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما وضح من ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي للاختبار عن متوسط درجات التطبيق البعدي، وأن قيمة ت المحسوبة (٢٧,٧٤) أعلى من القيمة الحرجة (قيمة تاء الجدولية) (٣,٧٤).

قياس فاعلية البرنامج:

ولقياس فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه تم قياس فاعلية البرنامج بقياس حجم التأثير (d, r)، حيث كانت النتائج كالتالي:

جدول (٢) يوضح نتائج قياس حجم التأثير (d, r) بين القياس القبلي والقياس البعدي

	قيمة التاء	قيمة معامل d Cohen's d	قيمة r لحجم التأثير	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٢٧.٧٤	١١.٣٢	٠.٩٨	قيمة d ≥ ٠.٢ صغير قيمة d = ٠.٥ متوسط قيمة d ≥ ٠.٨ كبير
التطبيق البعدي				

وهكذا يتضح من جدول (٢) أن للفروق حجم أثر كبير، مما يدلل على وجود فاعلية للبرنامج المقترح.

٩. تفسير ومناقشة النتائج

توضح نتائج البحث في جدول (١) نجاح البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه التي خطط من أجلها، مما يدفع للزعم بفاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه وتنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مجال رعاية وتعليم الموهوبين، من خلال توظيف المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في بناء برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي تم الرجوع اليها، من فاعلية البرامج التدريبية التي تبنى في ضوء معايير محددة مسبقاً، ومنها (صديق، جمال عبد المولى؛ وأمين، أمل محمد، ٢٠٠٩)، (الجغيمان، عبد الله بن محمد، ٢٠٠٨)، (الجغيمان، عبد الله بن محمد، ٢٠٠٧)، (حمادة، محمد محمود، ٢٠٠٦)، (عبيد، وليم تاوضروس، ٢٠٠٥).

كما أشارت نتائج جدول (٢) أن للبرنامج حجم أثر كبير، مما يدلل على وجود فاعلية للبرنامج المقترح. وهذه النتائج تدعو القائمين على برامج إعداد

وتدريب معلم الرياضيات إلى ضرورة تبني معايير معلمي الموهوبين بما يتيح ايجاد معلم متمكن من أساليب واستراتيجيات رعاية وتعليم الموهوبين في الفصول الدراسية العادية. وتصبح أساس لبناء معلم متميز يربي ويعلم النشء في الحاضر بما يلبي طموحات المستقبل.

١٠. توصيات البحث

يوصي البحث بما يلي:

- تضمين المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين ضمن مقررات إعداد معلم الرياضيات في كليات إعداد المعلم. وضمن برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة.
- اتاحة الاطلاع على الخبرات الدولية في مجال رعاية وتعليم الموهوبين لمعلمي الرياضيات في التعليم العام، وتدريبيهم على كيفية توظيفها والاستفادة منها.
- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بما يمكنهم من تعليم ورعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام.

١١. مقترحات البحث

- إجراء بحوث لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تطوير الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.
- قياس الأثر غير المباشر للبرنامج التدريبي بقياس المستويات التحصيلية للتلاميذ في الفصول الدراسية للمعلمين المشاركين في البرنامج.
- قياس أثر متغيرات دافعية التدريس، ومستوى تأهيل المعلم على كفاءة الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للطلاب الموهوبين.

مراجع البحث

أولاً المراجع العربية:

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.

٢. أبو جلالة، صبحي (٢٠٠٧). مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣. أبوهاشم، السيد محمد. (٢٠٠٣). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين " دراسة مسحية للبحوث العربية فى الفترة من ١٩٩٠ - ٢٠٠٢ "، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، العدد الثالث، رجب ١٤٢٤ - سبتمبر ٢٠٠٣ .

٤. أبوهاشم، السيد محمد. (٢٠٠٨). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين دراسة مسحية للبحوث العربية فى الفترة من عام ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٢. مركز البحوث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٥. البلوي، عبد الله سليمان، والراجح، نوال محمد. (٢٠١٢). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للتربية وعلم النفس – جستن، الرياض، ع ٣٨.

٦. جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٦) . مهارات التدريس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٧. جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٣) . الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨. جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٥) . التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية الفاعلة، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩. جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٨) . استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠. الجاسم، فاطمة أحمد. (٢٠٠١). أفق الموهبة .. تربية خاصة - معلم الطلبة المتفوقين والموهوبين، مجلة التربية، ع ٢، المنامة- البحرين، سبتمبر ٢٠٠١.
١١. جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٣). خصائص المعلم الموهوب. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان الأردن.
١٢. جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٤) رعاية الموهوبين الاستراتيجيات والإجراءات، المركز العربي للتدريب التربوي بالدوحة، قطر.
١٣. جروان، فتحي عبد الرحمن.(١٩٩٩). الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
١٤. الجغيمان، عبد الله بن محمد؛ ومعاجيني، أسامة بن حسن. (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الاثرائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، مج ١٤، ع ١.
١٥. الجغيمان، عبد الله بن محمد. (٢٠٠٧). تصميم برنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد ١٢٢ مارس ٢٠٠٧.
١٦. الجغيمان، عبد الله بن محمد. (٢٠٠٨). تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة المنوفية، ع ١.
١٧. حسين، جميل حسن. (٢٠١٣). الطرق الشائعة التي يستخدمها المعلمون لاكتشاف الطلبة الموهوبون في المدارس الحكومية بمملكة البحرين، مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد ٢٤ العدد ٩٣، يناير ٢٠١٣.
١٨. حمادة، محمد محمود. (٢٠٠٦). تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية

والمستويات المعيارية العالمية للمعلم، مجلة كلية التربية - عين شمس –مصر، ع ٣٠، ج٢.
١٩. الخالدي، أديب محمد. (٢٠٠٣). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. الطبعة الأولى. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
٢٠. خربيط، ريما بدر. (٢٠١٢). الموهوبون: اكتشافهم، رعايتهم، تنمية قدراتهم، صناعتهم. دمشق: دار الحافظ.
٢١. الروسان، فاروق فارع. (١٩٩٦). أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن. ورقة عمل قدمت في الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع مؤسسة نور الحسين/ مدرسة اليوبيل، عمان ١٤ – ١/١٧ / ١٩٩٦.
٢٢. السرور، ناديا هايل. (٢٠٠٢). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين . الأردن، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر
٢٣. سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٩). المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين. عمان الأردن، دار الشروق
٢٤. شحاتة، حسن سيد؛ والنجار، زينب علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٢٥. الشخص، عبد العزيز السيد. (١٩٩٠): الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج
٢٦. صالح، صالح محمد. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بنها - القاهرة، بحث مقبول للنشر.

٢٧. صبري، ماهر إسماعيل؛ والرويثي، ريم عالي. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم فى تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية، رابطة التربويين العرب، ع ٣٣ ج ١، يناير ٢٠١٣.

٢٨. صبري، ماهر اسماعيل؛ والحازمي، ريم سليمان. (٢٠١٣). فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية، رابطة التربويين العرب، ع ٣٥ ج ١، مارس ٢٠١٣.

٢٩. صديق، جمال عبد المولى؛ وأمين، أمل محمد. (٢٠٠٩). تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلم، مجلة القراءة والمعرفة، سوهاج- مصر، العدد ٩٨.

٣٠. عبد القوي، مصطفى محمد. (٢٠٠٢). معلم الموهوبين في مناهج الرياضيات المدرسية: متطلباته في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، مجلة العلوم التربوية - مصر، مج ١٠، ع ٣.

٣١. عبد الله، عادل محمد. (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الرشاد.

٣٢. عبيد، وليم تاوضروس. (٢٠٠٥). معايير معلم الرياضيات، المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية - مصر، مج ١، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو ٢٠٠٥.

٣٣. عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير (ط٢). عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٤. عطا الله، صلاح الدين فرح. (٢٠٠٦). الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء دليل أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم (الألكسو)، (دلالات الصدق والثبات والمعايير المحلية). المجلة العربية للتربية، ٢٦(١).

٣٥. عياصرة، سامر مطلق محمد؛ وإسماعيل، نور عزيزي. (٢٠١٢). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا - مركز تطوير التفوق، صنعاء، اليمن، المجلد الثالث، العدد ٤، ٢٠١٢.

٣٦. القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٧. الكبيسي، عبد الواحد حمد. (٢٠٠٨م). طرق تدريس الرياضيات (أساليبه: أمثلة ومناقشات). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٣٨. كوجك، كوثر حسين؛ والسيد، ماجدة مصطفى؛ وخضر، صلاح الدين السيد؛ وفرماوي، فرماوي محمد؛ وعياد، أحمد عبد العزيز؛ وأحمد، علية حامد؛ وفايد، بشرى أنور. (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت. متاح الكترونياً على الرابط: (http://goo.gl/WpxUdD)

٣٩. اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد. (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٤٠. منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠٠٢).وسائل تحديد الموهوبين من تلاميذ المدارس بالتعليم العام، ندوة وسائل الكشف عن الموهوبين ورعايتهم – الجمعية المصرية للدراسات النفسية وجامعة قناة السويس ٢٠٠٢/٣/١١م.

ثانياً المراجع الأجنبية

41. Arends, R., & Kilcher, A. (2010). Teaching for student learning: Becoming an accomplished teacher. New York: Routledge.

42. Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). (2013). Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives. New York: Routledge;
43. Campbell, J., & Walberg, H. J. (2011). Olympiad studies: Competitions provide alternatives to developing talents that serve national interests. Roeper Review, 33, 8–17.
44. Campbell, J., Eyre, D., Muijs, R. D., Neelands, J. G. A. and Robinson, W. (2004) The English Model of Gifted and Talented Education: Policy, Context and Challenges, Warwick: National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.
45. Coil, C. (2007). Successful Teaching in the Differentiated Classroom, Pieces of Learning, Marion, IL 62959, USA. ISBN: 978-1931334488
46. Colangelo, N.; Assouline, S. G. and Gross, M. U. M. (2004). A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students, The Templeton National Report on Acceleration, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, College of Education, The University of Iowa, 600 Blank Honors Center, Iowa City, Iowa 52242-0454, (Available online at : http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v1.pdf
47. Ford, D. & Milner, R., (2005). Teaching Culturally Diverse Gifted Students, Prufrock Press, Inc. Texas, USA.
48. Freeman, J. (1998). Education of the Very Able: Current International Research. London: The Stationery Office. Available on (http://www.joanfreeman.com/pdf/Ofsted-report-final-text-Feb-98.pdf)
49. Gagné, F. (1994). Gifts and talents: The value of peer nominations. Keynote Address, 4th International Conference of the European Council for High Ability, October, University of Nijmegen, Netherlands.
50. Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
51. Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
52. Gladding, S. & Henderson, D. (2000). Creativity and family counseling: The SCAMPER model as a template for promoting creative processes. The Family Journal, 8(3), pp.245-249.
53. Heacox, D. (2002). Differentiating Instruction in the regular Clasroom: How to rech and teach all learners, grades 3-12. Minneapolis, MN:free Spirit Betts, 2004
54. Johnsen, S. K. (2008). Identifying gifted and talented learners. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), Achieving excellence: Educating the gifted and talented (pp. 135-153). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
55. Karnes, F., A & Bean, S. M. (2015). Methods and Materials for Teaching the Gifted. Prufrock Press, Inc. USA
56. Kell, H. J., Lubinski, D., Benbow, C. P., & Steiger, J. H. (2013). Creativity and technical innovation: Spatial ability's unique role. Psychological Science, 24, 1831-1836.

57. Loveless, T., Farkas, S., and Duffett, A. (2008). High Achieving Students in the Era of NCLB. Washington, DC: The Thomas B. Fordham Institute.
58. Lubinski, D., Benbow, C. P., Shea, D. L., Eftekhari-Sanjani, H., & Halvorson, M. B. J. (2001). Men and women at promise for scientific excellence: Similarity not dissimilarity. Psychological Science, 12, 309-317
59. Matthews, M. S. (2008). Talent search programs. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), Critical issues and practices in gifted education: What the research says (pp. 641-654). Waco, TX: Prufrock Press.
60. Matthews, M. S., & Shaunessy, E. (2010). Putting standards into practice: Evaluating the utility of the NAGC Pre-K —Grade 12 Gifted Program Standards. Gifted Child Quarterly, 54.
61. McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. Gifted Child Quarterly, 47.
62. Merrick , C. & Targett, R. (2004).Gifted and Talented Education: Professional Development Package for Teachers, GERRIC, School of Education, UNSW, Sydney, NSW, Australia 2052, https://education.arts.unsw.edu.au/media/EDUCFile/Module2_PRIMARY.pdf
63. Mowat, A. (2008). Brilliant activities for stretching gifted and talented children. UK: Brilliant Publications
64. Muijs, D; Reynolds, D .(2004) student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: a longitudinal study, educational research and evaluation 9 (3), 289-314
65. National Association for Gifted Children & Council of State Directors of Programs for the Gifted. (2009). 2008-2009 State of the States in Gifted Education [CD]. Washington, DC: Author.
66. National Association of Gifted Children – NAGC (2016) A Brief History of Gifted and Talented Education, Available on line, http://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education)
67. National Association of Gifted Children. (2010). Definitions of Giftedness, Available on line, (http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness)
68. National Association of Gifted Children. (2010). Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm. 1331 H Street, NW, Suite 1001 Washington, DC 20005.
69. National Association of Gifted Children. (2016). State Definitions Of Giftedness, Available on line , http://www.nagc.org/sites/default/files/Gifted-by-State/State%20definitions%20(1-13-16).pdf
70. National Association of Gifted Children. (2010). Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm. 1331 H Street, NW, Suite 1001 Washington, DC 20005.

71. National Council for Accreditation of Teacher Education (2016). Nationally Recognized Programs. , Available on line, (http://www.ncate.org/NationallyRecognizedPrograms/tabid/165/Default.aspx)
72. National Council for Curriculum and Assessment. (2007). Exceptionally Able Students: Draft Guidelines for Teachers, Dublin 2, Ireland , retrieved from http://www.ncca.ie/en/Publications/Syllabuses_and_Guidelines/Exceptionally_Able_Students_Draft_Guidelines_for_Teachers.pdf
73. National Society for the Gifted & Talented – NSGT. (2016). Giftedness Defined, Available on line, (http://www.nsgt.org/giftedness-defined)
74. Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2007). Contrasting intellectual patterns for creativity in the arts and sciences: Tracking intellectually precocious youth over 25 years. Psychological Science, 18, 948-952.
75. Pollard, A and James, M (editors) (2004) 'Personalized Learning: A commentary by the Teaching and Learning Research Program', ESRC/TLRP
76. Reis, S. M., & Housand, A. M. (2008). Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), Achieving excellence: Educating the gifted and talented (pp. 62-81). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
77. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappa, 60.
78. Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The School wide Enrichment Model - Second Edition; Creative Learning Press, Mansfield.
79. Richert, E. S. (2003). Excellence and justice in identification and programming. In Colangelo, N. & Davi, G. A. (Eds.) Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 146-158). Boston, MA: Allyn & Bacon.
80. Riley, T. (2011). Teaching Gifted students in the inclusive Classroom, Prufrock Press, Inc, Texas, USA
81. Robinson, W. & Campbell, J. (2010).Effective teaching in gifted education: using a whole-school approach, Routledge, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
82. Ryser, G. R. (2011). Fairness in testing and nonbiased assessment. In S. K. Johnsen (Ed.), Identifying gifted students: A practical guide (2nd ed., pp. 63-74). Waco, TX: Prufrock Press.
83. Serrat, O. (2009). The SCAMPER Technique. International Publications, Cornell University ILR School. Available form: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/intl/192
84. Shaunessy, E., & Matthews, M. S. (2009). Preparing culturally competent teachers of the gifted: The role of racial consciousness. In Castellano, J.A. (Ed.), Perspectives in Gifted Education: Diverse Gifted Learners [monograph series], 4, 5-26. Denver, CO: University of Denver, Institute for the Development of Gifted Education.

85. Sternberg, R. J & Davidson, J. E. (ed.). (2005). Conceptions of Giftedness - Second Edition; Cambridge University Press, Cambridge 2005.
86. Tomlinson, C. A., & Hockett, J. A. (2008). Instructional strategies and programming models for gifted learners. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), Achieving excellence: Educating the gifted and talented (pp. 154-169). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
87. Toraman, S. & Altun, S. (2013). Application of the Six Thinking Hats and SCAMPER Techniques on the 7th Grade Course Unit "Human and Environment": An Exemplary Case Study. Mevlana International Journal of Education (MIJE), 3(4).
88. Torrance, P., & Sisk, A. (2001). Gifted and talented children in the regular classroom. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
89. US Department of Education. (2004). NO Child Left Behind Act, P.L. 107-110 (Title IX, Part A, Definition 22) (2002); 20 USC 7801(22) (2004).
90. Westberg, K. L. (1999). What happens to young, creative producers? NAGC: Creativity and Curriculum Divisions' Newsletter, 3.
91. Yağcı, E. (2012). A study on parents' opinions on directed brain storming technique: SCAMPER. Journal of Faculty of Educational Sciences, N 43.

❊ ❊ ❊

Ahmed, Alia Hamid, and Fayed, Bushra Anwar (2008). Diversification in the Classroom: A Teacher's Guide to Improving Teaching and Learning in Schools in the Arab World, UNESCO Regional Office for Education in the Arab States, Beirut. Available at (http://goo.gl/WpxUdD)

- Allaqani, Ahmed Hussein and Aljamal, Ali Ahmed (1999). Glossary of educational terms defined in the curriculum and teaching methods, 2nd ed. Cairo, Alam Alkutub.
- Mansi, Mahmoud Abdel-Halim (2002). Means of identifying gifted school-children in public education, symposium "Ways to detect and care for the gifted', Egyptian Association for Psychological Studies and the Suez Canal University 11/3/2002.

❊ ❊ ❊

- Sabri, Maher Ismail and Ruwaithi, Reem Ali (2013). The Effectiveness of Schamber's Science Education Strategy in Developing Innovative Thinking Skills among Gifted Students in Elementary School in Madinah, Journal of Arab Studies in Education, Arab Educators Association, issue 33 vol 1, January 2013.
- Sabri, Maher Ismail and Al-Hazmi, Reem Suleiman. (2013). The Effectiveness of Some Innovative Problem Solving Strategies in Learning Science on the Development of Innovative Thinking Skills for Gifted Elementary Students in Medina, Journal of Arab Studies in Education, Arab Educators Association, Issue 35, vol 1, March 2013.
- Sadeeq, Jamal Abdul-Mawla and Amin, Amal Mohammed (2009). Education of the Gifted in the Arab World in Teacher Training Programs, Reading and Knowledge Magazine, Sohaj, Egypt, issue 98.
- Abdul Qawi, Mustafa Mohammed (2002). The gifted teacher in school mathematics curricula: its requirements in the light of contemporary educational trends, Journal of Educational Sciences - Egypt, vol 10, issue 3.
- Abdullah, Adel Mohammed (2004). Gifted children with disabilities. 1st ed. Cairo: Dar Al-Rashad.
- Obaid, William Tawadros (2005). Mathematics Teacher Standards, 17th Scientific Conference -Educational Curriculum and Standard Levels - Egypt, Volume 1,
- Obaidat, Touqan and Abu Al-Semaid, Suhaila (2005). Brain, learning and thinking (2nd ed.). Amman: Debono Publishing House.
- Atallah, Salahuddin Farah. (2006). Detection of talented people in Sudan in the light of the manual of detection methods for the talented Arab Organization for Education, Culture and Science (ALECSO), (indications of honesty and stability and local standards). Arab Journal of Education, 26 (1).
- Ayasrah, Samer Mutlaq Mohammed, Ismail, Nur Azizi. (2012). Attributes and characteristics of gifted and talented students as a basis for the development of detection standards, the Arab Journal for the Development of Excellence, University of Science and Technology - Center for Excellence Development, Sana'a, Yemen, Volume III, No. 4, 2012.
- Al-Quraiti, Abdul Muttalib Amin (2005). Gifted and talented, their characteristics, discovery and care. 1st edition. Cairo: Dar Alfikr Alarabi.
- Al-Kubaisi, Abdul Wahed Hamad (2008). Methods of teaching mathematics (methods: examples and discussions). Amman: Arab Society Press for Publishing and Distribution.
- Kojak, Kawthar Hussein, Elsayed, Magda Mustafaand Khidr, Salah Al-Din Sayed, Faramawi, Faramawi Mohammed, Ayad, Ahmed Abdel-Aziz,

Schools, Dirasat Journal in Curriculum and Instruction, Egyptian Association for Curriculum and Instruction, Cairo, No. 122 March 2007.

- Aljighiman, Abdullah ibn Mohammed (2008). Education of the gifted in the Arab world in teacher training programs, Journal of Educational and Psychological Research, Faculty of Education, Menoufia University, p 1.
- Hussein, Jamil Hassan (2013). Common Methods Used by Teachers to Discover Gifted Students in Public Schools in the Kingdom of Bahrain, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume 24, Issue 93, January 2013.
- Hamada, Mohamed Mahmoud (2006). Developing training programs for teachers of gifted and talented students in mathematics in the secondary stage in the light of their training needs and the international standard standards for teachers, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams, Egypt, p 30, c 2.
- Khalidi, Adib Mohammed (2003). Psychology of individual differences and mental superiority. First edition. Amman: Wael Publishing & Distribution House.
- Kharbit, Rima Badr (2012). The gifted: their discovery, care, capacity development, industry. Damascus: Dar Al-Hafiz.
- Al-Rousan, Farouk Fari' (1996). Measurement and diagnostic tools for the gifted in Jordan. Presented at the Regional Workshop on Gifted and Excellent Education, UNESCO Regional Office for Education in the Arab States in cooperation with Noor Al Hussein Foundation / Jubilee School, Amman, 14-17 January 1996.
- Asorour, Nadia Hayel (2002). Introduction to the Education of the Distinguished and Talented. Jordan, Amman: Dar Al Fikr for Printing and Publishing
- Saaadat, Jawdat Ahmed (2009). School curriculum for the gifted and distinguished. Amman Jordan, Dar Al Shorouk
- Shehata, Hassan Sayed and Alnnajar Zainab Ali. (2003). Dictionary of educational and psychological terms, Cairo, Egyptian Lebanese House.
- Alshakhs, Alsayed Abdulaziz (1990). Talented Students in General Education in the Arab Gulf States: Methods of Discovery and Care, Symposium on Methods of Discovery and Care for the Gifted in Basic Education in the Arab Gulf States, Riyadh, Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Saleh, Saleh Mohammed (2016). The Effectiveness of Schamber's Strategy for Teaching Science in Developing Some Scientific Habits of Mind and Decision Making Skills for Preparatory Stage Students, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Cairo, (forthcoming).

List of References:

- Ibrahim, Magdi Aziz (2005). Creative teaching and learning thinking. Cairo: The World of Books.
- Abu Galala, Subhi (2007). Science curricula and the development of creative thinking. Amman: Dar Al Shorouk for Publishing & Distribution.
- Abu Hashem, Elsayed Mohammed (2003). Criteria for Identifying the Gifted and Outstanding "A Survey Study of Arab Research in the Period 1990-2002", Journal of the Academy of Special Education, Riyadh, No. 3, Rajab 1424 - September 2003.
- Abu Hashem Elsayed, Mohammed (2008). Criteria for Identifying the Gifted and Outstanding: A Survey of Arabic Research from 1990 to 2002. Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Blowi, Abdullah Suleiman, and Rajeh, Nawal Mohammed (2012). The reality of the professional development of mathematics teachers in Saudi Arabia, Journal of Resala Education and Psychology, Saudi Association for Education and Psychology - Justin, Riyadh, p 38.
- Jaber, Jaber Abdul Hamid (1996). Teaching Skills, Cairo, Egyptian Renaissance Press.
- Jaber, Jaber Abdul Hamid (2003). Multiple Intelligences and Understanding: Development and Deepening, Cairo, Dar Al Fikr Al Arabi.
- Jaber, Jaber Abdul Hamid (2005). Teaching and learning: Theoretical foundations and effective strategy, Cairo, Dar Al Fikr Al Arabi.
- JJaber, Jaber Abdul Hamid (2008). Teaching and Learning Strategies, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- ١٠Jassim, Fatima Ahmed. (2001). The Horizon of Talent: Special Education - Teacher of outstanding and talented students, Journal of Education, No. 2, Manama, Bahrain, September 2001.
- Jarwan, Fathi Abdul Rahman (2013). Characteristics of the gifted teacher. Arab Council for the Gifted and Outstanding, Amman, Jordan.
- Jarwan and Fathi Abdel Rahman (2014) Sponsoring Gifted Strategies and Procedures, Arab Center for Educational Training, Doha, Qatar.
- Jarwan, Fathi Abdul Rahman (1999). Talent, Excellence and Creativity, University Book House, Al Ain, UAE.
- Aljighiman, Abdullah ibn Mohammed and Ma'ajini, Osama ibn Hassan (2013). Evaluation of Gifted Care Program in Saudi Public Education Schools in the Light of Quality Standards of Enrichment Programs, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, Vol. 14, No. 1.
- Aljighiman, Abdullah ibn Mohammed (2007). Designing a Qualifying Training Program for Preparing Gifted Teachers in General Education

The Effectiveness of Professional development program based on International Standards of gifted teachers in developing The Teaching performance of Elementary School mathematics teachers.

Dr. Hisham Barakat Beshr Hussein
Training and Community Service Center, King Saud University

Abstract:

The research aims to measure the Effectiveness of Professional development program based on the International Standards of gifted Teachers issued by the National Association for Gifted Children (NAGC), and the Council for exceptional children (ECC). The program included the Standards in (6) units and graduate project. The program use pretest and posttest and the program units used included the following: (Introduction to gifted and talented education, the growth of gifted and talented and the individual differences of learning, learning environments in gifted education, teaching for gifted and talented, assessment, professional learning and ethical practices, graduation project). The program also used some accompanying activities to motivate the Elementary School mathematics teachers for developing their teaching performance and achieve the sustainable professional development. The results indicated the effectiveness of the proposed program to develop The Teaching performance of Elementary School mathematics teachers in gifted education.

Key words: Gifted Education, Teacher Education, Mathematics Teacher Training, Professional Development of Mathematics Teacher, Gifted teacher's Standards, Elementary Mathematics Teacher.

"إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"

د.عبد الكريم بن عبد العزيز المحرج
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

"إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"

د. عبد الكريم بن عبد العزيز المحرج
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٥ / ٦ / ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ١٦/ ٨/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

سعت هذه الدراسة إلى تقديم مقترحات لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك من خلال الكشف عن واقع إدارتهم لأوقاتهم والصعوبات التي تواجههم في ذلك تمهيداً لتقديم مقترحات تتلافى أو تخفف من تلك الصعوبات بصورة تساعدهم على تحقيق أهدافهم .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة أجرى عليها اختبارات الصدق والثبات ووزعها على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ والبالغ عددهم (٩٨) طالباً، ونظرا لمحدودية مجتمع الدراسة فقد استخدم الباحث أسلوب المسح الشامل وتم تطبيق الدراسة على جميع مجتمع الدراسة .

وبعد تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية كانت أبرز نتائج الدراسة ما يأتي :

١. موافقة أفراد الدراسة(طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) على إدارتهم لأوقاتهم بدرجة "موافق".
٢. موافقة أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم بدرجة "متوسطة" ومنها كثرة أعبائهم الوظيفية والأكاديمية والاجتماعية ، وانشغالهم بالإنترنت و برامج التواصل الاجتماعي.
٣. موافقة أفراد الدراسة على المقترحات التي تضمنتها الاستبانة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم بدرجة "موافق" ومن أبرزها الالتزام بإنجاز المهام في مواعيدها المحددة، وكذلك الالتزام بالعمل وفق الأولويات التي تم تحديدها.

وأوصت الدراسة بإلحاق طلاب الدراسات العليا بالدورات التدريبية التي تساعدهم على إدارة وقتهم بكفاءة وفاعلية، وإقامة ندوات داخل الكلية لتوعية الدارسين بأهمية إدارة الوقت، والأساليب التي تساهم في تنظيمهم لأوقاتهم، وضرورة اهتمام الدارسين بالأعمال التي تسهم في تفعيل إدارة الوقت لديهم مثل زيادة مستوى الانضباط الذاتي، وعدم التردد في اتخاذ القرارات بعد توفر المعلومات الكافية، و وضع أهداف تتصف بالوضوح والتحديد والواقعية والمرونة .

الكلمات المفتاحية : إدارة الوقت . إدارة . طلاب الدراسات العليا. قسم الإدارة والتخطيط التربوي

المقدمة:

يعد الوقت من أهم نعم الله على بني الإنسان فقد منحه الله للناس بالتساوي فالجميع يملك ٢٤ ساعة في اليوم و ٧ أيام في الأسبوع و ٣٠ يوماً في الشهر و ١٢ شهراً في السنة.

وليس الشأن في كمية الوقت التي يملكها الإنسان وإنما في حسن استثماره لهذا الوقت وبهذا يتفاضل الناس في ذلك تفاضلاً كبيراً بين مستثمر لكل جزء من وقته في عمل صالح ينفعه في دينه ودنياه وبين مفرط أضاع وقتاً ثميناً سيندم عليه في الدنيا والآخرة.

ومن خصائص الوقت أنه مورد محدود، وسريع الانقضاء، ومتحرك لا يتوقف، وما مضى منه لا يعود، ويمضي دون أن يُشعر به، و هو أغلى ما يملكه الإنسان، لأنه لا يمكن شرائه أو بيعه، أو تخزينه أو ادخاره، أو استبداله أو استئجاره، كما لا يمكن إيقافه، ومن هنا وجب على الإنسان أن يحسن استثماره. (أبو شيخة، ٢٠١٤ م، ص ٢٦).

ولا شك أن مما يعين على حسن استثمار الوقت الإدارة الجيدة له ؛ لذا برز مفهوم إدارة الوقت في العصر الحديث، ويؤكد على ذلك شحادة (١٤٢٧هـ، ص٢٩) بقوله: "إن الإدارة الفعّالة على اختلاف تفرعها ظاهرة بارزة في المجتمعات الحديثة، وبما أن الوقت يُعد أعظم الموارد المتاحة للإنسان، فإن إدارته بمثابة القاعدة التي لا يقوم بنيان إداري بدونها".

وقد أشار بعض المتخصصين في الإدارة ومنهم المكاوي (٢٠١٤ م، ص٢٤) والبكر(٢٠٠٨م ،ص ١٠) إلى جوانب أهمية الإدارة الفعالة للوقت ودورها في نجاح الإنسان بإذن الله تعالى، فقد ذكر البكر أن هناك فوائد متعددة

من تنظيم واستثمار الوقت تتمثل في تحقيق رضى الله لأن الإنسان مسؤول عن عمره فيما أفناه، وكذلك إنجاز الأعمال في وقتها، والاستفادة من الوقت المتوفر في آداء عمل آخر، وتلافي الارتباك والقلق، والتركيز في أداء العمل نتيجة صفاء الذهن، وتحقيق الأهداف، وزيادة الإنتاجية، والثقة بالنفس.

ويضيف الطراونة ومبسلط (٢٠١٢م، ص٧) فائدة أخرى من فوائد إدارة الوقت وهي أن الوقت يتربع على قمة عناصر ومؤشرات التقييم ،حين يُربط النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف بالمدى الزمني المحدد لها، والقدرة على الانتقال من مهمة إلى أخرى في التسلسل الزمني المحدد لها طبقاً للخطة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الناس جميعا صعوبة في حياتهم المهنية أثناء إنجازهم لأعمالهم وفق ما تذكره (فرجينيا نلسون، ١٤٣٥ ،ص١٧) التي ترى أن هذه الصعوبة تكون عند البعض من النوع البسيط الذي يتمثل في عدم انجازهم كل الأشياء التي يريدون القيام بها ولديهم شعور غامض مثل أن عملهم لا يكتمل أو أنه لا ينتهي في بعض المجالات، وعلى النقيض من ذلك يُوجد آخرون يعانون من قلق العجز في إنجاز الأعمال المتنوعة وطغيانها، ولأن لديهم شعوراً بالإنجرار في عدة اتجاهات في آن واحد فإنهم يصبحون غير قادرين على البدء أو على إنجاز هدف واحد من مجمل أهدافهم.

و يعاني بعض الطلاب في جميع مراحل دراستهم من ضعف إدارتهم لأوقاتهم مما يتسبب في عدم انجازهم لبعض متطلباتهم الدراسية والقصور عن تحقيق أهدافهم. (المزين، ٢٠١٢م، ص٣٧٢، و ليفين Levin، ٢٠٠٨، ص٥).

وتظهر معاناة طلاب الدراسات العليا في ضعف إدارتهم لأوقاتهم جلية لدى أساتذتهم من خلال التأخر في تسليم الأعمال المكلفين بها أو طلب التأجيل المستمر لتسليم أعمالهم الأكاديمية والتسويف في إنجازها.

وقد أثبتت نتائج عدد من الدراسات ومنها دراسة أبو سلطانه (٢٠٠٠م) ودراسة المزين (٢٠١٢م) ودراسة السيوف (٢٠١٤م) ودراسة الرحيمي و المارديني (٢٠١٤م) علاقة إدارة الوقت بمستوى تحصيل الطلاب، وأوصت بتبصيرهم بمهارات استثمار الوقت لزيادة تحصيلهم الدراسي.

ولحاجة الناس كافة لمعرفة مهارات إدارة الوقت وتطبيقها لاسيما في الميدان التربوي و الإداري ؛ طالبت عدد من الدراسات باعتبار مادة ومهارات إدارة الوقت متطلباً رئيساً ضمن الإعداد الأكاديمي للطلاب، حيث أوصت دراسة الغامدي (١٤٢٨هـ) باعتبار مادة ومهارات إدارة الوقت متطلباً رئيساً ضمن الإعداد التربوي و الجامعي، كما أوصت دراسة السيوف (٢٠١٤م) بتخصيص مساق على مستوى الجامعة أو إضافة وحدة متكاملة حول إدارة الوقت إلى أحد متطلبات الجامعة.

والباحث بصفته أحد أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا يلحظ ضعف إدارة بعض الطلاب لأوقاتهم في كل فصل دراسي يقوم فيه بتدريس طلاب الماجستير أو الدكتوراة، وحاجتهم لتطبيق بعض مهارات إدارة الوقت الأساسية.

ورغم وجود عدد من الدراسات في موضوع إدارة الوقت إلا أن الحاجة مازالت ماسة إلى مزيد من الدراسات والبحوث التطبيقية لمثل هذا الموضوع الهام وفق ما أوصت به عدد من الدراسات ومنها دراسة العقيلي(٢٠٠٩ م)

ودراسة ملحم (٢٠١٠م) ودراسة الغامدي(١٤٣١هـ) ودراسة السيوف (٢٠١٤م) وغيرها والتي أوصت جميعها بإجراء المزيد من الأبحاث حول موضوع الوقت وكيفية إدارته، وهذا ما دعا الباحث لاختيار هذا الموضوع لدراسته.

أسئلة الدراسة :

١. ما واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٢. ما الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم.

٣. ما المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول واقع إدارتهم لأوقاتهم، والصعوبات التي تواجههم في ذلك، والمقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم وفقاً لمتغيرات الدراسة (أ- المرحلة الدراسية، ب- العمر، ج- الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت).

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية

في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك من خلال الكشف عن واقع إدارتهم لأوقاتهم، والصعوبات التي تواجههم في ذلك، تمهيداً لتقديم مقترحات تتلافى أو تخفف من تلك الصعوبات بصورة تساعدهم على تحقيق أهدافهم.

أهمية الدراسة :

- تنبع أهمية هذه الدراسة العلمية والعملية من أهمية موضوع إدارة الوقت ودورها في النجاح بإذن الله تعالى.

- وتتأكد أهميتها من خلال أهمية موضوع الدراسة وهو إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا.

- كما أنه سيستفيد من هذه الدراسة بإذن الله تعالى الطلاب الملتحقون ببرامج الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أو الجامعات الأخرى في تطوير إدارتهم لأوقاتهم.

- وستفيد هذه الدراسة - بإذن الله تعالى - المسئولين في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعادة النظر في خطة الدراسات العليا و تضمين المقررات موضوعات عن إدارة الوقت.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : تتركز حدود الدراسة الموضوعية في الوقوف على واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

والـصعوبات الـتي تـواجههم في ذلـك ، والمقترحـات المناسـبة لتفعيـل إدارتهـم لأوقاتهم.

الحـدود المكانيـة: قـسم الإدارة والتخطـيط التربـوي في كليـة العلـوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية: تمـت هـذه الدراسـة بحمـد الله وتوفيقـه في نهايـة الفـصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة :

❖ **إدارة الوقت :**

يُعـرف القعيـد (١٤٢٢هـ، ص٢٩٥) إدارة الوقـت بأنهـا: " عمليـة الاسـتفادة مـن الوقـت المتـاح والمواهـب الشخـصية المتـوفرة لـدينا ؛ لتحقيـق الأهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا ، مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة ، وبين حاجات الجسد والروح والعقل ".

وتُعرف إدارة الوقت في هـذه الدراسـة بأنهـا مهـارات سـلوكية تعـني قـدرة طالب الدراسات العليا على تعديل سلوكه وتغيير بعض العادات السلبية التي يمارسها في حياته لتدبير وقته واستثماره الاستثمار الأمثل.

❖ **طلاب الدراسات العليا:**

يُعـرف طـلاب الدراسـات العليـا في هـذه الدراسـة بـأنهم جميـع الطـلاب الملتحقين ببرنـامجي الماجستير الـصباحي والموازي وبرنـامج الـدكتوراة في قـسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلـوم الاجتماعيـة في جامعـة الإمـام محمـد بن سعود الإسلامية في العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

- **مفهوم إدارة الوقت :**

يعرف الحمادي (٢٠١٤م، ص٧٦) إدارة الوقت بأنها "الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف".

أما أبو النصر (٢٠٠٨م، ص ٧١) فيرى أنها قدرة الشخص على استخدام الوقت لإنجاز المهام في التوقيت المحدد لها.

ويرى أبو شيخة (٢٠١٤م، ص ٣٤) أن إدارة الوقت هي إحدى العمليات التي تمكن من إنجاز المهام والأهداف وتعني الاستخدام الفعال للموارد المتاحة بما فيها الوقت ".

ويتفق معه زايد (٢٠١٣م، ص ٨) حيث يرى أن "إدارة الوقت هي إحدى العمليات التي تستطيع بها أن تنجز المهام والأهداف التي تمكنك من أن تكون فعالاً في عملك".

ويتفق البحث مع ما انتهى إليه غنيم (٢٠١٠م، ص٢٢) و عليان (٢٠١١م، ص ٤٤) من أن إدارة الوقت فن وعلم الاستخدام الرشيد للوقت المتاح، وهي علم استثمار الزمن بشكل كفء وفعّال، وهي عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتحفيز والاتصال والتنسيق والمتابعة والتقويم، كما أنها عملية نوعية وكمية معاً وفي آن واحد، بالإضافة إلى أنها عملية لا تنظر إلى الماضي أو ترتبط بالحاضر وإن كانت تستفيد منهما ولكنها أساساً موجهة إلى المستقبل.

والمقصود من إدارة الوقت محاولة السيطرة على جزء من وقت طالب الدراسات العليا ليستفيد منه في أداء نشاطات مهمة كان يحتاج إلى مزيد من الوقت لإنجازها وليس المقصود السيطرة على كل الوقت، إذ أن ذلك ربما يكون من الصعوبة بمكان، ولو كان لأيام فقد لا يستمر.

وتجدر الإشارة إلى أن وقت المسلم لا يضيع بحمد الله ؛ إذا احتسب الأجر عند الله تعالى، ولكن المقصود هو أن يستفيد طالب الدراسات العليا من الوقت المسيطر عليه في أداء نشاط يستفيد منه حاليا أو مستقبلا أو يتعدى نفعه إلى غيره.

الوقت في الإسلام:

أ- الوقت في القرآن الكريم :

اهتم القرآن الكريم بالوقت، وذكره الله تعالى وأقسم به وبأجزاء منه في مواضع عدة من القرآن الكريم، ومن ذلك الآيات الآتية :

- قال تعالى: ﴿وسخَّر لكم الشمسَ والقمرَ دائبينِ وسخَّر لكم الليل والنهارَ وآتاكم من كلِّ ما سألتموه وإن تعدوا نعمةَ اللهِ لا تُحْصوها﴾ (سورة إبراهيم: ٣٣- ٣٤)
- وقال تعالى: ﴿وهُوَ الَّذي جعل لكمُ الليلَ والنَّهارَ خِلْفةً لمنْ أَرادَ أن يَّذَّكَّرَ أو أرادَ شُكُوراً﴾ (سورة الفرقان : ٦٢).
- و قال تعالى: ﴿والعصرِ.إنَّ الإنسان لفي خُسْرٍ.إلاَّ الَّذينَ آمنوا وعمِلوا الصَّالِحاتِ وتواصَواْ بالحَقِّ وتواصَواْ بالصَّبْرِ﴾ (سورة العصر: ١- ٣).
- وقوله تعالى: ﴿والفجر وليال عشر والشفع والوتر والليل إذا يسر﴾ (سورة الفجر: ١- ٤)

- وقوله تعالى: ﴿فذرهم يخوضوا ويلعبوا حتى يلاقوا يومهم الذي يوعدون﴾. (سورة المعارج :٤٢)
- وقوله تعالى: ﴿ولقد خلقنا السموات والأرض وما بينهما في ستة أيام﴾.(سورة ق: ٣٨).

ب – الوقت في السنة المطهرة :

حث النبي صلى الله عليه وسلم على العناية بالوقت في أحاديث عديدة ومن ذلك:

- قال صلى الله عليه وسلم: " لَا تَزُولُ قَدَمَا ابْنِ آدَمَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِنْ عِنْدِ رَبِّهِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ خَمْسٍ: عَنْ عُمُرِهِ فِيمَ أَفْنَاهُ، وَعَنْ شَبَابِهِ فِيمَ أَبْلَاهُ، وَمَالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ، وَفِيمَ أَنْفَقَهُ، وَمَاذَا عَمِلَ فِيمَا عَلِمَ ".رواه الترمذي (https://library.islamweb.net).
- وقال صلى الله عليه وسلم: " اغْتَنِمْ خَمْسًا قَبْلَ خَمْسٍ: شَبَابَكَ قَبْلَ هِرَمِكَ، وَصِحَّتَكَ قَبْلَ سَقَمِكَ، وَغِنَاءَكَ قَبْلَ فَقْرِكَ، وَفَرَاغَكَ قَبْلَ شُغْلِكَ، وَحَيَاتَكَ قَبْلَ مَوْتِكَ ". رواه الحاكم (https://library.islamweb.net).

ويرى بعض السلف أن من ضعف تقدير المسلم للنعمة ضعف الحرص على الوقت بمعنى أن يمضي يوم لا يستفيد منه المسلم لنفسه ولحياته نمواً في الإيمان، ونمواً في الصالحات، وفي هذا الشأن يقول عبدالله بن مسعود رضي الله عنه: "ما ندمت على شيء ندمي على يوم غربت فيه شمسه، نقص فيه أجلي ولم يزد فيه عملي"(الوقت في حياة المسلم، ١٤٢٢ هـ، ص ١٣) .

أهمية الوقت:

تتضح أهمية الوقت في جوانب عدة وفق ما يذكره أحمد غنيم (٢٠١٠م، ص٩)، ومنها :

- أن بناء مستقبل الإنسان يتوقف على استثمار وقته.
- لأن الفراغ يعتبر مفسدة للإنسان.
- لأنه وسيلة للعمل للآخرة من خلال الدنيا.
- من خلاله يمكن مساعدة الآخرين وتحقيق المتعة الذاتية في الحياة الدنيا.
- يرتبط تحقيق أهداف وطموحات وآمال الإنسان بحسن تعامله مع الوقت المتاح لديه.
- يتطلب بناء مكانة الإنسان وتعزيزها في المجتمع فترة من الوقت.

أنواع الوقت

يصنف علوان، قاسم وإحميد، نجوى (١٤٣٠ هـ، ص٤٣) أنواع الوقت إلى أربعة وهي :

١. الوقت الإبداعي: الذي يخصص لعملية التفكير والتحليل والتخطيط المستقبلي.

٢. الوقت التحضيري: وهو يمثل الفترة الزمنية التي تسبق البدء بالعمل.

٣. الوقت الإنتاجي: وهو يمثل الفترة الزمنية التي تستغرق في تنفيذ العمل الذي تم التخطيط له مسبقاً.

٤. الوقت غير المباشر أو العام: وهو الوقت الذي يخصص للقيام بأنشطة عامة فرعية ولكن لها تأثير على الفرد والمنظمة مثل المشاركة في المناسبات الاجتماعية و اجتماعات جمعيات وهيئات المجتمع وغيرها.

أهمية إدارة الوقت :

تتعدد جوانب أهمية إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا وفق ما يذكره عدد من المختصين ومنهم العبودي(٢٠٠٢، ص٤٦) وأبو النصر(٢٠٠٨م، ص٧٢) وغنيم (٢٠١٠م، ص٢٣) وعليان (٢٠١١م، ص٤٨) حيث تحقق الإدارة الفعّالة لأوقاتهم فوائد متعددة، وتسهم بعد توفيق الله في زيادة نجاحهم وتميزهم، ومن ذلك ما يأتي:

- الاستثمار الأمثل لأوقات طلاب الدراسات العليا.
- الشعور بالرضا عن أدائهم ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم.
- مساعدتهم على التوفيق بين متطلبات دراستهم إذا تعددت.
- تنظيم وتحسين استثمارهم لجهودهم المبذولة في دراستهم.
- تجنيبهم الازدواج والارتباك أثناء أداء مهامهم.
- تمكينهم من إنجاز أكبر قدر من المهام.
- مساعدتهم على التخطيط للمستقبل بشكل أفضل.
- تحقيق السرعة في الأداء مع الدقة في الإنجاز وقلة التكاليف.
- تحقيق رضى أساتذتهم عنهم وعن أدائهم، وتحقيق رضى زملاءهم عنهم.
- مساعدتهم على التوازن بين دراستهم وحياتهم الخاصة بدون التأثير على أي منهما.

ولا شك أن الطلاب الناجحين هم الذين يستثمرون أوقاتهم المتاحة في القيام بالمهام الدراسية والأعمال الأكثر أهمية، وهم الذين يخططون وينظمون

وقتهم المتاح، وهم الذين يسيطرون على العوامل التي قد تتسبب في إهدار هذا الوقت.

مبادئ إدارة الوقت :

هناك مبادئ متعددة تقوم عليها إدارة الوقت، وهي مرتبطة بالوظائف الرئيسة للإدارة، ومن تلك المبادئ التي أشار إليها عدد من المختصين ومنهم جلدة وحرير(٢٠٠٧، ص ٢٦) ودوجلاس ودوجلاس(٢٠٠٨م، ص٨٥) و غنيم (٢٠١٠م، ص٤٣) وزايد (٢٠١٣م، ص٣٥) وداود (٢٠١٤ه، ص٤٨) **والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي :**

أولاً : المبادئ المتعلقة بالتخطيط:

التخطيط هو التدبير المسبق لعمل في المستقبل. ولكي يخطط طلاب الدراسات العليا أوقاتهم لابد أن يعرفوا كيف يستخدمون أوقاتهم حالياً، ثم يقررون كيف يُحسنون من استخدامهم لها ويخططون لذلك ولمهامهم ومتطلباتهم المستقبلية بالطريقة التي يرغبونها، ومن أبرز مبادئ إدارة الوقت المتعلقة بالتخطيط ما يأتي :

١- مبدأ تحليل الوقت :

تحليل الوقت من متطلبات إدارة الوقت و من الضروري كأساس لهذا التحليل الاحتفاظ بجدول يومي للنشاطات لتسجيلها عبر فترات من ٣٠ إلى ٦٠ دقيقة ولمدة أسبوعين متتاليين ، حتى تستوعب كل الوقت المستخدم، وبعد التسجيل لمدة كافية ؛ يمكن القيام بعملية التحليل، وعند القيام بالتحليل سيجد طلاب الدراسات العليا أن أوقاتاً كثيرة قد ضاعت منهم بسبب التسويف أو المقاطعات أو عدم وجود خطة أو أي سبب آخر.

٢- مبدأ التخطيط اليومي:

يُمثل التخطيط اليومي ضرورة في إدارة الوقت، ويتم بعد انتهاء عمل اليوم أو قبل ابتداء العمل في اليوم التالي، بحيث يتلاءم مع الأهداف القصيرة الأجل وذلك من أجل الاستفادة الفعالة من الوقت الشخصي.

ويُعد التخطيط غير الجيد من أسباب الإدارة السيئة للوقت. والتخطيط الفعال لطالب الدراسات العليا سيقضي بإذن الله على مشكلة ضياع الوقت، و يشير الباحث إلى أن إعداد الخطط ينبغي أن يكون يومياً، وأن تتألف من قائمة من الأعمال وجدول زمني لإنجازها.

٣ - مبدأ تخصيص الوقت حسب الأولوية:

ويعني تخصيص الوقت المتوفر في يوم طالب الدراسات العليا لإنجاز الأعمال التي تعتبر ذات أولوية عالية، ويمكن القيام بذلك بعد تحديد الأعمال المطلوب القيام بها في الخطة اليومية ثم ترتيبها حسب الأولوية وتخصيص الوقت المناسب لإنجازها.

ومما يعين طالب الدراسات العليا على ذلك استخدامه لمصفوفة المهم والمستعجل أو مصفوفة الوقت وإدارة الأولويات وهي أداة مهمة في إدارة الوقت، بحيث يستطيع طلاب الدراسات العليا تقسيم متطلبات دراستهم وحياتهم الخاصة حتى لا يصيبهم الشعور بأن كل شيء في حياتهم مهم و عاجل، ويبين الشكل الآتي مفهوم المصفوفة :

	مستعجل (طارئ)	غير مستعجل (غير طارئ)
مهم	أمور مهمة و مستعجلة (١)	أمور مهمة وغير مستعجلة (٢)
غير مهم	أمور غير مهمة و مستعجلة (٣)	أمور غير مهمة و غير مستعجلة (٤)

٤ - مبدأ المرونة:

عند إعداد الخطة اليومية ينبغي أن يدرك طالب الدراسات العليا مقدار الوقت الذي يمكن أن تجدول فيه المهام في اليوم. فطالب الدراسات العليا الذي يخطط لملء كل دقيقة من اليوم سيجد أن ذلك يجعله غير قادر على تنفيذ ما خطط له مما قد يصيبه بشيء من الإحباط والكسل، ويقدر بعض المختصين مقدار وقت المرونة المناسب بنسبة تتراوح بين ٢٥٪ إلى ٥٠٪ من اليوم.

وعند الجدولة لابد من مراعاة قانون باركنسون الذي يقول" يتمدد العمل ليملأ الوقت المتاح" ومفاد هذا القانون أنه إذا كان هناك مهمة لم يُحدد لها وقتاً للانتهاء منها فإنها ستتمدد وتأخذ وقتاً أطول مما تحتاجه فعلياً، هذا من جانب.

ومن جانب آخر لابد من مراعاة قانون آخر هو قانون مورفي الذي يقول " كل مهمة تحتاج أكثر مما نظن " ومفاد هذا القانون أن الإنسان غالبا يُقدر الوقت الذي تحتاجه كل مهمة بأقل مما تحتاجه فعلياً ، ولذا يكمن نجاح طالب الدراسات العليا في التوازن بين القانونين بحيث يخصص وقتا للمهام يكون غير طويل ولكنه في نفس الوقت يكون كافياً.

ثانيا: المبادئ المتعلقة بالتنظيم:

تهتم وظيفة التنظيم بكيفية تنظيم طلاب الدراسات العليا لأوقاتهم وبيئاتهم حتى يصبحوا أكثر فعالية في استخدام أوقاتهم. ومن هذه المبادئ:

١- مبدأ التفويض:

يُعد تفويض طلاب الدراسات العليا كل الأعمال الممكنة في حياتهم الخاصة لغيرهم أمراً ضرورياً لتوفير الوقت المطلوب للقيام بمهامهم الدراسية الأخرى.

وتبدأ عملية تحديد أولويات الأعمال وترتيبها في الخطة اليومية بأن يتم أولاً تحديد أي من هذه الأعمال يمكن تفويضها. وكل الأعمال التي يمكن تفويضها ينبغي أن تعطي طالب الدراسات العليا وقتاً حراً يستطيع من خلاله أن يقوم بأعمال أخرى لا يمكن لغيره القيام بها. ولكي يتم تحديد الأعمال التي يمكن تفويضها ينبغي على طالب الدراسات العليا أن يتبع مبادئ التفويض المعروفة والمتمثلة في الإجابة عن عدد من الأسئلة حول: ماذا يفوض؟ وكيف يفوض؟ ومتى يفوض؟. ولمن يفوض ؟.

٢ - مبدأ تجميع المهام المتشابهة:

كل الأعمال والمهام المتشابهة بطبيعتها والتي تتطلب بيئة وموارد مماثلة لإنجازها ينبغي أن يجمعها طالب الدراسات العليا معاً في أقسام من خطة العمل؛ حتى لا يتشتت الجهد ويضيع الوقت. فالبحوث تجمع مع بعضها، وإعداد العروض الدراسية التقديمية تجمع مع بعضها، وإعداد التقارير الدراسية تجمع مع بعضها، والالتقاء بالزملاء في الدراسة يكون في وقت

محدد، والقيام بالاتصالات الهاتفية المجدولة وغير العاجلة يكون في وقت محدد، وهكذا.

٣ - مبدأ التحكم في المعوقات أو المعترضات:

من الضروري جدا لكي ينجح طالب الدراسات العليا في إدارته لوقته أن يكون هناك نوع من التحكم في النشاطات وترتيبها بحيث يقل عدد ومدة المقاطعات غير الضرورية ما أمكن.

والفوائد من تنفيذ هذا المبدأ والذي سبقه لطالب الدراسات العليا واضحة، حيث تتحسن فعالية استخدام الوقت كما تخف المقاطعات، وسيقل أيضاً عدد مرات الابتداء والتوقف (المعوقات أو المعترضات) أثناء إنجاز مهامه الدراسية وغيرها، مما سيؤدي بإذن الله تعالى إلى توفيره وقتاً يمكنه الاستفادة منه في إنجاز مهام أخرى .

ثالثا: المبادئ المتعلقة بالمتابعة و الرقابة:

تعد المتابعة و الرقابة المبنية على الخطط والجداول الزمنية أساساً للإدارة السليمة لزيادة فاعلية طالب الدراسات العليا في تحقيق أهدافه الدراسية كما خطط لها، ومن المبادئ في ذلك ما يأتي :

١ - مبدأ تنفيذ الخطة اليومية والمتابعة اليومية :

حيث يلتزم طالب الدراسات العليا بتنفيذ الخطة اليومية التي وضعها والمتابعة اليومية لهذا التنفيذ والأداء بما يتلاءم مع الأهداف والظروف المحيطة.

٢ - مبدأ إعادة التحليل: ينبغي إعادة تحليل استخدام الوقت على الأقل مرة كل فصل دراسي ؛ لضمان عدم العودة للعادات السيئة في إدارة الوقت، فقد تُؤدي صعوبات تنفيذ الخطة اليومية إلى عودة طالب الدراسات

العليا إلى ممارساته القديمة، ولتفادي هذا ينبغي تكرار تحليل استخدام الوقت من وقت لآخر للتعرف على مضيعات الوقت الحقيقية ومحاولة تلافيها أو التخفيف منها.

مضيعات الوقت لدى طلاب الدراسات العليا :

يرى عدد من المختصين ومنهم أبو شيخة (٢٠١٣م، ص١٤٢) وهلال(٢٠١٢م، ص١٠٣) والطراونه ومبسلط (٢٠١٢م، ص ٥٥) وزايد (٢٠١٣م ، ص١٩) و فورسيث Forsyth ،(2013) والمكاوي (٢٠١٤م، ص١٠٠) وحمادي (٢٠١٤م، ص٢٣٣) وداود (٢٠١٤م، ص٨٣) وسلامه (٢٠١٥م، ص٧٥) أن مضيعات الوقت تعني :

- العوامل التي تحول دون أداء الأعمال الهامة ذات القيمة العالية.
- أو هي الأعمال التي تستهلك كمية كبيرة من الوقت لا تتناسب مع القيمة الناتجة عنها.
- أو هي الأعمال التي تشغل الإنسان كثيراً ولكنها تساهم مساهمة محدودة في تحقيق أهدافه.

و يمكن تقسيم مضيعات الوقت بحسب المصدر إلى نوعين :

١. مضيعات داخلية (مصدرها الإنسان).
٢. مضيعات خارجية (مصدرها الغير).

و مضيعات الوقت كثيرة، ولعل من أبرزها لدى طالب الدراسات العليا على وجه العموم ما يأتي :

- ضعف العناية بوضع أهداف أو ترتيبها وفق الأولويات أو ضعف التخطيط.

- الزائرون لطالب الدراسات العليا إذا جاءوا بغير هدف.
- الهواتف حين يستخدمها طالب الدراسات العليا إذا طالت عن الحد المعقول.
- انشغال طالب الدراسات العليا بالعمل الورقي غير الضروري.
- الاجتماعات غير الفعّالة التي قد يشارك فيها طالب الدراسات العليا.
- الاتصال غير الفعال من قبل طالب الدراسات العليا.
- التسويف و التأجيل المستمر والتهرب من المسؤولية في انجاز المهام الدراسية.
- عدم إكمال الأعمال الدراسية أو التقصير فيها.
- عدم تنظيم طالب الدراسات العليا لمكتبه مما يضيع عليه الوقت في البحث عن الأوراق التي يحتاجها.
- المعلومات غير الكاملة أو المعلومات المتأخرة التي قد يحتاجها طالب الدراسات العليا.
- تردد طالب الدراسات العليا في اتخاذ القرارات المتعلقة بدراسته.
- الحالة الصحية غير الجيدة لطالب الدراسات العليا.
- سوء التنظيم الشخصي والانضباط الذاتي لطالب الدراسات العليا.
- مقاطعات الآخرين وأشغالهم لطالب الدراسات العليا.
- النسيان.
- سوء فهم طالب الدراسات العليا للغير.
- بحث طالب الدراسات العليا عن الكمال في إنجاز المهام الدراسية.

- عدم قدرة طالب الدراسات العليا على قول لا للمهام والأعمال التي يطلب منه الأخرون إنجازها.
- قضاء طالب الدراسات العليا وقتاً طويلاً في الانترنت دون فائدة.
- انشغال طالب الدراسات العليا بمتابعة مواقع وقنوات التواصل الاجتماعي.
- انشغال طالب الدراسات العليا في برامج الترفيه. وغيرها.
- **أسباب إضاعة الوقت :**

تتعدد أسباب إضاعة الوقت عموماً، ويذكر المكاوي (٢٠١٤م ،ص٤٩) عدداً من أسباب إضاعة الوقت ومنها ضعف الإيمان الذي يجر إلى اتباع الهوى وطول الأمل، وعدم إدراك أهمية الوقت، وعدم الانضباط وحب التسيب والراحة، والافتقار إلى تخطيط الوقت، وضعف الهمة، والقدوة السيئة، و التربية الخاطئة على إضاعة الوقت من الصغر، وبعض العادات الاجتماعية التي تكرس إضاعة الوقت، وعدم معرفة طريقة تنظيم الوقت، وحب الإنسان أن يعمل كل شيء بنفسه، كما أن الآخرين قد يكونوا سببا في إضاعة وقت المرء بتأخرهم عن مواعيدهم أو تأخر وفائهم بما التزموا به من مهام أو غيرها .

- **آليات التعامل مع مضيعات الوقت.**

للتعامل الجيد مع مضيعات الوقت لابد من استخدام منهج مناسب، و يقوم المنهج المقترح للسيطرة على مضيعات الوقت وفق ما يذكره أبو شيخة (٢٠١٣م، ص ١٦٣) و زايد (٢٠١٣م، ص ٢٠) على ست خطوات أساسية هي :

١. جمع البيانات عن مضيع الوقت، ويتم ذلك عن طريق الاستفادة من سجل تسجيل الوقت المشار إليه في المبدأ الأول من المبادئ المتعلقة بالتخطيط في مبادئ إدارة الوقت.

٢. التعرف على الأسباب المحتملة لمضيع الوقت وهل هو طالب الدراسات العليا أم الآخرون، وهل لعوامل الزمان أو المكان أو البيئة المحلية دور في ذلك؟.

٣. وضع طالب الدراسات العليا الحلول الممكنة لذلك المضيع والتي تتناسب مع ظروفه الدراسية والخاصة ويمكن أن يستشير من يرى قدرته على إفادته في هذا الشأن.

٤. اختيار طالب الدراسات العليا أكثر الحلول جدوى عن طريق وضع معايير للاختيار ثم المفاضلة بين الحلول واختيار أفضلها.

٥. تنفيذ الحل المختار، وفي هذه الخطوة يقوم طالب الدراسات العليا بتنفيذ الحل الذي اختاره للتخلص من مضيع الوقت أو تخفيفه على الأقل.

٦. تقويم الحل المختار، وتعد هذه الخطوة مهمة لطالب الدراسات العليا للتأكد من جدوى الحل المنفذ ومن ثم الاستمرار فيه إن كان ناجعاً أو البحث عن حل أخر يكون بديلاً لهذا الحل.

٣ - الدراسات السابقة :

قامت ميرنا هيل (Mernia hill، 2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع قضاء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في ولاية تكساس في الولايات المتحدة الامريكية لأوقاتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة وزعتها على ١٠٩ مدير مدرسة، وخلصت

الدراسة إلى نتائج منها أن مديري المدارس الثانوية يمضون أكثر من خمسين ساعة في الأسبوع في أداء مهامهم بغض النظر عن أجناسهم أو أعراقهم. كما أن المديرين في جميع الصفوف يمضون وبشكل أساسي نفس الكمية من الوقت بصرف النظر عن مجتمعاتهم أو أجناسهم أو أعراقهم.

وأجرى تايلور Taylor، (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن كيفية قضاء مديري المدارس الثانوية لوقتهم ودرجة تأثير المرحلة التعليمية وحجم المدرسة وعدد سنوات الخدمة والجنس على إدارتهم لأوقاتهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة وزعها على عينة من مديري المدارس في نيفادا في الولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أن مديري المدارس الكبيرة والتي يتجاوز عدد طلابها ١٠٠٠ طالب يمضون وقتاً أكثر في إدارة الوقت من مديري المدارس التي يقل العدد فيها عن ١٠٠٠ طالب، وأن المديرات يقضين وقتاً أكثر في الإدارة التعليمية من المديرين.

وقام وفيق الأغا (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الوقت في الجامعات الفلسطينية دراسة لأراء العاملين في إدارات جامعات قطاع غزة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من ١٢٦ فرداً من العاملين الأكاديميين والإداريين في الجامعة، وخلصت الدراسة الى نتائج منها أن واقع إدارة الوقت لديهم يتراوح بين الدرجة المتوسطة والعالية، وأن هناك عدداً من مضيعات الوقت لديهم يتراوح بين الدرجتين المتوسطة والعالية. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين الجامعات الفلسطينية حول واقع إدارة

الوقت تُعزى إلى (الجنس، أو عمر الموظف، أو نوع الوظيفة، أو المؤهل العلمي، أو خبرة العاملين، أو التدريب في مجال إدارة الوقت).

وأجرت أميمة الأسطل (١٤٣٠ هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانتين إحداهما لإدارة الوقت والثانية للأنماط القيادية وزعتها على مجتمع الدراسة المكون من ١٢٣ مدير مدرسة، وكانت أبرز النتائج أن درجة فاعلية إدارة الوقت لديهم كبيرة وأن درجة ممارسة الأنماط القيادية لديهم متوسطة، وأن هناك علاقة طردية إيجابية بين فاعلية إدارة الوقت والنمط القيادي لمديري المدارس.

وقامت ساره الغامدي (١٤٣٠ هـ) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى قدرة مديرات المدارس الأهلية بمدينة الدمام على إدارة وقت العمل الرسمي، والمعوقات التي تواجهنها، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة طبقتها على عينة الدراسة التي تكونت من 57 مديرة ومساعدة مديرة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن قدرة مديرات المدارس الأهلية بمدينة الدمام على إدارة وقت العمل الرسمي متوسطة، وأن هناك ممارسة لمعوقات إدارة الوقت بالنسبة لمديرات المدارس الأهلية أحياناً، وأن التخطيط الجيد للعمل مسبقاً كان المقترح الأهم في إدارة الوقت بشكل فعّال.

وقام عمار الفريحات وآخرون (٢٠١٠م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية الحكومية في مدينة السلط الأردنية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي،

وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي و توزيع الاستبانة على عينة الدراسة التي تكونت من ٤٦٠ طالبة، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أن درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية متوسطة، وأنه لا توجد علاقة بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي.

وأجرى عائض القحطاني (١٤٣١هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات استثمار الوقت عند المشرفين التربويين في منطقة نجران التعليمية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من ٦٨ مشرفاً، وتوصلت الدراسة الى نتائج منها أن أكثر معوقات استثمار الوقت النابعة من طبيعة شخصية المشرف التربوي هي قلة التركيز أثناء القيام بمهام متعددة في وقت واحد، والتعود على تأجيل الأعمال والتسويف في تنفيذها، وعدم التخطيط المسبق لأداء المهام، وعدم تحديد مواعيد إنجاز المهام.

كما قامت فوزية القرشي(١٤٣١هـ) بدراسة هدفت إلى تفعيل إدارة الوقت لدى عضوات هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بمكة المكرمة واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة وزعتها على مجتمع الدراسة وهن عضوات هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بمكة المكرمة وعددهن ١٠٢ عضوة، وكانت أبر النتائج أن هناك عدداً من مضيعات الوقت لديهن، ومنها عدم توفر المعلومات في الوقت المطلوب والاجتماعات المطولة، وأن معظم وقت عضوات هيئة التدريس يتم تخصيصه للمهام التدريسية والأنشطة الجامعية والطلابية.

كما قام سليمان المزين (٢٠١٢م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، واستخدم المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، وأعد استبانة وزعها على عينة بلغت ٢٤٠ طالباً، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص لصالح التعليم الأساسي.

وأجرى عبدالعزيز الدريهم (١٤٣٢هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الوقت لدى مديري الأقسام بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المديرين والموظفين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من ١٣٢ مدير قسم وموظف في إدارة التعليم، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أن إدارة الوقت لدى مديري الأقسام للمهام الإدارية والفنية كبيرة، بينما هي على المستوى الشخصي لهم متوسطة، وأن هناك عددا من معوقات إدارة الوقت لديهم بدرجة متوسطة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الوقت ومعوقات إدارة الوقت والمقترحات التي تساعد على إدارة الوقت باختلاف المؤهل العلمي، في حين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول إدارة الوقت على المستوى الشخصي وفقاً لمتغيري الخبرة والعمر لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات ولصالح الذين أعمارهم من ٣٠ سنة إلى أقل من ٤٠ سنة.

وقام خالد البطي (١٤٣٣هـ) بدراسة هدفت إلى الكشف عن إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام العلمية بالكليات التقنية في منطقة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من رؤساء الأقسام العلمية بالكليات التقنية في منطقة الرياض وعددهم ٣٣ رئيس قسم، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أن من أبرز معوقات الوقت لديهم بطء الإجراءات المستخدمة في إنجاز الأعمال، وكثرة التعاميم والقرارات الإدارية، والجمع بين العمل الإداري والفني، وإجراء المكالمات الهاتفية أثناء الدوام.

و أجرت منتهى الباحسين (١٤٣٣هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة طالبات جامعة الملك سعود لإدارة الوقت في الأنشطة الطلابية والمضيعات التي تحول دون مشاركتهن من وجهة نظرهن، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة وزعتها على عينة الدراسة التي بلغت ٣٦١ طالبة من طالبات الأقسام العلمية بالجامعة، و خلصت الدراسة إلى نتائج منها أن طالبات جامعة الملك سعود يمارسن أحياناً إدارة الوقت للمشاركة في الأنشطة غير الصفية، وأن هناك مضيعات للوقت تحول أحياناً دون مشاركتهن في الأنشطة.

وقام جيرمي بوروس وآخرون (Burrus، et al.، 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية إدارة الوقت لدى طلاب المدارس الثانوية في شمال شرق الولايات المتحدة. وتم استخدام المنهج شبة التجريبي، وطبقت الدراسة على ١٤٣ طالباً في مدرسة ثانوية مختارة وكانت أبرز نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نحو التدخل لتحسين

مهارات إدارة الوقت ومع ذلك ذكرت المجموعة التجريبية تحسنا أكبر بكثير من المجموعة الضابطة بالنسبة لتخفيف الضغوط والقلق والاكتئاب بالإضافة إلى معرفة استراتيجيات إدارة الوقت.

وأجرى عبدالله السلمي (١٤٣٤هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الوقت وعلاقته بضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جدة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وأعد استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من ١٠٠ مدير مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جدة لإدارة الوقت عالية، وأن درجة ضغوط العمل في المدارس متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين درجة ممارسة إدارة الوقت لدى مديري المدارس وبين درجات تقديرهم لضغوط العمل. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة إدارة الوقت وفقاً لمتغير العمر لصالح فئة الأعمار من ٤٠ سنة فأكثر، ووفقاً لمتغير الخبرة لصالح الذين خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، ووفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال إدارة الوقت لصالح الذين التحقوا بثلاث دورات فأكثر.

وقام سالم الرحيمي وتوفيق المارديني (٢٠١٤م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن وجهة نظر الطلبة في جامعة إربد الأهلية بالأردن نحو كيفية إدارة الوقت من حيث التخطيط والتوجيه والرقابة وأثر ذلك في تحصيلهم الدراسي وتم استخدام المنهج الوصفي المسحى وتطبيق الاستبانة على عينة شملت ٣٠٠ طالب في الجامعة، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أن مجال التخطيط

كـان لـه التـأثير الأكـبر في التحـصيل الدراسـي وأن هنـاك علاقـة إيجابيـة دالـة احصائياً بين إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي.

وأجـرى أحمـد الـسيوف (٢٠١٤م) دراسـة هـدفت إلى الكـشف عـن استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد استبانة وُزعت على عينة مكونة من ٢٣٧ طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطلبة لاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى لكل من المستوى التعليمي (بكالوريوس ،دراسات عليا) والجنس (ذكور، إناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطلبة لاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى للمعدل التراكمي ولصالح معدل (جيد جدا، ممتاز).

وأجرى حمدان آزورا وآخرون (Hamdan، et at., 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدرجات الأكاديمية السابقة وممارسة إدارة الوقت وبين التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية الأولى في أربع مؤسسات عامة للتعليم العالي في ماليزيا، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد استبانة وزعت على ٥٥١ طالباً في المرحلة الجامعية، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنه لا يوجد تأثير للدرجات الأكاديمية السابقة وممارسة إدارة الوقت على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية.

* * *

التعليق على الدراسات السابقة

استعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة، محلية و عربية و أجنبية، مبينا هدف كل دراسة ومنهجها وأدواتها وعينتها وأبرز نتائجها، ويمكن توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة و أوجه الاستفادة منها فيما يأتي :

- يُلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تطرقت لإدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا، ومعظم الدراسات التي تم الاطلاع عليها تُعنى بالعلاقة بين إدارة الوقت وضغوط العمل أو الأنماط القيادية أو التحصيل الدراسي أو التعرف على واقع إدارة الوقت لدى العاملين في قطاع التعليم العالي أو التعليم العام.
- وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المجال وهو إدارة الوقت، ولكنها اختلفت معها جميعا في الموضوع حيث عنيت الدراسة الحالية بالتعرف على واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا، والصعوبات التي تواجههم ،والمقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم، في حين أن جميع الدراسات السابقة لم تتطرق لذلك، حيث ركزت عدد من الدراسات على العلاقة بين إدارة الوقت و ضغوط العمل أو الأنماط القيادية أو التحصيل الدراسي مثل دراسة الأسطل(١٤٣٠هـ) و المزين(٢٠١٢م) والسلمي (١٤٣٤هـ)، أو ركزت على واقع إدارة الوقت لدى العاملين في قطاع التعليم العالي وليس الطلاب مثل دراسات الأغا (2009)والبطي (١٤٣١هـ) و القرشي(١٤٣١هـ)، أو ركزت على واقع إدارة الوقت لدى العاملين في التعليم العام مثل دراسات هيل(٢٠٠٣م) و

القحطاني (١٤٣١ هـ) و الدريهم (١٤٣٢هـ)، أو طلاب المرحلة الجامعية مثل دراسات الفريحات وآخرون (٢٠١٠م) و الرحيمي و الماريني (٢٠١٤م) و حمدان آزورا وآخرون (Hamdan ، et at., 2015).

- أما دراسة منتهى الباحسين (١٤٣٣هـ) فهي وإن كانت قد اشتركت مع الدراسة الحالية في اهتمامها بفئة الطلاب والطالبات في الجامعات السعودية ؛ إلا أنها استهدفت المرحلة الجامعية بينما استهدفت دراسة الباحث مرحلة الدراسات العليا، بالإضافة إلى أن دراسة منتهى الباحسين كانت خاصة بالطالبات وليس الطلاب، كما أنها حصرت إدارة الوقت في ممارستها في الأنشطة الطلابية فقط بينما الدراسة الحالية كانت أكثر شمولية حيث تضمنت إدارة الوقت في حياة الطالب الخاصة والاجتماعية والعلمية.
- وإضافة لما سبق، فإن الدراسة الحالية اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسات، عدا دراسة المزين(٢٠١٢م) التي أضافت الأسلوب الارتباطي مع المسحي، ودراسة السلمي (١٤٣٤هـ) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة بوروس وآخرون (٢٠١٣، .Burrus ، et al) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي .
- كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي الاستبانة.
- ومن جانب أخر اختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات عدا دراستي المزين (٢٠١٢م) و الباحسين (١٤٣٣هـ) في عينة الدراسة التي

تكونت من الطلاب، بينما كانت في الدراسات السابقة مكونة من معلمين أو مديري مدارس أو مشرفين تربويين أو موظفين إداريين أو أكاديميين.

- وقد انفردت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات في الحدود المكانية نظراً لتطبيقها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وبذلك تكون قد اختلفت عن جميع الدراسات السابقة في الحدود المكانية، ومعلوم ما يمكن أن يكون من أثر في اختلاف نتائج الدراسات بسبب اختلاف البيئة.

***أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :**

تمثلت استفادة الدراسة الحالية من تلك الدراسات فيما يأتي :

- في تحديد مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها.
- و في بناء الإطار النظري للدراسة.
- و في اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- وكذلك في بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) فيما يتعلق بعبارات محاور واقع إدارة الوقت والصعوبات والمقترحات.
- و في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.
- و في الوقوف على بعض المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة.

المحور الثاني ويشمل: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

٤- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

٤- ١- منهج الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها والبيانات والمعلومات المراد الحصول عليها وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة؛ اختار الباحث المنهج الوصفي المسحي منهجاً لدراسته التي سعت إلى الكشف عن واقع إدارة الوقت لدى

طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والمعوقات التي تواجههم في ذلك، وهذا ما يوفره المنهج الوصفي المسحي الذي يهتم كما يذكر سيكاران (١٤١٩هـ، ص١٤٣) بوصف خصائص المتغيرات الموجودة في ظروف معينة للظاهرة موضع البحث والتأكد منها ،كما أنه يهدف إلى "وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ١٤٣٣ هـ، ١٧٩).

٤- ٢- مجتمع وعينة الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (٩٨) طالباً في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦ه (قسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٣٦هـ)، ونظرا لمحدودية مجتمع الدراسة فقد استخدمت الدراسة الحالية أسلوب المسح الشامل فتم تطبيق الدراسة على جميع مجتمع الدراسة.

٤- ٣- خصائص أفراد الدراسة.

اتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية وذلك على النحو الآتي:

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغير		التكرارات	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ماجستير	٦٧	٦٨,٤
	دكتوراه	٣١	٣١,٦
	المجموع	٩٨	١٠٠
العمر	أقل من ٣٠ سنه	٢٦	٢٦,٥
	٣٠ سنة فأكثر	٧٢	٧٣,٥
	المجموع	٩٨	١٠٠
الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت	لا يوجد	٣٤	٣٤,٧
	دورة أو دورتان	٤٥	٤٥,٩
	٣ دورات فأكثر	١٩	١٩,٤
	الإجمالي	٩٨	١٠٠

يوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية، فبالنسبة للمرحلة الدراسية بينت النتائج أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة ملتحقون بمرحلة الماجستير وعددهم (٦٧) طالباً بنسبة (٦٨,٤٪)، في حين أن هناك (٣١) طالباً بنسبة (٣١,٦٪) ملتحقون بمرحلة الدكتوارة.

أما بالنسبة لمتغير العمر، فقد أوضحت النتائج بالجدول (١) أن الغالبية من أفراد الدراسة أعمارهم (٣٠ سنة فأكثر) وعددهم (٧٢) طالباً يمثلون ما نسبته (٧٣,٥٪) من مجتمع الدراسة، في حين أن هناك (٢٦) طالباً يمثلون ما نسبته (٢٦,٥٪) من مجتمع الدراسة أعمارهم تقل عن ٣٠ سنة.

وفيما يتعلق بالدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت، فقد أوضحت النتائج أن هناك (٤٥) طالباً يمثلون ما نسبته(٤٥,٩٪) من مجتمع الدراسة حصلوا على دورة أو دورتين في إدارة الوقت، وهناك(١٩)طالباً يمثلون ما

نسبته(١٩.٤٪) من مجتمع الدراسة حصلوا على(٣ دورات فأكثر) في إدارة الوقت، في حين أن هناك(٣٤) طالباً يمثلون ما نسبته(٣٤.٧٪) من مجتمع الدراسة لم يحصلوا على أي دورات تدريبية تتعلق بإدارة الوقت.

٤- ٤- أداة الدراسة.

بناء على أهداف الدراسة وطبيعة البيانات المطلوبة، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وُجد أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

و تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: و تناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة وهي: المرحلة الدراسية، العمر، الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت.

الجزء الثاني: و تكون من (٦٤) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور كما يلي:

- **المحور الأول:** تناول واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية و تكون من (٢٣) عبارة.
- **المحور الثاني:** تناول الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم، و تكون من (٢١) عبارة.
- **المحور الثالث:** تناول المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم

الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و تكون من (٢٠) عبارة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على عبارات الاستبانة. ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور 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 يأتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل درجة استجابة (لا أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل درجة استجابة (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

٤- ٤- ١- صدق أداة الدراسة

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ١٤٣٣هـ ، ص٣٣٣)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تناولت" إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "، تم عرضها على عدد من المحكمين من المختصين في الإدارة والتخطيط التربوي من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى أهميتها، ومدى انتمائها لمحاورها، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون؛ تم إجراء التعديلات اللازمة، من تعديل لبعض العبارات وحذف لعبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات

الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (٢) معاملات إرتباط بيرسون لعبارات محور (واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط
١	❖❖٠,٦٣١	٩	❖❖٠,٧٣٦	١٧	❖❖٠,٥٥٥
٢	❖❖٠,٤٦٤	١٠	❖❖٠,٧٢٣	١٨	❖❖٠,٦٠٤
٣	❖❖٠,٥٢٨	١١	❖❖٠,٧٠٧	١٩	❖❖٠,٦٧٤
٤	❖❖٠,٦٥٩	١٢	❖❖٠,٧٦٩	٢٠	❖❖٠,٦٨٧
٥	❖❖٠,٦٧٠	١٣	❖❖٠,٥٤٨	٢١	❖❖٠,٣١٤
٦	❖❖٠,٧٤١	١٤	❖❖٠,٤١٤	٢٢	❖❖٠,٣٥٢
٧	❖❖٠,٥٥٥	١٥	❖❖٠,٦١١	٢٣	❖❖٠,٥٧٦
٨	❖❖٠,٦١٨	١٦	❖❖٠,٦٩٧	-	-

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

جدول (٣) معاملات إرتباط بيرسون لعبارات محور (الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في إدارتهم لأوقاتهم) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط
١	❖❖٠,٥٣٨	٨	❖❖٠,٥٩٨	١٥	❖❖٠,٦٥٤
٢	❖❖٠,٦٧٤	٩	❖❖٠,٥٦٦	١٦	❖❖٠,٥٦٠
٣	❖❖٠,٥٩٤	١٠	❖❖٠,٦٠٠	١٧	❖❖٠,٦٠٨
٤	❖❖٠,٦٢٥	١١	❖❖٠,٦٤٤	١٨	❖❖٠,٧٦١
٥	❖❖٠,٦٣٢	١٢	❖❖٠,٦٤٥	١٩	❖❖٠,٥٥٨
٦	❖❖٠,٦٧٣	١٣	❖❖٠,٦٦٥	٢٠	❖❖٠,٥٤١
٧	❖❖٠,٧٠٨	١٤	❖❖٠,٦٦٤	٢١	❖❖٠,٥٦١

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

جدول (٤) معاملات إرتباط بيرسون لعبارات محور (المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط
١	❖❖٠,٧٠٩	٨	❖❖٠,٥٢٣	١٥	❖❖٠,٧٨٨
٢	❖❖٠,٦٩٢	٩	❖❖٠,٤٩٣	١٦	❖❖٠,٦٥٠
٣	❖❖٠,٧٠٣	١٠	❖❖٠,٥٢١	١٧	❖❖٠,٧١٥
٤	❖❖٠,٧١٤	١١	❖❖٠,٧٠٩	١٨	❖❖٠,٦٩٩
٥	❖❖٠,٦٥٦	١٢	❖❖٠,٦٤٨	١٩	❖❖٠,٦٦٤
٦	❖❖٠,٥٠٨	١٣	❖❖٠,٧٥٥	٢٠	❖❖٠,٧٠٤
٧	❖❖٠,٦٢٠	١٤	❖❖٠,٦٤٧	-	-

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجداول (٢ ، ٣ ، ٤) أن جميع العبارات 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 أداة الدراسة.

٤- ٤- ٢- ثبات أداة الدراسة :

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ثبات ألفا كرونباخ ، والجدول (٥) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة :

جدول (٥) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا	٠,٩٢٠
٢	الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في إدارتهم لأوقاتهم	٠,٩٢٠
٣	المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا	٠,٩٢٥
	الثبات الكلي	٠,٩١١

يتضح من خلال الجدول (٥) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (٠,٩١١) وهي درجة ثبات

عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٩٢٠ ، ٠,٩٢٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

٥- الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد 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 اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين.

٦. تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين في حال عدم توفر شروط استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

٧. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

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

السؤال الأول: ما واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول (٦) واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٢	احرص على الاقتداء بمن يدير وقته بشكل فعال	٥٩	٦٠,٢	٢٧	٢٧,٦	٨	٨,٢	٢	٢,٠	٢	٢,٠	٤,٤٢	١
٢٢	بالوقت في حضور محاضراتي	٥٥	٥٦,١	٢٤	٢٤,٥	١٣	١٣,٣	٦	٦,١	٠	٠,٠	٤,٣١	٢
١	الاستفادة من وقتي بشكل	٥٥	٥٦,١	٢٥	٢٥,٥	١٢	١٢,٢	٥	٥,١	١	١,٠	٤,٣١	٣
١٤	تتسم اهدافي بالمرونة في وقت التنفيذ	٣٢	٣٢,٧	٤٦	٤٦,٩	١٦	١٦,٣	٤	٤,١	٠	٠,٠	٤,٠٨	٤

ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي		٥	٦	٧	٨	٩
المتوسط الحسابي		٣,٩٢	٣,٩١	٣,٦٨	٣,٦٣	٣,٥٣
لا أوافق	٪	٢,٠	٠,٠	٣,١	١,٠	٦,١
	ك	٢	٠	٣	١	٦
موافق بدرجة ضعيفة	٪	٣,١	١٠,٢	٣,١	٩,٢	٩,٢
	ك	٣	١٠	٣	٩	٩
موافق بدرجة متوسطة	٪	٢٥,٥	١٧,٣	٣٥,٧	٣٥,٧	٣١,٦
	ك	٢٥	١٧	٣٥	٣٥	٣١
موافق	٪	٣٩,٨	٤٣,٩	٣٨,٨	٣٣,٧	٣١,٦
	ك	٣٩	٤٣	٣٨	٣٣	٣١
موافق بدرجة كبيرة	٪	٢٩,٦	٢٨,٦	١٩,٤	٢٠,٤	٢١,٤
	ك	٢٩	٢٨	١٩	٢٠	٢١
العبارة		احدد المهام التي تساعدني على تحقيق الأهداف	تتسم أهدافي بالواقعية	أستفيد من أوقات الفراغ فيما يعود عليّ بالفائدة	التزم بالأهداف التي حددتها مسبقا	المهام في وقتها المحدد حسب
رقم العبارة في الاستبانة		١٥	١٣	٤	١٧	١٨

ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي		١٠	١١	١٢	١٣
المتوسط الحسابي		٣,٥٠	٣,٤٩	٣,٤٤	٣,٤١
لا أوافق	٪	٤,١	٦,١	٥,١	٥,١
	ك	٤	٦	٥	٥
موافق بدرجة ضعيفة	٪	١٦,٣	١٣,٣	٧,١	١٥,٣
	ك	١٦	١٣	٧	١٥
موافق بدرجة متوسطة	٪	٢٨,٦	٢٩,٦	٤١,٨	٢٧,٦
	ك	٢٨	٢٩	٤١	٢٧
موافق	٪	٢٧,٦	٢٧,٦	٣٠,٦	٣٧,٨
	ك	٢٧	٢٧	٣٠	٣٧
موافق بدرجة كبيرة	٪	٢٣,٥	٢٣,٥	١٥,٣	١٤,٣
	ك	٢٣	٢٣	١٥	١٤
العبارة		للتخلص او التقليل من مضيعات وقتي التي	أعد خطة مفصلة لما سأقوم به من أعمال	لخططي في إدارة الوقت من وقت	انفذ البديل المختار للتخلص من مضيعات وقتي
رقم العبارة في الاستبانة		١٩	١٠	٢٣	٢٠

ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي		١٤	١٥	١٦	١٧
المتوسط الحسابي		٣,٣٤	٣,٣٢	٣,٢٧	٣,٢٦
لا أوافق	٪	١١,٢	١٤,٣	١٠,٢	٦,١
	ك	١١	١٤	١٠	٦
موافق بدرجة ضعيفة	٪	١٧,٣	١٠,٢	١٨,٤	١٥,٣
	ك	١٧	١٠	١٨	١٥
موافق بدرجة متوسطة	٪	٢٠,٤	٢٢,٤	٢٢,٤	٣١,٦
	ك	٢٠	٢٢	٢٢	٣١
موافق	٪	٢٨,٦	٣٥,٧	٣٢,٧	٤٠,٨
	ك	٢٨	٣٥	٣٢	٤٠
موافق بدرجة كبيرة	٪	٢٢,٤	١٧,٣	١٦,٣	٦,١
	ك	٢٢	١٧	١٦	٦
العبارة		اليومية- المفكرة	المهام لبعض أقاربي	تسجيل وقتي الفعلي التعرف على مضيعات	احدد نسبة المرونة التي احتاجها لإدارة وقتي
رقم العبارة في الاستبانة		١٢	٢١	٧	٩

ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي		١٨	١٩	٢٠	٢١
المتوسط الحسابي		٣,٢٤	٣,٠٨	٢,٩٨	٢,٧٢
لا أوافق	٪	١٠,٢	١٢,٢	١٤,٣	١٧,٣
	ك	١٠	١٢	١٤	١٧
موافق بدرجة ضعيفة	٪	٢٤,٥	٢٠,٤	٢٥,٥	٢٨,٦
	ك	٢٤	٢٠	٢٥	٢٨
موافق بدرجة متوسطة	٪	١٩,٤	٢٨,٦	٢٠,٤	٢٤,٥
	ك	١٩	٢٨	٢٠	٢٤
موافق	٪	٢٢,٤	٢٤,٥	٢٧,٦	٢٣,٥
	ك	٢٢	٢٤	٢٧	٢٣
موافق بدرجة كبيرة	٪	٢٣,٥	١٤,٣	١٢,٢	٦,١
	ك	٢٣	١٤	١٢	٦
العبارة		اصمم الجداول الزمنية التي تساعدني على إدارة وقتي	قرات / او اقرا حاليا كتابا أو كتبا في إدارة الوقت	الأسبوعية والشهرية	احلل سجل الوقت الخاص بي لمعرفة مضيعات الوقت لدّي.
رقم العبارة في الاستبانة		١٦	٣	١١	٨

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٦	احتاجها لتسجيل كيف صرفت وقتي الفعلي (أسبوع)	٨	٨,٢	٢٣	٢٣,٥	٢٣	٢٣,٥	١٩	١٩,٤	٢٥	٢٥,٥	٢,٦٩	٢٢
٥	حين لاخر) كيف صرفت وقتي الفعلي لاتعرف على مضيعات	٦	٦,١	١٧	١٧,٣	١٢	١٢,٢	٣٤	٣٤,٧	٢٩	٢٩,٦	٢,٣٦	٢٣
المتوسط الحسابي العام												٣,٤٧	-

يتضح من الجدول (٦) ما يأتي :

أ - بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٤٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على إدارة طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية لأوقاتهم، وذلك يتمثل في (حرصهم على الاقتداء بمن يدير وقته بشكل فعال، وكذلك حرصهم على الالتزام بالوقت في حضور محاضراتهم واجتماعاتهم، إضافة إلى استشعارهم لضرورة الاستفادة من وقتهم بشكل فعال، واتسام أهدافهم بالمرونة في وقت التنفيذ، وكذلك تحديدهم للمهام التي تساعدهم على تحقيق الأهداف، إضافة إلى اتسام أهدافهم بالواقعية، واستفادتهم من أوقات الفراغ فيما يعود عليهم بالفائدة).

ب - أن محور واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (٢٣) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهن بين (٢,٣٦ ، ٤,٤٢)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السلمي (١٤٣٤هـ) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة إدارة الوقت بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة بدرجة عالية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة البطي (١٤٣٣هـ) والتي توصلت إلى أن رؤساء الأقسام العلمية بالكليات التقنية في منطقة الرياض غالباً ما يديرون أوقاتهم، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الأسطل (١٤٣٠هـ) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون على فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية

بمحافظة غزة بدرجة كبيرة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة الأغا (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أن واقع إدارة الوقت لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية يتراوح بين المتوسط والعال.

في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفريحات وآخرون (٢٠١٠م) والتي توصلت إلى أن درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية متوسطة ودراسة الباحسين (١٤٣٣هـ) والتي توصلت إلى أن طالبات الجامعة يمارسن أحياناً إدارة الوقت للمشاركة في الأنشطة الطلابية، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) في درجة ممارسة إدارة الوقت حيث بلغت نتيجة الدراسة الحالية درجة "موافق" وهي تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي لدراسة الباحث، بينما بلغت درجة ممارسة إدارة الوقت في نتيجة دراسة الغامدي " متوسطة" وهي تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي لدراستها وهي أن هناك قدرة متوسطة لمديرات المدارس الأهلية بمدينة الدمام في إدارة وقت العمل الرسمي، و اختلفت كذلك في درجة ممارسة إدارة الوقت مع نتيجة دراسة الدريهم (١٤٣٢هـ) والتي توصلت إلى أن واقع إدارة الوقت وفقاً للمستوى الشخصي لدى مديري الأقسام في إدارة التربية والتعليم بمحافظة الخرج جاءت بدرجة متوسطة.

ج - أوضحت النتائج في الجدول (٦) أن من أبرز العبارات التي تعكس واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

العبارات ذوات الأرقام (٢ ، ٢٢ ، ١) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (٢) وهي (أحرص على الاقتداء بمن يدير وقته بشكل فعال) في المرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بواقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (٤,٤٢ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على حرصهم على الاقتداء بمن يدير وقته بشكل فعال، وقد يرجع ذلك إلى إدراكهم لمحدودية أوقاتهم وكثرة التكاليف الدراسية والوظيفية والاجتماعية المطلوبة منهم مما يستدعي حرصهم على الاستفادة من أساتذتهم وممن حولهم ممن يديرون أوقاتهم بفاعلية.

٢. جاءت العبارة (٢٢) وهي (أحرص على الالتزام بالوقت في حضور محاضراتي واجتماعاتي) في المرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بواقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (٤,٣١ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على حرصهم على الالتزام بالوقت في حضور محاضراتهم واجتماعاتهم، وقد يُعزى ذلك إلى حصول ٦٥٪ من أفراد الدراسة على دورات في إدارة الوقت واستفادتهم من بعض تقنياتها.

٣. جاءت العبارة (١) وهي (استشعر ضرورة الاستفادة من وقتي بشكل فعال) في المرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بواقع إدارة الوقت لدى طلاب

الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (٤,٣١ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على استشعارهم لضرورة الاستفادة من وقتهم بشكل فعال، وربما يعود ذلك إلى حصول ٦٥٪ من أفراد الدراسة على دورات في إدارة الوقت مما يجعلهم مدركين لأهمية الاستفادة من أوقاتهم بفاعلية.

د – كما بينت النتائج في الجدول (٦) أن أقل ثلاث عبارات في محور واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العبارات ذوات الأرقام (٨، ٦، ٥) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (٨) وهي (أُحلل سجل الوقت الخاص بي لمعرفة مضيعات الوقت لدّي) في المرتبة الحادية والعشرين بين العبارات الخاصة بواقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (٢,٧٢ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على قيامهم بتحليل سجل الوقت الخاص بهم لمعرفة مضيعات الوقت لديهم، وربما يعزى ذلك إلى قلة معرفتهم بجوانب الاستفادة من سجل الوقت في التحليل.

٢. جاءت العبارة (٦) وهي (أُحدد الفترة الزمنية التي أحتاجها لتسجيل كيف صرفت وقتي الفعلي (أسبوع، أسبوعان. ...)) في المرتبة الثانية والعشرين

بين العبارات الخاصة بواقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (٢,٦٩ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على قيامهم بتحديد الفترة الزمنية التي يحتاجونها لتسجيل كيف صرفوا وقتهم الفعلي (أسبوع، أسبوعان. ...).، وقد يعود ذلك إلى ضعف إدراكهم لأهمية تسجيل الوقت كخطوة من خطوات إدارته.

٣. جاءت العبارة (٥) وهي (أُسجل في سجل خاص بي (من حين لآخر) كيف صرفت وقتي الفعلي(لأتعرف على مضيعات الوقت لدّي) في المرتبة الثالثة والعشرين بين العبارات الخاصة بواقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (٢,٣٦ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على أنهم يسجلون في سجل خاص بهم (من حين لآخر) كيف صرفوا وقتهم الفعلي ليتعرفوا على مضيعات الوقت لديهم، وربما يُعزى ذلك إلى قلة معرفتهم بأهمية تسجيل الوقت أو انشغالهم عن ذلك بسبب كثرة المتطلبات الاجتماعية والوظيفية والأكاديمية لديهم.

وقد تُفسر النتائج الثلاث السابقة بعدم التحاق ٤٠٪ من أفراد الدراسة بدورات سابقة في إدارة الوقت مما يجعلهم غير عارفين لبعض تقنياتها، كما أن هذه العبارات قد تحتاج إلى وقت إضافي قد لا يتوفر لهم في خضم كثرة مهامهم وانشغالاتهم الدراسية.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (٧) الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٢٠	كثرة أعبائي الوظيفية والأكاديمية والاجتماعية	٣٨	٣٨.٨	٢٣	٢٣.٥	٢٤	٢٤.٥	١٢	١٢.٢	١	١.٠	٣.٨٧	١
١٥	ضغوط بيئتي المحلية يحول دون حسن إدارتي لوقتي	٢٠	٢٠.٤	٣٣	٣٣.٧	٢٦	٢٦.٥	١٢	١٢.٢	٧	٧.١	٣.٤٨	٢

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١٠	انشغالي بالإنترنت كثيرا يضيع وقتي	٢٥	٢٥.٥	٢٣	٢٣.٥	٢٥	٢٥.٥	١٩	١٩.٤	٦	٦.١	٣.٤٣	٣
١٦	أجد صعوبة في الاعتذار عن أي عمل يُطلب مني مهما كنت مشغولا بأعمال أخرى	١٤	١٤.٣	٣٩	٣٩.٨	٢٦	٢٦.٥	١٢	١٢.٢	٧	٧.١	٣.٤٢	٤
٩	انشغالي بوسائل التقنية الحديثة وبرامج التواصل الاجتماعي	٢٣	٢٣.٥	٢٧	٢٧.٦	٢٢	٢٢.٤	١٥	١٥.٣	١١	١١.٢	٣.٣٧	٥
١٤	مجاملتي الكثيرة لمن حولي تضيع وقتي	١٣	١٣.٣	٣٣	٣٣.٧	٣٠	٣٠.٦	١٠	١٠.٢	١٢	١٢.٢	٣.٢٦	٦
١٨	أواجه صعوبة في تنظيم وإدارة أوراقي	١٤	١٤.٣	٢٥	٢٥.٥	٣٣	٣٣.٧	١٩	١٩.٤	٧	٧.١	٣.٢٠	٧

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١٩	ترددي في اتخاذ القرارات يضيع وقتي	١٧	١٧.٣	٢٦	٢٦.٥	١٩	١٩.٤	٢٢	٢٢.٤	١٤	١٤.٣	٣.١٠	٨
١٧	أعاني من التأخر في إنجاز المهام التي تُطلب مني	١٣	١٣.٣	٢١	٢١.٤	٣٥	٣٥.٧	١٩	١٩.٤	١٠	١٠.٢	٣.٠٨	٩
٧	تعودي على التسويف وإرجاء التنفيذ	١٨	١٨.٤	١٦	١٦.٣	٣٠	٣٠.٦	٢٠	٢٠.٤	١٤	١٤.٣	٣.٠٤	١٠
١٢	صرفي وقتاً طويلاً في الاجتماعات مع زملائي	١١	١١.٢	٢٥	٢٥.٥	٢٨	٢٨.٦	٢١	٢١.٤	١٣	١٣.٣	٣.٠٠	١١
١٣	يذهب كثيرا من وقتي في المناسبات الاجتماعية	٩	٩.٢	٣٠	٣٠.٦	٢٦	٢٦.٥	١٨	١٨.٤	١٥	١٥.٣	٣.٠٠	١٢
٤	أواجه صعوبة في التخطيط الجيد لوقتي	٥	٥.١	٢٨	٢٨.٦	٣٧	٣٧.٨	١٠	١٠.٢	١٨	١٨.٤	٢.٩٢	١٣

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٨	إسرافي في الوقت أثناء الاتصالات الهاتفية	١٦	١٦.٣	١٨	١٨.٤	٢٥	٢٥.٥	٢٠	٢٠.٤	١٩	١٩.٤	٢.٩٢	١٤
١	أواجه صعوبة في استشعاري لأهمية إدارة الوقت	١٠	١٠.٢	٣٥	٣٥.٧	١٤	١٤.٣	١٥	١٥.٣	٢٤	٢٤.٥	٢.٩٢	١٥
٢	قلة معرفتي بمهارات إدارة الوقت	٧	٧.١	٣١	٣١.٦	٢٥	٢٥.٥	١٥	١٥.٣	٢٠	٢٠.٤	٢.٩٠	١٦
١١	زيارة الآخرين لي باستمرار بدون مواعيد مسبقة	١٢	١٢.٢	٢٣	٢٣.٥	٢٢	٢٢.٤	٢٥	٢٥.٥	١٦	١٦.٣	٢.٩٠	١٧
٣	أواجه صعوبات في إدارتي لذاتي.	٥	٥.١	٢٥	٢٥.٥	٢٩	٢٩.٦	٢١	٢١.٤	١٨	١٨.٤	٢.٧٨	١٨

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٢١	أجد صعوبة في استخدام بعض برامج الحاسب الآلي (الوورد، الإكسل، البوربوينت، الأكسس. ...)	١٣	١٣,٣	١٤	١٤,٣	٢١	٢١,٤	١٣	١٣,٣	٣٧	٣٧,٨	٢,٥٢	١٩
٥	أجد صعوبة في التفريق بين المهام العاجلة وغير العاجلة	٥	٥,١	١٤	١٤,٣	٢٥	٢٥,٥	٢٥	٢٥,٥	٢٩	٢٩,٦	٢,٤٠	٢٠
٦	أجد صعوبة في تحديد درجة الأولوية لأي عمل	٦	٦,١	٨	٨,٢	٢٦	٢٦,٥	٢٥	٢٥,٥	٣٣	٣٣,٧	٢,٢٨	٢١
	المتوسط الحسابي العام											٣,٠٤	-

يتضح من خلال الجدول (٧) ما يأتي :

أ - بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٠٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية

في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم، ومن أبرز تلك الصعوبات (كثرة أعبائهم الوظيفية والأكاديمية والاجتماعية، وأن ضغوط البيئة المحلية تحول دون حسن إدارتهم لأوقاتهم، إضافة إلى انشغالهم بالإنترنت، ووجود صعوبة في الاعتذار عن أي عمل يطلب منهم مهما كانوا مشغولين بأعمال أخرى، وكذلك انشغالهم بوسائل التقنية الحديثة وبرامج التواصل الاجتماعي، إضافة إلى مجاملتهم الكثيرة لمن حولهم، ووجود صعوبة لديهم في تنظيم وإدارة أوقاتهم).

ب - أن محور الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم يتضمن (٢١) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهن بين (٢,٢٨ ، ٣,٨٧)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الباحسين (١٤٣٢هـ) والتي توصلت إلى وجود مضيعات وقت تحول (أحياناً) دون مشاركة الطالبات في الأنشطة الطلابية بلغ متوسطها (٣,٣٠)، كما اتفقت في درجة وجود معوقات إدارة الوقت مع نتيجة دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) والتي توصلت إلى وجود معوقات إدارة الوقت (أحياناً) لدى مديرات المدارس الأهلية بمدينة الدمام، كما اتفقت في درجة وجود معوقات إدارة الوقت مع نتيجة دراسة الدريهم (١٤٣٢هـ) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد

الدراسة على معوقات إدارة الوقت لدى مديري الأقسام بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الخرج، وكلا الدرجتين (أحياناً) و (متوسطة) تقعان في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي في الدراسة الحالية ودراستي الغامدي والدريهم.

ج - أوضحت النتائج في الجدول(٧) أن من أبرز العبارات التي تعكس الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم العبارات ذوات الأرقام(٢٠، ١٥، ١٠)مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (٢٠) وهي (كثرة أعبائي الوظيفية والأكاديمية والاجتماعية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٧ من ٥.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن كثرة الأعباء الوظيفية والأكاديمية والاجتماعية من الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القحطاني (١٤٣١هـ) والتي توصلت إلى أن كثرة وتعدد المهام المطلوبة من المشرف التربوي من معوقات استثمار الوقت لدى المشرفين التربويين في منطقة نجران التعليمية.

٢. جاءت العبارة (١٥) وهي (ضغوط بيئتي المحلية يحول دون حسن إدارتي لوقتي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٨ من ٥.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن ضغوط البيئة المحلية من الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، وقد يعود ذلك إلى ضعف ثقافة وممارسة إدارة الوقت في البيئة المحلية لطلاب الدراسات العليا.

٣. جاءت العبارة (١٠) وهي (انشغالي بالإنترنت كثيرا يضيع وقتي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٣ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن الانشغال الكثير بالإنترنت من الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، وربما يرجع ذلك إلى انتشار كثير من البرامج التقنية وبرامج التواصل الاجتماعي وتوفر عناصر التشويق فيها مما يجعلهم يندمجون معها ولا يشعرون بضياع الوقت أثناء التعامل معها.

د - بينت النتائج بالجدول (٧) أن أقل ثلاث عبارات في محور الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدارتهم لأوقاتهم العبارات ذوات الأرقام (٢١، ٥، ٦) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (٢١) وهي (أجد صعوبة في استخدام بعض برامج الحاسب الآلي) في المرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (٢,٥٢ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على أن صعوبة استخدام بعض برامج الحاسب الآلي (الوورد، الإكسل، البوربوينت، الأكسس. ...) من الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، وقد يُعزى ذلك إلى دراسة طلاب الدراسات العليا لمقررات في تطبيقات وبرامج الحاسب الآلي، بالإضافة إلى أن تقديم المتطلبات الدراسية في البرنامج يستلزم اتقان استخدام برامج الحاسب الآلي الأساسية.

٢. جاءت العبارة (٥) وهي (أجد صعوبة في التفريق بين المهام العاجلة وغير العاجلة) في المرتبة العشرين بمتوسط حسابي (٢,٤٠ من ٥,٠)، وهذا

يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على أن صعوبة التفريق بين المهام العاجلة وغير العاجلة من الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم.

٣. جاءت العبارة (٦) وهي (أجد صعوبة في تحديد درجة الأولوية لأي عمل) في المرتبة الحادية والعشرين بمتوسط حسابي (٢.٢٨ من ٥.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على أن صعوبة تحديد درجة الأولوية لأي عمل من الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، وربما يعود ذلك إلى حصول ٦٥٪ من أفراد الدراسة على دورات في إدارة الوقت مما يجعلهم يعرفون طريقة تحديد درجة الأولوية لأي عمل وفق مصفوفة المستعجل والمهم.

السؤال الثالث: ما المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (٨) المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٤	الالتزام بإنجاز المهام في مواعيدها المحددة	٦٠	٦١.٢	٢٨	٢٨.٦	٥	٥.١	٥	٥.١	٠	٠.٠	٤.٤٦	١
١٨	الالتزام بالعمل وفق الأولويات التي حددها	٥٨	٥٩.٢	٢٩	٢٩.٦	٩	٩.٢	١	١.٠	١	١.٠	٤.٤٥	٢
٥	زيادة مستوى الانضباط الذاتي لدى الدارس	٥٩	٦٠.٢	٢٥	٢٥.٥	١٢	١٢.٢	٢	٢.٠	٠	٠.٠	٤.٤٤	٣
١٢	عدم التردد في اتخاذ القرارات بعد توفر المعلومات الكافية لدى الدارس	٥٩	٦٠.٢	٢٣	٢٣.٥	١٠	١٠.٢	٦	٦.١	٠	٠.٠	٤.٣٨	٤
١٦	وضع أهداف تتصف بالوضوح والتحديد والواقعية والمرونة	٥٦	٥٧.١	٢٨	٢٨.٦	٧	٧.١	٦	٦.١	١	١.٠	٤.٣٥	٥

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١٩	وضع وتنفيذ حلول مناسبة لمضيعات وقته	٤٦	٤٦.٩	٤١	٤١.٨	٤	٤.١	٧	٧.١	٠	٠.٠	٤.٢٩	٦
١٠	ضرورة الاعتذار عن المهام التي لا يستوعبها وقت الدارس	٥٠	٥١.٠	٣٠	٣٠.٦	١٤	١٤.٣	٤	٤.١	٠	٠.٠	٤.٢٩	٧
١٣	الحرص على تنظيم مكتب الدارس وأوراقه	٥١	٥٢.٠	٣٢	٣٢.٧	٨	٨.٢	٦	٦.١	١	١.٠	٤.٢٩	٨
١٧	توزيع أهدافه ومهامه وفق مصفوفة المستعجل والمهم	٤٩	٥٠.٠	٣٦	٣٦.٧	٥	٥.١	٧	٧.١	١	١.٠	٤.٢٨	٩
٢٠	تطوير الدارس لنفسه في استخدام برامج الحاسب الآلي(الوورد، الإكسل، البوربوينت، الأكسس...)	٥١	٥٢.٠	٢٨	٢٨.٦	١٣	١٣.٣	٤	٤.١	٢	٢.٠	٤.٢٤	١٠
٢	تحديد مواعيد نهائية لإنجاز المهام والأعمال	٥٠	٥١.٠	٢٤	٢٤.٥	٢٠	٢٠.٤	٢	٢.٠	٢	٢.٠	٤.٢٠	١١
١٥	وضع خطة وجدول زمني يومي وأسبوعي وشهري وسنوي	٤٧	٤٨.٠	٣٠	٣٠.٦	١٤	١٤.٣	٤	٤.١	٣	٣.١	٤.١٦	١٢

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٨	تحديد أوقات لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي	٤٩	٥٠.٠	٢٩	٢٩.٦	٤	٤.١	١٣	١٣.٣	٣	٣.١	٤.١٠	١٣
١١	تحديد مواعيد بداية ونهاية الاجتماعات مع زملائه	٤٥	٤٥.٩	٢٨	٢٨.٦	١١	١١.٢	١٣	١٣.٣	١	١.٠	٤.٠٥	١٤
١	زيادة الاطلاع والقراءة وحضور الدورات في إدارة الوقت	٤٦	٤٦.٩	٢٥	٢٥.٥	١٤	١٤.٣	١٠	١٠.٢	٣	٣.١	٤.٠٣	١٥
٣	جمع الأشياء المتشابهة ذات العلاقة مع بعضها البعض	٣٣	٣٣.٧	٤١	٤١.٨	١٦	١٦.٣	٦	٦.١	٢	٢.٠	٣.٩٩	١٦
٧	قصر استخدام الانترنت على أوقات محددة	٤٤	٤٤.٩	٢٥	٢٥.٥	١١	١١.٢	١٣	١٣.٣	٥	٥.١	٣.٩٢	١٧
١٤	تفويض بعض المهام المناسبة للآخرين من حوله	٣٨	٣٨.٨	٣١	٣١.٦	١٥	١٥.٣	٧	٧.١	٧	٧.١	٣.٨٨	١٨
٩	عدم السماح بالزيارات المفاجئة إلا في أضيق الحدود	٣٠	٣٠.٦	٣٠	٣٠.٦	١٥	١٥.٣	١٥	١٥.٣	٨	٨.٢	٣.٦٠	١٩

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسط الحسابي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٦	تحديد أوقات للاتصال أو استقبال المكالمات الهاتفية	٣٠	٣٠.٦	٢٣	٢٣.٥	١٩	١٩.٤	٢٥	٢٥.٥	١	١.٠	٣.٥٧	٢٠
المتوسط الحسابي العام												٤.١٥	-

يتضح من خلال الجدول (٨) ما يأتي :

أ - بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.١٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن أبرز تلك المقترحات (الالتزام بإنجاز المهام في مواعيدها المحددة، وكذلك الالتزام بالعمل وفق الأولويات التي تم تحديدها، إضافة إلى زيادة مستوى الانضباط الذاتي لدى الطالب، وعدم التردد في اتخاذ القرارات بعد توفر المعلومات الكافية لديه، وكذلك وضع أهداف تتصف بالوضوح والتحديد والواقعية والمرونة، إضافة إلى وضع وتنفيذ حلول مناسبة لمضيعات الوقت، وضرورة الاعتذار عن المهام التي لا يستوعبها وقت طالب الدراسات العليا).

ب - أن محور المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (٢٠) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهن بين (٣.٥٧، ٤.٤٦)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة حول المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الباحسين (١٤٣٣هـ) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة من طالبات الجامعة على المقترحات المذكورة لإدارة أوقاتهن في الأنشطة الطلابية.

ج - أوضحت النتائج في الجدول (٨) أن من أبرز العبارات التي تعكس المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العبارات ذوات الأرقام (٤، ١٨، ٥) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (٤) وهي (الالتزام بإنجاز المهام في مواعيدها المحددة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤٦ من ٥.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن الالتزام بإنجاز المهام في مواعيدها المحددة سوف يسهم في تفعيل إدارتهم لأوقاتهم، وقد اتفقت هذه

النتيجة مع نتيجة دراسة القرشي (١٤٣١هـ) والتي توصلت إلى أن جدولة المهام من أهم الأبعاد المحورية لإدارة الوقت.

٢. جاءت العبارة (١٨) وهي (الالتزام بالعمل وفق الأولويات التي حددها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٤٥ من ٥.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن الالتزام بالعمل وفق الأولويات التي تم تحديدها سوف يساهم في تفعيل إدارتهم لأوقاتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البطي (١٤٣٣هـ) والتي توصلت إلى أن ترتيب المهام حسب أهميتها وأولوياتها سوف يسهم في زيادة كفاءة إدارة الوقت، كما اتفقت مع نتيجة دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) والتي توصلت إلى أن التخطيط الجيد للعمل مسبقاً كان المقترح الأهم في إدارة الوقت بشكل فعال بالنسبة لمديرة المدرسة الأهلية بمدينة الدمام، ودراسة الرحيمي و الماردیني (٢٠١٤ م) والتي توصلت إلى أن مجال التخطيط كان له التأثير الأكبر في التحصيل الدراسي.

٣. جاءت العبارة (٥) وهي (زيادة مستوى الانضباط الذاتي لدى الدارس) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٤٤ من ٥.٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن زيادة مستوى الانضباط الذاتي لدى الدارس سوف يسهم في تفعيل إدارتهم لأوقاتهم.

د - بينت النتائج بالجدول (٨) أن أقل ثلاث عبارات في محور المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية العبارات ذوات الأرقام (١٤ ، ٩ ، ٦) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لهن وذلك على النحو التالي :

١. جاءت العبارة (١٤) وهي (تفويض بعض المهام المناسبة للآخرين من حوله) في المرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي (٣,٨٨ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تفويض بعض المهام المناسبة للآخرين سوف يسهم في تفعيل إدارتهم لأوقاتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البطي (١٤٣٣هـ) والتي توصلت إلى أن تفويض بعض الصلاحيات سوف يساهم في زيادة كفاءة إدارة الوقت.

٢. جاءت العبارة (٩) وهي (عدم السماح بالزيارات المفاجئة إلا في أضيق الحدود) في المرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (٣,٦٠ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عدم السماح بالزيارات المفاجئة إلا في أضيق الحدود سوف يسهم في تفعيل إدارتهم لأوقاتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البطي (١٤٣٣هـ) والتي توصلت إلى أن تقليل الزيارات الشخصية أثناء الدوام سوف يسهم في زيادة كفاءة إدارة الوقت.

٣. جاءت العبارة (٦) وهي (تحديد أوقات للاتصال أو استقبال المكالمات الهاتفية) في المرتبة العشرين بمتوسط حسابي (٣,٥٧ من ٥,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تحديد أوقات للاتصال أو استقبال المكالمات الهاتفية سوف يسهم في تفعيل إدارتهم لأوقاتهم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول واقع إدارة الوقت لديهم، والصعوبات التي تواجههم، والمقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم وفقاً لمتغيرات الدراسة ؟

أ - الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية:

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (٩) الآتي :

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والصعوبات والمقترحات باختلاف متغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الادارة والتخطيط التربوي	ماجستير	٦٧	٣.٤٤	٠.٧١	-٠.٧٤٧	٠.٤٥٧
	دكتوراة	٣١	٣.٥٥	٠.٥٨		
الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في إدارتهم لأوقاتهم	ماجستير	٦٧	٣.١١	٠.٧٣	١.٣١٢	٠.١٩٣
	دكتوراة	٣١	٢.٨٩	٠.٨٤		
المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت	ماجستير	٦٧	٤.٠٤	٠.٦٨	-٢.٥٣٣	٠.٠١٣❖
	دكتوراة	٣١	٤.٣٩	٠.٥٢		

❖ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠١، ٠).

يتضح من خلال الجدول (٩)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو (واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية، والصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لوقتهم) باختلاف متغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك المحاور على التوالي (٠,٤٥٧ ، ٠,١٩٣)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

في حين بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية باختلاف متغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح الطلاب بمرحلة الدكتوراه بمتوسط درجة موافقة (٤,٣٩)، مقابل (٤,٠٤) لطلاب الماجستير، وتشير النتيجة السابقة إلى أن طلاب الدكتوراه يوافقون بدرجة أكبر على المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية.

ب - الفروق باختلاف متغير العمر

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير العمر، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير العمر، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والصعوبات والمقترحات باختلاف متغير العمر

المحور	العمر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الادارة والتخطيط التربوي	أقل من ٣٠ سنه	٢٦	٤٥.٢٣	١١٧٦.٠٠	- ٠.٨٩٤	٠.٣٧١
	٣٠ سنه فأكثر	٧٢	٥١.٠٤	٣٦٧٥.٠٠		
الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في إدارتهم لأوقاتهم	أقل من ٣٠ سنه	٢٦	٥٦.٦٣	١٤٧٢.٥٠	- ١.٤٩٤	٠.١٣٥
	٣٠ سنه فأكثر	٧٢	٤٦.٩٢	٣٣٧٨.٥٠		
المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت	أقل من ٣٠ سنه	٢٦	٤٤.٦٧	١١٦١.٥٠	- ١.٠١١	٠.٣١٢
	٣٠ سنه فأكثر	٧٢	٥١.٢٤	٣٦٨٩.٥٠		

❖ **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠١، ٠).**

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة(واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي، والصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، والمقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم)باختلاف متغير العمر، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحاور على التوالي (٠.٣٧١، ٠.١٣٥، ٠.٣١٢)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وقد اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة نحو واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي مع نتيجة دراسة الأغا (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الوقت لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية باختلاف متغير العمر.

في حين اختلفت مع نتيجة دراسة السلمي (١٤٣٤ هـ) في محور واقع إدارة الوقت والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة إدارة الوقت باختلاف متغير العمر، وذلك لصالح فئة الأعمار من (٤٠) سنة فأكثر، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدريهم (١٤٣٢هـ) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات أفراد الدراسة الذين أعمارهم ثلاثين سنة إلى أقل من أربعين سنة، وأفراد الدراسة الذين أعمارهم خمسين سنة فأكثر حول (واقع إدارة الوقت للمستوى الشخصي) لصالح أفراد الدراسة الذين أعمارهم ثلاثين سنة إلى أقل من أربعين سنة.

ج - الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت:

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت، تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way Anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (١١) الآتي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والصعوبات والمقترحات باختلاف متغير الدورات التدريبية

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الادارة والتخطيط التربوي	بين المجموعات	١,٦٢٥	٢	٠,٨١٣	١,٨٦٥	٠,١٦٠
	داخل المجموعات	٤١,٣٩٣	٩٥	٠,٤٣٦		
	المجموع	٤٣,٠١٨	٩٧			
الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في إدارتهم لأوقاتهم	بين المجموعات	٢,٧٦٣	٢	١,٣٨١	٢,٤٢٨	٠,٠٩٤
	داخل المجموعات	٥٤,٠٥٣	٩٥	٠,٥٦٩		
	المجموع	٥٦,٨١٥	٩٧			
المقترحات المناسبة لتفعيل إدارة الوقت	بين المجموعات	٢,٢٧٧	٢	١,١٣٨	٢,٧٦٤	٠,٠٦٨
	داخل المجموعات	٣٩,١٢٣	٩٥	٠,٤١٢		
	المجموع	٤١,٤٠٠	٩٧			

يتضح من الجدول (١١)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة (واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي، والصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، و المقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم) باختلاف متغير الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحاور على التوالي (٠,١٦٠، ٠,٠٩٤، ٠,٠٦٨)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأغا(٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الوقت لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية باختلاف متغير التدريب في مجال إدارة الوقت، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة السلمي(١٤٣٤ هـ)والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة إدارة الوقت باختلاف متغير الدورات التدريبية في إدارة الوقت، وذلك لصالح الذين التحقوا بثلاث دورات فأكثر.

* * *

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو الآتي:

١. موافقة أفراد الدراسة (طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) على إدارتهم لأوقاتهم، بدرجة "موافق" وذلك يتمثل في حرصهم على الاقتداء بمن يدير وقته بشكل فعال، وحرصهم على الالتزام بالوقت في حضور محاضراتهم واجتماعاتهم، و استشعارهم لضرورة الاستفادة من وقتهم بشكل فعال، واتسام أهدافهم بالمرونة في وقت التنفيذ، وتحديدهم للمهام التي تساعدهم على تحقيق الأهداف، واتسام أهدافهم بالواقعية، واستفادتهم من أوقات الفراغ فيما يعود عليهم بالفائدة.

٢. موافقة أفراد الدراسة بدرجة "متوسطة" على الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، ومن أبرز تلك الصعوبات كثرة أعبائهم الوظيفية والأكاديمية والاجتماعية، و ضغوط البيئة المحلية يحول دون حسن إدارتهم لوقتهم، و انشغالهم بالإنترنت، و وجود صعوبة في الاعتذار عن أي عمل يطلب منهم مهما كانوا مشغولين بأعمال أخرى، وانشغالهم بوسائل التقنية الحديثة وبرامج التواصل الاجتماعية، و مجاملتهم الكثيرة لمن حولهم، ووجود صعوبة لديهم في تنظيم وإدارة أوقاتهم.

٣. موافقة أفراد الدراسة على المقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم بدرجة "موافق" ومن أبرز تلك المقترحات الالتزام بإنجاز المهام في مواعيدها المحددة، والالتزام بالعمل وفق الأولويات التي تم تحديدها، وزيادة

مستوى الانضباط الذاتي لدى الطالب، وعدم التردد في اتخاذ القرارات بعد توفر المعلومات الكافية لديه، ووضع أهداف تتصف بالوضوح والتحديد والواقعية والمرونة، ووضع وتنفيذ حلول مناسبة لمضيعات الوقت، وضرورة الاعتذار عن المهام التي لا يستوعبها وقت طالب الدراسات العليا.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو (واقع إدارة الوقت لدى طلاب الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية، و الصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لوقتهم) باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول المقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم باختلاف متغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح الطلاب بمرحلة الدكتوراة.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة (واقع إدارتهم لأوقاتهم، والصعوبات التي تواجههم في إدارتهم لأوقاتهم، والمقترحات المناسبة لتفعيل إدارتهم لأوقاتهم) باختلاف متغير العمر ومتغير الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت.

ثانياً: التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحث بما يأتي:

١) إلحاق طلاب الدراسات العليا بالدورات التدريبية التي تساعدهم على إدارة وقتهم بكفاءة وفاعلية.

٢) إقامة ندوات داخل الكلية لتوعية الطلاب بأهمية إدارة الوقت، والأساليب التي تساهم في تنظيم الطلاب لأوقاتهم.

٣) قيام طلاب الدراسات العليا بتحديد أوقات لاستخدام الانترنت عامة وشبكات التواصل الاجتماعي على وجه الخصوص.

٤) اهتمام طلاب الدراسات العليا بالأعمال التي تفعل إدارة الوقت لديهم مثل:

- الالتزام بإنجاز المهام في مواعيدها المحددة
- الالتزام بالعمل وفق الأولويات المحددة
- زيادة مستوى الانضباط الذاتي
- عدم التردد في اتخاذ القرارات بعد توفر المعلومات الكافية.
- وضع أهداف تتصف بالوضوح والتحديد والواقعية والمرونة

* * *

المراجع:

- أبو سلطانه، نجلاء (٢٠٠٠م).**مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التربوي. جامعة اليرموك: الأردن.
- أبو شيخه، نادر (٢٠١٤م): **مدخل إلى إدارة الوقت**. عمّان: الأردن.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو النصر، مدحت (٢٠٠٨م): **إدارة الوقت**.المفهوم والقواعد والمهارات. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الأسطل، أميمة (١٤٣٠ هـ): **فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الأغا، وفيق (٢٠٠٩ م): **واقع إدارة الوقت في الجامعات الفلسطينية** دراسة لآراء العاملين في إدارات جامعات قطاع غزة **.مجلة تنمية الرافدين**. العدد ٩٥ مجلد ٣١. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الموصل: العراق.
- الباحسين، منتهى (١٤٣٣هـ): **ممارسة طالبات جامعة الملك سعود لإدارة الوقت في الأنشطة الطلابية**.رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- البطي ،خالد(١٤٣٣هـ): **إدارة الوقت لدى رؤساء الاقسام العلمية بالكليات التقنية في منطقة الرياض**.رسالة ماجستير غير منشورة.قسم الإدارة والتخطيط التربوي.كلية العلوم الاجتماعية.جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- البكر، عبدالله (٢٠٠٨م). **إدارة الذات والوقت**. الرياض: مركز الدراسات والتنمية الإدارية.

- الترمذي، محمد بن عيسى(د.ت): **الجامع الصحيح.** كتاب صفة القيامة والرقائق والورع.رقم الحديث: ٢٣٥٣ موسوعة الحديث الشريف على شبكة إسلام ويب https://library.islamweb.net/hadith
- جلده، سليم؛ وحرير، سامي(٢٠٠٧ م): **فن إدارة الوقت والاجتماعات.** عمّان: الأردن: دار دجله ناشرون وموزعون.
- الحاكم، محمد بن عبد الله النيسابوري (د.ت): **المستدرك على الصحيحين**.كتاب الرقاق.رقم الحديث: ٧٩١٤ موسوعة الحديث الشريف على شبكة إسلام ويب https://library.islamweb.net/hadith
- حمادي، عدى (٢٠١٤م): **مهارات إدارة وتنظيم الوقت**. العين: الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- داود، عبدالعزيز (٢٠١٤م): **إدارة الوقت والجودة النوعية في المؤسسات التربوية**.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الدريهم، عبدالعزيز (١٤٣٢ هـ): **واقع إدارة الوقت لدى مديري الأقسام بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المديرين والموظفين**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- دوجلاس، ميريل ودوجلاس، دونا (٢٠٠٨م): **الطريق الفعّال لإدارة الوقت والنفس والمال**. ترجمة خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.
- الرحيمي، سالم و الماريني، توفيق(٢٠١٤م)**أثر إدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي للطلبة بجامعة إربد الأهلية**.مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية – المجلد ٣٠- العدد الأول.
- زايد، فهد (٢٠١٣م): **فن إدارة الوقت**. عمّان: الأردن: دار يافا العملية للنشر والتوزيع.

- سلامة، ياسر (٢٠١٥م): **إدارة الوقت علم وفن وأخلاق**. عمّان: الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- السلمي، عبدالله (١٤٣٤هـ): **واقع إدارة الوقت وعلاقته بضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم والعلوم الإدارية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- سيكاران، أوما (١٤١٩هـ): **طرق البحث في الإدارة: مدخل بناء المهارات البحثية**. ترجمة إسماعيل بسيوني وعبدالله العزاز. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- السيوف، أحمد (٢٠١٤م): **استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات**، العلوم التربوية، العدد ٤١، المجلد ٢، عمّان: الأردن.
- شحادة، محمد (١٤٢٧هـ). **إدارة الوقت بين التراث والمعاصرة**. الدمام: دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.
- الطراونه، حسين؛ و مبسلط، مانيا (٢٠١٢م): **إدارة الوقت**. عمّان: الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العبودي، فهد (٢٠٠٢م): **فن إدارة الوقت**. الرياض: دار طويق للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح (١٤٣٣هـ): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العقيلي، أسعد و ناجي، وليد (٢٠٠٩): **إدارة الوقت و المعوقات المؤثرة في استخداماتها والأساليب العلمية فيها**. عمّان. الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
- عليان، ربحي (٢٠١١م): **أساسيات إدارة الوقت**. عمّان. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

- العقيلي، أسعد (٢٠٠٩): **المعوقات المؤثرة في استخدام الأساليب العلمية في إدارة الوقت**. رسالة ماجستير. قسم الإدارة، كلية الإدارة والإقتصاد، الأكاديمية العربية المفتوحة، كوبنهاجن: الدنمارك.
- علوان، قاسم وإحميد ،نجوى(١٤٣٠ هـ) **إدارة الوقت: مفاهيم–عمليات–تطبيقات**.عمّان.الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الغامدي، محمد (١٤٢٨ هـ): **إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة. ٢
- الغامدي، ساره (١٤٣٠ هـ): **إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الأهلية بمدينة الدمام**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- غنيم، أحمد (٢٠١٠ م): **مهارات إدارة الوقت**. المنصورة: جمهورية مصر العربية: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الفريحات، عمار و الربابعة، عمر و دعوم ،حامد (٢٠١٠م) **درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.**مجلة الجامعة الإسلامية بغزة (سلسلة الدراسات الإنسانية)المجلد ١٨العدد ٢ ص٤٤٧- ٤٧٨.
- القحطاني، عائض (١٤٣١هـ): **معوقات استثمار الوقت عند المشرفين التربويين في منطقة نجران التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- القرشي، فوزية (١٤٣١ هـ): **تفعيل إدارة الوقت لدى عضوات هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بمكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم و العلوم الادارية. جامعة أم القرى :مكة المكرمة.

- يوسف (١٤٢٢ هـ): **الوقت في حياة المسلم**. بيروت. لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- قسم الإدارة والتخطيط التربوي (١٤٣٦هـ): **قاعدة بيانات الدراسات العليا**. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- القعيد، إبراهيم (١٤٢٢هـ): **العادات العشر للشخصية الناجحة**. الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.
- ملحم، محمود (٢٠١٠ م): **دراسة تحليلية للعلاقة بين إدارة الوقت وأداء العاملين بالتطبيق على المؤسسات العامة والخاصة بمحافظة قلقيلية- دولة فلسطين**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم إدارة الأعمال. كلية التجارة. جامعة القاهرة: القاهرة.
- المزين، سليمان (٢٠١٢م): **فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**.المجلد العشرين.العدد الأول.يناير ٢٠١٢م. غزة: فلسطين.
- المكاوي، عاطف (٢٠١٤ م): **إدارة الوقت**. القاهرة: مؤسسة طيبه للنشر والتوزيع.
- نلسون، فرجينيا (١٤٣٥ هـ). **إدارة الوقت**. ترجمة مازن الخالدي الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- هلال، محمد (٢٠١٢م): **مهارات إدارة الوقت والأولويات**.القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية البشرية للنشر والتوزيع.
- Burrus،J& Jackson،T& Holtzman،S& Roberts.R& Mandigo،T.(2013) Examining the Efficacy of a Time Management Intervention for High School Students. ETS ReSEARCHER database at http://search.ets.org/researcher.
- Hamdan،A& Nasir،R& Khairudin،R & Shahrazad،Wan& Sulaiman ، Wan.(2015). It Is Not How Smart You Are، But How You Cope With

Your Life And Manage Your Time. National University of Malaysia، School of Psychology and Human Development، Faculty of Social Sciences and Humanities .

- Levin ،Peter (2008 :(Skilful Time Management ،Open University Press.Mc Graw-Hill Education، Berkshire ،England.SL6 2QL
- Mernia Hill (2003): Time Management: "How Elementary،Middle and High School Principals Spend Their Time" w.w.w.alnodom.com.
- Taylor، Kiven c (2007): Astudy of Principals Perception Regarding Time Management، Kansas state university، 13- April -2007 .
- Forsyth ،Patrick (2013): Successful Time Management ،3rd Edition، Kogan Page ،Limited ،London ،UK.
- Tracy، Brian (2014): Time Management. Saranac Lake ،NY ،USA:AMACOM Books.

* * *

• Forsyth, P. (2013): Successful Time Management, 3rd Edition, Kogan Page, Limited, London, UK.
• Tracy, B. (2014): Time Management. Saranac Lake, NY, USA: AMACOM Books.

❊ ❊ ❊

- Ghoneim, A. (2010): Time management skills. Mansoura, Egypt: Modern Publishing and Distribution library.
- Al-Fatyh, H. (2017): The reality of the time management supervisors educators in Najran . Administration and Educational Planning Department. Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh.
- Al-Qahtani, A. (2010): Obstacles to invest the time of the supervisors in Najran . Umm Al Qura University: Mecca.
- Qurashi, F. (2010): Activating the time management among faculty members in colleges of education for girls in Makkah. Faculty of Arts, Sciences and Administrative Sciences. Umm Al Qura University: Mecca.
- Qaradawi, Y. (2002): Time in the Muslim life, Beirut, Lebanon: Foundation message for printing, publishing and distribution.
- Administration and Educational Planning Department (2015): Base graduate data. Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh.
- Al Qaayed, I. (2002): Ten habits of successful personality. Riyadh: Knowledge and Human Development House.
- Melhem, M. (2010): An Analytical study of the relationship between time management and the performance of employees on the application of public and private enterprise in Qalqilya-state, Palestine. Business Administration Department. Faculty of Commerce . Cairo University: Egypt.
- Almazayen, S. (2012): Effective time management at the Islamic University students and its relationship to academic achievement in the light of some variables. The Islamic University of Educational and Psychological Studies magazine. Volume 1. January: Gaza, Palestine .
- Almacawei, A. (2014): Time management. Cairo: Al-Tiba publication and distribution.
- Hilal, M. (2012): Time management skills and Priorities. Cairo: Performance and Human Development Center for Publication and Distribution Development.
- Alyahyoa, S. (2012): Time management among managers of middle schools in Medina. Educational and Psychological Sciences Journal. Volume 13. Number 1. March . Taibah University: Medina .
- Levin, P. (2008): Skillful Time Management , Open University Press. Mc Graw-Hill Education, Berkshire, England.SL6 2QL
- Mernia, H. (2003): Time Management: "How Elementary, Middle and High School Principals Spend Their Time" w.w.w.alnodom.com.
- Taylor, K. (2007): A study of Principals Perception Regarding Time Management, Kansas state university, 13- April -2007.

- Zayed, F. (2013): The art of time management. Amman, Jordan: Dar Jaffa for publication and distribution.
- Salamah, Y. (2015): Time management science, art, and morality. Amman, Jordan: Dar Al-Radwan for publication and distribution.
- Alsolmey, A. (2012): The reality of time management and its relationship to the pressures of work among secondary school principals in Jeddah.Faculty of Arts , Sciences, and Administrative Sciences. Umm Al Qura University: Mecca.
- Sekaran, U. (1998): Research Methods in Management: An Introduction to build research skills . Translation Bassiouni, I. & Azzaz,A. .Riyadh: King Saud University Press.
- Al-Seyoof, A. (2014): Time management strategies with the students of the Faculty of Educational Sciences at the Jordan University. Journal of Studies, Educational Sciences, Issue 41, Volume 2, Amman: Jordan.
- Tarawneh, H.& Mbsult, M. (2012): Time management. Amman: Jordan: Dar Al Safa for publication and distribution.
- Aluboudi, F. (2002): The art of time management. Riyadh: Dar Twaiq for publication and distribution.
- Al-Assaf, S. (1433): Introduction to research in the behavioral sciences. Riyadh: Dar al-Zahra Publishing and Distribution.
- Oqaili, A. & Naji, W. (2009): Time management and constraints affecting the uses of scientific methods where .eman. Jordan: academic book center.
- Alian, R. (2011): The basics of time management. Amman . Jordan: Dar Greer for publication and distribution.
- Oqaili, A. (2009): Constraints affecting the use of scientific methods in management time. Department of Management, College of Business and Economics, the Arab Open Academy, Copenhagen: Denmark.
- Al-Ghamdi, M. (1428): Time management of secondary schools managers in Taif. Administration and Educational Planning Department. Faculty of Education . Umm Al Qura University: Mecca.
- Al-Ghamdi, S. (1431): Time management among managers of private schools in Dammam. Administration and Educational Planning Department. Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh.
- Ghazouani, M. (2014): Wasting time among general education schools managers in Sabia and how to remedy it. Administration and Educational Planning Department. Faculty of Education . Umm Al Qura University: Makkah.
- Ghannam, M. (2017): Time Management for the public elementary school principals in southern Riyadh. Administration and Educational Planning Department. Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh.

List of References:

- Abu Sheikha, N. (2013): Introduction to time management. Amman, Jordan : dar Almasyrah publishing, distribution and printing.
- Abu-Nasr, M. (2008):Time Management: Concept, rules and skills. Cairo: Arab Group for training and deployment.
- Al-Astal, O. (1430): Effective time management and its relationship to patterns of leadership among secondary school principals provinces of Gaza from their point of view. Faculty of Education . Gaza Islamic University: Palestine.
- Agha, W. (2009): The reality of time management in the Palestinian universities to study the views of workers at universities in the Gaza Strip departments. Rivers Development magazine. Issue 95 31. Faculty of Management and Economics folder. Mosul University: Iraq.
- Bahussein, M. (1433): The practice of students of King Saud University to manage time in Student Activities , Administration and Educational Planning Department, Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University :Riyadh.
- Bata, K. (1433): Time management with heads of scientific departments of technical colleges in the Riyadh region, Administration and Educational Planning Department. Faculty of Social Sciences . Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh.
- Tirmidhi, M. (nd): Al-Jami' Al-Sahih. Chapter Description of the Day of judgement, Emotive Stories and Ascetism, Hadith No.: 2353 Encyclopedia of Hadith. Retrieved from: https://library.islamweb.net/hadith Network
- Jeldah, S. & Haryer , S. (2007): The art of time management and meetings. Amman, Jordan: Dar Tigris Publishers & Distributors.
- Alhakem, M. (nd.): Mustadrak on Al-sahihayn, Chapter of Emotive Stories, Hadith No.: 7914 Encyclopedia of Hadith.Retrieved from: https://library.islamweb.net/hadith
- Hammadi, O. (2014): Management and time management skills. Alein: United Arab Emirates: University Book House.
- Dawood, A. (2014): Time management and quality In educational institutions. Alexandria: Dar Almarifah Aljami'iyah.
- Al-Dirihim, A. (1434): The reality of time management with the management departments of Education managers in Kharj province from the perspective of managers and employees. Administration and Educational Planning Department. Faculty of Social Sciences. Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University: Riyadh.
- Douglas, M. & Douglas, D. (2008): An Effective way to manage time and money and self. Translated by Khalid ,Al-Amry. Cairo: Dar al-Faruq for cultural investments.

Graduate students' time management, Department of Administration and Educational Planning, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Dr. Abdul Karim Abdul Aziz AL Mehrij
Department of Administration and Educational Planning
College of Education
Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to propose some suggestions about the effectiveness of time management to the graduate students of Administration and Educational Planning Department, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University by exploring how their ways of time management and the difficulties they face in order to overcome or mitigate these difficulties to help them achieve their goals.

The descriptive survey was employed in a questionnaire that undergoes validity and reliability tests, and is distributed among the study population (98 students) representing all graduate students in the Administration and Educational Planning Department, during the second semester of the academic year 1435/1436.

Having analyzed the data using a number of statistical methods, we came up with the following findings as follows:

1. All students agree on their implementation of time management.
2. They also moderately agree on the difficulties they face in their time management, including work load, study load and social burdens, as well as their obsession with the Internet and social networking programs.
2. All students agree on the proposed suggestions to make use of their management of time, including commitment to complete tasks in a timely manner, and working according to predetermined priorities.

The study recommended that postgraduate students should be admitted to training courses that will help them manage their time efficiently and effectively, and holding seminars to raise their awareness about the importance of time management, and the required methods to do so. Students should also focus on the actions that help them practice time management such as being more self-discipline, avoiding hesitation when taking decisions after collecting enough data, and setting some clear specific, realistic and flexible goals.

درجة أهمية ممارسات القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم "دراسة ميدانية"

د. عبدالعزيز بن سعيد محمد الهاجري القحطاني
قسم الإدارة والإشراف التربوي – كلية التربية
جامعة الملك خالد

درجة أهمية ممارسات القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم "دراسة ميدانية"

د. عبدالعزيز بن سعيد محمد الهاجري القحطاني
قسم الإدارة والإشراف التربوي – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٢ / ٣ / ١٤٣٩ هـ **تاريخ قبول البحث: ١٢/ ٩/ ١٤٣٩هـ**

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى معرفة درجة أهمية الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظرهم، وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق تلك الممارسات، تم استخدام المنهج الوصفي كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، متضمنة مجموعة من الممارسات الأكاديمية والتنظيمية، بالإضافة إلى محور خاص بالمعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري، وتكونت عينة البحث من (١٢٣) قائدا أكاديميا، وقد أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج في مقدمتها: أن درجة أهمية هذه الممارسات تقع في المدى العالي، ودرجة المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع العبارات تقع في المدى العالي، وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية قدم الباحث مجموعة من التوصيات المتعلقة بتفعيل الممارسات الأكاديمية والتنظيمية كالتوعية بأهمية الأمن الفكري ضمن مقررات التدريس وداخل المحاضرة و وضع خطة استراتيجية خاصة للتوعية بالأمن الفكري.

الكلمات المفتاحية: الممارسات الأكاديمية والتنظيمية- القيادات الأكاديمية- الأمن الفكري.

المقدمة:

يعد الأمن من أهم مطالب الحياة، ومن أعظم المنن التي امتن الله بها على الأفراد والمجتمعات، حيث ورد ذلك في معرض تعداد نعم الله التي أنعم بها على عباده، فقال تعالى ﴿فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (٣) الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ (٤)﴾ سورة قريش: ٣- ٤. وقال تعالى ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا﴾ سورة البقرة: ١٢٥. كما أشارت إلى ذلك السنة النبوية واهتمت بتحقيق الأمن حيث يقول صلى الله عليه وسلم: (مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرْبِهِ، مُعَافًى فِي جَسَدِهِ، عِنْدَهُ قُوتُ يَوْمِهِ، فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا)

رواه البخاري في "الأدب المفرد" (رقم/٣٠٠) والترمذي في "السنن" (٢٣٤٦) حديث حسن.

ويتقاسم الجميع مسؤولية الأمن أفراداً ومجتمعات فلكل دوره وواجبه الذي يجب أن يقوم به، مما يتطلب تكامل الجهود الفردية والجهود الجماعية لتحقيق الأمن بمختلف أنواعه، والسعي إلى التنمية الشاملة والتقدم في شتى الميادين. ومن أهم أنواع الأمن التي تتجلى لنا الأمن الفكري، والذي يعد لبّ الأمن ومضمونه، فتطور الأمم يقاس بعقول أبنائها وأفكارهم، فإذا سلمت تحقق لهم الأمن في أسمى صوره (السديس، ٢٠٠٥، ص ١٦).

ويمثل الأمن الفكري لكل أمة الرابط الذي يربط بين أفرادها، ويحفظ للأمة هويتها واستقلالها وتميزها، ويضمن بقاءها، ويحدد علاقاتها بين الأمم الأخرى، كما أن الأمن الفكري حماية لأهم المكتسبات وهوأعظم الضروريات من حيث دين الأمة وعقيدتها. ويبقى على عاتق كافة أفراد

المجتمع على اختلاف مواقعهم واختصاصهم وعلى مؤسساته الحكومية والأهلية ولا سيما التربوية والتعليمية مسؤولية تحقيق الأمن الفكري فبتحقيقه يتحقق الأمن بجميع فروعه في شتى مناحي الحياة، وبهذا يكون منطلق كل عمل يمارسه الإنسان ويظهر في سلوكه من خير أو شر مركزا في كيانه الفكري والاعتقادي، ومستقرا داخل النفس وأعماقها. وكذلك خلو عقل الإنسان عن المشاعر الفاسدة، والأفكار المتطرفة التي تؤدي إلى وقوع الأعمال التخريبية في المجتمع، ومن ثم تربية الكيان البشري على منهج سوي يهدي إلى السلم واحترام مشاعر الآخرين، حيث أوردت دراسة النفعي (٢٠١٢م) ما يدل على أهمية الأمن الفكري من خلال حماية أهم المكتسبات وأعظم الضرورات فدين الأمة وعقيدتها وحماية أمنها سبب وجودها وبه تتميز عن غيرها من الأمم، كذلك فإن الضرر المتوقع من الاخلال بالأمن الجنائي أو انتهاك الأعراض والأموال في معظمه محدود بمن وقع عليهم الجرم، أما بالنسبة لضرر الإخلال بالأمن الفكري فإنه يتعدى كل شرائح المجتمع على اختلاف مستوياتهم.

وتسعى المجتمعات لتطوير الأمن الفكري بأساليب معنوية متعددة تعتمد على التوجه العام، والتربية الرشيدة، والفكر السليم، والدعوة إلى الخير، وغرس القيم الفاضلة، وإصدار بعض التشريعات والأنظمة التي توضح حقوق الأفراد وواجباتهم، وتبين لهم كيفية ممارستها وأدائها، والوقوف عندها، ثم تحديد التدابير والعقوبات التي ستنزل بمن يخالفها أو يخرج عنها (داود، ٢٠٠٢: ١٦٠).

وانطلاقاً من ذلك فقد اهتمت المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية بالأمن الفكري حرصاً على تماسك المجتمع، وما يحمله أفراده من عقيدة وقيم وثوابت إسلامية، وفي سعيها لتحقيق الأمن الفكري وتعزيزه لدى مواطنيها أخذت بالكثير من التدابير، والإجراءات ؛ لتحقيق ذلك الهدف، بدءاً بالجانب الوقائي، القائم على الأخذ بالأسباب الواقية من الانحراف الفكري قبل حدوثه وظهوره بين أبناء المجتمع، ثم الأخذ بالجانب العلاجي إذا لم يُجد الجانب الوقائي.

وتعد الجامعات إحدى المؤسسات التعليمية المهمة في القيام بعملية التربية على اعتبار أن العملية التربوية فيها تتم بصورة مخططه، كما أن الممارسين لها يتم إعدادهم للقيام بذلك بصفة مهنية متمكنة فإن الجامعة هي المدخل الأول لتنفيذ جملة من البرامج والمناشط التربوية التي تتجه إلى تحصين عقول الشباب ووقايتها من الانحرافات الفكرية في ضوء الغايات والأهداف والسياسات التي تسير العملية التعليمية والتربوية وذلك بتعميق ولاء الطلاب لله، ولكتابه ولرسوله، ثم لقادة البلاد وعلمائها.

وهناك جملة من الأدوار للمؤسسات التعليمية لتحقيق الأمن الفكري خاصة في اختيار الأكفاء من الذين يشهد لهم بالنضج المعرفي والسلامة الفكرية، واستضافة العلماء والمفكرين والمختصين في المادة الأمنية والشريعة الإسلامية لإلقاء المحاضرات وعمل الندوات ندوات للطلاب ضمن الأنشطة غير المنهجية، وإتاحة الفرصة لهم لإظهار التساؤلات التي تدور في أذهانهم والرد عليها (القرني، ١٤٢٥، ص. ٢٨٥).

ومن منطلق هذا الدور الحيوي والمتنامي للأمن الفكري في كافة مناحي الحياة، تلعب الجامعات المختلفة دورا مهما في تحصين المجتمع، ومواجهة الإرهاب، وتتحمل عبئاً كبيرًا في توجيه الشباب وتعديل أفكارهم وضمان سلامة معتقداتهم، لاسيما وأنها تمثل عقل المجتمع وضميره الحي، وقلبه النابض بمشكلاته وحاجاته، وهي قائده الذي يدفعه ويدفع أبناءه نحو التنمية الشاملة، كما أنها تمثل قمة الهرم التعليمي (الجهني، حسين، ٢٠١٢، ٢١٠).

والقيادة الجامعية يجب أن تكون نموذجًا للحياة الجامعية الصحيحة، وهذا النموذج يشمل إلى جانب الأهداف والسياسات التعليمية وأساليب الإدارة عناصر بشرية تضم كل أفراد المجتمع الجامعي؛ الطلاب وأولياء الأمور، وممثلى المجتمع المحلى الذين لهم علاقة بالعمل الجامعي، من خلال مجموعة من الممارسات منها: اعتماد الديمقراطية وسيلة للتعامل بين القيادات والأساتذة والطلاب وتوفير الدعم المادى اللازم لممارسة الأنشطة الطلابية بكليات الجامعة وتنظيم الفعاليات الثقافية بين المؤسسة المجتمعية والطلاب للتحاور معهم فى القضايا العامة التى تهم المجتمع وتحقق الأمن الفكري لديهم. (الأتربي، ٢٠١١: ٢٠٩).

ولأن طلاب الجامعة في فئة الشباب يتعرضون لموجات كبيرة من التأثير الفكري من كل الاتجاهات الفكرية في العالم المعاصر، وقد أصبح من المستحيل حجب تلك التيارات عن الظهور نتيجة للتطور الكبير في مجال الاتصالات وسهولة نقل المعلومات من خلال معطيات التكنولوجيا الحديثة، وجب تبني قيادات الجامعة استراتيجيات متكاملة، حيث تتضافر فيها جهود جميع الجهات المعنية بالأمن

الفكري للمجتمع، وتوجيه تلك الجهود نحو تصحيح المفاهيم والقيم الغامضة التي تؤثر في عقول الشباب (الهويش، ٢٠١٧، ٥٩)

لقد أصبح للأمن الفكري والقيادات الأكاديمية بتخصصاتهم المختلفة، دور ومسئولية اجتماعية تلقي على عاتقهم ضرورة السعي الدائم وراء كل تطور وخلف كل جديد، كما أصبح عليهم دور كبير في التوعية والتثقيف والتعليم في شتى مجالات الحياة. ولأن الجامعات تقدم المعلومات التي لا نحصل عليها من التجارب الشخصية، فالمراهقون هم أكثر الفئات تأثرا بها. وأمام القناعة شبه الكاملة بتأثير الجامعات، فإننا يجب أن نتعامل معهم بحيطة وذكاء وحسن توجيه، مع الوضع في الاعتبار مجموعة العناصر الوسيطة التي تحيط بالاتصال الإنساني، أو السلوك الاجتماعي. ومن ثم، فإن الفهم الجيد للأمن الفكري يفيد في دعم رسالة الجامعة، ويعاونها على أداء وظائفها المختلفة داخل المجتمع. ففي مجال الوقاية من الجريمة، يمكن للجامعات، من خلال مفهوم بناء (التنشئة الاجتماعية السليمة) أن تسهم في بناء الشخصية المعتدلة داخل المجتمع، بتزكية و تشجيع ألوان السلوك التي تتماشى مع القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية الصحيحة السائدة.

ومما سبق تتضح الأهمية بدراسة درجة أهمية ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم من خلال التعرف على واقع ممارسة تعزيز الأمن الفكري في المجال الأكاديمي والتنظيمي وأهميتها من وجهة نظرهم.

* * *

مشكلة البحث:

تقع على عاتق المؤسسات التعليمية على وجه العموم والجامعات على وجه الخصوص مهمة عظيمة لدراسة الأمن الفكري وبيان دور تلك المؤسسات والمسؤولين عنها خاصة أنها تحمل في جنباتها اختلافا في الفكر والعمر والتخصص والجنس. حيث تؤكد دراسة الخياط (١٤٢٩هـ) أهمية نشر ثقافة الأمن الأسري، وضرورة توعية المجتمع بأركانه ومقوماته، وعقيدته، والاهتمام بالتربية الصحيحة وإفرادها بمقرر دراسي يتناولها بمنظور وتأصيل إسلامي، وتوجيه الجامعات المختلفة ومناشدتها بالالتزام بمراقبة الله ومخافته فيما تقدمه من مواد إعلامية بشكل عام، وللشباب بشكل خاص.

وتشير دراسة (الجحني، ٢٠١٠) أنه برغم تعدد الأساليب التي تقوم بها مراكز البحوث والجامعات في حماية فكر الأمة، إلا أنه لابد من تأكيد أهمية المسؤوليات والممارسات التربوية والوقائية والعلاجية، أما دراسة النفعي (٢٠١٢م) فقد أوصت بنشر الأمن لدى الطلاب بالثقافة الأمنية وذلك بتوفير الأوعية المعلوماتية اللازمة لتعزيز هذه الثقافة، وتوعية الطلاب بجرائم الاحتيال التي تؤثر على الأمن الشخصي والمجتمعي، وتنمية الأمن باستخدام المنتجات القومية التي تدعم الأمن الاقتصادي للأمة، والتحذير من جميع صور الانحراف التي تؤثر على مسيرة النمو الاقتصادي للأمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة الثقفي (٢٠١٢م) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول إسهام الإدارة المدرسية في تنمية القيم لدى طلاب المدارس بالمرحلة الثانوية جاءت في المستوى المتوسط لمعظم مجالات القيم الأمنية، وانخفض إسهام الإدارة المدرسية في تنمية القيم الأمنية في المجالات

جميعها في الجوانب التي تتطلب تطبيقا أو تقع ضمن مستوى المهارات، كما جاء إسهام الإدارة المدرسية في تنمية القيم الأمنية المرتبطة بالتنمية المستدامة الأدنى من بين المجالات جميعها.

كذلك من أهم نتائج دراسة الشلاش (٢٠١٧) ضرورة نشر الفكر المعتدل في المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات عبر أعضاء هيئة التدريس والمناهج والمقررات، والوسائل، في البيئة الجامعية مثل التقنيات والمكتبة والمسرح والمنتديات الأدبية والشعرية والمسابقات المتنوعة والأنشطة والفعاليات، كما أكدت دراسة (الحوري، ١٤٣٦) أهمية تعزيز دور الأمن الفكري من جميع الجوانب السياسية والثقافية من خلال دور المؤسسات التربوية والتعليمية.

وفي مجال الشراكة المجتمعية لتحقيق الأمن الفكري توصي دراسة الغامدي (٢٠١٢م) بتضمين المقررات الدراسية معلومات تتعلق بالتوعية الأمنية وذلك بإدراج نبذة مختصرة عن كل جهاز أمني ومهامه ورسالته الأمنية، ودعم ثقافة الحوار كأداة فعالة للتوعية الأمنية للوقاية من الانحرافات الفكرية والسلوكية، وإعطاء المعلمين وأئمة المساجد دورات تتعلق بالتوعية الأمنية عن طريق التنسيق مع الأجهزة الأمنية ووزارة التعليم ووزارة الشؤون الإسلامية، وإقامة معارض أمنية سنوية داخل المؤسسات التعليمية بمشاركة الأجهزة الأمنية وعرض اللوحات والصور والرسومات التي تؤدي إلى تحقيق التوعية الأمنية.

ويشير "إبي وتشارلد" Eby, Charled (2012) في دراسته حول تحليل الفكر الإرهابي للأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية من أحداث الحادي عشر من سبتمبر إلى أن الهجمات هي هجمات فردية وليست مرتبطة

بمجموعات إرهابية وأصبحت أكثر انتشاراً ولم توجد أية دراسة حول هذا الموضوع، وكان الهدف من هذه الدراسة تحليل خصائص الإرهاب من خلال نماذج إحصائية رسمية، وبيان أن الأفراد المتعاطفين مع الإرهاب أو المرتبطين بالقاعدة يتصرفون بدونها من خلال الدعم الخارجي أو المؤامرات المحيطة بهم و ذلك قد أخذ في الازدياد. وعليه فإن من الصعب وبوجه خاص منع هؤلاء من الهجمات لأن هؤلاء يخططون ويعملون بمعزل عن الآخر و من الصعب على القانون أن يكشف عنهم.

كما أظهرت نتائج دراسة "دينا وساكين" (Diana and Saken (2016 أن هناك سمات مشتركة بين التطرف والإرهاب، وأن وصف هذه الظاهرة بأنها الفكرة الرئيسية للقوة والإرهاب وسيلة لتحقيق الهدف، كما أشارت الدراسة إلى أن معنى التطرف هو المحتوى الداخلي الرئيسي في حين أن الإرهاب هو المظهر الخارجي لهذه الظاهرة، وأن هذين المفهومين هما الجذور الأساسية في المجال الاجتماعي والسياسي والقانوني مثال على ذلك الهجوم الإرهابي، والأنشطة الإرهابية، والتنظيم الإرهابي، والجماعة الإرهابية.

كما أوصت دراسة الأتربي (٢٠١١) بضرورة اجراء دراسة علمية دقيقة لمعوقات الأمن الفكرى، وممارسات تحقيقه فى الجامعات.

وارتكازا على ما سبق تتضح أهمية تشخيص الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم من خلال التعرف على واقع ممارسة تعزيز الأمن الفكري في المجال الأكاديمي والتنظيمي وأهمتها من وجهة نظرهم. وعليه فقد جاء البحث للإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما درجة أهمية الممارسات الأكاديمية (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع- الإرشاد الأكاديمي) لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظرهم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب؟

٢- ما درجة أهمية الممارسات التنظيمية (الخطة الاستراتيجية- التنظيمات الفنية والإدارية) لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظرهم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب؟

٣- ما المعوقات التي تحول دون تحقيق تلك الممارسات (الأكاديمية/التنظيمية) لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظرهم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن عرضها على النحو التالي:

١- معرفة درجة أهمية الممارسات الأكاديمية (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع- الإرشاد الأكاديمي) لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظرهم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.

٢- معرفة درجة أهمية الممارسات التنظيمية (الخطة الاستراتيجية- التنظيمات الفنية والإدارية) لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظرهم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.

٣- تحديد المعوقات التي تحول دون تحقيق تلك الممارسات (الأكاديمية/التنظيمية) لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظرهم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.

أهمية البحث:

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يأتي:

١- قلة الدارسات – في حدود علم الباحث- التي تناولت الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظرهم.

٢- أهمية الموضوع باعتبار أن معرفة الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري بجامعة الملك خالد وسيلة لمواجهة التغيرات والمعوقات التي تواجه كلياتهم، مما يسهم في التوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات التي يواجهونها، ويحسن من أدائها ويزيد من تفعيلها في هذا الجانب ويضمن مشاركاتهم الجادة فى الأنشطة الطلابية التى تدعمها جامعة الملك خالد سنويًا.

٣- مساعدة متخذي القرار فى الإدارة الجامعية العليا بجامعة الملك خالد في تعزيز الأمن الفكري حيث قد تفيدهم نتائج هذه الدراسة في التأكد من مدى نجاح ممارساتهم الأكاديمية والتنظيمية في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، الأمر الذي يؤدي لتصحيح مسارها في ضوء أهدافه.

٤- يلبي توصيات كثير من الدراسات والبحوث التي تؤكد على ضرورة إعادة النظر في دور مؤسسات المجتمع حول تعزيز الأمن الفكري باعتباره ضرورة تفرض نفسها في ظل الظروف المحيطة.

٥- قد تفيد نتائج الدراسة قيادات جامعة الملك خالد ومنسوبيها فى في كيفية التصدي للانحرافات الفكرية خاصة فى المجتمع الداخلى والخارجى للجامعة.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصرت على الممارسات المعززة للأمن الفكري، والمتمثلة في أمرين:

الأول: الممارسات الأكاديمية (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع- الإرشاد الأكاديمي) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري.

الثاني: الممارسات التنظيمية (الخطة الاستراتيجية- التنظيمات الفنية والإدارية) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري.

الحد البشري: اقتصر على القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد (عميد - وكيل- رئيس قسم).

الحد المكاني: كليات جامعة الملك خالد.

الحد الزماني: طبقت أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

* * *

مصطلحات البحث:

القيادة الأكاديمية: Academic Leadership

تعرف القيادة بأنها "النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ وإصدار القرار وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الآخرين" (العميان، ٢٠٠٢، ٢٥٧).

عرفها الحربي (١٤٢٥هـ، ١٠) بأنها "القدرة على التأثير في سلوك العاملين التي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه".

ويعرفها الديب (٢٠١٢) بأنها الأشخاص المنوط لهم الأعمال الإدارية في الجامعة والمتمثل في عميد الكلية وقد سميت بالأكاديمية حتى لا يكون هناك خلط بين من يقوم بالعمل الإداري فقط كالسكرتارية ومن هو إداري أكاديمي أي أنه أكاديمي في الأصل مثله مثل باقي أعضاء الهيئة التدريسية ولكنه أنيط إليه القيام بالأعمال الإدارية المتمثلة بعمادة الكلية.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: كل من يتولى منصب (عميد / وكيل/ رئيس قسم). بجامعة الملك خالد الذين هم على رأس العمل في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

الأمن الفكري: Intellectual Security

الأمن الفكري هو " إدراك الفرد لذاته وإدراكه للظروف الأمنية المحيطة به، وتكوين اتجاه عقلي إيجابي نحو الموضوعات الأمنية العامة للمجتمع" (الحوشان، ٢٠٠٤، ١٩).

كما عرفه المالكي (٢٠٠٩ : ٤٩) بأنه يعبر عن" سلامة فكر الإنسان من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية والاجتماعية مما يؤدي إلى حفظ النظام العام وتحقيق الطمأنينة والاستقرار في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني"

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: حماية فكر الطلاب في جامعة الملك خالد من التطرف وتوفير الحماية لهذا الفكر مما في شأنه تعزيز الأمن الفكري، وتوجيهه الوجهة الصحيحة من قبل القيادات الأكاديمية والتي تنعكس في صورة ممارسات أكاديمية وتنظيمية تسعى إلى ترسيخ مبدأ الإحساس بالمسؤولية تجاه أمن الوطن والحفاظ على مقدراته ومكتسباته.

الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية: هي مجموعة الأعمال الإجرائية التي تقوم بها القيادات الأكاديمية والتي جاءت نتيجة الاهتمام البالغ بتعزيز دور الجامعات في تحقيق الأمن الفكري، وتتضمن الممارسات الأكاديمية والتنظيمية.

ويعرف الباحث الممارسات الأكاديمية إجرائيا بأنها: الأعمال الإجرائية التي تقوم بها القيادات الأكاديمية في (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع- الإرشاد الأكاديمي) لتعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم.

أما الممارسات التنظيمية، فيعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الأعمال الإجرائية التي تقوم بها القيادات الأكاديمية في (الخطة الاستراتيجية- التنظيمات الفنية والإدارية) لتعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم.

الإطار النظري

يأتي الأمن الفكري كأحد المكونات الأساسية للوعي العام في المجتمع. وتتجلى أهميته في كونه هو الدرع الواقي لخصوصية المجتمع في مواجهة ما يهدده من صور الجريمة المختلفة، والتي تؤثر على حياة الناس، وتؤدي إلى نشوء حالة من الانقلاب الأمني وزيادة معدلات الجريمة، وفي هذا المبحث سوف نتناول الأمن الفكري: مفهومه، وأهميته، وعناصره، ودور المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات في تعزيز الأمن الفكري.

١. مفهوم الأمن الفكري:

الأمن هو اتجاه عقلي انعكاسي يمكن للفرد من خلاله الأمن بذاته وبالبيئة المحيطة به بدرجات متفاوتة من الوضوح والتعقيد، ويتضمن ذلك وعي الفرد بالوظائف العقلية والجسمية ووعيه بالأشياء وبالعالم الخارجي، وإدراكه لذاته إما بصفة فردية أو كعضو في جماعه " (محمد، وآخرون: ٢٠٠٥ م: ٨٨).

أما الأمن الفكري فهو " إدراك الفرد لذاته وإدراكه للظروف الأمنية المحيطة به، وتكوين اتجاه عقلي إيجابي نحو الموضوعات الأمنية العامة للمجتمع" (الحوشان، ٢٠٠٤، ١٩).

وترتيبا على ما سبق، يمكن تحديد ما يتضمنه الأمن الفكري فيما يأتي:

١- أن الأمن الفكري يعكس تصور الفرد لذاته، وأهمية سيادة الأمن على المواقف الاجتماعية، بمعنى القناعة بمفهوم الوقاية من الجريمة.

٢- إدراك الفرد أهمية المشاركة مع الآخرين في اتخاذ موقف موحد ضد العبث بالأمن أو الإخلال به.

٣- لا تنحصر فائدة الأمن الفكري في مصلحة الفرد فحسب، بل هي تصب أيضا في مصلحة المجتمع.

٤- أن الحد من معدلات الجريمة –ومن ثم الانحراف الفكري – يمكن أن يتم من خلال تدابير وقائية فعالة بطرق شتى منها التعليم بوجه عام، والجامعات على وجه الخصوص لتغيير اتجاهات الأفراد وحثهم على أخذ الاحتياطات الواجبة لحماية أنفسهم وأموالهم ضد الاعتداء، ويتطلب ذلك جهودا جماعية لتنمية الأمن الفكري.

ويهدف الأمن الفكري إلى غرس القيم والمبادئ الإنسانية التي تعزز روح الانتماء والولاء لله ثم لولاة الأمر، وترسيخ مفهوم الفكر الوسطي المعتدل الذي تميز به الدين الإسلامي الحنيف، وتحصين أفكار الناشئة من التيارات الفكرية الضالة والتوجهات المشبوهة، وأخيراً تربية الفرد على التفكير الصحيح القادر على التمييز بين الحق من الباطل والنافع من الضار.

٢. أهمية الأمن الفكري

تعود أهمية الأمن الفكري إلى اعتبارات متعددة منها ما يأتي:

- أن الأمن الفكري حماية لأهم المكتسبات وأعظم الضرورات: دين الأمة وعقيدتها، وحماية الأمن من هذا الجانب ضرورة كبرى، وهو حماية لوجودها وما تتميز به عن غيرها من الأمم.
- أن اختلال الأمن الفكري يؤدي إلى اختلال الأمن في الجوانب الجنائية والاقتصادية وغيرها فكثيراً ما يكون القتل وسفك الدماء، وانتهاك الأعراض نتاج أفكار خارجة عن دين الله تعالى.

- أن الضرر المتوقع من الإخلال بالأمن الجنائي أو انتهاك الأموال والأعراض في معظمه محدود بمن وقع عليه الجرم، أما ضرر الإخلال بالأمن الفكري فإنه يتعدى إلى كل شرائح المجتمع على اختلاف مستوياتها.
- أن منافذ الغزو الفكري أوسع من أن تغلق، فالأمن الفكري يحتاج إلى حراسة كل دار بل كل عقل، وحمايته من الاختراق قدر الإمكان وهذا يوسع المسؤولية.
- أن الأمن الفكري معقد متداخل، بينما الأنواع الأخرى من الأمن ليست كذلك فالفصل بين الحكمة التي هي ضالة المؤمن والفكر الضار بالأمة لا يكون واضحا لكل أحد، وفي كل حين، إذ لا يملك ذلك الفهم إلا المؤهلون القادرون على ذلك (مباركي، ١٤٣١هـ).

٣. عناصر الأمن الفكري:

يمكن تصنيف عناصر الأمن الفكري إلى ثلاثة عناصر:

أ- الأمن الذاتي (الشخصي): هو وعي الإنسان بنفسه وما حوله، والإحاطة بالواقع، والمجتمع المحيط به، ويتم ذلك عن طريق الاتصال الذي يتم بين الفرد ونفسه في محاولة لتنظيم إدراكه عن الأشخاص والأشياء والأحداث والمواقف التي يتعرض لها أو حول ما يتلقاه من معلومات وأفكار أو آراء، باعتبارها منبهات أو مثيرات تتطلب منه استجابة ما في اتجاه ما (محمد، ٢٠٠٧، ٣١).

ب- الأمن المجتمعي (العقل المجتمعي): وهو تشكيل الاتجاه الاجتماعي لسلوك الفرد والجماعة بواسطة الخصائص الدينية والنفسية والبيئية والاجتماعية للمجتمع، وهي تشمل المشاعر والاتجاهات والقيم والعادات.

ويباشر الأمن المجتمعي برعايته للتقاليد وحمايته للمثل الأخلاقية والقيم الاجتماعية، وظيفة حيوية تتعلق بحماية المجتمع وسلامته، وهو بالتالي يقوم بوظيفة أمنية تتمثل في وقاية المجتمع من الانحراف، وهو هدف الأجهزة الأمنية ذاتها.

ج- المعرفة الأمنية:

يتكون الأمن لدى الإنسان من خلال مصادر مختلفة تشمل مصادر شرعية وطبيعية واجتماعية.وتعتبر المعرفة أحد العناصر الأساسية في تحديد اتجاهه، فالفرد يقبل أو يرفض متأثرا بتكوينه المعرفي وفقا لإدراكه. ومن ثم فإن الأمن الفكري يتطلب معارف ومعطيات تتفق مع مصلحة الفرد لحماية نفسه ومجتمعه. وتشمل هذه المعارف والمعطيات التشريعات الأمنية والأنظمة ذات الصلة بالموضوعات الأمنية، والتعرف على المحاذير والاحتياطات الأمنية، وحجم الأخطار التي تهدد الحياة العامة وغيرها (الحوشان: ٢٠٠٤ م: ٨٣).

وتسعى المجتمعات لتطوير الأمن الفكري بأساليب معنوية متعددة تعتمد على التوجه العام، والتربية الرشيدة، والفكر السليم، والدعوة إلى الخير، وغرس القيم الفاضلة، وإصدار بعض التشريعات والأنظمة التي توضح حقوق الأفراد وواجباتهم، وتبين لهم كيفية ممارستها وأدائها والوقوف عندها ثم تحديد التدابير والعقوبات التي ستنزل بمن يخالفها أو يخرج عنها (ليلى داود: ٢٠٠٢ م: ١٦٠)

٤. دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري:

أصبحت الجامعات أحد الكيانات الضرورية في العصر الحالي، وباتت أداة فعالة في تكوين وجدان الأفراد والمجتمعات. ولقد استطاعت الجامعات أن تقفز

بكل شعوب العالم قفزات هائلة، وحققت للبشرية خلال المائة سنة الأخيرة زخما حضاريا وثقافيا يفوق أضعاف ما حققته البشرية منذ بدأ الإنسان الحياة على ظهر الأرض.

ويرى الدرويش (٢٠٠٧) ضرورة ربط التعليم بهوية الأمة حيث يمثل هوية الأمة وثقافتها، وهو يسعى إلى تقرير هذه الهوية، وتربية الأجيال الجديدة عليها، ولئن كان هذا الأمر مهماً في أي عصر فهو أكثر أهمية في عصرنا؛ حيث تتعرض هوية الأمة وثقافتها لكثير من الاهتزازات، وتضيق الدائرة التي يسهم التعليم في بنائها لدى الجيل لصالح بسبب مؤثرات أخرى خارج نطاق المؤسسة التعليمية. ومن هنا فالحاجة ملحة لمزيد من ارتباط التعليم بهوية الأمة وإشعار الأمة بخطورة هذا الأمر، وأن التعليم أهم مواطن السيادة لدى المجتمعات الواعية بهويتها.

ولعل من المسلمات الضرورية لتطبيق الأمن الفكري على أرض الواقع، الوقوف على ذلك المثلث المترامي الأطراف والذي إذا حصل فيه أي خلل أو أي كسر في أحد أضلاعه الثلاثة فلا يصبح مثلثا كما هو معروف لدينا ولا يؤدي هذه الوظيفة كما خطط لها، فالمثلث يتكون من المعلمن والمنهج المقدم للطالب، والإدارة الجامعية، فالمعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي، فهو مسؤول عن غرس مبدأ حب المسؤولية لدى طلابه، وتوضيح خطورة الإخلال بالأمن الفكري ومضاره على الفرد والمجتمع والدولة. (الجوارنة، ٢٢٣، ٢٠١١)

كذلك لابد من توفير المفاهيم الأمنية في المقررات الجامعية وبصفة خاصة التربوية والنفسية والإنسانية ومن خلال الأنشطة الطلابية وذلك لتحصين

الطلاب ذاتيا والعمل على بناء شخصية متوازنة لمواجهة الانحرافات والجرائم واستخدام أسلوب الترغيب والترهيب. (عبد المنعم، ٢٠١٤، ١٩)

ويتجلى دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري، حينما تلتقي إرادة المجتمع مع أهداف الجامعات في مواجهة ظاهرة خطيرة تهدد أمن المجتمع واستقراره مثل ظاهرة الإرهاب.

ويذهب البعض إلى تحديد دور الجامعات في تنمية الأمن الفكري فيما يأتي: (الحوشان: ٢٠٠٤ م: ١٤٢ – ١٤٥).

١- المساهمة في تحصين المجتمع بالقيم: من خلال ترسيخ الاقتناع بضرورة التمسك بالقيم الروحية والأخلاقية التربوية المثلى. ومن هنا يأتي دور رجل الجامعة قبل دور رجل الأمن في المسؤولية تجاه المجتمع بشأن مكافحة الجريمة من خلال التنشئة الأولى للإنسان. فإذا أوجدنا المجتمع الصالح، فقد أوجدنا مجتمعا يكاد يكون خاليا من الجريمة.

٢- تلمس ورصد الظواهر التي قد تتسلل إلى المجتمعات وتدفع لوجود الشخصية المنحرفة، والتصدي لها وهو من أرقى الممارسات الجامعية.

٣- إسهام المواطنين في مكافحة الجريمة من خلال الإجراءات الوقائية الضرورية اللازمة لحماية أنفسهم وذويهم وممتلكاتهم من العدوان الخارجي.

وهذا يتطلب برامج عمل مؤسسي مخططة، مبنية على دراسات وبحوث علمية أكاديمية، بعيدا عن الاتجاهات الفردية كما هي في كافة دول العالم المتقدم في مجالات التصدي للإرهاب الفكري ومكافحته، والانحراف السلوكي والمنهجي. وتمتلك الجامعات مجموعة من المقومات الأخلاقية

والبشرية والتنظيمية ما يجعلها تتصدى للأفكار الهدامة بكل ثبات وقوة، وتعزز الأفكار الصحيحة والمناهج السليمة.

الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري:

يؤكد الزهراني (٢٠١٣ ، ٧٩١) أن اختلال العمل القيادي فى الجامعات يرتبط بصورة كبيرة بالتعيرات المجتمعية والاقتصادية فى الدول المختلفة، بل إن قيادات الجامعات هم محاور التطور والتقدم وأدواته، وإذا كانت صفات الارتفاع عن الصراعات الداخلية والاستعداد للتضحية والنزاهة والأمانة والقدرة على التصرف بأخلاق في المواقف المختلفة وغيرها من سمات لابد من توافرها قيادات الجامعات خاصة.

الممارسات الأكاديمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري:

١- الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالتدريس:

إن أساليب التدريس وطرائقه التي تعتمدها الجامعات ؛ تعد المحور الرئيس في تحقيق أهداف البقاء المجتمعي الآمن فكرياً، وهذا الدور المؤسسي هو أكثر الأدوار حسماً لنظام بقاء المجتمع وتقدمه في جميع المجالات ؛ لأنه بحكم التطور والترابط والتخصص، والمساحة الزمنية لتنفيذ المناهج المعتمدة، تتحقق الحاجات النفسية للناشئة من خلال فهمها لموقعها الإنساني والاجتماعي في المجتمع الذي تنتمي إليه، وتأصيل الحاجات الثقافية والإنسانية لها، إضافة إلى تحقيق الإبداع الفردي من خلال اكتشاف المواهب الفردية وتنميتها وصولاً إلى تحقيق الأهداف التالية للطلاب وهى كما أوردها (شلدان، ٢٠١٣ : ٤٩):

١. توفير الأطر المعرفية المرغوبة والمطلوبة للموقف العملي والإنساني بالنسبة لكل مرحلة.

٢. تنمية مهارات التفكير السوي من خلال مواد معرفية ترتقي بمستوى الإدراك بما يمكّن الطلبة من القدرة على الإحاطة بالمعارف القديمة، والمفاهيم الجديدة، والربط بينها.

٣. تطبيق استراتيجيات التفكير بما يمكّن المتعلم من استخدام المعرفة في أسلوب حل المشكلات، واختيار البديل المناسب في المواقف الحياتية المختلفة.

٤. تنمية مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج حتى لا يكون المتعلم عاجزاً عن تفسير الأحداث والمواقف، أو تحديد العناصر، أو الخصائص والصفات المكونة لها، وكشف العلاقات التي تربط بينها جميعاً، أو تؤثر فيها بما يحقق مزيداً من الأمن الفكري المجتمعي وفق رؤية ريادية.

٥. أن تتضمن المناهج المعتمدة ترسيخاً لمفهوم النظرة العالمية للقضايا المعاصرة، كقضايا حقوق الإنسان والبيئة، بما يجعل الأجيال.

هذا ويضيف الباحث أنه من أهم الممارسات الأكاديمية فيما يتعلق بالتدريس والتى يجب أن تلتزم بها القيادات فى تعزيز الأمن الفكرى ؛ التوعية بأهمية الأمن الفكري ضمن مقررات التدريس وداخل المحاضرة، إتاحة الفرصة الكاملة للحوار المنظم داخل القاعات الدراسية، تضمين المناهج القضايا والمشكلات التي تهدد الأمن الفكري، تنفيذ طرق التدريس المختلفة التي تعزز الأمن الفكري، تفعيل الجانب الوجداني في المقررات الدراسية بغرض تعزيز الأمن الفكري، تفعيل الأنشطة الصفية المصاحبة للمقرر الدراسي بما يسهم في تعزيز الأمن الفكري، ومتابعة مراجع المقررات الدراسية وتحديثها بما يضمن تعزيز الأمن الفكري.

٢- الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي:

قيام القيادات الأكاديمية بإجراء البحوث العلمية التي تعالج مشكلات وقضايا المجتمع المختلفة، والمساهمة في البحوث التي تلبي حاجات المجتمع، وتسهم في تنميته من أهم الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمى، كذلك حضور عضو هيئة التدريس في عدة مؤتمرات وندوات متنوعة المواضيع، وخاصةً الدولية؛ يُنَمِّي نشاطه البحثي والذهني، ويجعله أكثر اتصالًا بالعالم الخارجي، وأكثر معرفةً بكل ما هو جديد، سواءً في مجال تخصُّصه أو في مجال التقنية العلمية الحديثة بشكل عام، فتتكون لديه حصيلة من المعارف والخبرة البحثية (حميد، ٢٠١٦، ١٥٠- ١٥١).

هذا ويضيف الباحث أنه من أهم الممارسات الأكاديمية فيما يتعلق بالبحث العلمى والتى يجب أن تلتزم بها القيادات فى تعزيز الأمن الفكرى؛ تشجيع الباحثين على إجراء البحوث العلمية في قضايا الأمن الفكري، الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في مجال الأمن الفكري، دعم المشاريع البحثية في مجال الأمن الفكري، عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الدورية في مجال الأمن الفكري للاستفادة من توصيتها، تفعيل دور الطالب في مجال البحث العلمي والدراسات العليا لتعزيز الأمن الفكري.

٣- الممارسات الأكاديمية المتعلقة بخدمة المجتمع:

ويعتبر الاهتمام بالأنشطة الطلابية المختلفة وتوجيهها لتكون أداة مؤثرة في تعزيز الأمن الفكري من أهم الممارسات الأكاديمية فيما يتعلق بخدمة المجتمع والتى يجب أن تلتزم بها القيادات فى تعزيز الأمن الفكرى من عقد الندوات واستضافة الشخصيات والمسئولين ذوي العلاقة بموضوعات الأمن الفكري،

التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة ذوي العلاقة، وإنشاء الأندية الطلابية المناسبة لتنمية الأمن الفكري، توجيه الطلبة إلى ممارسة بعض الأنشطة التطوعية التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري.

٤- الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالإرشاد الاكاديمي:

وعملية الإشراف على البحوث ومشاريع التخرج؛ عملية متعددة الجوانب، ومتشابكة العناصر، فهي عملية تعليمية؛ لأنها تُقدِّم للطالب حقائق ومفاهيم ومعلومات جديدة، وهي عملية تنسيقية؛ لأنها تتم في إطار منسَّق يجمع عضو هيئة التدريس بطلابه، وهي عملية استشارية؛ لأنها تقدم اقتراحات واستشارات وبدائل للطلبة الباحثين، وهي أيضًا عملية فنية أخلاقية وإنسانية في آنٍ واحد تحتاج إلى الجامعة، ولكنها لم تحل المشكلة (مرسي، ٢٠٠٢، ٢٧).

هذا ويضيف الباحث أنه من أهم الممارسات الأكاديمية فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي والتى يجب أن تلتزم بها القيادات فى تعزيز الأمن الفكرى وجيه سلوك الطلبة نحو تعزيز الأمن الفكري، ومتابعة غياب الطلبة والانقطاع عن المحاضرات، وتوجيه الطلبة لطرق البحث عن المعلومة الصحيحة وتشجيعهم على ذلك، تفعيل الساعات المكتبة ومناقشة القضايا المتعلقة بالأمن الفكري، متابعة المعدل التراكمي للطلبة ودراسة المعدلات المتباينة.

* * *

الدراسات السابقة:

دراسة أبو عراد (٢٠١١) بعنوان " دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري: تصور مقترح" حيث هدف البحث إلى التعرف على المقصود بمصطلح الأمن الفكري، وتعرف أهميته، وتحديد أبرز ضوابطه التى تعمل على تنظيمه وتحقيق أهدافه كما أنه يوضح المقصود بالجامعة، والتعريف بأهميتها في المجتمع المعاصر ثم يأتي بعد ذلك تسليط الضوء على دور الجامعة كواحدةٍ من أبرز المؤسسات التربوية التي تحتضن فئة الشباب ممن هم في أخطر المراحل العمرية التي يحتاجون خلالها إلى استيعاب مفهوم الأمن الفكري، والعمل على تحويله من مجرد مفهومٍ نظريٍ إلى واقعٍ عمليٍ، وسلوك تطبيقي يعيشه الجميع واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المكتبي الذي يهدف إلى الإجابة عن سؤالٍ عن الحاضر من خلال جمع البيانات من المصادر المُعاصرة أساسيةً كانت أم ثانوية، وتبويبها وتحليلها، للوقوف على المقصود بالأمن الفكري، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعة عبر مختلف قنواتها العلمية والبحثية والخدمية بنشر الثقافة الأمنية؛ إذ إن الجامعة تُمثل في الغالب رأس الحربة في مقاومة مختلف أنواع الانحرافات في المجتمع والتصدي لها.

دراسة الأتربي (٢٠١١م) بعنوان " دور الجامعة في تحقيق الامن الفكري لطلابها: تصور مقترح". هدفت الدراسة إلى التعرف على تعرف ماهية الأمن الفكري، وبيان أبرز التحديات التى تواجه الجامعة فى تحقيق الأمن الفكرى والإفادة من إيجابيات العولمة فى تحقيقه مع توضيح مكانة الجامعة من تحقيق الأمن الفكري، وضع تصور مقترح لدور الجامعة التربوي فى تحقيق الأمن الفكرى لطلابها، واستخدمت المنهج الوصفى، وتم وضع تصور مقترح

انطلق من ضرورة التصدى للعولمة، والدور التى يمكن أن تلعبه الجامعة فى التصدى للتحدى الثقافى الذى تمثله العولمة عندما تتمتع بالاستقلال الذاتى، وهدف التصور إلى إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو الثقافات الوافدة بما لايتعارض مع المعتقدات والقيم السائدة فى مجتمعهم، ووضعت مجموعة من الآليات الجامعية فى تحقيق الأمن الفكرى والتى تتعلق بالطالب الجامعى والأستاذ الجامعى والأنشطة الطلابية والمناهج والمقررات الأكاديمية والإدارة الجامعية.

دراسة (Eby, Charled ,2012) بعنوان "تحليل الفكر الإرهابي للأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية من أحداث الحادي عشر من سبتمبر" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص الإرهابيين والعوامل المرتبطة بهم، والحوافز والأهداف والدوافع التي يختارها المتطرفون من أجل الوصول إلى السياسات، والتوصيات التي يمكن وضعها للحد من هجمات الإرهابيين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي لعينة عشوائية من عامة الشعب وكانت العينة ممن تتراوح أعمارهم من ٣٣- ٨٨ عاماً، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن العوامل البيئية والحوافز الخارجية هي مؤشر أفضل لهجمات الإرهابيين، وأن المشاركة والتوعية أمر حيوي مع زيادة دور الأقليات في الولايات المتحدة الأمريكية ممن لهم سياسية للأقلية.

دراسة السبيعي (٢٠١٣) بعنوان "دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري: دراسة تحليلية لمقررات الثقافة الإسلامية في الجامعات السعودية"، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري، و تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع مقررات الثقافة الإسلامية

لجميع الجامعات في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار عينة الدراسة لتحليل مضمون بعض مقررات الثقافة الإسلامية من بعض الجامعات السعودية الحكومية والأهلية اختياراً عشوائياً بسيطاً بحيث تمثلت العينة من (٦) جامعات: ثلاثة منها حكومية، ومثلها من الجامعات الأهلية، وقد بلغ مجموع الكتب التي تم تحليل المضمون لها (١٧) كتاباً. و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و قام باستخدام استمارة تحليل المضمون لتحليل مقررات الثقافة الإسلامية في الجامعات السعودية، وحكمت الأداة على فترتين متباعدتين، وكانت أهم النتائج: وجود قصور نوعاً ما في توافر التواصل الاجتماعي، وتربية الروح، وتنمية المجتمع فكرياً في مقررات الثقافة الإسلامية، وعدم توفر التفكير الناقد والمناقشة الهادفة بالصورة المطلوبة في مقررات الثقافة الإسلامية، كذلك يوجد قصور في دور التنشئة الأسرية بكل صورها في مقررات الثقافة الإسلامية في الجامعات السعودية. ومن أهم التوصيات: ضرورة تفعيل المناقشة الهادفة والتفكير الناقد الإبداعي في مقررات الثقافة الإسلامية إذ بينت النتائج أن هناك ضعفاً حيال ذلك، لأنه بتوافرهما يكتمل الحوار البناء الذي قد يسهم في الوقاية من الانحراف الفكري، وضرورة ترسيخ قيم الوسطية في مقررات الثقافة الإسلامية؛ لأن الدين الإسلامي هو منهج وسطية واعتدال، بعيدا عن الإفراط والتفريط والغلو؛ الذي يعد مستنقع الانحراف الفكري.

دراسة الطيار (١٤٣٣هـ) بعنوان "دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية في تفعيل

التربية الأمنية، كما هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تُحد من دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية، وهدفت الدراسة كذلك إلى التعرف على المقترحات التي تبرز دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وكان من أبرز نتائجها أن أفراد عينة الدراسة موافقون على واقع الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية والتي تتمثل في تعريف الطلاب بواجباتهم الوطنية تجاه الأمن، وتنظيم مسابقات ثقافية ذات مضامين أمنية، وكذلك دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية، الذي تمثل في استضافة بعض العلماء لتوجيه الطلاب وإرشادهم حول بعض التساؤلات الشرعية والأمنية التي تشغل هاجس كثير منهم.

دراسة محمد (٢٠١٣م) بعنوان " دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها: دراسة ميدانية "، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة فى تعزيز مفهوم الأمن الفكرى لدى طلاب الجامعات ومتطلبات تحقيقه، بالإضافة إلى تقديم قائمة بأهم المفاهيم والمكونات المرتبطة بالمفهوم، وابراز دور أعضاء هيئة التدريس والمناهج والمقررات فى تحقيق الأمن الفكرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفى فى معالجة محاور الدراسة المختلفة، وطَبقت أداة الدراسة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة جنوب الوادي، وقد كان من أهم نتائج البحث: أن مقررات التربية والثقافة الإسلامية احتلت المركز الأول بين المقررات الدراسية فى دورها الفعال فى مواجهة كل أشكال الانحراف الفكرى، كما أجمعت افراد العينة على ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس ببعض الأدوار التى تسهم فى

تعزيز الأمن الفكرى للطلاب بدرجة عالية منها: اظهار خطورة السلوكيات الهدامة الموجهة ضد الدولة والممتلكات، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد استراتيجية وطنية شاملة لتحقيق الأمن الفكرى والبدء بتطبيقها فى أسرع وقت ممكن.

دراسة (أبو صباح، ٢٠١٤) بعنوان " المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأمن الفكري: رؤية تأصيلية. "، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية الأمن الفكرى ودور الأسرة والمسجد والدرسة ووسائل الإعلام فى تحقيقه، واستخدم الباحث المنهج الوصفى الذى يعتمد على دراسة الواقع، وكان من أهم نتائج البحث: إن الكيان الفكرى والعقدى أحد جوانب الأمن القومي بل وأهمها، فهو يتقدم على الأمن الاجتماعي والأمن العسكرى والأمن السياسي والأمن الاقتصادي، وكانت من أهم توصيات البحث: التعاون مع المؤسسات الدينية والتعليمية والأمنية لتحقيق الأمن الفكرى وفق الأهداف التى تنسجم مع الثوابت الدينية والوطنية.

دراسة الوهيبي (٢٠١٥م) بعنوان "درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بالطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين". هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري، من خلال تفاعلها مع الأسرة والمجتمع، وتفعيل الأنشطة المدرسية، ودور المرشد الطلابي، والتعرف على الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية، وتَحُول دون تعزيز الأمن الفكري، وذلك من وجهة نظر المشرفين ومعلمي المرحلة الثانوية، بمدينة الطائف. واتبعت الدراسةُ المنهج الوصفيَّ المسحي. ومن أهم النتائج التي

توصلت إليها أن تقدير المشرفين لدرجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري متوسط في معظم المحاور، بينما كانت درجة التأثير من وجهة نظر المعلمين مرتفعةً، في معظم المحاور. كذلك كانت درجة الموافقة مرتفعةً، على وجود صعوباتٍ تَحُدُّ من دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري. ومن أهم التوصيات زيادة تركيز الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام على مفهوم الأمن الفكري، والتأكيد علي آليات تحقيقه، وعَقْد عدد من الدورات المتخصصة للتوعية بالأمن الفكري، وكيفية إكسابِه الطلابَ، وتدعيم جوانب القصور التي وردت في أداء الإدارة المدرسية.

دراسة (Ahmet Üstün,2016) بعنوان " تأثير الحوادث الإرهابية على الموقف المهني للمعملين" حيث هدفت الدراسة إلى كيفية تأثير الحوادث الإرهابية على الموقف المهني للمعلمين الذين يدرسون في منطقة (بولانيك) بتركيا، وقد استخدم الباحث المسح الوصفي لعينة عشوائية من ١١٦ معلما في منطقة (بولاينك)بتركيا، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر الحوادث الإرهابية على موقف المهني التدريس على حسب نوع الجنس، ووجود اختلاف كبير على موقف مهنة التدريس حسب مكان الولادة حيث إن المعلمين الذين ولدوا في منطقة شرق وجنوب شرق الأناضول لم يتأثروا إلا بالحوادث الإرهابية من حيث الاحتلال.

دراسة (Diana ,et.al,2016) بعنوان " الترابط بين مفهومي التطرف والإرهاب في مكافحة تمويل الإرهاب والتطرف" حيث هدف الدراسة إلى الكشف عن مفهومي "الإرهاب" و "التطرف"، حيث استخدم الباحثون المنهج الكيفي من خلال استخدام الأعمال العلمية في الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم

النفس والاقتصاد والنظرية العامة للقانون وتحليل المنطق والمنظومة، والتحليل القانوني التاريخي والقانوني والمقارن للأحكام الرئيسية للقوانين في الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن هناك سمات مشتركة بين التطرف والإرهاب، وأن معنى التطرف هو المحتوى الداخلي الرئيسي في حين أن الإرهاب هو المظهر الخارجي لهذه الظاهرة، كما أشارت الدراسة إلى أن هذين المفهومين لهما الجذور الأساسية في المجال الاجتماعي والسياسي والقانوني. مثال على ذلك الهجوم الإرهابي، والأنشطة الإرهابية، والتنظيم الإرهابي، والجماعة الإرهابية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، نلاحظ وجود بعض أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة، كما يتضح بعض الجوانب التي استفاد بها البحث الحالي من الدراسات السابقة ويتضح كل ذلك فيما يأتي:

١- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة مجالات أهمها:

- المساعدة في تحديد مشكلة البحث وتساؤلاته، وبيان مبررات البحث وأهمية.
- مساعدة الباحث في الحصول على العديد من مصادر المعلومات والمراجع المفيدة حول مشكلة دراسته.
- مساعدة الباحث في صياغة الإطار النظري للدراسة.
- توجيه الباحث في تحديد منهج الدراسة وكذلك في تصميم أداة البحث.

- مساعدة الباحث في تفسير نتائج البحث الحالي من خلال الاستفادة من توصيات ونتائج الدراسات السابقة.

٢- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة- فيما عدا دراسة Diana كانت منهجًا كيفيًا - وفي استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، كما اتفق مع جميع الدراسات السابقة في تناول مواضيع الأمن الفكري بشكل عام، واتفق مع بعض الدراسات السابقة حول مجتمع الدراسة الذي ركز على مؤسسات التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة.

٣- أظهرت أغلب الدراسات السابقة أهمية تبني المؤسسات التربوية والتعليمية ولا سيما مؤسسات التعليم العالي مفهوم الأمن الفكري ومتطلباته.

٤- اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة ومحاور الدراسة الميدانية حيث اشتملت الدراسة الحالية على الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظرهم من حيث درجة الأهمية، وتشمل:

- الممارسات الأكاديمية (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع- الإرشاد الأكاديمي) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري.
- الممارسات التنظيمية (الخطة الاستراتيجية- التنظيمات الفنية والإدارية) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري.

منهجية البحث وإجراءاته :

يهدف هذا الجزء إلى عرض إجراءات تنفيذ البحث، وتشمل: المنهج المتبع في البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث التي ستطبق عليها الأداة، ونوع أداة البحث، والأساليب الإحصائية التي سيستخدمها الباحث.

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة واقع الظاهرة من خلال جمع البيانات والمعلومات، والوصول إلى نتائج دقيقة من أجل تطويرها وتحسينها (العساف، ٢٠٠٦م).

مجتمع البحث

مجتمع البحث هو "مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة سواء أكان مجموعة أو أفرادا أو كتبا أو مباني مدرسية" (العساف، ٢٠٠٦م) ويتكون المجتمع الأصل لهذا البحث من جميع العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام بجامعة الملك خالد والبالغ عددهم ١٥٤ وفق التوزيع التالي وصف أفراد البحث.

أ- وصف أفراد البحث وفقاً للوظيفة :

جدول (١) وصف العينة في ضوء الوظيفة والكلية أو العمادة

المنصب	العينة	العينة المستجيبة	النسبة من اجمالي العينة	النسبة من اجمالي العينة المستجيبة
العمداء	١٧	١٣	٪ ٧٦,٤	٪١٠,٨
الوكلاء	٣٢	٢٣	٪ ٧١,١	٪١٨,٦
رؤساء الاقسام	٩٦	٨٧	٪٩٠,٦	٪٧٠,٧
المجموع	١٤٥	١٢٣	٪٨٤,٨	٪ ١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة تمثيل كانت لرؤساء الأقسام بنسبة ٧٠,٧٪ يليها وكلاء الكليات والعمادات المساندة بنسبة ١٨,٦٪ ، ثم العمداء بنسبة ١٠,٨٪.

ب- وصف أفراد البحث وفقًا لسنوات الخبرة:

جدول (٢) وصف العينة في ضوء الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣١	٢٥,٢٪
من ٥- إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٧	٣٠٪
من ١٠- إلى أقل من ١٥ سنة	٣٧	٣٠٪
أكثر من ١٥ سنة	١٨	١٤,٨٪
المجموع	١٢٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق، تقارب نسب توزيع العينة على مستويات الخبرة، ويتضح أن ٣٠٪ من العينة كانت خبرتهم من ٥- إلى أقل من ١٠سنوات مع من من كانت خبرتهم من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة والتى كانت نسبتها أيضًا ٣٠٪.، يليها من كانت خبرتهم أقل من خمس سنوات بنسبة ٢٥,٢٪ ، ثم بنسبة ١٤,٨ ٪ منهم كانت خبرتهم أكثر من ١٥ سنة.

أداة الدراسة:

استخدام الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة لتحديد درجة أهمية الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري واعتمد في بنائها على: المراجع العلمية التي تناولت ممارسات القيادات الأكاديمية التنظيمية والأكاديمية في مجال تعزيز الأمن الفكري، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت ممارسات القيادات الأكاديمية التنظيمية والأكاديمية في مجال تعزيز الأمن الفكري، والاستفادة من أدواتها.

ومن هذه المصادر قام الباحث ببناء استبانة مكونة من جزأين هي:

الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة (الوظيفة، وسنوات الخبرة).

الجزء الثاني: تضمن (٤٤) عبارة موزعة على مجالين، هما:

المجال الأول: درجة أهمية الممارسات (الأكاديمية/ التنظيمية) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري وتكونت من (34) عبارة.

المجال الثانى: المعوقات التي تقف عائقاً أمام الممارسة التطبيقية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري وتكونت من (10) عبارات.

ولتحقيق هدف هذه الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد آراء أفراد الدراسة في المجالين. مع الأخذ في الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي:

- مستوى منخفض من 1 إلى أقل من 1.67: تكون درجة الأهمية أو المعوقات منخفضة.
- مستوى متوسط من 1.67 إلى أقل من 2.34: تكون درجة الأهمية أو المعوقات متوسطة.
- مستوى مرتفع من 2.34 فأكثر: تكون درجة الأهمية أو المعوقات عالية.

ثبات الأداة:

تم حساب معاملات ثبات مجالي أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ويوضح جدول (٣) هذا العامل.

م	المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	درجة أهمية الممارسات (الأكاديمية/ التنظيمية)لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري	**34**	**0.942**
٢	المعوقات التي تحول دون الممارسات التطبيقية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري	**10**	**0.845**
	المقياس ككل	**44**	**0.915**

يتضح من جدول (٣) أن كافة معاملات ألفا كرونباخ لثبات مجالات المقياس ودرجته الكلية كانت عالية حيث بلغت ٠.٩١٥ مما يدل على توافق المستجيبين حول محاور الاستبانة.

صدق الأداة:

١- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين في الإدارة التربوية، والمهتمين في مجال الأمن الفكري كما في الجدول التالي (٤) الذي يوضح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاختبار:

جدول (٤) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الممارسات (الأكاديمية/ التنظيمية) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	٪ 100	12	٪ 90	23	٪ 95	34	٪ 82
2	٪ 85	13	٪ 95	24	٪ 100	1	٪ 100
3	٪ 100	14	٪ 90	25	100 %	2	٪ 90
4	٪ 90	15	٪ 100	26	٪ 100	3	٪ 100
5	٪ 91	16	٪ 91	27	٪ 100	4	٪ 95
6	٪ 82	17	٪ 94	28	٪ 91	5	٪ 100
7	٪ 91	18	٪ 82	29	٪ 90	6	٪ 100
8	٪ 82	19	٪ 100	30	٪ 91	7	٪ 100
9	٪ 91	20	٪ 85	31	٪ 100	8	٪ 100
10	٪ 100	21	٪ 91	32	٪ 100	9	٪ 95
11	٪ 100	22	٪ 82	33	٪ 100	10	٪ 94

يتضح من جدول (٤) السابق نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس حيث تراوحت بين (82٪- 100٪)، كما أشار المحكمون بإجراء بعض التعديلات يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- اقتراحات تتعلق بتعديل بعض العبارات من حيث عدم ملاءمتها للمحور.
- اقتراحات بإعادة صياغة بعض الفقرات بهدف إيجازها.

حيث قام الباحث بالأخذ بها وتعديلها جميعاً، وذكر المحكمون أيضاً أن الفقرات ترتبط بالممارسات التي تقيسها.

٢- الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس ودرجات المحاور الفرعية المكونة للمقياس، ويوضح جدول (٥) التالي معاملات الارتباط:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية لأداة البحث، ودرجتها الكلية

المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ارتباط بيرسون مع الدرجة الكلية
الأول	132.78	16.79	0.738❖❖
الثاني	46.73	7.43	0.340❖❖
الدرجة الكلية	277.56	25.77	-

❖❖ قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من جدول (5) السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداة البحث ودرجات المحاور الفرعية المكونة لها جاءت ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وتراوحت ما بين (0.340- 0.738).

* * *

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وللإجابة على السؤال الأول الذي نصه: ما درجة أهمية الممارسات الأكاديمية (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع- الإرشاد الأكاديمي) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظرهم؟

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحليل استجابات أفراد الدراسة حول درجة أهمية الممارسات الأكاديمية (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع- الإرشاد الأكاديمي) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري كما في الجدول رقم (جدول ٦).

جدول (٦) يوضح متوسطات درجات أفراد الدراسة وانحرافاتها المعيارية لأهمية الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التوعية بأهمية الأمن الفكري ضمن مقررات التدريس وداخل المحاضرة.	**2.67**	**.547**	**14**
2	إتاحة الفرصة الكاملة للحوار المنظم داخل القاعات الدراسية.	**2.41**	**.623**	**33**
3	تضمين المناهج القضايا والمشكلات التي تهدد الأمن الفكري.	**2.66**	**.602**	**16**
4	تنفيذ طرق التدريس المختلفة التي تعزز الأمن الفكري.	**2.67**	**.600**	**15**
5	تفعيل الجانب الوجداني في المقررات الدراسية بغرض تعزيز الأمن الفكري.	**2.78**	**.479**	**2**
6	تفعيل الأنشطة الصفية المصاحبة للمقرر الدراسي بما يسهم في تعزيز الأمن الفكري.	**2.67**	**.531**	**13**
7	متابعة مراجع المقررات الدراسية وتحديثها بما يضمن تعزيز الأمن الفكري.	**2.69**	**.557**	**11**

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
8	تشجيع الباحثين على إجراء البحوث العلمية في قضايا الأمن الفكري.	2.75	.489	3
9	الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في مجال الأمن الفكري.	2.50	.662	27
10	دعم المشاريع البحثية في مجال الأمن الفكري.	2.43	.652	31
11	عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الدورية في مجال الأمن الفكري للاستفادة من توصيتها.	2.63	.629	18
12	تفعيل دور الطالب في مجال البحث العلمي والدراسات العليا لتعزيز الأمن الفكري.	2.70	.575	8
13	الاهتمام بالأنشطة الطلابية المختلفة وتوجيهها لتكون أداة مؤثرة في تعزيز الأمن الفكري.	2.69	.586	10
14	استضافة الشخصيات والمسئولين ذوي العلاقة بموضوعات الأمن الفكري.	2.49	.675	28
15	التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة ذوي العلاقة لتحقيق الأمن الفكري.	2.73	.571	4
16	إنشاء الأندية الطلابية المناسبة لتنمية الأمن الفكري.	2.53	.642	25
17	توجيه الطلبة إلى ممارسة بعض الأنشطة التطوعية التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري.	2.42	.771	32
18	توجيه سلوك الطلبة نحو تعزيز الأمن الفكري.	2.49	.706	29
19	متابعة غياب الطلبة والانقطاع عن المحاضرات.	2.55	.673	22
20	توجيه الطلبة لطرق البحث عن المعلومة الصحيحة وتشجيعهم على ذلك.	2.72	.536	6
21	تفعيل الساعات المكتبة ومناقشة القضايا المتعلقة بالأمن الفكري.	2.80	.480	1
22	متابعة المعدل التراكمي للطلبة، ودراسة المعدلات المتباينة.	2.57	.678	19
23	وضع خطة استراتيجية خاصة للتوعية بالأمن الفكري.	2.49	.675	30
24	تضمين مفردات الأمن الفكري في رؤية ورسالة الكلية.	2.72	.536	6
25	تحديد الأهداف الاستراتيجية التي تعزز الأمن الفكري.	2.54	.635	24
26	متابعة المشاريع والمبادرات الاستراتيجية لتعزيز الأمن الفكري.	2.56	.633	20
27	قياس مؤشرات الأداء الاستراتيجية الخاصة بعزيز الأمن الفكري.	2.72	.559	7
28	توفير السجلات الفنية التي تتعلق بأداء الهيئات الإدارية والتدريسية والطلابية في مجال الأمن الفكري.	2.56	.659	23

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
29	تفعيل برامج التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري.	**2.52**	**.693**	**26**
30	إنشاء وحدة الأمن الفكري في الكلية.	**2.66**	**.608**	**17**
31	إقامة المعارض التي تؤكد أهمية الأمن الفكري.	**2.70**	**.589**	**9**
32	تضمين وحدة الأمن الفكري في الهيكل التنظيمي.	**2.68**	**.550**	**12**
33	إقامة الدورات التدريبية اللازمة في مجال الأمن الفكري	**2.55**	**.627**	**21**
34	تعزيز قنوات الاتصال بالجهات ذات العلاقة بالأمن الفكري.	**2.26**	**.793**	**34**
	المتوسط العام	**2.60**	**.612**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٦): أن درجة أهمية الممارسات الأكاديمية والتنظيمية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع العبارات يقع في المدى العالي حيث بلغ المتوسط العام (2.60)وهذا يتفق مع دراسة دراسة السبيعي (٢٠١٣)، وهذا يعطي انطباعاً إلى أن هذه الممارسات لدى القيادات الأكاديمية ذات أهمية عالية حيث تسهم في إعطاء القيادات الأكاديمية الثقة سواء من قبل المسؤولين أو العاملين معه. وتحقق أيضاً المشاركة الفاعلة والاتجاه إلى اللامركزية في عملية تطبيق تلك الممارسات المهمة خاصة فيما يتعلق بالطالب.

٢. أن هناك تفاوتا بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الموافقة على درجة أهمية الممارسات الأكاديمية والتنظيمية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم تتراوح بين (2.80- 2.26) وأن أكثر الممارسات أهمية هي الممارسة رقم 21 والتي تنص على " تفعيل الساعات المكتبة ومناقشة القضايا المتعلقة بالأمن الفكري" وربما يعود ذلك إلى حرص القيادات

الأكاديمية على تفعيل الساعات المكتبة ودور الإرشاد الأكاديمي في تعديل سلوك الطلبة، ومناقشة قضايا الأمن الفكري معهم.

٣. ثلاثة وثلاثون عبارة حصلت على نسبة عالية من الأهمية من قبل القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد.

٤. عبارة واحدة فقط حصلت على نسبة متوسطة من الأهمية.

٥. لا توجد عبارات جاءت أهميتها منخفضة وهذا دليل على إدراك القيادات الأكاديمية بأهمية تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم.

٦. تباين وجهات النظر حول درجة الممارسة الأكاديمية والتنظيمية للقيادات الأكاديمية حول تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم من حيث محاور أداة الدراسة، ولعل الجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) يوضح متوسطات درجات أفراد الدراسة وانحرافاتها المعيارية لأهمية الممارسات الأكاديمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التوعية بأهمية الأمن الفكري ضمن مقررات التدريس وداخل المحاضرة.	2.67	.547	4
2	إتاحة الفرصة الكاملة للحوار المنظم داخل القاعات الدراسية.	2.41	.623	7
3	تضمين المناهج القضايا والمشكلات التي تهدد الأمن الفكري.	2.66	.602	6
4	تنفيذ طرق التدريس المختلفة التي تعزز الأمن الفكري.	2.67	.600	5
5	تفعيل الجانب الوجداني في المقررات الدراسية بغرض تعزيز الأمن الفكري.	2.78	.479	1
6	تفعيل الأنشطة الصفية المصاحبة للمقرر الدراسي بما يسهم في تعزيز الأمن الفكري.	2.67	.531	3
7	متابعة مراجع المقررات الدراسية وتحديثها بما يضمن تعزيز الأمن الفكري.	2.69	.557	2

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
متوسط المحور الأول: الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالتدريس		**2.65**	**.562**	
8	تشجيع الباحثين على إجراء البحوث العلمية في قضايا الأمن الفكري.	**2.75**	**.489**	**1**
9	الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في مجال الأمن الفكري	**2.50**	**.662**	**4**
10	دعم المشاريع البحثية في مجال الأمن الفكري.	**2.43**	**.652**	**5**
11	عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الدورية في مجال الأمن الفكري للاستفادة من توصيتها.	**2.63**	**.629**	**3**
12	تفعيل دور الطالب في مجال البحث العلمي والدراسات العليا لتعزيز الأمن الفكري.	**2.70**	**.575**	**2**
متوسط المحور الثاني: الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي		**2.60**	**.601**	
13	الاهتمام بالأنشطة الطلابية المختلفة وتوجيهها لتكون أداة مؤثرة في تعزيز الأمن الفكري.	**2.69**	**.586**	**2**
14	عقد الندوات واستضافة الشخصيات والمسئولين ذوي العلاقة بموضوعات الأمن الفكري.	**2.49**	**.675**	**4**
15	التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة ذوي العلاقة لتحقيق الأمن الفكري.	**2.73**	**.571**	**1**
16	إنشاء الأندية الطلابية المناسبة لتنمية الأمن الفكري.	**2.53**	**.642**	**3**
17	توجيه الطلبة إلى ممارسة بعض الأنشطة التطوعية التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري.	**2.42**	**.771**	**5**
متوسط المحور الثالث: الممارسات الأكاديمية المتعلقة بخدمة المجتمع		**2.57**	**.649**	
18	توجيه سلوك الطلبة نحو تعزيز الأمن الفكري.	**2.49**	**.706**	**5**
19	متابعة غياب الطلبة والانقطاع عن المحاضرات.	**2.55**	**.673**	**4**
20	توجيه الطلبة لطرق البحث عن المعلومة الصحيحة وتشجيعهم على ذلك.	**2.72**	**.536**	**2**
21	تفعيل الساعات المكتبة ومناقشة القضايا المتعلقة بالأمن الفكري.	**2.80**	**.480**	**1**
22	متابعة المعدل التراكمي للطلبة ودراسة المعدلات المتباينة.	**2.57**	**.678**	**3**
متوسط المحور الرابع: الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالإرشاد الاكاديمي		**2.63**	**.614**	
المتوسط العام للمحور الأول: الممارسات الأكاديمية		**2.61**	**.606**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٧):

١- أن درجة متوسط المحور الأول حول أهمية الممارسات الأكاديمية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع المحاور يقع في المدى العالي حيث بلغ المتوسط العام (2.61) مما يدل على أهمية الممارسات الأكاديمية سواء المتعلقة بالتدريس أو البحث العلمي أو الخدمة المجتمع أو الإرشاد الأكاديمي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الجحني، ٢٠١٠).

٢- أن هناك تفاوتا بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الموافقة على درجة أهمية الممارسة الأكاديمية للقيادات الأكاديمية حول تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم في معدل متوسط المحاور تتراوح بين (2.65- 2.57) حيث جاءت مرتبة على النحو التالي:

- ❖ الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالتدريس بمتوسط (2.65).
- ❖ الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي بمتوسط (2.63).
- ❖ الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي بمتوسط (2.60).
- ❖ الممارسات الأكاديمية المتعلقة بخدمة المجتمع بمتوسط (2.57).

٣- جاءت العبارة "تفعيل الجانب الوجداني في المقررات الدراسية بغرض تعزيز الأمن الفكري" في الترتيب الأول من الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالتدريس بمتوسط (2.87).

٤- جاءت العبارة " تشجيع الباحثين على إجراء البحوث العلمية في قضايا الأمن الفكري" في الترتيب الأول من الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي بمتوسط (2.73). وهذا يدل على اهتمام الجامعة باعطاء

حوافز مادية ومعنوية تستهدف تشجيع منسوبيها على اجراء البحوث ومنح جوائز التميز فى البحث العلمى.

٥- جاءت العبارة " التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة ذوي العلاقة لتحقيق الأمن الفكري" في الترتيب الأول من الممارسات الأكاديمية المتعلقة بخدمة المجتمع بمتوسط (2.72). وهذا يدل على حرص الجامعة على عقد الشراكات بينها وبين مؤسسات المجتمع وعقد الندوات وورش العمل التوعوية التى تهدف الحد من التطرف الفكرى بين طلاب وطالبات الجامعة.

٦- جاءت العبارة "تفعيل الساعات المكتبة ومناقشة القضايا المتعلقة بالأمن الفكري" في الترتيب الأول الممارسات الأكاديمية المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي بمتوسط (2.80). حيث تحرص الأقسام الأكاديمية على وضع الساعات المكتبية فى جداول أعضاء هيئة التدريس والاعلان عنها بجوار مكتب الأعضاء حتى يمكن تسهيل عملية التواصل بين الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

السؤال الثاني: ما درجة أهمية الممارسات التنظيمية (الخطة الاستراتيجية- التنظيمات الفنية والإدارية) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحليل استجابات أفراد الدراسة حول درجة أهمية الممارسات التنظيمية (الخطة الاستراتيجية- التنظيمات الفنية والإدارية) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري كما في الجدول رقم (٨).

جدول (٨) يوضح متوسطات درجات أفراد الدراسة وانحرافاتها المعيارية لأهمية الممارسات التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	وضع خطة استراتيجية خاصة للتوعية بالأمن الفكري.	2.49	.675	5
2	تضمين مفردات الأمن الفكري في رؤية ورسالة الكلية.	2.72	.536	1
3	تحديد الأهداف الاستراتيجية التي تعزز الأمن الفكري.	2.54	.635	4
4	متابعة المشاريع والمبادرات الاستراتيجية لتعزيز الأمن الفكري.	2.56	.633	3
5	قياس مؤشرات الأداء الاستراتيجية الخاصة بتعزيز الأمن الفكري.	2.72	.559	2
	متوسط المحور الأول: الممارسات التنظيمية المتعلقة بالخطة الاستراتيجية	2.60	.607	
6	توفير السجلات الفنية التي تتعلق بأداء الهيئات الإدارية والتدريسية والطلابية في مجال الأمن الفكري.	2.56	.659	4
7	تفعيل برامج التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري.	2.52	.693	6
8	انشاء وحدة الأمن الفكري في الكلية.	2.66	.608	3
9	إقامة المعارض التي تؤكد أهمية الأمن الفكري.	2.70	.589	1
10	تضمين وحدة الأمن الفكري في الهيكل التنظيمي.	2.68	.550	2
11	إقامة الدورات التدريبية اللازمة في مجال الأمن الفكري.	2.55	.627	5
12	تعزيز قنوات الاتصال بالجهات ذات العلاقة بالأمن الفكري.	2.26	.793	7
	متوسط المحور الثاني: الممارسات التنظيمية المتعلقة بالشؤون الفنية والإدارية	2.56	.645	
	المتوسط العام للمحور الثاني الممارسات التنظيمية	2.58	.626	

يتضح من الجدول السابق رقم (٨):

١- أن درجة المتوسط العام للمحور الثاني الممارسات التنظيمية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع المحاور يقع في

المدى العالي حيث بلغ المتوسط العام (2.58) مما يؤكد على أهمية الممارسات التنظيمية سواء المتعلقة بالخطة الاستراتيجية للكليات أو بالشؤون الفنية والإدارية. وهذا يتفق مع دراسة النفعي (٢٠١٢).

٢- أن هناك تفاوتا بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الموافقة على درجة أهمية الممارسة التنظيمية للقيادات الأكاديمية حول تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم في معدل متوسط المحاور تتراوح بين (2.60- 2.56) حيث جاءت على النحو التالي:

- ❖ الممارسات التنظيمية المتعلقة بالخطة الاستراتيجية بمتوسط (2.60).
- ❖ الممارسات التنظيمية المتعلقة بالشؤون الفنية والإدارية بمتوسط (2.56).

٣- جاءت العبارة " تضمين مفردات الأمن الفكري في رؤية ورسالة الكلية" في الترتيب الأول من الممارسات التنظيمية المتعلقة بالخطة الاستراتيجية بمتوسط (2.72). وذلك يدل على حرص الجامعة على منع حدوث التطرف الفكرى واتخذت من ذلك بعد استراتيجي لها متضمن فى رؤية ورسالة الكلية.

٤- جاءت العبارة " إقامة المعارض التي تؤكد أهمية الأمن الفكري" في الترتيب الأول من الممارسات التنظيمية المتعلقة بالشؤون الفنية والإدارية بمتوسط (2.70).حيث تهتم الجامعة بتفعيل الأنشطة الطلابية وتخصص لها ميزانية خاصة بكل كلية، وتحرص على توثيق الأنشطة الطلابية وتعلن عنها فى موقع الجامعة وعبر وسائل التواصل الاجتماعى، كذلك تعقد الجامعة سنويا حفل سنوى للأنشطة تكرم القائمين على الأنشطة فى الكليات المختلفة وكذلك الأعمال المميزة للطلاب والطالبات.

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحول دون تحقيق تلك الممارسات (الأكاديمية/التنظيمية) لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على السؤال الثالث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحليل استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تحول دون الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم كما هو موضح في (جدول رقم ٩).

جدول (٩) يوضح متوسطات درجات أفراد الدراسة وانحرافاتها المعيارية لمعوقات التي تحول دون الممارسات التطبيقية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري

م	المعوقات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	عدم وضوح مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب.	**2.44**	**.659**	**2**
٢.	قلة تنوع الأنشطة الطلابية حول تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.	**2.16**	**.788**	**10**
٣.	ضعف مواجهة ما يبث من انحرافات فكرية عبر وسائل الإعلام المختلفة.	**2.52**	**.729**	**1**
٤.	قلة الندوات واللقاءات والمحاضرات التي تعزز الأمن الفكري.	**2.31**	**.729**	**8**
٥.	عدم إشراك متخصصي الأمن الفكري في لجان المناهج الدراسية.	**2.33**	**.768**	**6**
٦.	ضعف التعاون بين الكليات والمؤسسات الأمنية المختلفة.	**2.33**	**.739**	**5**
٧.	عدم وجود برامج متخصصة لتعزيز الأمن الفكري.	**2.44**	**.927**	**3**
٨.	قلة مشاركة القيادات الأكاديمية في المناشط الأمنية.	**2.33**	**.696**	**4**
٩.	ضعف قياس الجوانب الوجدانية والسلوكية لدى الطلبة.	**2.29**	**.685**	**9**
١٠.	ضعف ثقافة الحوار وتقبل الرأي الاخر والنقد البناء.	**2.31**	**.711**	**7**
	المعدل العام	**2.33**	**.7431**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٩):

١- أن درجة المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع العبارات يقع في المدى المتوسط حيث بلغ المتوسط العام (2.33) وهذا يعطي انطباعاً إلى أن هذه المعوقات يجب أن تعالج من قبل المسؤولين وإعادة النظر في تلك المعوقات والعمل على تذليلها.

٢- أن هناك تفاوتا بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول الموافقة على درجة المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم تتراوح بين (2.52- 2.16) وأن أكبر المعوقات هي رقم 3 والتي تنص على " ضعف مواجهة ما يبث من انحرافات فكرية عبر وسائل الإعلام المختلفة". لان ذلك خارج حدود الجامعة متعلق أكثر بالتنشئة وطبيعة الحياة الأسرية للطالب وهذا يحتاج إلى تضافر الجهود، بدءاً من تكثيف دور هيئة كبار العلماء وتصحيح مسار التعليم، إلى جانب تقديم الدين الإسلامي في صورته الصحيحة عن طريق وسائل الإعلام في المملكة، وكذلك الاعتناء بمطالب الشباب من خلال توفير ما يحتاجونه لحياة كريمة يحلمون بها، إضافةً إلى مجاهدة الفكر المتطرف بفكر إسلامي معتدل يصل إلى الشباب عبر وسائل التواصل الاجتماعي نفسها التي يستخدمها المُتشددون.

* * *

ملخص لأبرز النتائج:

وكانت أبز النتائج على النحو التالي:

١. أن المتوسط العام لدرجة أهمية الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع العبارات يقع في المدى العالي حيث بلغ المتوسط العام (2.60).

٢. أن درجة أهمية الممارسات التطبيقية التنظيمية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع المحاور يقع في المدى العالي حيث بلغ المتوسط العام (2.58).

٣. أن درجة المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات التطبيقية للقيادات الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم لجميع العبارات يقع في المدى المتوسط حيث بلغ المتوسط العام (2.33).

توصيات البحث:

في ضوء التحليلات النظرية ونتائج الدراسة الميدانية قدم الباحث مجموعة من التوصيات لتفعيل الممارسات الأكاديمية والتنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد، من أهمها:

أولًا: التوصيات المتعلقة بتفعيل الممارسات الأكاديمية:

- التوعية بأهمية الأمن الفكري ضمن مقررات التدريس وداخل المحاضرة.
- إتاحة الفرصة الكاملة للحوار المنظم داخل القاعات الدراسية.
- تضمين المناهج للقضايا والمشكلات التي تهدد الأمن الفكري.
- تنفيذ طرق التدريس المختلفة التي تعزز الأمن الفكري.

- تفعيل الجانب الوجداني في المقررات الدراسية بغرض تعزيز الأمن الفكري.
- تفعيل الأنشطة الصفية المصاحبة للمقرر الدراسي بما يسهم في تعزيز الأمن الفكري.
- متابعة مراجع المقررات الدراسية وتحديثها بما يضمن تعزيز الأمن الفكري.
- تشجيع الباحثين على إجراء البحوث العلمية في قضايا الأمن الفكري.
- الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في مجال الأمن الفكري.
- دعم المشاريع البحثية في مجال الأمن الفكري.
- عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الدورية في مجال الأمن الفكري للاستفادة من توصيتها.
- تفعيل دور الطالب في مجال البحث العلمي والدراسات العليا لتعزيز الأمن الفكري.
- الاهتمام بالأنشطة الطلابية المختلفة وتوجيهها لتكون أداة مؤثرة في تعزيز الأمن الفكري.
- عقد الندوات واستضافة الشخصيات والمسؤولين ذوي العلاقة بموضوعات الأمن الفكري.
- التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة ذات العلاقة لتحقيق الأمن الفكري.
- إنشاء الأندية الطلابية المناسبة لتنمية الأمن الفكري.

- توجيه الطلبة إلى ممارسة بعض الأنشطة التطوعية التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري.
- توجيه سلوك الطلبة نحو تعزيز الأمن الفكري.
- متابعة غياب الطلبة والانقطاع عن المحاضرات.

ثانيًا: التوصيات المتعلقة بتفعيل الممارسات التنظيمية:

- وضع خطة استراتيجية خاصة للتوعية بالأمن الفكري.
- تضمين مفردات الأمن الفكري في رؤية ورسالة الكلية.
- تحديد الأهداف الاستراتيجية التي تعزز الأمن الفكري.
- متابعة المشاريع والمبادرات الاستراتيجية لتعزيز الأمن الفكري.
- قياس مؤشرات الأداء الاستراتيجية الخاصة بتعزيز الأمن الفكري.
- توفير السجلات الفنية التي تتعلق بأداء الهيئات الإدارية والتدريسية والطلابية في مجال الأمن الفكري.
- تفعيل برامج التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري.
- إنشاء وحدة الأمن الفكري في الكلية.
- إقامة المعارض التي تؤكد أهمية الأمن الفكري.
- تضمين وحدة الأمن الفكري في الهيكل التنظيمي.
- إقامة الدورات التدريبية اللازمة في مجال الأمن الفكري
- تعزيز قنوات الاتصال بالجهات ذات العلاقة بالأمن الفكري.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

١. أبو صباح، الطيب نور الهدى. (٢٠١٤). المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأمن الفكري: رؤية تأصيلية. مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية - كلية الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة البطانة - السودان، مج٢

٢. أبو عراد، صالح بن على. (٢٠١٠). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري: تصور مقترح. المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب(السعودية)، مج ٢٧، ع ٥٢، ٢٢٣ – ٢٦٤

٣. إلاتربي، هويدا محمود. (٢٠١١). دور الجامعة في تحقيق الامن الفكري لطلابها: تصور مقترح. مستقبل التربية العربية - مصر، مج ١٨، ع٧٠، ١٥٧ – ٢٢٤

٤. الثقفي، فهد بن عايض (٢٠١٢م) بعنوان "إسهام الإدارة المدرسية في تنمية القيم الأمنية لدى طلاب المدارس بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٥. الجحني، علي فايز. (٢٠١٠ـ). أزمة مراكز الدراسات والمعلومات العربية وانعكاساتها على الأمن بمفهومه الشامل، الفكر الشرطي، المجلد التاسع عشر، العدد(٧٣)، ١٩٧- ٢٨١.

٦. الجهني، فواز بن عقيل؛ حسين، محمد فتحى عبد الفتاح.(٢٠١٢). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك فى تعزيز الأمن الفكرى لدى الطلاب، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد الخامس والعشرون، الجزء الثاني، ٢٠٦- ٢٤٣.

٧. الجوارنة، المعتصم بالله سليمان.(٢٠١١) الأمن الفكرى وتطبيقاته التربوية فى البلاد الإسلامية: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، المجلد السابع عشر، العدد الثالث، ٢٠٧- ٢٣٠.

٨. الحربي، قاسم بن عائل. (١٤٢٥هـ). القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
٩. حُميد، محمد عبدالله حسن (٢٠١٦). تطوير الأداء البحثي للجامعات في ضوء الإدارة بالقيم. عمَّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
١٠. الحوري، نشأت نايف.(١٤٣٦). الأمن الفكرى فى ظلال المقاصد الشرعية، مجلة البحوث والدراسات الشرعية، العدد السادس والثلاثون، ٢٥٩- ٢٧٦.
١١. الحوشان، بركة بن زامل. (٢٠٠٤). الأمن الفكري، كلية الملك فهد الأمنية مركز البحوث والدراسات، الرياض.
١٢. الخياط، عالية بنت محمد. (١٤٢٩) دورة الأسرة في تحقيق الأمن الفكري للفتاة المسلمة من منظور التربية الإسلامية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
١٣. داود، ليلى. (٢٠٠٢). الجامعات وأثرها في المجتمع العربي المعاصر، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
١٤. الدرويش، محمد.(٢٠٠٧). العلاقة بين التربية والتعليم فى مواجهة التحديات المعاصرة، مجلة البيان، ع ١٨٩.
١٥. الديب، سامر كمال حامد.(٢٠١٢). مدى ممارسة القيادة الإدارية الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وصعوباتها وسبل تنميتها، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة الأزهر.
١٦. الزهراني، عبد الله أحمد عبد الله حروبل. (٢٠١٣). دور مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة التطرف الفكري، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥٢)، الجزء الثانى، ٧٧١- ٧٩٩.
١٧. السبيعي، ونيان بن عبيد دهام.(٢٠١٣). دور الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري: دراسة تحليلية لمقررات الثقافة الإسلامية في الجامعات

السعودية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٨. السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (٢٠٠٥) الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، الأمن الفكري، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٩. الشلاش، عبد الرحمن بن سليمان.(٢٠١٧). دور الجامعات والكليات الأهلية السعودية في نشر الفكر المعتدل - الواقع والتطلعات بحث مقدم إلى: الملتقى العلمي بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بعنوان " دور الجامعات في الوقاية من الإرهاب "، ١٤٣٨/٢٠١٧، ص١- ١٦.

٢٠. شلدان، فايز.(٢٠١٣). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ٣٣ – ص ٧٣.

٢١. الطيار، مهند سعود. (١٤٣٣هـ). دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

٢٢. عبد المنعم، منصور أحمد.(٢٠١٤). الأمن الفكرى ومشروعات خدمة المجتمع " مدخل لمواجهة العنف بين شباب الجامعة"، مجلة دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد(٨٣)، الجزء الثاني، ١٧- ٢٨.

٢٣. العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية.ط٤، الرياض: مكتبة العبيكان.

٢٤. العميان، محمد سلمان. (٢٠٠٢). السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال. عمان. دار وائل للنشر.

٢٥. الغامدي، سعيد بن محمد. (١٤٢٦هـ). الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني لدول مجلس التعاون الخليجي، بحث غير منشور.
٢٦. الغامدي، عطية بن حامد.(٢٠١٢م) دور الشراكة المجتمعية في تحقيق التوعية الأمنية من وجهة نظر رجال الأمن والأكاديميين بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
٢٧. القرآن الكريم.
٢٨. القرني، عائض. (١٤٢٥هـ). الخلاف أسبابه وآدابه، المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢٩. المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله. (٢٠٠٩). الأمن الفكري: مفهومة، وأهميته ومتطلبات تحقيقه، مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، العدد ٤٣، المجلد ١٨.
٣٠. مباركي، دليلة. (١٤٣٠هـ). فلسفة الأمن الفكري في الإسلام. مجلة كلية العلوم الإسلامية. ع ١٩.
٣١. محمد، عبد الحميد. (٢٠٠٧). نظريات الجامعات واتجاهات التأثير، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
٣٢. محمد، عبد الناصر راضى. (٢٠١٣). دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها: دراسة ميدانية. المجلة التربوية - مصر، ج٣٣ ،
٣٣. محمد، على محمد وآخرون. (٢٠٠٥). المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٣٤. مرسي، محمد منير (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. القاهره: عالم الكتب.
٣٥. النفعي، هالة عبد الله. (٢٠١٢م). دور الإدارة المدرسية في تنمية الثقافة الأمنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

٣٦. الهويش، يوسف بن محمد.(٢٠١٧). تعزيز الأمن الفكري في ضوء النماذج والتجارب العالمية المعاصرة للحوار، ط٣، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
٣٧. الوهيبي، سليمان ابراهيم. (٢٠١٥م). درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بالطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

38. Ahmet Üstün (2016) The Effect of Terrorist Incidents on the Occupational Attitude of Teachers, Universal Journal of Educational Research, 4(9): 2209-2217
39. Eby, Charled. (2012). The Nation That Cried Lone Wolf: A Data-Driven Analysis of Individual Terrorists in The United States Since 9/11. Naval Postgraduate School.
40. Diana B. Baisagatovaa, Saken T. Kemelbekovb, Diana A. Smagulovaa and Aigul S. Kozhamberdiyevaa (2016) Correlation of Concepts "Extremism" and "Terrorism" in Countering the Financing of Terrorism and Extremism, International Journal of Environment & Science Education, VOL. 11, NO. 13, 5903-5915

* * *

Security in Light of Contemporary Global Models and Experiences of Dialogue, 3, Riyadh: King Fahad National Library.
29. Al-Wahibi, Suleiman Ibrahim. (2015). The degree of the contribution of the school administration to the enhancement of intellectual security among secondary school students in general education schools in Taif from the point of view of teachers and educational supervisors. MA Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
30. Ahmet Üstün (2016) The Effect of Terrorist Incidents on the Occupational Attitude of Teachers, Universal Journal of Educational Research, 4(9): 2209-2217
31. Eby, Charled. (2012). The Nation That Cried Lone Wolf: A Data- Driven Analysis of Individual Terrorists in The United States Since 9/11. Naval Postgraduate School.
32. Diana B. Baisagatovaa, Saken T. Kemelbekovb, Diana A. Smagulovaa and Aigul S. Kozhamberdiyevaa (2016) Correlation of Concepts "Extremism" and "Terrorism" in Countering the Financing of Terrorism and Extremism, International Journal of Environment & Science Education, VOL. 11, NO. 13, 5903-5915

❊ ❊ ❊

Islamic Culture Courses in Saudi Universities, PhD Thesis, Graduate School, Naif Arab University for Security Sciences.
15. Al-Sudais, Abdul Rahman ibn Abdul Aziz. (2005) Islamic Law and its Role in Enhancing Intellectual Security, Intellectual Security, Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.
16. Al-Shalash, Abdul Rahman ibn Suleiman (2017). The role of Saudi universities and colleges in the dissemination of moderate thought - reality and aspirations Research presented to: Scientific Forum at Naif Arab University for Security Sciences: "The role of universities in the prevention of terrorism", 1438/2017, pp.
17. The pilot, Muhannad Saud. (2012). The role of the school administration in activating the security education from the point of view of educational supervisors in the general administration of education in Riyadh city. Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed ibn Saud University, Saudi Arabia.
18. Abdel Moneim, Mansour Ahmed (2014). Intellectual Security and Community Service Projects "An Introduction to Violence Among University Youth", Journal of Educational and Psychological Studies (Zagazig College of Education Journal), Issue (83), Part II, 17-28.
19. The Blind, Mohammed Salman. (2002). Organizational Behavior in Business Organizations. Amman. Dar Wael Publishing.
20. Al-Ghamdi, Saeed ibn Mohammed. (1426). Intellectual Disorientation and its Impact on the National Security of the GCC States, unpublished research.
21. Al-Ghamdi, Attiya ibn Hamed (2012) Role of community partnership in achieving security awareness from the point of view of security men and academics in the Holy Capital, Master Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
22. Al-Qarni, Ayed (1425). The International Conference on the Islamic Position on Terrorism, Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.
23. Al-Maliki, Abdul Hafeez ibn Abdullah. (2009). Intellectual security: understandable, importance and requirements for achieving it, Journal of Security Research, Center for Research and Studies, King Fahd Security College, Issue 43, Volume 18.
24. Mbarki, Dalila. (1430). The philosophy of intellectual security in Islam. Journal of the Faculty of Islamic Sciences. P. 19.
25. Mohammed, Abdel Hamid. (2007). University Theory and Influence Trends, First Edition, Cairo: The World of Books.
26. Mohammed, Ali Mohamed et al. (2005). Reference in terms of Social Sciences, Alexandria, Dar al-Maarefah University.
27. Nafi, Hala Abdullah. (2012). The role of school administration in the development of security culture among secondary school students in Taif Governorate, Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.
28. Al-Hawaish, Yousef ibn Mohammed (2017). Enhancing Intellectual

List of References:

1. The Holy Quran.
2. Al-Thaqafi, Fahd ibn Ayed (2012), "The contribution of school administration to the development of security values among secondary school students in Taif", MA Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
3. Al-Jahni, Ali Fayez. (2010). Crisis of Arab Studies and Information Centers and their Implications for Security in its Comprehensive Concept, Police Thought, vol. XIX, No. 73, 197-281.
4. Al-Juhani, Fawaz ibn Aqeel; Hussein, Mohamed Fathy Abdel Fattah (2012). A proposal to activate the role of the University of Tabuk in enhancing intellectual security among students, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, No. 25, Part II, 206-243.
5. Al-Hassanna, Al-Mu'tasim Billah Sulaiman (2011). Intellectual Security and its Educational Applications in the Islamic Countries: An Analytical Study, Journal of the College of Education, Volume 17, No. 3, 207-230.
6. Al-Harthy, Zaid ibn Zayed. (1429). The degree of contribution of the school administration to achieving the goals of intellectual security among secondary school students in Makkah city from the point of view of managers and agents, Master Thesis, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.
7. Al-Harbi, Qasim ibn A'al. (1425 e). School leadership in the light of the trends of modern educational leadership. Riyadh: Al-Rashed Library for Publishing and Distribution.
8. Houri, Nashaat Nayef (1436). Intellectual Security in light of Islamic Purposes, Journal of Researches and Jurisprudence, No. 36, 259-276.
9. Al-Hoshan, Baraka ibn Zamil. (2004). Intellectual Security, King Fahad Security College Research and Studies Center, Riyadh.
10. Al-Khayat, Aleyah bint Mohammed. (1429) The course of the family in achieving the intellectual security of the Muslim girl from the perspective of Islamic education. Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
11. David, Laila. (2002). Universities and their impact on contemporary Arab society, Tunisia, Arab Organization for Education, Culture and Science.
12. Darwish, Muhammad (2007). The Relationship between Education and Facing Contemporary Challenges, Al Bayan Magazine, p 189.
13. Al-Zahrani, Abdullah Ahmad Abdullah Harubal. (2013). The Role of Institutions of Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia in Facing Intellectual Extremism, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, No. 152, Part II, 771-799.
14. Al-Subaie and Nayyan ibn Obaid Daham (2013). The Role of Saudi Universities in Enhancing Intellectual Security: Analytical Study of

Importance of Academic Leadership Practices in Enhancing the Intellectual Security of their Students "Field Study"

Dr. Abdulaziz Ibnn Said Mohamed Alhajry Alqahtani
Department of Educational Administration and Supervision Faculty of Education King Khalid University

Abstract:

The aim of the current research is to find out the importance of the academic and organizational practices of the academic leaders at King Khalid University for enhancing intellectual security from their point of view and to identify the most important difficulties that prevent the application of these practices. Th descriptive approach was used along with a questionnaire as a data collection tool, including a set of academic and organizational practices, and the difficulties of academic and organizational practices of the academic leaders in enhancing intellectual security. The research sample consisted of (123) academic leaders. The results of the field study yielded a list of results, namely: the degree of importance of these practices lies in the higher level, the difficulties in applying the academic and organizational practices of academic leaders in enhancing the intellectual security of their students are in the higher level as well. In the light of theoretical analysis and the results of the field study, the researcher presented a set of recommendations; the most important of which are: awareness of the importance of intellectual security within courses and lectures, and allowing full opportunity for structured dialogue within classrooms.

Keywords: Academic and Organizational Practices - Academic Leadership - Intellectual Security.

معايير تحكيم الرسائل العلمية ومدى التزام المناقشين بها
دراسة ميدانية على كليتي التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى

د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الملك خالد بأبها وجامعة
الأزهر بالقاهرة

د. إيهاب السيد أحمد محمد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى بمكة وجامعة الأزهر
بالقاهرة

د. رضا أحمد علي المحمدي
قسم أصول التربية
كلية التربية
جامعة الأزهر بالقاهرة

معايير تحكيم الرسائل العلمية ومدى التزام المناقشين بها
دراسة ميدانية على كليتي التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى

د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الملك خالد بأبها وجامعة الأزهر بالقاهرة

د. إيهاب السيد أحمد محمد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى بمكة وجامعة الأزهر بالقاهرة

د. رضا أحمد علي المحمدي
قسم أصول التربية
كلية التربية
جامعة الأزهر بالقاهرة

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ١/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٩/ ٣/ ١٤٣٨هـ**

ملخص البحث:

استهدفت هذه الدراسة الوصفية الكشف عن أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية، ومدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة بهذه المعايير من وجهة نظرهم والباحثين، والفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، والإجراءات المقترحة التي تسهم في تقنين التزام المناقشين بتلك المعايير. وأسفرت نتائج الدراسة عن اتفاق الخبراء التربويين على أهمية جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة جداً، ولم تظهر أي فروق إحصائية بين استجاباتهم نحو ذلك. كما أوضحت النتائج اتفاق كل من المناقشين والباحثين على التزام المحكمين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، ولم تظهر أيضاً أي فروق إحصائية بين استجاباتهم ما عدا محور الاستبانة الثالث؛ معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية، حيث وُجدت فروق بين استجابات المناقشين في اتجاه الأساتذة المشاركين، وعلى محور الاستبانة الثاني؛ معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية، حيث وُجدت فروق بين استجابات الباحثين في اتجاه باحثي الإدارة التربوية والتخطيط. وقد اقترحت الدراسة إجراءات موضوعية لتقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

الكلمات المفتاحية: الرسائل العلمية - معايير التحكيم– التزام المناقشين بالمعايير.

مقدمة الدراسة:

لم يعد خافياً أن تقدم الأمم والشعوب أصبح مرهوناً بتقدم البحوث العلمية وتطبيقاتها؛ فما من اكتشاف جديد أو اختراع جيد أو خدمة إنتاجية أو تطويرية إلا ووراءها بحث علمي متقن. ومن ثم، تهتم كافة المجتمعات الإنسانية - المتقدمة والنامية على حد سواء - بتجويد وتطوير البحوث العلمية، وذلك من أجل تحقيق التقدم المنشود والأهداف المرجوة، ومواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة، والوفاء باحتياجات ومتطلبات التنمية في المجالات المختلفة.

ويشهد العصر الحديث تحولا أساسيا نحو الاهتمام بالبحث العلمي، والبحث التربوي – كذلك – باعتباره بطبيعة الحال جزءاً لا يتجزأ من البحث العلمي؛ إذ إنه أحد أساليب إنتاج المعارف الجديدة، والمصدر الرئيس للنمو الاقتصادي الجديد القائم على المعرفة، فضلا عن أنه العامل الأساسي في توجيه وتطوير السياسات والممارسات، والكشف عن أنسب الحلول لمشكلات وتحديات الواقع، ومن ثم يسهم البحث العلمي بدور كبير في تحسين ما يقدم داخل مؤسسات المجتمع من خدمات؛ الأمر الذي يؤكد على أهميته ليس في مسايرة الثورة المعرفية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية فحسب، وإنما في تحقيق التنمية البشرية في المجتمع أيضاً (Kearns, 2004, PP.8-9, & Routti & Helsinki, 2007, PP.7-10).

كما يعتبر البحث التربوي وسيلة مهمة لتطوير أساليب التربية وطرقها وتحسين مستواها، وتلبية الاحتياجات المتوقعة منها، والانتفاع بكفاءتها، وتوثيق صلتها بعملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى أنه ركيزة

أساسية في وضع الاستراتيجية التربوية، وتطوير ما تقوم عليه من أسس ومقومات، وتحقيق الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها بفعالية أكبر (Angelico, 2004, P.7).

وحتى يؤدي البحث التربوي - على وجه الخصوص - هذا الدور، فإن الأمر لا يقتصر على فهم الباحث لطبيعة البحث والدراية بأساليبه والإلمام بمهاراته والالتزام بأخلاقياته...، كما أن الأمر – كذلك - لا يتوقف على ما توصل إليه البحث من معرفة لها فائدتها العملية المباشرة في حل المشكلات الملحة، أو على ما أسهم به البحث في توسيع آفاق المعرفة النظرية...، لكنْ للأمر بعد آخر مهم وهو التحكيم أو التقويم العلمي الذي لا يكتمل البحث إلا به. فعلى أساس تحكيم البحث، يُعطى للبحث وزن أو درجة، فيترتب على هذا الحكم قرار بقبول البحث أو رفضه؛ الأمر الذي قد ينعكس - بالإيجاب أو السلب - على مواصلة النمو الأكاديمي والمهني، أو على معالجة مشكلات فنية قائمة، أو على التخطيط الاستراتيجي لمواقف تنموية لاحقة.

ومما يزيد من أهمية التحكيم العلمي للبحوث وخطورته في ذات الوقت: أ) زيادة الإقبال على البحث والدراسات العليا، وبالتالي زيادة الرسائل والبحوث العلمية من ناحية، ب) ندرة وجود ضوابط ومعايير مقننة (تتحقق فيها الموضوعية والصدق والثبات) موضوعة سلفاً من قبل الجهات العلمية المسؤولة عن الدراسات العليا والبحوث العلمية من ناحية أخرى؛ مما قد يؤدي إلى خضوع الإنتاج العلمي لآراء المحكمين الشخصية أو لرؤى وملحوظات متنوعة ومتباينة قد لا تتوفر فيها معايير الكفاءة والجودة؛ الأمر

الذي يُحتّم تقنين معايير تقويم البحث العلمي التي تؤكد على أن مختلف نوعيات الأعمال البحثية يتوفر فيها - على الأقل - الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة والجودة اللازمة، ومن ثم تأتى نتائج تقويم البحث العلمي - قدر الإمكان – موضوعية، أي تتنزه عن الرؤى الذاتية التي تجنح أحياناً عن طريق الصواب، مما يؤثر سلبا في مسيرة البحث التربوي ويفقده مصداقيته.

ولقد أكد على هذا السياق العديد من الدراسات، مثل: Stierer & Antoniou (٢٠٠٤)، حمدان (٢٠٠٧)، أبحاث ندوة التحكيم العلمي المنعقدة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٠٨)، مقدم (٢٠١١)، الموسوي (٢٠١١)، Creswell (٢٠١٢)، Bourke (٢٠١٣)، Govender (٢٠١٣)، Kyvik (٢٠١٤)، Mafora & Lessing (٢٠١٤). وباستقراء هذه الأدبيات – كما سيتبين لاحقاً – تم استخلاص النقاط الآتية:

- تتفق كل أدبيات البحث على أهمية التحكيم العلمي الموضوعي، وبصفة خاصة في البحث التربوي، وذلك للارتقاء بالبحث العلمي من ناحية، وعدم توتر العلاقات الإنسانية في العمل الأكاديمي من ناحية أخرى.
- كما تتفق هذه الأدبيات على ضرورة وجود معايير واضحة ومحددة يتم على ضوئها تحكيم البحوث والرسائل تحكيمًا آمنًا، وتقويمها تقويمًا دقيقًا، حتى يتحقق أكبر قدر من السمو للبحث العلمي والمختصين به.

- ركزت معظم الدراسات التي اهتمت بموضوع معايير أو ضوابط البحث على تحكيم بحوث الترقية (ما بعد الدكتوراه) والتي غالباً لا تتقيد في إجراءاتها الموضوعية والمنهجية والفنية بما تتقيد به رسائل الماجستير والدكتوراه.
- ارتبطت معظم أدبيات البحث التي اهتمت بوضع معايير لتحكيم الرسائل العلمية بتخصصات غير تربوية كالمكتبات والمعلومات والعلوم الأمنية.
- اقتصرت غالبية الضوابط أو المعايير التي يتوقف عليها صلاحية البحث للقبول من عدمه على خمسة مواصفات، هي: أصالة فكرة البحث، منهجية البحث، البيانات والمصادر المستخدمة، لغة وأسلوب العرض، محتوى تقرير البحث وبعض خصائصه الفنية.
- تقتصر معظم المعايير "المتوفرة" للتحكيم على النواحي الشكلية، دون الأخذ في الاعتبار النواحي الأخرى (العلمية والمنهجية)؛ مما يؤدي غالباً إلى غموض التحكيم، والاجتهادات الشخصية غير الموضوعية.
- يُلاحظ كذلك على معظم معايير التحكيم "المقترحة" عدة أمور، منها: الذاتية، والعمومية، وعدم الشمول، وعدم الواقعية؛ وذلك لكونها:
- استندت في بنائها على وجهة نظر شخصية دون اعتبار لتصورات الخبراء.
- موجهة للمحكّمين ولكن دون توصيف سلوكي لما يعنيه كل معيار فيها، فضلاً عن تكرار بعض عباراتها وعدم قابليتها للملاحظة

والقياس ؛ فيفسرها كل محكم حسب تخصصه الأكاديمي، وكفايته في البحث العلمي، وميوله الشخصية.

- مقتضبة ؛ فلم تشمل كل ما يخص البحث من جوانب وتفاصيل يتوجب تحكيمها وتحديد مدى صلاحيتها.
- كذلك لم تتناول دراسة سابقة مدى توفر أو قياس الالتزام بهذه المعايير في الواقع.

وبالإضافة إلى ما سبق، وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي يقوم بها الباحثون - خاصة في العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية التي تعج بوجهات النظر المتعددة والمتباينة - لتطوير أدوات القياس في مجالاتهم، إلا أن موضوعية أو معيارية تحكيم البحوث في هذه التخصصات ما يزال بعيداً عن مثيلتها في العلوم الدقيقة، وهذا لعدة أسباب يمكن اختصارها فيما يأتي (عطية، ٢٠٠٩، ص٤٧):

- إن طبيعة الظواهر المدروسة في البحوث التربوية تتميز بالتغير وعدم الاستقرار وذلك لارتباطها بالإنسان الذي تتأثر حالته النفسية بعدة مثيرات داخلية وخارجية.
- إن قياس معظم الظواهر التربوية يتم عبر مقاييس غير مباشرة، وعليه فإن موضوعية وصدق وثبات هذه المقاييس تبقى محدودة.
- عدم وضوح المفاهيم في العلوم التربوية حيث إنها تختلف باختلاف الأفراد، مما يؤدي إلى اختلاف الاستدلالات وأدوات القياس المستخدمة لقياسها، الأمر الذي ينتج عنه عدم توحد الجهود في

تطوير المعرفة أو في بناء نظريات قوية تستطيع تفسير الظواهر التربوية والتنبؤ بها والتحكم فيها.

- إن إجراء البحوث التربوية تعترضها صعوبات منها ما يعود إلى صعوبة اختيار العينة الممثلة للمجتمع، ومنها ما يعود إلى تحفظ الباحثين في استجاباتهم أو تحيزهم أو رغبة في الظهور بالمظهر الإيجابي فينعكس ذلك على دقة وموضوعية النتائج.
- لا يكاد تخلو نتائج البحث في العلوم التربوية من التأثر بالخلفية الأيديولوجية والثقافية للباحث؛ الأمر الذي قد يؤثر على موضوعية النتائج ومصداقيتها.

وانطلاقاً مما سبق، أتت فكرة هذه الدراسة لمحاولة وضع مقياس مقنن يمكن اعتماده عند تحكيم البحوث التربوية، وبصفة خاصة الرسائل العلمية التي يقدمها طلاب الدراسات العليا لنيل درجتي الماجستير والدكتوراه.

فالتزام المحكمين عند مناقشة الرسائل التربوية بمعايير محددة أمر مهم وضروري للارتقاء بالبحث والمجتمع، كما أن تقنين الدور الذي يقوم به المحكمون للحكم على نتاج الباحثين – من خلال تقنين معايير تقويم هذه النوعية من البحوث - أمر أكثر أهمية، ومن ثم **كانت هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن:**

- أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية.
- الفروق الإحصائية بين استجابات خبراء التربية نحو أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغيري: الجامعة، التخصص.

- مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظرهم.
- الفروق الإحصائية بين استجابات المناقشين نحو مدى التزامهم بتلك المعايير حسب متغيرات: الجامعة، التخصص، الدرجة العلمية، عدد الرسائل التي ناقشوها.
- مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظر الباحثين.
- الفروق الإحصائية بين استجابات الباحثين نحو مدى التزام المناقشين بتلك المعايير حسب متغيرات: الجامعة، التخصص، المرحلة العلمية التي اجتازوها، عدد المناقشات التي حضروها.
- وضع مقترحات إجرائية تسهم في تقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى؟

٢) ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظرهم؟

٣) ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظر الباحثين؟

٤) ما الإجراءات المقترحة لتقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية؟

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة مما يأتي:

- الحاجة الماسة لوجود مقياس مقنن لتحكيم الرسائل العلمية وفق ضوابط أو معايير تستمد جوهرها من سمات ومعايير البحث العلمي الموضوعي، لتحقيق جودة البحث وضمان التزامه بمعايير أو ضوابط إجرائه.
- إن ضبط تحكيم البحث العلمي بمواصفات معيارية مناسبة، وبأداة إجرائية لتقييم مدى توفر هذه المواصفات في البحث ونتائجه وتقريره، يسهم في ضمان شفافية ونزاهة المناقشات العلمية، ومن ثم توجيه قرارات تقييم البحوث ورفع موضوعية الحكم على قبولها أو رفضها.
- إذا كان من المأمول أن تفيد هذه الدراسة في تجويد البحث العلمي في التخصصات التربوية، وفي تقليل الاختلاف والتباين في الحكم على البحث، فإنه يُؤمل أيضاً توعية الباحثين بما هو متوقع منهم قبل وعند تقييم البحث من خلال توظيف معايير الدراسة المقننة في التقييم الذاتي لبحوثهم، والتحقق مبدئياً من كفايتها العلمية والعملية للإجازة والإفادة.
- توجيه نظر الجهات المعنية بالبحث التربوي – مثل: الأقسام التربوية والنفسية، عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات، الجمعيات التربوية – إلى الإفادة من تقنين معايير تحكيم البحث بصفة

عامة والبحث التربوي على وجه أخص، كسبيل أوليّ لإصلاح البحث وخدمة المجتمع .

مصطلحات الدراسة:

- **المعايير** Standards:

عرف معجم المصطلحات التربوية والنفسية المعيار بأنه: "مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص258). كما أنه يُقصد بالمعيار: محك Criterion أو مستوى متفق عليه للحكم على شيء، ومن ثم قبوله أو رفضه (مقدم، ٢٠١١، ص٦). كذلك عرفت المعايير بأنها المواصفات أو المعارف والمهارات والقيم أو الكفايات التي ينبغي أن يعمل برنامج ما على تحقيقها (NAQAAE, 2009, p.5).

- **تقنين** Standardization:

يُقصد بكلمة تقنين: عملية إرساء المعايير المحددة للعمل البحثي ومستوياته وجودته (الشيخلي، ٢٠٠٨، ص١٧٨).

- **التحكيم** Peer Review/Refereeing:

التحكيم في اللغة مصدر حكَّمه في الأمر والشيء؛ أي جعله حَكَمَاً، وفوَّض الحكم إليه، وحكَّموه بينهم أي طلبوا أن يحكم بينهم، فهو حكم ومحكَّم (الفيومي، د.ت.، ص١٤٥).

وتعرف الأكاديمية البريطانية التحكيم العلمي بأنه: تقويم أو تقييم البحث العلمي لتحديد مدى قبوله وفقاً لكفايته وأهميته وأصالته، وذلك من قبل خبراء مؤهلين ومتخصصين في نفس المجال (The British Academy, 2007, p.2).

كما عُرِّف التحكيم العلمي بأنه: عملية إخضاع العمل البحثي للفحص النقدي الدقيق من قبل محكمين مؤهلين ومتخصصين لمعرفة مكامن الضعف وتصحيحها بهدف الارتقاء العلمي والتدرج الأكاديمي (الشيخ، ٢٠٠٨، ص٢٣١، Abuelmaatti, 2008. P.608)

- **البحث** Research:

يعرف البحث عامة بأنه: العمل المنظم الذي يهدف إلى زيادة المعرفة واستخدامها في تطبيقات جديدة (Lovat, 2003, p.48). كما عرفه شحاتة (٢٠٠٩) بأنه: "خطوات منظمة ودقيقة، تقوم على الدراسة والاستقصاء بغية الاكتشاف أو حل مشكلة أو التوصل إلى تعميمات" (ص١٠٦). ويقصد به أيضاً: السعي المنظم نحو الفهم أو الاستقصاء الدقيق الناقد الشامل، المدفوع بحاجة أو صعوبة، والموجه نحو مشكلة ما تتجاوز الاهتمام الشخصي المباشر، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو مراجعة نتائج مسلم بصحتها وفق معايير موضوعية معدة لذلك (كنعان، ٢٠٠١، ص٦٤).

والرسالة أو الأطروحة العلمية Dissertation: هي البحث العلمي المبتكر الذي يقدمه الطالب في مرحلة الدراسات العليا في مجال معين – وذلك بعد رحلة علمية شاقة وجهد بحثي مضني – لنيل درجة علمية أو شهادة أكاديمية عليا تمنح للطالب علنياً من قبل لجنة خبراء متخصصين في ذات المجال (الغانم، ٢٠٠٨، ص٧٥٦).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف "**معايير تحكيم الرسائل العلمية**" – في هذه الدراسة – **إجرائياً** بأنها: مجموعة مؤشرات مقننة تستخدم للحكم على مدى صلاحية الرسالة التي يقدمها طالب الدراسات العليا للقبول والإجازة

لنيل الدرجة العلمية في الماجستير أو الدكتوراه، وذلك وفق مقياس ثلاثي متدرج من ١ : ٣ بحيث تشير الدرجة (١) إلى أن الرسالة لم تحقق المعايير المطلوبة، بينما تشير الدرجة (٣) إلى أن الرسالة حققت المعايير المطلوبة.

منهج الدراسة وأدواتها:

لتحديد أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية، والكشف عن مدى الالتزام بها، وإمكانية تقنينها، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي. وبهدف زيادة موثوقية النتائج المستخلصة ومعاملات صدقها وثباتها، فقد تم استخدام أسلوب تعددية الأدوات وتنوع المصادر وتباين المجتمعات البحثية، أو كما يُعرف بأسلوب "تعدد اتجاهات بحث النقطة الواحدة" Triangulated approach (Ary, Jacobs, Sorensen, & Razavieh, 2010, p.588).

ولهذا، اعتمدت هذه الدراسة على:

- استبانة موجهة لخبراء التربية بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة لتحديد أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية.
- استبانة موجهة لمناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة لتحديد مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.
- استبانة موجهة للباحثين التربويين الذين ناقشوا رسائلهم العلمية (ماجستير/دكتوراه) بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة - خلال آخر ثلاثة أعوام دراسية - لتحديد مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

- مقياس موجه لعينة مقصودة من خبراء تحكيم الأبحاث التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى لتحديد درجة موافقتهم على معايير تحكيم الرسائل العلمية المقننة لاعتماده عند مناقشة الرسائل بكليات التربية.

وقد كانت كل هذه الأدوات ذات استجابات مقيدة وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد، الذي يُفسر فيه مستوى ومدى كل استجابة من الاستجابات حسب ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١) يوضح مستوى ومدى الأهمية لكل استجابة في الاستبانة

مستوى الاستجابة	المـــدى
ضعيفة جداً - غير مهمة جدا	من ١,٠٠ إلى ١.٨٠
ضعيفة - غير مهمة	من ١,٨١ إلى ٢.٦٠
متوسطة	من ٢,٦١ إلى ٣.٤٠
كبيرة – مهمة	من ٣,٤١ إلى ٤.٢٠
كبيرة جداً - مهمة جدا	من ٤,٢١ إلى ٥.٠٠

حدود الدراسة:

اقتصرت **الحدود الموضوعية** لهذه الدراسة على المعايير التي تتعلق بتحكيم الرسائل العلمية ذاتها (أي بما هو مطروح للتحكيم) دون التطرق إلى الأخلاقيات التي ينبغي أن تتوفر في البحث أو الباحث أو المحكم، فتلك موضوعات تحتاج لبحوث أخرى.

ومما ينبغي الإشارة إليه أن المعايير المدرجة في الدراسة الحالية لا تتسع لتشمل كل العناصر المطلوبة، كما أنها ليست المعايير الوحيدة التي يمكن على أساسها تقييم صلاحية البحث من عدمه، ولكنها تمثل القواسم المشتركة التي ينبغي أن تشتمل عليها رسائل الماجستير والدكتوراه في جميع الأقسام التربوية

على اختلاف أهدافها ومناهجها وموضوعاتها، كما أنها تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات الواجب توفرها في الرسالة العلمية حتى يتم إجازتها. وهذا يعني أن معايير الدراسة الحالية لا تمنع من اقتراح معايير أخرى أكثر تفصيلاً وخصوصية حسب نوع البحث ومنهجيته المستخدمة.

كما تمثلت **الحدود البشرية** للدراسة في: جميع أعضاء هيئة التدريس، والباحثين (طلاب الدراسات العليا) الذين اجتازوا مرحلتي الماجستير والدكتوراه في مختلف التخصصات التربوية بجامعتي الأزهر بالقاهرة، وأم القرى بمكة المكرمة.

أما **الحدود الزمانية** للدراسة فقد استغرق تطبيق أدوات الدراسة الميدانية العام الجامعي ١٤٣٧/٣٦هـ الموافق ٢٠١٦/١٥م كله، وذلك لما وُجد من صعوبات كثيرة في استرداد أكبر عدد من الاستبانات.

* * *

الخلفية النظرية للدراسة:

باستقراء أدبيات البحث التربوي في مجال التحكيم العلمي، أكدت الدراسات السابقة على أن تحكيم البحوث أو مناقشة الرسائل العلمية يعد الوسيلة الوحيدة لـ (الطيار، ١٤٣٥هـ):

- التقييم والنقد الدقيق لمختلف جوانب العمل العلمي لإظهار جوانب القوة التي يتمتع بها وإظهار نواحي القصور التي تعتريه.
- إظهار مدى التزام العمل البحثي بخطوات المنهج العلمي وأساسياته، ومن ثم الحكم عليه وتقييم ما قدمه من جديد يمكن إضافته للتخصص الذي يتبعه الباحث.
- التحكيم العلمي قد يمثل إضافة للعمل البحثي بما يبديه المحكمون من ملاحظات وتوصيات ترتفع بهذا العمل إذا أخذ بها الباحث.
- التحكيم العلمي أحد أهم الجوانب الداعمة لتطور الإنتاج العلمي، حيث تعتمد أغلب المعطيات البحثية على مدى إفادة الباحثين من ملحوظات المحكمين ومقترحاتهم.

وبهذا، يعد التحكيم العلمي ذا أهمية كبيرة؛ فهو أحد أهم أساسيات فحص جودة الإنتاج العلمي، وهو ركيزة من ركائز البحث العلمي والارتقاء الأكاديمي الذي يجري في كثير من المؤسسات البحثية لإثراء المعرفة في جميع المجالات النافعة (الشيخ، ٢٠٠٨، ص٢٣١).

وهذا ما أكدته دراسة الغانم (٢٠٠٨) حيث أوضحت أن التحكيم الموضوعي للبحث التربوي يسهم في:

- إصدار أحكام وقرارات موضوعية على الأعمال البحثية، فوجود معايير للتحكيم يقضى على الارتجال والعشوائية والرؤى الذاتية في التحكيم.
- القضاء إلى حد مّا على تباين قرارات المحكمين، الناتج - غالباً - عن ضعف كفاية المعايير الممارسة في تحكيم البحوث؛ حيث تتصف بالعمومية مما يؤدي إلى تناقض القرارات التي يتخذها المحكمون؛ لأن كل محكم يقيم البحث حسب أهليته الأكاديمية، وميوله الشخصية الإيجابية أو السلبية نحو الباحث.
- وجود المعايير يضمن أن تحكّم البحوث والأطروحات بوضوح وبشكل دائم بناء على ما ورد في هذه المعايير، كما يوضح مستوى ونوعية الأطروحات التي يقدمها طلاب الدراسات العليا في أي جامعة.
- التخلص - نسبياً - من مواطن الضعف التي تعاني منها عملية البحث العلمي، فدراية الباحث بأبعاد تقويم بحثه من البداية يجعله يتلافى الأخطاء.
- تحقيق المساواة والعدالة والنزاهة لدى الباحثين والمحكمين وعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي.
- الحكم على البحوث العلمية والرسائل الجامعية من خلال بيانات موضوعية كافية ينعكس إيجاباً على مستوى البحث العلمي في مجاله، وعلى تطوير وتوجيه قدرات المحكمين من أعضاء هيئة التدريس

وغيرهـم ، وتطـوير قـدرات البـاحثين في مختلـف الجوانـب المنهجيـة والعلمية والشكلية (ص ص٧٦٤- ٧٦٦).

وانطلاقاً من هذه الأهمية ، فإن أهداف التحكيم العلمي تتمثل فيما يأتي :

- وضع ضوابط ومعايير للمؤلفين في العلم بوجه عام.
- تحسين جودة القرارات ومصداقيتها بشأن قبول النشر.
- إيقـاف البحـوث العلميـة منخفـضة الكفـاءة مبكـرا والارتقـاء بمعـايير التخصص وإرسائها.
- تقديم تقييم عادل غير منحاز وحذر وأمين للبحث العلمي.
- الارتقاء بجودة البحوث العلمية (الطيار ، ١٤٣٥هـ).
- تطوير مستوى الرسائل الجامعية ، والعمـل علـى إيجـاد رسـائل علمية يتـوافر فيهـا أغلـب المعـايير اللازمـة ، كـالترقي إلى مـصاف الرسـائل العلمية العالمية.
- تحقيـق هـدف أساسـي يتعلـق بطالـب الدراسـات العليـا ، وهـو مـنح الدرجـة العلميـة سـواء أكانـت للماجـستير أم للـدكتوراه (الغـانم ، ٢٠٠٨ ، ص ص٧٦٢- ٧٦٦).

وبناءً على أهمية التحكيم العلمي وأهدافه ، يمكن القول بأنه : يحدد أهمية البحث للمعرفة العلمية ، ويميز بين الأبحاث السطحية والأبحاث العميقة ، ويحقق التنمية الشخصية والمهنية للمحكَّم (المناقش) والمحكم له (الباحث) ، كما أنه يحدد العلاقة بين جودة الرسائل والأبحاث العلمية ومدى التزام المحكمين بأخلاقيات ومعايير التحكيم.

لكن تجدر الإشارة إلى أنَّ مثل هذه الأهمية والأهداف لن تبدو جلية إلا إذا التزمت كافة أطراف عملية التحكيم بالموضوعية، وإلا ظهرت المشكلات وتأزمت الأخلاقيات؛ فالممارسات التحكيمية السلبية تعيق التحكيم العلمي، وتضعفه، وتزعزع الثقة فيه، وتقلل من شأنه ومصداقيته، وبالتالي تنعكس آثارها بشكل مباشر على الإنتاج العلمي والتي أصبحت من المشكلات التي تؤرق الباحثين والمحكمين والمؤسسات البحثية على حد سواء.

ونظراً لتعدد وتنوع أدبيات البحث التي خاضت في هذا السياق، وما توصلت إليه من نتائج تتعلق بمشكلات التحكيم؛ إلا أنه يمكن **تصنيف مشكلات التحكيم** التي تناولتها الدراسات السابقة إلى ثلاثة أنواع:

فمن الدراسات السابقة ما أرجع مشكلات التحكيم إلى المحكم نفسه، ومنها: التأخر في التقييم، التباين الشديد بين المحكمين في التقييم نتيجة اختلاف منهجيتهم بين التشدد أو التعسف أو التعصب أو الحسد أو عدم الواقعية من جهة وبين التساهل أو التعاطف أو التأثر بالمجاملات من جهة أخرى (الربيش، ٢٠٠٨، ص ص١٠٢٨- ١٠٣٠). وأورد حسين (٢٠٠٨) أن من أخلاقيات المحكم السلبية والتي تؤثر على التحكيم: عدم الاستعداد والاهتمام الكافيين، الغرور والكبر، النظر إلى عمل الباحث من خلال ما وصل إليه المحكم نفسه، الظلم والتجني نتيجة الهوى واختلاف الرأي، الذاتية والشعور بالأنا، المحسوبية، القرب والبعد من الباحث أو من رئيس لجنة الحكم (ص١٠٦٢).

وفي هذا السياق، أكد الصاعدي (٢٠٠٨) أن معظم الدرجات العلمية التي يعطيها المناقشون للطلاب ليست دقيقة، ولا تعكس واقع الرسالة، بل

يدخل فيها مؤثرات غير علمية، كمجاملة المشرف أو الطالب أو ربما بعض الحضور المقربين للطالب؛ فقد تكون المناقشة العلنية قوية وتتضمن نواقض عديدة لعمل الطالب في رسالته، ثم يأتي الحكم بامتياز مع مرتبة الشرق الأولى (ص٦٧٣).

وقد عدَّد الشهراني (٢٠٠٨) مشكلات أخرى تتعلق بالمحكم ذاته، مثل: الذاتية في التحكيم، الضغوط التدريسية والبحثية والشخصية الملقاة على عبء المحكم، قلة المكافآت المادية على التحكيم، عدم تمكن بعض المحكمين من مهارات توظيف التقنيات الحديثة في التحكيم (ص ص٤٧٤- ٤٧٩).

ومن المشكلات ما تم عزوه إلى الجهة الصادر منها العمل المحكم أو إلى طبيعة اللوائح والأنظمة، ومنها: ضعف التواصل بين الجامعات والكليات والأقسام المتناظرة، ضعف المتابعة والتنسيق للأعمال المحكمة، عدم وجود أنظمة ولوائح تنفيذية تضبط عمل الباحثين وتقييم المحكمين (الربيش، ٢٠٠٨، ص ص١٠٣٣- ١٠٣٤).

ومن المشكلات ما يرجع إلى الباحث نفسه، مثل: السرقات العلمية من البحوث والدراسات السابقة، وخاصة الأجنبية منها، تزوير النتائج باستخدام عمليات إحصائية مضللة أو مغلوطة، التسرع في إنجاز الدراسات العلمية مما يؤدي إلى تدني مستواها العلمي، ضعف القدرات الشخصية والإمكانات المادية لإنجاز البحث بالصورة المرغوبة (الشهراني، ٢٠٠٨، ص ص٤٧٩- ٤٨٤).

وكرد فعل لمشكلات التحكيم، عُقدت المؤتمرات والندوات وتعددت الأبحاث التي تناولت **أخلاقيات التحكيم العلمي** التي تعالج المشكلات

المذكورة آنفاً، لكن كان معظمها يدور حول المحكم نفسه. فأوضح حسين (٢٠٠٨) أن من أخلاقيات المحكم الإيجابية: العلم والتخصص الدقيق والعميق، الأمانة العلمية، الإخلاص، الإتقان، القوة في الحق، الموضوعية (ص ص١٠٦١- ١٠٦٢).

وذكر الغفيلي (٢٠٠٨) أن من أهم السمات الخلقية التي ينبغي أن تتوفر في المحكم: الأمانة، العدل والإنصاف في المناقشة، المحافظة على الأسرار، الموضوعية، الدقة والتأني في إصدار الأحكام، عدم التأثير على الزملاء المحكمين في قراراتهم، استشعار مبدأ المحبة في الله فيحب لغيره ما يحبه لنفسه، الابتعاد عن التجريح أو الوصف بما لا يليق، الرجوع إلى الحق وقبوله إن ظهر خطأه، العفة (ص ص٨٨٠- ٨٨٩).

كما أوضح الصاعدي (٢٠٠٨) أن أبرز الصفات والواجبات العلمية لعضو لجنة التحكيم هي: الصلة الوثيقة بالتخصص، التزام الموضوعية والتجرد من الهوى، التحلي بالأمانة والإنصاف، إعطاء الرسالة حقها من الوقت والجهد، عرض الملحوظات والتوجيهات بأدب واحترام (ص٦٦٩).

وقد أورد الصنيع (٢٠٠٨) خمسة شروط للمحكم، هي: امتلاك معرفة أكاديمية خاصة بموضوع البحث، امتلاك معرفة بعلم وممارسة التقييم، الموضوعية والتجرد من الأهواء والاعتبارات الخاصة والعامة، أن تكون قراراته قابلة للملاحظة والعد والقياس، أن تكون قراراته موجهة للبناء (ص٩٦١).

أما فيما يتعلق **بالمشكلات التي ترجع إلى اللوائح والأنظمة، أو إلى الباحث نفسه**، فقد تعرضت لها مقترحات أغلب أدبيات البحث المتعلقة بهذا

الموضوع، ومن ذلك – على سبيل المثال لا الحصر – دراسة الربيش (٢٠٠٨) التي أكدت في مقترحاتها على ضرورة وضع ضوابط مقننة وواضحة لتقييم البحث الأكاديمي (ص١٠٣١). كذلك أكد الشيخلي (٢٠٠٨) على ضرورة الاهتمام بتطوير ومراجعة قواعد ومعايير التحكيم العلمي للتأكد من صحتها ودقتها وجدواها تحقيقاً لمصلحة العلم والباحث نفسه (ص٢٢٠).

ولأن مثل هذه المقترحات – الخاصة بوضع معايير مقننة لتحكيم الرسائل العلمية - تعتبر بمثابة المنطلق والهدف الرئيس للدراسة الحالية، فإن الأمر يتطلب عرض ما اقترحته أدبيات البحث السابقة من معايير أو ضوابط في هذا المجال، وذلك وفق أربع خطوات – متدرجة من العموم إلى الخصوص - اتبعتها الدراسة لتحديد وبناء قائمة معايير التحكيم، وهي كما يأتي:

أولاً: استقراء معايير تقويم البحث التربوي – بصفة عامة - والمتضمنة في مراجع وكتب مناهج البحث العلمي:

باستقراء معايير تقويم البحث التربوي المتضمنة في مراجع وكتب مناهج البحث العلمي بمجال العلوم الاجتماعية والتربوية، لُوحِظ أن بعض هذه المراجع – وخاصة العربية والحديثة منها – لا تتناول تلك المعايير، أو أنها تكرر ما ذُكر في المراجع التي سبقتها في التأليف، أما بعضها الآخر فقد تعرض لتلك المعايير على اختلاف في التفصيل والتصنيف والتدريج.

فخصص جاي (١٩٩٣) في كتابه "مهارات البحث التربوي" فصلاً ضمَّنه قائمتين؛ إحداهما عن معايير تقويم البحث التربوي العامة، وتشمل: المشكلة، الدراسات السابقة، الفرضيات، العينة، الأدوات، التصميم والإجراءات، النتائج، مناقشة النتائج والتوصيات، الملخص. أما القائمة

الأخرى، فتضمنت معايير خاصة بأنواع البحوث (التاريخية، الوصفية، الارتباطية، التجريبية). وقد أدرج تحت كل معيار عام وخاص عدة أسئلة لتقييمه (ص ص٥٦٨- ٥٧٥).

أما فان دالين (١٩٩٧)، فقد رأى أنه ليس هناك مقياس مقبول عند الجميع لتقويم البحث التربوي، إلا أنه يمكن مراجعة المعايير الآتية قبل قراءة تقرير البحث وأثناء ذلك وبعده: مدى وضوح العنوان وتحديده لميدان المشكلة، مدى احتواء تقرير البحث على المواد التمهيدية مثل: صفحة العنوان والشكر وقائمة المحتويات، القدرة على عرض المشكلة وتحليل الوقائع والتفسيرات المرتبطة بها، مدى تقويم الدراسات السابقة وتلخيصها ومعالجتها، مدى وضوح الفرضيات وتقديمها لتفسيرات كافية، مدى اتفاق مجال المشكلة مع مطالب التخصص وتحديدها تحديداً كافياً، القدرة على تحديد مصطلحات البحث وتحليلها، سلامة طريقة معالجة البحث من حيث دقة استخدام المنهج والأساليب والأدوات المتبعة فيه، القدرة على تحليل البيانات واختبار صدق النتائج، الدقة والإيجاز في عرض خلاصة البحث ونتائجه، سلامة طريقة كتابة المراجع والملاحق، جودة شكل التقرير وأسلوبه (ص ص٥٦٥- ٥٧٩).

وفي كتاب "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، أورد ملحم (٢٠٠٠) لتقويم البحث التربوي المعايير الأربعة الآتية: (أ) مدخلات البحث، وشملت: العنوان، المشكلة، الأهداف، الأسئلة، الفرضيات، الافتراضات، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري، الدراسات السابقة، (ب) إجراءات البحث، وتضمنت: التصميم، العينة، الأدوات، منهج

البحث، جمع البيانات وتحليلها، (ج) نتائج البحث، وذلك من حيث: عرضها، وتحليلها، والتوصيات، والخلاصة، (د) المراجع والملاحق وتقرير البحث.

كذلك أورد عبيدات وعدس وعبد الحق (٢٠٠٤) في كتابهم "البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه" فصلاً عن معايير تقويم البحث التربوي. وشملت هذه المعايير المجالات الثلاثة الآتية: (أ) تقويم موضوع الدراسة، وتضمن أسئلة عن: حداثة المشكلة، وقيمتها، والإضافة التي يمكن أن تؤدي إليها، (ب) تقويم أسلوب الدراسة، وتضمن أسئلة عن: تحديد المشكلة، تخطيط إجراءات الدراسة، تنفيذ الدراسة وتجريب الأدوات، عرض النتائج وتحليلها، (ج) تقويم شكل الدراسة: وتضمن أسئلة عن: مظهر الدراسة، وعرض الفصول، وطريقة تسجيل المراجع، ومدى خلو الدراسة من الأخطاء.

كما أفرد شحاتة (٢٠٠٩) فصلاً في كتابه "المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية" عن قواعد تقييم البحوث ونشرها. وقد ذكر تسع قواعد تندرج تحتها أسئلة توضح المقصود منها. وشملت هذه القواعد أو المعايير: أصالة البحث وأهميته، وضوح الإطار النظري للبحث، سلامة المنهج وملاءمته لموضوع البحث، ملاءمة الأساليب الإحصائية، الاتساق في تحليل النتائج، الدقة في مناقشة النتائج وتفسيرها، سلامة اللغة ووضوح العبارات، جودة أسلوب عرض البحث، كفاية المراجع وصحة التوثيق (ص ص٢١٩- ٢٢٤).

وفي كتاب "مقدمة في البحث التربوي"، صمَّم مؤلفوه قائمة مكونة من ١٢ معياراً لتقويم البحث الكمي، وهي: عنوان البحث، عرض المشكلة، الدراسات السابقة، الفرضيات، العينة، الإجراءات، الأدوات، تحليل البيانات، النتائج، المناقشة، الاستنتاجات، ملخص البحث. أما تقويم الدراسات الكيفية فيخضع للمعايير أو الأسئلة الآتية: هل تم تحديد السؤال البحثي، هل أوضح الباحث الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة، هل عرض الباحث طبيعة العلاقة بين دراسته والدراسات السابقة، هل أشار الباحث إلى كيفية وأسباب اختيار العينة، هل تم شرح أساليب جمع البيانات، هل تم توضيح الإجراءات التي استخدمها الباحث لتحليل البيانات، هل تم وصف خطوات تعزيز درجة موثوقية البيانات، هل تم ضمان استقلالية البيانات الوصفية عن التفسيرات، هل توجد أدلة تشير إلى التزام الباحث بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي، هل أجابت الدراسة عن السؤال البحثي، هل أثبت التقرير البحثي صحة الاستنتاجات؟ (Ary et al., 2010, pp.31-33).

كذلك حدَّد كريسويل (Creswell, 2012, pp.11-19) ستة معايير لتقويم البحث الكمي والكيفي يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

جدول (٢): معايير تقويم البحث الكمي والكيفي

المعيار	البحث الكمي	البحث الكيفي
وصف المشكلة	هل يعكس العنوان المتغيرات الأساسية، والعلاقة بينها؟	هل يعكس العنوان الظاهرة الرئيسة والعينة قيد البحث؟
	هل تتضمن الصياغة موضوعاً للدراسة؟ وهل أوضح الباحث أهمية الموضوع؟	
مراجعة أدبيات البحث	هل رُوجعت البحوث الخاصة بمتغيرات البحث؟	هل رُوجعت البحوث ذات الصلة؟
الأهداف والفرضيات وأسئلة البحث	هل تم توضيحها وصياغتها بدقة؟	
جمع البيانات	هل ذكر الباحث الإجراءات، وحدد أدوات مقننة للبحث؟	هل ذكر الباحث الإجراءات المستخدمة وحدد استراتيجية هادفة للمعاينة؟
تحليل البيانات والنتائج	هل الإحصاءات المستخدمة تتفق مع أسئلة البحث وفرضياته؟	هل اُتخذت إجراءات مناسبة لتحليل النص إلى فئات ورؤى؟
أسلوب الكتابة	هل كُتب البحث بأسلوب يعكس الموضوعات المتضمنة فيه؟	هل كُتب البحث بأسلوب يعكس قناعات الباحث ومرئياته الشخصية؟

ثانياً: مراجعة معايير تقويم البحث التربوي والخاصة بتحكيم بحوث الترقية (المنشورة في الدوريات والمجلات والمؤتمرات):

لتحكيم البحوث العلمية، أورد حمدان (٢٠٠٧) أربعة معايير رئيسة لتقويم البحوث في المجلات العلمية تندرج تحتها معايير فرعية، هي: (أ) مشكلة الدراسة، (ب) منهجية البحث العلمي للدراسة، ويندرج تحته: عنوان الدراسة، مشكلة الدراسة، منهجية أو إجراءات الدراسة، خلاصة ومناقشة النتائج واستنتاجات وتوصيات الدراسة، مراجع وملاحق الدراسة، (ج) معايير تقييم تقرير الدراسة، (د) معايير جهة النشر. وقد تضمنت هذه المعايير ١٢٦ مؤشراً لتقييم صلاحية البحوث للنشر والاستخدام، وذلك من

خلال مقياس متدرج تتراوح تقديراته من صفر إلى خمسة للحكم على مدى قيام الدراسة بالمطلوب.

كما اقترح حسين (٢٠٠٨) معايير عامة تتمثل في: مدى مواءمة عنوان البحث ومطابقته للموضوع، مدى موافقة موضوع البحث لشروط الجدة والابتكار، مدى العلاقة بين موضوع البحث وتخصص الباحث، مدى أهمية البحث والحاجة إليه، مدى تحقق أهداف البحث، مدى دقة مخطط البحث وتلاؤم مفرداته مع سياق البحث، مدى استيفاء البحث للمصطلحات والرموز الواردة فيه، مدى تبيان البحث للدراسات السابقة وعلاقتها بموضوع البحث، مدى قدرة الباحث على التحليل والتعليل والاستنباط والتلخيص، مدى قدرة الباحث على ضبط توثيق المعلومات وإرجاعها لمصادرها، مدى موافقة نتائج البحث مع أهدافه (ص ص١٠٦٦- ١٠٧٣).

وعلى نفس السياق، اقترح أبو المعاطي (Abuelmaatti, 2008) نموذجاً لمعايير تحكيم البحوث العلمية يتضمن عشرين معياراً عاماً عن مدى: استيفاء مخطط البحث لضوابط تصميمه وتنسيقه وتنظيمه وتقسيم عناصره، كفاية الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية من حيث التعليقات والترقيم وتحديد مصادرها، توظيف الاقتباسات بطريقة صحيحة، وحدة المعنى للفقرات واتساقها مع بعضها، وضوح الأفكار والأساليب اللغوية، وضوح العنوان ودقته وشموله لمتغيرات البحث، دقة الملخص وشموله لأغراض البحث ومنهجه وأساليبه ونتائجه واستنتاجاته، تناول المقدمة لخلفية عن الموضوع ومبرراته وعناصره الأساسية، وضوح وتحقق أهداف و/أو فرضيات البحث، ملاءمة الإطار النظري وكفايته للجديد في مجال البحث، تدعيم المناقشات في

البحث بمراجع مناسبة وكافية، مناسبة الإجراءات المنهجية لموضوع البحث، وضوح النتائج وتفسيرها بأسلوب منطقي، مناسبة الاستنتاجات وشمولها لأهداف البحث الرئيسة، تعبير المراجع عن ثقافة الباحث، حُسن صياغة وكتابة تقرير البحث، استقلالية فكر الباحث في بحثه، عمق المعرفة في مجال البحث، دقة بناء البحث في إطاره النظري والتحليلي، إسهام البحث للمعرفة (ص ص٦٣٦- ٦٣٨).

كذلك توصل رشاد (٢٠٠٨) – بعد استنباطه من كتب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية المواصفات والخصائص التي يجب أن يشتمل عليها البحث التربوي، وبعد تطبيق أسلوب دلفاي على ٢١ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وإجماع ٧٧٪ منهم على عبارات الاستبانة – إلى ٥٢ معياراً لتحكيم أبحاث الترقية العلمية، تم تصنيفها تحت ستة محاور عن: عنوان البحث، مشكلة البحث، أسئلة البحث، فرضيات البحث، الضبط المنهجي للبحث، لغة البحث ودقته وتنظيمه (ص ص٢٨٣- ٢٨٧).

وعلى نفس المنوال، اقترح الشربيني (٢٠٠٨) – بعد التعرف على مشكلات تحكيم بحوث الترقية، وفحص بعض أدوات تحكيم بحوث الترقية في بعض الجامعات العربية - معياراً أساسياً لتحكيم بحوث الترقية في الجامعات العربية يتكون من أربعة شروط معيارية تتعلق بكل من: خطوات الطريقة العلمية للبحث، الحبكة العلمية للبحث، تحديد عينة البحث والمتغيرات والأدوات، أسلوب الكتابة والجداول وقائمة المراجع. وقد أُدرجت تحت هذه الشروط الأربعة الرئيسة ٢٤ شرطاً معيارياً فرعياً (ص ص٣٥٦- ٣٦٥).

كما أوردت دراسة عوض (٢٠٠٨) أن الباحثين في مصر يكاد يتفقون على أن معايير تقويم البحث التربوي تتمثل في: (أ) مشكلة البحث، وفيها يتم توضيح مدي جديتها ، وكيفية صياغة الأسئلة بصورة تعبر عن العلاقات بين المتغيرات تعبيرا جيدا، والتحديد الدقيق لها، وإبراز أهمية تلك المشكلة، (ب) وضوح الهدف من إجراء البحث وفرضياته، (ج) الدراسات السابقة، (د) منهج البحث وأدواته، (هـ) عينة البحث، (و) معالجة البيانات وتفسير النتائج (ص ص١٣٨- ١٣٩).

كذلك استهدفت دراسة الموسوي (٢٠١١) بناء معايير لتقويم المنهجية المتبعة في إعداد البحوث التربوية المقدمة للنشر في المجلات الأكاديمية، وذلك لضمان مصداقية أكبر لنتائج العمل البحثي، ومن ثم رفع مستوى جودة البحوث في مجالات العلوم التربوية والنفسية والإنسانية. وبعد مراجعة الدراسات السابقة، وفحص مراجع البحث العلمي، وأدلة تحكيم البحوث التربوية، طور الباحث قائمة مكونة من ٢٥ مؤشراً أدائياً يمكن من خلالها الحكم على درجة تحقق معايير تقويم منهجية البحث التربوي، وذلك ضمن خمسة مجالات أساسية، وهي: مشكلة البحث وأهدافه، المقاربة (الإطار النظري) والدراسات السابقة، إجراءات البحث، عرض النتائج ومناقشتها، المقترحات والتوصيات.

ثالثاً: مراجعة معايير تقويم البحث التربوي والخاصة بتحكيم الرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه):

وفيما يتعلق بتحكيم الرسائل العلمية، طرح كل من Stierer & Antoniou (2004) أسئلة عديدة لتقويم المنهجية المتبعة عند إجراء البحوث

الجامعية وذلك وفقاً للسمات الآتية: أهداف البحث، بنية البحث وظروف إجرائه، القيم والافتراضات التي بُني عليها البحث، أساليب أو منهجيات البحث، إطار البحث النظري، الأدوار والعلاقات، المسائل المنهجية، التطبيقات والنتائج، الاعتبارات الأخلاقية.

كذلك وضع Holbrook, Bourke, Lovat, & Dally (٢٠٠٤) خمسة معايير لجودة الرسائل العلمية، تتمثل في: الإسهام العلمي (والذي يشمل الأصالة والموضوعية والمعرفة المتقدمة)، والإطار النظري (والذي يشمل الدقة وتغطية الموضوع والتطبيق)، والمنهج أو الأسلوب (والذي يشمل الملاءمة والتطبيق الفعَّال)، والتحليل والنتائج (والذي يشمل الفعالية والملاءمة)، والعرض (والذي يشمل التعبير الصحيح)، وكفاءة الاتصال (ص ص٤١٢- ٤١٣).

كما أورد الشيخلي (٢٠٠٨) نموذجاً - يمكن استخدامه من قبل الباحثين والمحكمين – يتضمن خمسة مجالات مجموع درجاتها مئة درجة موزعة على عشرين عامل تحكيمي، لكل عامل خمسة مستويات (ممتاز، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً)، وهي: أ) مجال فهم الموضوع، ويتضمن: النظرة الشاملة، التركيز على الموضوع، التنظيم، ب) البحث، ويتضمن: كمية المادة، نوعية المادة، استخدام المراجع، أدوات البحث، الأصالة، الاقتباسات، ج) الشكل، ويتضمن: مظهر البحث، التوثيق، استخدام المراجع، قائمة المراجع، د) الفقرات، ويتضمن: وحدة الفقرة، تماسك الفقرة، تطوير الفقرة، هـ) اللغة، ويتضمن: بناء الجملة، الترقيم، اختيار الكلمات، التهجئة (ص ص١٩٧- ١٩٨).

أما هند الغانم (٢٠٠٨)، فقد كان من أهداف دراستها: التعرف على الضوابط التي يتم التركيز عليها عند تحكيم الرسائل الجامعية من قِبل أعضاء هيئة التدريس المحكمين في أقسام المكتبات والمعلومات ببعض الجامعات السعودية. وقد صنَّفت ضوابط تحكيم الرسائل الجامعية إلى ثلاثة جوانب رئيسة، هي: (أ) الجوانب العلمية والمنهجية، وشملت: عنوان الرسالة، المشكلة، الإجراءات، (ب) الجوانب الشكلية، وتضمنت: تقسيم الرسالة وتنظيمها، المراجع والمصادر، (ج) جوانب متعلقة بالباحث، مثل: سعة الاطلاع، الأمانة، الموضوعية، المرونة الفكرية، الاعتراف بالخطأ. وبعد تطبيق هذه الضوابط على ٢٦ عضواً بأقسام المكتبات والمعلومات، اتضح أن المتوسط الحسابي للجانب الأول بلغ (٤,٣٥)، وللثاني (٤,٠٧)، وللثالث (٤,٣٠)؛ مما يعني أن محكمي الرسائل العلمية في أقسام المكتبات والمعلومات ببعض الجامعات السعودية يلتزمون الموضوعية عند التحكيم رغم عدم توافر معايير معدة سلفاً لهذا الغرض. ومع ذلك، أكد (٦٥,٤٪) من أفراد عينة الدراسة على ضرورة وجود معايير شاملة لتحكيم الرسائل الجامعية في هذا المجال.

كما اقترح الصاعدي (٢٠٠٨) العناصر الآتية كمعايير ينبغي على مناقشي الرسائل العلمية التركيز عليها، وهي: الأمانة العلمية، دقة التوثيق وضبطه، كفاية المصادر والمراجع، سلامة اللغة والأسلوب، منهج الرسالة ومناسبته للموضوع، شمول مخطط الرسالة وتناسقه، مدى الإفادة من الدراسات السابقة، تميز الرسالة وخاصة في الدكتوراه بالأصالة والابتكار، مدى التزام الرسالة في إخراجها بقواعد كتابة الرسائل العلمية (ص ص٦٦٩- ٦٧٠).

وقد اقترح مقدم (٢٠١١) مقياساً لمعايير تقييم صدق الرسائل والأطروحات الجامعية، وشملت مجالات المقياس أنواع الصدق الأربعة التي اندرج تحت كل نوع منها مجموعة من المعايير، وهي: الصدق النظري أو البنائي (وتضمن ١٦ معياراً)، والصدق الداخلي (وتضمن ٦ معايير)، والصدق الإحصائي الاستنتاجي (وتضمن ٤ معايير)، والصدق الخارجي (وتضمن ٥ معايير). وقد تدرجت المعايير المقترحة في سلم من ثلاث درجات يمتد من ١ : ٣ درجات تعبر عن مدى تحقق معايير الصدق في البحث أو الأطروحة الجامعية.

أما Govender (٢٠١٣)، فقد لخص معايير قبول الرسائل العلمية فيما يأتي: التحرير واستخدام لغة جيدة خالية من الأخطاء، صحة الاقتباس والمراجع، تقديم حجج واضحة وأدلة كافية من المواد الأولية، والاستخدام الذكي للمواد الثانوية، النتائج الجيدة والواضحة، المشاركة الكافية مع الأدبيات والتي تبين فهم الأفكار الرئيسة في المجال، التماسك والاتساق بين جميع أجزاء الدراسة، فهم عملية البحث ودعمها، عرض محتوى معرفي سليم متناسق مع الموضوع (ص١٢٤٧).

رابعاً: فحص معايير تحكيم رسائل الماجستير والدكتوراه كما وردت بأدلة ولوائح الدراسات العليا:

باستقراء لوائح الدراسات العليا بمعظم مؤسسات التعليم الجامعي العربية، لُوحظ أنها اهتمت بتحديد الإجراءات التنظيمية لمناقشة الرسائل العلمية فقط دون التطرق لمعايير تحكيم الرسائل في جوانبها العلمية والمنهجية والفنية. فمثلاً ركزت اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالسعودية (١٤١٧هـ)

- في الباب الثامن تحت بند "مناقشة الرسائل" وفي المواد من ٥٤ : ٦٢ - على شروط تكوين لجنة المناقشة العلمية لكل من درجتي الماجستير والدكتوراه، كاشتراط أن يكون عدد أعضائها فردياً ليتسنى أخذ القرار النهائي بالأغلبية. وتضمنت كذلك الشروط التي يجب توفرها في عضو هيئة التدريس المشارك في عضوية اللجنة، وآلية إعداد التقرير العلمي الذي يشتمل على التوصية بأحد الدرجات العلمية، فضلاً عن مقدار مكافآت المناقشة. أما ما يتعلق بواجبات أعضاء لجنة المناقشة، وضوابط فحص الرسالة ومناقشتها؛ فلم تشر إليه اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات السعودية (ص ص١٦- ١٧).

كذلك كانت الحال في لوائح الدراسات العليا بالجامعات المصرية على وجه العموم، وجامعة الأزهر على وجه الخصوص، حيث لم تشر أيضاً لتحكيم أو مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه.

يتبين من هذا، أن تحكيم الرسائل العلمية يقتصر – بعد المناقشة العلنية للطالب – على كتابة تقرير مفصل عن الرسالة لا يلتزم بمعايير محددة، فضلاً عما قد يتسم به من تعميم ونمطية، وربما تكرار في الأسلوب والمضمون لا يعكس - أحياناً - جهد كل من المحكم والمشرف والباحث.

وللإنصاف، فإنه وإن كانت معظم الجامعات العالمية تعتمد كذلك في مناقشاتها لرسائل الماجستير والدكتوراه على التقارير المفصلة عن الرسالة، إلا أن كتابة هذه التقارير تتطلب – وخاصة من المناقشين الخارجيين – الالتزام بتوضيح الآتي: المعايير الأكاديمية والعلمية للبحث، جودة تطبيق البحث، اللغة والتحرير، عرض البحث وتنسيق فنياته، استقلالية الباحث وعدم

اعتماده على الآخرين، مدى أصالة البحث وإسهامه في إثراء معرفة جديدة في حالة كونه بحث دكتوراه (Bourke & Holbrook; 2013, Kyvik, 2014; & Mafora & Lessing, 2014).

هذا، وبعد استقراء معايير تحكيم الرسائل العلمية كما هي في أدبيات البحث السابقة، فإن الدراسة الميدانية تسعى للكشف عن أهم هذه المعايير من وجهة نظر خبراء التربية، وكذلك مدى الالتزام بها أثناء المناقشات العلمية من وجهة نظر كل من المناقشين والباحثين. وهذا ما ستكشف عنه الدراسة الميدانية.

الدراسة الميدانية: الإجراءات والنتائج:

توضح نتائج الدراسة الميدانية – بطريقة تفصيلية – الإجراءات المنهجية لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

١- السؤال الأول: ما أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبعت الدراسة الخطوات الآتية:

- استقراء كل من: مراجع وكتب مناهج البحث في العلوم التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، واللوائح التنظيمية للدراسات العليا بالجامعات؛ محل الدراسة، وذلك بهدف استنباط المعايير المشتركة التي ينبغي أن تشتمل عليها رسائل الماجستير والدكتوراه – باختلاف أنواعها وأهدافها ومناهجها وموضوعاتها - في مختلف التخصصات التربوية.

- تصنيف هذه المعايير المستنبطة إلى ثلاثة محاور رئيسة، و(١٧) محوراً فرعياً، ويندرج تحت كل محور فرعي عدد من المؤشرات أو العبارات، وبذلك تم بناء قائمة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

- تم تحكيم هذه القائمة من قِبل سبعة أساتذة في مختلف التخصصات التربوية، وذلك للتحقق من صدقها الظاهري من حيث الحكم على مدى ترابط كل من المحاور الرئيسة والفرعية بالعبارات التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها. وبعد أخذ ملحوظات المحكمين سواء بتعديل بعض الصياغات أو إعادة ترتيب بعض المحاور الفرعية أو العبارات، أصبحت الاستبانة - في صورتها النهائية - مكونة من (٧٦) عبارة موزعة على محاور الاستبانة الرئيسة والفرعية كما في الجدول الآتي:

جدول (٣): محاور استبانة معايير تحكيم الرسائل العلمية وعبارات كل محور

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	عبارات المحور	عدد العبارات	مج
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	١ : ٣	٣	٣٦
	٢) العنوان	٤ : ٦	٣	
	٣) المقدمة	٧ : ١٠	٤	
	٤) الأهداف	١١ : ١٣	٣	
	٥) الأهمية	١٤ : ١٥	٢	
	٦) الدراسات السابقة	١٦ : ٢٠	٥	
	٧) التقرير	٢١ : ٢٨	٨	
	٨) النتائج	٢٩ : ٣٣	٥	
	٩) التوصيات والمقترحات	٣٤ : ٣٦	٣	
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	٣٧ : ٤٠	٤	٢٢
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	٤١ : ٤٤	٤	
	١٢) المصطلحات	٤٥ : ٤٧	٣	
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	٤٨ : ٥٨	١١	

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	عبارات المحور	عدد العبارات	مج
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	٥٩ : ٦٢	٤	١٨
	١٥) تنسيق البحث	٦٣ : ٦٥	٣	
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	٦٦ : ٧٠	٥	
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	٧١ : ٧٦	٦	

- تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بالاتساق الداخلي من خلال التعرف على مدى تمثيل العبارات تمثيلا جيدا للمجال المراد قياسه، وقد تم ذلك من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات (٠,٩٤٠)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٩٦٩). ولأن درجة ثبات مجموع عبارات الاستبانة ككل كانت مرتفعة، جاءت درجة صدق الاستبانة عالية جدا.

- كما عُرضت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من عشرين عضو هيئة تدريس للحكم على وضوح العبارات ضماناً لتحقيق الفهم المشترك بين أفراد العينة، وكذا لحساب ثبات الاستبانة الذي تم بطريقة جتمان. وقد وُجد أن معامل الثبات (٠.٩٣٨) وهو معامل ثبات عالٍ ويُعول عليه.

- ولتحديد درجة أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية، تم توزيع الاستبانة على عينة قصدية من خبراء التربية في جامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة؛ والذين اُشترط فيهم كونهم من الأساتذة الذين ناقشوا خمس رسائل، ولهم ثلاث سنوات خبرة - على الأقل – بعد الأستاذية. وقد تدرجت استجابات الاستبانة بين خمسة خيارات (مهمة جدا – مهمة - مهمة إلى حد ما - غير مهمة - غير مهمة أبدا). وقد بدأت الاستبانة –

بعد تحديد الهدف منها – بجزئية خاصة عن متغيرات أفراد العينة والتي يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٤): توصيف أفراد عينة الدراسة من خبراء التربية على الاستبانة الخاصة بتحديد أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية

المتغير	الفئة	العينة	٪	مج
الجامعة	الأزهر	١٥	٦٢.٥	٢٤
	أم القرى	٩	٣٧.٥	
التخصص	أصول تربية/ تربية إسلامية	٧	٢٩.٢	٢٤
	إدارة وتخطيط	٣	١٢.٥	
	المناهج وطرق التدريس	٧	٢٩.٢	
	علم النفس/الصحة النفسية	٧	٢٩.٢	

وبعد تحليل استجابات أفراد العينة ، ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج SPSS إصدار ١٩ ، فإنه يمكن عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول على النحو الآتي :

أ- استجابات خبراء التربية على استبانة "أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية" ومحاورها بصورة مجملة :

أوضحت استجابات أفراد العينة من خبراء التربية - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على الاستبانة مجملة أن : جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٢). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٣٩) ، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة – وبنسبة ٨٩,٢٪ - حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	**4.81**	**0.41**
	٢) العنوان	**4.95**	**0.23**
	٣) المقدمة	**4.96**	**0.54**
	٤) الأهداف	**4.92**	**0.27**
	٥) الأهمية	**4.81**	**0.39**
	٦) الدراسات السابقة	**4.66**	**0.55**
	٧) التقرير	**4.79**	**0.41**
	٨) النتائج	**4.81**	**0.38**
	٩) التوصيات والمقترحات	**4.79**	**0.41**
إجمالي المحور الأول		**4.83**	**0.40**
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	**4.79**	**0.43**
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	**4.79**	**0.45**
	١٢) المصطلحات	**4.79**	**0.41**
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	**4.84**	**0.37**
إجمالي المحور الثاني		**4.80**	**0.42**
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	**4.97**	**0.15**
	١٥) تنسيق البحث	**4.79**	**0.42**
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	**4.73**	**0.46**
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	**4.82**	**0.40**
إجمالي المحور الثالث		**4.83**	**0.36**
إجمالي الاستبانة		**4.82**	**0.39**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع محاور الاستبانة – الرئيسة والفرعية - المرتبطة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الأول (٤.٨٣). أما محاوره الفرعية فتراوحت

متوسطاتها من (٤,٦٦) لمحور "الدراسات السابقة" إلى (٤,٩٦) لمحور "المقدمة". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثاني (٤,٨٠). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٤,٧٩) لمحور "الأسئلة أو الفرضيات" إلى (٤,٨٤) لمحور "تصميم البحث وإجراءاته". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثالث (٤,٨٣). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٤,٧٣) لمحور "مظهر البحث وتنظيمه" إلى (٤,٩٧) لمحور "اللغة والأسلوب".

كما يوضح الجدول أكثر المحاور الرئيسة والفرعية أهمية، فحصل المحور الرئيس الثالث على أعلى متوسط حسابي (٤,٨٣) وأقل انحراف معياري (٠,٣٦). أما ترتيب المحاور الفرعية حسب أعلى المتوسطات فكان: "اللغة والأسلوب (٤,٩٧)"، "المقدمة (٤,٩٦)"، "العنوان (٤,٩٥)"، "الأهداف (٤,٩٢)"؛ مما يدل على توافق وجهات نظر أفراد العينة نحو الأهمية الكبيرة جداً لمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

ب- استجابات خبراء التربية على "المحور الرئيس الأول" لاستبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات خبراء التربية على المحور الرئيس الأول أن: جميع المعايير الخاصة بتحكيم موضوع البحث التربوي مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٣). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٤٠)، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	**4.96**	**0.204**
٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	**4.96**	**0.204**
١٢) وضوح أهداف البحث.	**4.96**	**0.204**
٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	**4.96**	**0.204**
٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	**4.96**	**0.204**
٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح.	**4.96**	**0.204**
١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	**4.92**	**0.282**
٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	**4.92**	**0.282**
١١) توافق الأهداف مع موضوع البحث.	**4.92**	**0.282**
١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	**4.87**	**0.338**
١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	**4.87**	**0.338**
٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	**4.83**	**0.381**
٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	**4.83**	**0.381**
١٦) مدى ارتباط (قرب أو بُعد) الدراسات السابقة بموضوع البحث.	**4.83**	**0.381**
٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	**4.83**	**0.381**
٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	**4.83**	**0.381**
٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	**4.83**	**0.381**
٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات والتضمينات مع سياق موضوع البحث.	**4.79**	**0.415**
٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكّن من	**4.79**	**0.415**

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تأسيس إطار نظري جيد.		
١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	**4.75**	**0.442**
١٨) تنظيم الدراسات السابقة (الترتيب الزمني / التسلسل المنطقي).	**4.75**	**0.442**
٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	**4.75**	**0.442**
٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	**4.75**	**0.442**
٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	**4.75**	**0.442**
٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	**4.75**	**0.442**
١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	**4.71**	**0.464**
٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	**4.71**	**0.464**
١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	**4.71**	**0.55**
٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	**4.71**	**0.55**
٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	**4.71**	**0.55**
٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	**4.67**	**0.482**
٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	**4.67**	**0.565**
٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	**4.62**	**0.576**
٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	**4.58**	**0.654**
١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	**4.54**	**0.588**
٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة (أوجه الاتفاق، الاختلاف، الاستفادة).	**4.46**	**0.884**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع عبارات المحور الرئيس الأول "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٤,٤٦) إلى (٤,٩٦)، وكلها تقع في أعلى

مستويات الأهمية. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" وأقلها ترتيباً حسب درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

ت- استجابات خبراء التربية على "المحور الرئيس الثاني" لاستبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات خبراء التربية على المحور الرئيس الثاني أن: جميع المعايير الخاصة بتحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٠). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٤٢)، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	**4.96**	**0.204**
٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	**4.96**	**0.204**
٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	**4.92**	**0.282**
٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	**4.92**	**0.282**
٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	**4.88**	**0.338**
٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	**4.88**	**0.338**
٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	**4.83**	**0.381**
٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	**4.83**	**0.381**
٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	**4.83**	**0.381**
٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	**4.83**	**0.381**

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٨) مدى صحة أو مناسبة أساليب التحليل (اختبارات الدلالة) الإحصائية لتصميم البحث.	**4.83**	**0.381**
٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	**4.79**	**0.415**
٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**4.79**	**0.415**
٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	**4.79**	**0.415**
٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	**4.79**	**0.509**
٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**4.75**	**0.442**
٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	**4.75**	**0.442**
٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	**4.75**	**0.442**
٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	**4.75**	**0.532**
٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	**4.75**	**0.532**
٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	**4.71**	**0.464**
٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	**4.63**	**0.647**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع عبارات المحور الرئيس الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٤,٦٣) إلى (٤,٩٦)، وكلها تقع في أعلى مستويات الأهمية. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" وأقلها ترتيباً حسب درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

ث- استجابات خبراء التربية على "المحور الرئيس الثالث" لاستبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات خبراء التربية على المحور الرئيس الثالث أن: جميع المعايير الخاصة بتحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٣). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٣٦)، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	**5**	**0**
٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	**4.96**	**0.204**
٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي (البعد عن اللغة المجازية، التراكيب المعقدة، الأنا).	**4.96**	**0.204**
٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	**4.96**	**0.204**
٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	**4.92**	**0.282**
٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	**4.92**	**0.282**
٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	**4.88**	**0.338**
٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	**4.88**	**0.338**
٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	**4.83**	**0.381**
٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	**4.83**	**0.381**
٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	**4.79**	**0.415**
٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	**4.79**	**0.415**

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	**4.75**	**0.532**
٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث (أي ليست مجرد قص ولصق).	**4.71**	**0.464**
٦٦) تنظيم مفردات البحث (من صفحة العنوان حتى الملاحق) حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	**4.67**	**0.482**
٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	**4.67**	**0.565**
٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	**4.67**	**0.565**
٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	**4.63**	**0.495**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع عبارات المحور الرئيس الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٤,٦٣) إلى (٥,٠٠)، وكلها تقع في أعلى مستويات الأهمية. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" وأقلها ترتيباً حسب درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

ج- الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الجامعة":

للكشف عن الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة، تم استخدام اختبار مان – وتيني Mann-Whitney (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٩): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات خبراء التربية نحو أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	الأزهر	15	13.30	-.876-	.381 غير دالة
	أم القرى	9	11.17		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	الأزهر	15	13.30	-1.012-	.312 غير دالة
	أم القرى	9	11.17		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	الأزهر	15	13.20	-.829-	.407 غير دالة
	أم القرى	9	11.33		
الاستبانة ككل	الأزهر	15	12.93	-.488-	.625 غير دالة
	أم القرى	9	11.78		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات خبراء التربية – حسب متغير الجامعة - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن خبراء التربية لا يختلفون على أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية باختلاف مكان الجامعة التي يعملون بها.

ح- الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "التخصص":

للكشف عن الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (χ) Kruskal-Wallis. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٠): نتائج اختبار (χ) للفروق بين متوسطات استجابات خبراء التربية نحو أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	13.07	6.982	.072 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	4.50		
	المناهج وطرق التدريس	7	14.79		
	علم النفس والصحة النفسية	7	13.07		
الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	10.07	2.677	.444 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	15.00		
	المناهج وطرق التدريس	7	13.36		
	علم النفس والصحة النفسية	7	13.00		
الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	11.79	4.648	.199 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	7.83		
	المناهج وطرق التدريس	7	15.50		

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
	علم النفس والصحة النفسية	7	**12.21**		
الاستبانة ككل	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	**12.21**	**2.448**	**.485** غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	**8.33**		
	المناهج وطرق التدريس	7	**14.36**		
	علم النفس والصحة النفسية	7	**12.71**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات خبراء التربية – حسب متغير التخصص - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن خبراء التربية لا يختلفون على أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية باختلاف تخصصاتهم التربوية.

٢- السؤال الثاني: ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبعت الدراسة الخطوات الآتية:

- بعد التأكد من أهمية جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية، تم توزيع هذه الاستبانة - بصيغة إلكترونية وأخرى ورقية - على جميع مناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة، وذلك لتحديد مدى التزامهم بتلك المعايير عند تحكيم الرسائل العلمية. وقد تدرجت استجابات الاستبانة بين خمسة خيارات (كبيرة جداً – كبيرة - متوسطة - ضعيفة – ضعيفة جداً). وقد بدأت الاستبانة – بعد تحديد الهدف منها –

بجزئية خاصة عن متغيرات أفراد العينة ، والتي لم يستجب منهم سوى (٤٢) عضواً. ويوضح الجدول الآتي توصيف أفراد هذه العينة :

جدول (١١): توصيف أفراد عينة الدراسة من مناقشي الرسائل العلمية

المتغير	الفئة	العينة	٪	مج
الجامعة	الأزهر	31	73.8	٤٢
	أم القرى	11	26.2	
التخصص	أصول تربية/ تربية إسلامية	12	28.6	٤٢
	إدارة وتخطيط	6	14.2	
	المناهج وطرق التدريس	12	28.6	
	علم النفس/الصحة النفسية	12	28.6	
الدرجة العلمية	أستاذ	12	28.6	٤٢
	أستاذ مشارك	30	71.4	
عدد الرسائل التي ناقشها	أقل من ٥ رسائل	14	33.3	٤٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ رسائل	12	28.6	
	١٠ رسائل فأكثر	16	38.1	

- وبعد تحليل استجابات أفراد العينة – التي استمر تطبيق الاستبانة عليها لمدة أربعة أشهر تقريباً ؛ بدءاً من ٢٠١٦/١/٤م إلى ٢٠١٦/٥/٩م - أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن الآتي :

أ- استجابات أفراد العينة على استبانة "مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية" ومحاورها بصورة مجملة :

أوضحت استجابات أفراد العينة من مناقشي الرسائل التربوية - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على الاستبانة مجملة أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٦٢). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٩٣)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	**3.77**	**0.86**
	٢) العنوان	**4.09**	**0.84**
	٣) المقدمة	**3.52**	**0.89**
	٤) الأهداف	**3.93**	**0.93**
	٥) الأهمية	**3.59**	**0.96**
	٦) الدراسات السابقة	**3.56**	**0.94**
	٧) التقرير	**3.54**	**0.95**
	٨) النتائج	**3.40**	**0.89**
	٩) التوصيات والمقترحات	**3.44**	**0.99**
إجمالي المحور الأول		**3.65**	**0.92**
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	**3.59**	**0.34**
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	**3.83**	**0.98**
	١٢) المصطلحات	**3.74**	**0.85**
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	**3.58**	**0.99**
إجمالي المحور الثاني		**3.69**	**0.79**
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	**3.61**	**0.94**
	١٥) تنسيق البحث	**3.59**	**0.90**
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	**3.62**	**0.93**
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	**2.94**	**0.79**
إجمالي المحور الثالث		**3.44**	**0.89**
إجمالي الاستبانة		**3.62**	**0.93**

يتضح من الجدول السابق أن: معظم محاور الاستبانة – الرئيسة والفرعية - المرتبطة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يلتزم بها المناقشون في كليتي تربية

الأزهر وأم القرى بدرجة كبيرة، حيث بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الأول (٣,٦٥). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٤٠) لمحور "النتائج" إلى (٤,٠٩) لمحور "العنوان". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثاني (٣,٦٩). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٥٨) لمحور "تصميم البحث وإجراءاته" إلى (٣,٨٣) لمحور "الأسئلة أو الفرضيات". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثالث (٣,٤٤). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٢,٩٤) لمحور "استخدام المراجع وطريقة التوثيق" إلى (٣,٦٢) لمحور "مظهر البحث وتنظيمه".

كما يوضح الجدول أكثر المحاور الرئيسة والفرعية التي يلتزم بها المناقشون، فحصل المحور الرئيس الثاني على أعلى متوسط حسابي (٣,٦٩) وأقل انحراف معياري (٠,٧٩). أما ترتيب المحاور الفرعية حسب أعلى المتوسطات فكان: "العنوان (٤,٠٩)"، "الأهداف (٣,٩٣)"، "الأسئلة أو الفرضيات (٣,٨٣)"، "مجال البحث (٣,٧٧)"؛ مما يدل على توافق وجهات نظر أفراد العينة – إلى حد ما - نحو التزامهم الكبير بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

ب- استجابات أفراد العينة على "المحور الرئيس الأول" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات مناقشي الرسائل التربوية على المحور الرئيس الأول أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٦٥). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٩٢)، مما يعني قلة تباين

استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	**4.24**	**0.821**
٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	**4.21**	**0.75**
١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	**4.17**	**0.824**
١١) توافق الأهداف مع موضوع البحث.	**4**	**0.855**
١٢) وضوح أهداف البحث.	**4**	**0.855**
٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	**3.83**	**0.935**
١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	**3.79**	**1.071**
٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	**3.76**	**0.85**
١٦) مدى ارتباط (قرب أو بُعد) الدراسات السابقة بموضوع البحث.	**3.74**	**0.885**
٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	**3.74**	**0.912**
٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	**3.74**	**1.061**
١٨) تنظيم الدراسات السابقة (الترتيب الزمني / التسلسل المنطقي).	**3.69**	**0.897**
١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	**3.67**	**0.874**
٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات والتضمينات مع سياق موضوع البحث.	**3.64**	**0.821**
٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	**3.64**	**0.983**
١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	**3.62**	**0.882**
٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	**3.62**	**0.882**
٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	**3.62**	**0.936**
٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكّن من	**3.55**	**0.942**

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تأسيس إطار نظري جيد.		
١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	**3.52**	**0.862**
٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	**3.52**	**0.89**
٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	**3.52**	**0.917**
٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	**3.5**	**0.862**
١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	**3.5**	**1.042**
٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	**3.48**	**0.862**
٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	**3.43**	**0.887**
٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	**3.43**	**1.039**
٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح.	**3.4**	**0.767**
١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	**3.4**	**0.885**
٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	**3.4**	**0.912**
٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	**3.38**	**0.909**
٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	**3.38**	**1.058**
٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة (أوجه الاتفاق، الاختلاف، الاستفادة).	**3.33**	**1.162**
٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	**3.31**	**0.975**
٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	**3.17**	**0.986**
٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	**3.07**	**1.068**

يتضح من الجدول السابق أن: مناقشي الرسائل التربوية يلتزمون بـ"معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" – في الغالب - بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣,٠٧) إلى (٤,٢٤)، وكلها تقع في مستوى الالتزام الكبير، ما عدا أول عبارتين اللتين تقعان في مستوى الالتزام الكبير جداً، وآخر تسع عبارات التي تقع في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظرهم.

ت- استجابات أفراد العينة على "المحور الرئيس الثاني" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات مناقشي الرسائل التربوية على المحور الرئيس الثاني أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٦٩). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٧٩)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	**3.9**	**0.932**
٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	**3.88**	**0.993**
٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	**3.86**	**0.926**
٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	**3.86**	**0.952**
٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	**3.86**	**0.977**
٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.83**	**0.794**
٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	**3.83**	**0.853**
٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	**3.83**	**0.935**
٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	**3.74**	**1.014**
٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	**3.74**	**1.037**
٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	**3.69**	**0.897**
٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	**3.67**	**0.902**
٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	**3.6**	**0.828**
٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	**3.57**	**0.991**
٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.52**	**0.833**
٥٨) مدى صحة أو مناسبة أساليب التحليل (اختبارات الدلالة) الإحصائية لتصميم البحث.	**3.52**	**1.087**
٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	**3.45**	**0.889**
٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	**3.4**	**0.912**

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	**3.4**	**1.106**
٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	**3.4**	**1.106**
٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	**3.38**	**1.125**
٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	**3.36**	**1.008**

يتضح من الجدول السابق أن: مناقشي الرسائل التربوية يلتزمون بـ"معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" – غالباً - بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات من (٣,٣٦) إلى (٣,٩٠)، وكلها تقع في مستوى الالتزام الكبير، ما عدا آخر خمس عبارات والتي تقع في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظرهم.

ث- استجابات أفراد العينة على "المحور الرئيس الثالث" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات مناقشي الرسائل التربوية على المحور الرئيس الثالث أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤٤). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٨٩)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	**3.81**	**0.994**
٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	**3.76**	**0.932**
٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	**3.76**	**0.983**
٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	**3.74**	**0.912**
٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	**3.74**	**0.939**
٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	**3.74**	**0.939**
٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	**3.71**	**0.835**
٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي (البعد عن اللغة المجازية، التراكيب المعقدة، الأنا).	**3.69**	**0.811**
٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	**3.69**	**0.811**
٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	**3.62**	**0.882**
٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	**3.6**	**0.857**
٦٦) تنظيم مفردات البحث (من صفحة العنوان حتى الملاحق) حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	**3.48**	**0.943**
٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	**3.45**	**0.993**
٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	**3.43**	**0.966**
٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	**3.43**	**1.039**
٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	**3.4**	**0.939**
٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث (أي ليست مجرد قص ولصق).	**3.29**	**0.864**
٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	**3.26**	**1.061**

يتضح من الجدول السابق أن: مناقشي الرسائل التربوية يلتزمون بـ"معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" – في أكثر الأحيان - بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣,٢٦) إلى (٣,٨١)، وكلها تقع في مستوى الالتزام الكبير، ما عدا آخر ثلاث عبارات والتي تقع في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظرهم.

ج- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الجامعة":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٦): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	الأزهر	31	22.16	-.600-	.549 غير دالة
	أم القرى	11	19.64		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	الأزهر	31	22.05	-.499-	.618 غير دالة
	أم القرى	11	19.95		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	الأزهر	31	22.52	-.918-	.358 غير دالة
	أم القرى	11	18.64		
الاستبانة ككل	الأزهر	31	22.79	-1.170-	.242 غير دالة
	أم القرى	11	17.86		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير الجامعة - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي التربية – محل الدراسة - لا يختلف حسب اختلاف مكان الجامعة التي يعملون بها.

ح- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "التخصص":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (χ). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٧): نتائج اختبار (χ) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	25.25	6.853	.077 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	6	14.92		
	المناهج وطرق التدريس	12	26.08		
	علم النفس والصحة النفسية	12	16.46		
الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	23.29	2.769	.429 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	6	26.42		
	المناهج وطرق التدريس	12	21.46		
	علم النفس والصحة النفسية	12	17.29		
الثالث: معايير	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	25.92	4.166	.244 غير دالة

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
تحكيم فنيات البحث الشكلية	الإدارة التربوية والتخطيط	6	**25.67**		
	المناهج وطرق التدريس	12	**18.96**		
	علم النفس والصحة النفسية	12	**17.54**		
الاستبانة ككل	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	**25.29**	**4.537**	**.209** غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	6	**15.58**		
	المناهج وطرق التدريس	12	**24.42**		
	علم النفس والصحة النفسية	12	**17.75**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير التخصص - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي التربية – محل الدراسة - لا يختلف حسب اختلاف تخصصاتهم التربوية.

خ- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الدرجة العلمية":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٨): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	الدرجة العلمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	أستاذ	12	20.63	-.299-	.765 غير دالة
	أستاذ مشارك	30	21.85		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أستاذ	12	17.83	-1.257-	.209 غير دالة
	أستاذ مشارك	30	22.97		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	أستاذ	12	14.63	-2.341-	.019 دالة
	أستاذ مشارك	30	24.25		
الاستبانة ككل	أستاذ	12	22.33	-.285-	.776 غير دالة
	أستاذ مشارك	30	21.17		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير الدرجة العلمية - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على المحورين الأول والثاني.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المناقشين – حسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية"، وذلك حيث جاءت قيمة مان- وتيني (Z)؛ (-2.341-) أكبر من قيمتها الجدولية (٢.٠٢) عند درجة حرية (٤٠) ومستوى

دلالة (.05)، وقد كانت الفروق في اتجاه المناقشين على درجة أستاذ مشارك، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم (24.25) مقابل (14.63) للمناقشين على درجة أستاذ.

د- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "عدد الرسائل التي ناقشوها":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد الرسائل التي ناقشوها، تم استخدام اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٩): نتائج اختبار (ف) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد الرسائل التي ناقشوها

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	بين المجموعات	3.345	2	1.673	.813	.451
	داخل المجموعات	80.274	39	2.058		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	بين المجموعات	.348	2	.174	.061	.941
	داخل المجموعات	111.295	39	2.854		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	بين المجموعات	3.452	2	1.726	.680	.513
	داخل المجموعات	99.024	39	2.539		
الاستبانة ككل	بين المجموعات	2.301	2	1.150	.596	.556
	داخل المجموعات	75.318	39	1.931		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير عدد الرسائل التي ناقشوها - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة ؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي التربية – محل الدراسة - لا يختلف حسب خبراتهم في مناقشة الرسائل العلمية التي ناقشوها.

٣- السؤال الثالث: ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبعت الدراسة الخطوات الآتية:

- تم توزيع الاستبانة - بصيغة إلكترونية وأخرى ورقية - على جميع الباحثين التربويين الذين ناقشوا رسائلهم العلمية (ماجستير/دكتوراه) بجامعتي الأزهر وأم القرى خلال آخر ثلاثة أعوام دراسية ٢٠١٣م إلى ٢٠١٦م ، وذلك لتحديد مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية ؛ الواردة بالاستبانة.

- وقد تدرجت استجابات الاستبانة بين خمسة خيارات (كبيرة جداً – كبيرة - متوسطة - ضعيفة – ضعيفة جداً). وقد عمدت الدراسة إلى إضافة خيار سادس في الاستبانة الموجهة إلى الباحثين وهو خيار "لا أدري" أو "غير متأكد"، وذلك بغرض زيادة الصدق الداخلي للبيانات المستخلصة من الأدوات ؛ حيث يختارها المستجيب إذا لم يكن له رأي حول أي فقرة من فقرات الاستبانة إما لشكه في مدى التزام المناقشين بها، وإما لقلة معرفته بها وخاصة في بعض التخصصات التي لا تعتمد كثيراً على الأبحاث الكمية (الإحصائية). ومن ثم، يعطي هذا الخيار للمستجيب الفرصة للخروج من

إعطاء إجابة غير مقتنع بها. وقد أُعطيت هذه الاستجابة المحايدة درجة صفر في التحليل الإحصائي كي لا يؤثر في انحراف اتجاه المتوسطات الحسابية للاستجابات ذات الاتجاه.

- وقد بدأت الاستبانة – بعد تحديد الهدف منها – بجزئية خاصة عن متغيرات أفراد العينة والتي يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٢٠): توصيف أفراد عينة الدراسة من الباحثين

المتغير	الفئة	العينة	٪	مج
الجامعة	الأزهر	47	34.8	135
	أم القرى	88	65.2	
التخصص	أصول تربية/ تربية إسلامية	69	51.1	135
	إدارة وتخطيط	29	21.5	
	المناهج وطرق التدريس	26	19.3	
	علم النفس/الصحة النفسية	11	8.1	
المرحلة العلمية التي اجتازها	ماجستير	87	64.4	135
	دكتوراه	48	35.6	
عدد المناقشات التي حضروها	أقل من ١٠	40	29.6	135
	من ١٠ : أقل من ٢٠	47	34.8	
	٢٠ فأكثر	48	35.6	

- وبعد تحليل استجابات أفراد العينة ، أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن الآتي :

أ- استجابات الباحثين على استبانة "مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية" ومحاورها بصورة مجملة :

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على الاستبانة مجملة : أن المناقشين يكاد يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤١). أما

الانحراف المعياري فكان (٠.٩١)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	**3.58**	**0.87**
	٢) العنوان	**3.73**	**0.66**
	٣) المقدمة	**3.31**	**0.90**
	٤) الأهداف	**3.69**	**0.86**
	٥) الأهمية	**3.43**	**0.85**
	٦) الدراسات السابقة	**3.46**	**0.86**
	٧) التقرير	**3.39**	**0.87**
	٨) النتائج	**3.13**	**0.91**
	٩) التوصيات والمقترحات	**3.11**	**0.95**
إجمالي المحور الأول		**3.40**	**0.87**
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	**3.46**	**0.85**
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	**3.58**	**0.88**
	١٢) المصطلحات	**3.62**	**0.86**
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	**3.36**	**0.95**
إجمالي المحور الثاني		**3.46**	**0.91**
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	**3.29**	**0.98**
	١٥) تنسيق البحث	**3.59**	**0.91**
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	**3.39**	**1.01**
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	**3.35**	**0.99**
إجمالي المحور الثالث		**3.39**	**0.98**
إجمالي الاستبانة		**3.41**	**0.91**

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف محاور الاستبانة – الرئيسة والفرعية - المرتبطة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يلتزم بها المناقشون في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بدرجة كبيرة، حيث بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الأول (٣,٤٠). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,١١) لمحور "التوصيات والمقترحات" إلى (٣,٧٣) لمحور "العنوان". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثاني (٣,٤٦). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٣٦) لمحور "تصميم البحث وإجراءاته" إلى (٣,٦٢) لمحور "المصطلحات". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثالث (٣,٣٩). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٢٩) لمحور "اللغة والأسلوب" إلى (٣,٥٩) لمحور "تنسيق البحث".

كما يوضح الجدول أكثر المحاور الرئيسة والفرعية التي يلتزم بها المناقشون من وجهة نظر الباحثين، فحصل المحور الرئيس الثاني على أعلى متوسط حسابي (٣,٤٦). أما ترتيب المحاور الفرعية حسب أعلى المتوسطات فكان: "العنوان (٣,٧٣)"، "الأهداف (٣,٦٩)"، "المصطلحات (٣,٦٢)"، "تنسيق البحث (٣,٥٩)"؛ مما يدل على توافق وجهات نظر الباحثين – إلى حد ما - نحو درجة الالتزام الكبير لدى المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

ب- استجابات الباحثين على "المحور الرئيس الأول" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على المحور الرئيس الأول: أن المناقشين يلتزمون بمعايير

تحكيم الرسائل العلمية بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤٠). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٨٧)، مما يعني قلة تباين استجابات الباحثين حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين مرتبة تنازلياً

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	**3.87**	**0.721**
٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	**3.86**	**0.704**
١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	**3.84**	**0.839**
١٢) وضوح أهداف البحث.	**3.82**	**0.809**
١١) توافق الأهداف مع موضوع (عنوان) البحث.	**3.73**	**0.812**
٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	**3.68**	**0.869**
١٨) تنظيم الدراسات السابقة (الترتيب الزمني / التسلسل المنطقي).	**3.61**	**0.899**
٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	**3.61**	**0.743**
٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	**3.57**	**0.787**
١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	**3.56**	**0.789**
١٦) مدى ارتباط (قرب أو بُعد) الدراسات السابقة بموضوع البحث.	**3.56**	**0.843**
١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	**3.51**	**0.969**
٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	**3.49**	**0.827**
١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	**3.47**	**0.827**
٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	**3.47**	**0.896**
٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	**3.44**	**0.974**
٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	**3.43**	**0.902**

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	**3.41**	**0.858**
٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة (أوجه الاتفاق، الاختلاف، الاستفادة).	**3.39**	**0.855**
١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	**3.39**	**0.865**
٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	**3.38**	**0.913**
٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	**3.36**	**0.825**
٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات والتضمينات مع سياق موضوع البحث.	**3.32**	**0.911**
٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكّن من تأسيس إطار نظري جيد.	**3.3**	**0.925**
٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	**3.26**	**0.881**
١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	**3.24**	**0.95**
٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	**3.23**	**0.897**
٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	**3.22**	**0.903**
١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	**3.17**	**0.935**
٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	**3.13**	**0.845**
٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	**3.13**	**0.871**
٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/ أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح.	**3.07**	**0.979**
٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	**3.07**	**0.99**
٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	**3**	**0.97**
٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	**2.99**	**0.91**
٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	**2.96**	**0.965**

يتضح من الجدول السابق أن: التزام مناقشي الرسائل التربوية بـ"معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" من وجهة نظر الباحثين يتراوح بين المدى المتوسط والكبير، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٢,٩٦) إلى (٣,٨٧)، حيث جاء نصف العبارات في مستوى الالتزام الكبير، ونصفها الآخر في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظر الباحثين.

ت- استجابات الباحثين على "المحور الرئيس الثاني" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على المحور الرئيس الثاني: أن المناقشين يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤٦). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٩١)، مما يعني قلة تباين استجابات الباحثين حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين مرتبة تنازلياً

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	**3.95**	**0.831**
٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	**3.87**	**0.767**
٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.78**	**0.843**
٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	**3.73**	**0.83**
٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	**3.67**	**0.781**
٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	**3.65**	**0.684**
٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	**3.6**	**0.848**
٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	**3.58**	**0.876**
٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	**3.57**	**0.806**
٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.5**	**0.863**
٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	**3.5**	**0.905**
٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	**3.5**	**0.945**
٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	**3.33**	**0.937**
٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	**3.31**	**0.973**
٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	**3.28**	**0.869**
٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	**3.23**	**0.938**
٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	**3.21**	**0.973**
٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	**3.19**	**1.11**
٥٨) مدى صحة أو مناسبة أساليب التحليل (اختبارات الدلالة) الإحصائية لتصميم البحث.	**3.19**	**1.149**

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	**3.16**	**1.094**
٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	**3.13**	**1.013**
٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	**3.08**	**0.97**

يتضح من الجدول السابق أن: التزام مناقشي الرسائل التربوية بـ"معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" من وجهة نظر الباحثين يتراوح بين المدى الكبير والمتوسط، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣.٠٨) إلى (٣.٩٥)، حيث جاء أكثر من نصف العبارات في مستوى الالتزام الكبير، بينما جاء عشر عبارات في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظر الباحثين.

ث- استجابات الباحثين على "المحور الرئيس الثالث" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على المحور الرئيس الثالث: أن المناقشين يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣.٣٩). أما الانحراف المعياري فكان (٠.٩٨)، مما يعني قلة تباين استجابات الباحثين حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين مرتبة تنازلياً

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	**3.75**	**0.912**
٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	**3.64**	**0.951**
٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	**3.59**	**0.884**
٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	**3.59**	**1.047**
٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	**3.54**	**0.952**
٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	**3.48**	**0.976**
٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	**3.43**	**0.927**
٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	**3.43**	**0.958**
٦٦) تنظيم مفردات البحث (من صفحة العنوان حتى قائمة الملاحق) حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	**3.39**	**1.093**
٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي (البعد عن اللغة المجازية، التراكيب المعقدة، الأنا).	**3.38**	**0.929**
٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	**3.33**	**1.022**
٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	**3.31**	**0.958**
٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	**3.3**	**1.024**
٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	**3.22**	**0.975**
٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	**3.22**	**1.005**
٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	**3.21**	**1.001**
٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث (أي ليست مجرد قص ولصق).	**3.08**	**0.955**
٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	**3.06**	**1.02**

يتضح من الجدول السابق أن: التزام مناقشي الرسائل التربوية بـ"معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" من وجهة نظر الباحثين يتراوح بين المدى المتوسط والكبير، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣,٠٦) إلى (٣,٧٥)، حيث جاءت ثماني عبارات في مستوى الالتزام الكبير، وعشر عبارات في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظر الباحثين.

ج- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الجامعة":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٢٥): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	الأزهر	47	66.13	-.419-	.675 غير دالة
	أم القرى	88	69.00		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث	الأزهر	47	72.45	-.986-	.324 غير دالة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المنهجية	أم القرى	88	65.63		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	الأزهر	47	63.73	-.943-	.346 غير دالة
	أم القرى	88	70.28		
الاستبانة ككل	الأزهر	47	65.84	-.482-	.630 غير دالة
	أم القرى	88	69.15		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير الجامعة - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية لا يختلف – من وجهة نظر الباحثين – حسب اختلاف مكان الجامعة التي ينتسب لها الباحثون.

ح- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "التخصص":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (χ). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٢٦): نتائج اختبار (χ) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
١) معايير تحكيم موضوع البحث	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	62.39	5.759	.124 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	29	80.78		
	المناهج وطرق التدريس	26	64.46		
	علم النفس والصحة النفسية	11	77.86		
٢) معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	57.72	12.711	.005 دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	29	86.12		
	المناهج وطرق التدريس	26	69.73		
	علم النفس والصحة النفسية	11	80.64		
٣) معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	71.78	2.701	.440 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	29	66.98		
	المناهج وطرق التدريس	26	57.58		
	علم النفس والصحة النفسية	11	71.64		
الاستبانة ككل	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	70.09	.781	.854 غير دالة

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	**29**	**68.93**		
	المناهج وطرق التدريس	**26**	**62.96**		
	علم النفس والصحة النفسية	**11**	**64.36**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير التخصص - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على المحورين الأول والثالث.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات الباحثين – حسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية"، وذلك حيث جاءت قيمة كروسكال–والس (χ) ؛ (12.711) أكبر من قيمتها الجدولية (٧.٨٢) عند درجة حرية (٣) ومستوى دلالة (.05)، وقد كانت الفروق في اتجاه الباحثين في تخصص الإدارة التربوية والتخطيط، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم (86.12) وهو أعلى من متوسطات غيرهم في التخصصات الأخرى.

خ- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "المرحلة العلمية":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٢٧): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	المرحلة العلمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	ماجستير	87	66.91	-.450-	.653 غير دالة
	دكتوراه	48	69.98		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	ماجستير	87	64.32	-1.504-	.133 غير دالة
	دكتوراه	48	74.68		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	ماجستير	87	65.76	-.911-	.362 غير دالة
	دكتوراه	48	72.05		
الاستبانة ككل	ماجستير	87	64.31	-1.516-	.129 غير دالة
	دكتوراه	48	74.69		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير المرحلة العلمية التي اجتازوها - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية لا يختلف – من وجهة نظر الباحثين – حسب اختلاف المرحلة العلمية التي اجتازوها بمرحلة الدراسات العليا.

د- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "عدد المناقشات التي حضروها ":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد الرسائل التي حضروها ، تم استخدام اختبار تحليل التباين (ف). والجدول الآتي يبين ذلك :

جدول (٢٨): نتائج اختبار (ف) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد المناقشات التي حضروها

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	بين المجموعات	**2.041**	**2**	**1.021**	**.470**	**.626**
	داخل المجموعات	**286.818**	**132**	**2.173**		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	بين المجموعات	**6.856**	**2**	**3.428**	**1.320**	**.271**
	داخل المجموعات	**342.744**	**132**	**2.597**		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	بين المجموعات	**4.506**	**2**	**2.253**	**.800**	**.452**
	داخل المجموعات	**371.864**	**132**	**2.817**		
الاستبانة ككل	بين المجموعات	**5.863**	**2**	**2.932**	**1.236**	**.294**
	داخل المجموعات	**313.218**	**132**	**2.373**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير عدد المناقشات التي حضروها - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية لا يختلف – من وجهة نظر الباحثين – حسب عدد الرسائل التي حضروها؛ سواء أكانت لأنفسهم أم لغيرهم، وفي تخصصهم أم تخصصات غيرهم.

* * *

ملخص نتائج الدراسة وتفسيرها :

يمكن إجمال أهم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها حسب الترتيب الآتي :

١) اتفقت عينة الدراسة من خبراء التربية - بجامعتي الأزهر وأم القرى – على أن جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية – الواردة بالاستبانة قيد الدراسة – مهمة بدرجة كبيرة جداً، وأن ترتيب أهمية هذه المعايير – حسب المحاور الرئيسة – يتمثل في :

- المحور (٣): معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية.
- المحور (١): معايير تحكيم موضوع البحث التربوي.
- المحور (٢): معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية.

أما ترتيب أهمية هذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأعلى على مستوى الاستبانة، فيتمثل في :

- المحور (١٤) اللغة والأسلوب.
- المحور (٣): المقدمة.
- المحور (٢): العنوان.
- المحور (٤): الأهداف.

أما ترتيب أهمية هذه المعايير حسب العبارات الواقعة في الإرباعي الأعلى من الاستبانة (والتي تراوحت متوسطاتها من ٥,٠٠ إلى ٤,٩٢)، فيتمثل في :

- العبارة (٦٠): سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.
- العبارة (٤): توافق العنوان مع موضوع البحث.
- العبارة (٦): وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.

- العبارة (١٢): وضوح أهداف البحث.
- العبارة (٢٥): عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.
- العبارة (٢٩): التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.
- العبارة (٣٠): عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/ أسئلة/ فرضيات البحث بشكل واف وواضح.
- العبارة (٤٩): استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.
- العبارة (٥٠): استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.
- العبارة (٥٩): سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.
- العبارة (٦١): الالتزام بأسلوب البحث العلمي.
- العبارة (٦٢): الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- العبارة (١): مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.
- العبارة (٥): وضوح العنوان ودقة صياغته.
- العبارة (١١): توافق الأهداف مع موضوع (عنوان) البحث.
- العبارة (٣٧): التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.
- العبارة (٥٥): دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.
- العبارة (٦٣): تنسيق الجمل والفقرات.
- العبارة (٧٤): استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.

ولعل تفسير اتفاق جميع أفراد العينة على أهمية تلك المعايير وعلى ترتيبها على ذلك النحو يُعزى إلى: مسئولية الباحث بدرجة كبيرة جداً عن مثل هذه المعايير؛ ففي مرحلة الدكتوراه يُنتظر من الباحث الإسهام في إضافة الجديد إلى موضوع بحثه، وفي مرحلة الماجستير يتدرب الباحث على توظيف المعايير المنهجية والعلمية لإنجاز بحثه تحت إشراف متخصص يشاركه المسئولية في ذلك، أما النواحي الفنية والشكلية - من حيث: سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية، سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية، الالتزام بأسلوب البحث العلمي، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، تنسيق الجمل والفقرات، استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به، وغيرها – فالمسئولية عنها تقع على الباحث بصورة كاملة؛ لأنه من المفترض أن تكون الدراسة في أثناء الجامعة، ثم في الدبلوم، والمرحلة التمهيدية للماجستير قد أثقلت معرفة الباحث بالمعايير الخاصة بفنيات البحث التربوي الشكلية على المستويين النظري والتطبيقي، ومن ثم كانت هذه المعايير هي الأكثر أهمية من وجهة نظر الخبراء في تحكيم الرسائل العلمية، لما قد يرونه من قصور في التزام الباحثين بتلك المعايير.

٢) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات خبراء التربية حول أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم - حسب متغيرات الدراسة المختلفة؛ الجامعة، والتخصص – وذلك على الاستبانة مجملة، وعلى محاورها الثلاثة الفرعية.

ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى: اقتناع خبراء التربية وموافقتهم جميعاً على أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية؛ الواردة بالاستبانة، ورغبتهم الشديدة

في وجود مثل هذه المعايير الموضوعية التي تقضي على الذاتية والارتجالية والأهواء الشخصية عند التحكيم من ناحية، وتسهم في تجويد البحث التربوي وإثراء الباحثين علمياً في مختلف التخصصات التربوية والنفسية من ناحية أخرى. ويتفق ذلك مع دراسة الغانم (٢٠٠٨) التي أفادت بموافقة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على ضوابط تحكيم الرسائل العلمية في مجال علوم المكتبات والمعلومات.

٣) اتفق كل من الباحثين، ومناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى على أن: المحكمين يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية - الواردة بالاستبانة مجملة - بدرجة كبيرة، وأن ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير – حسب المحاور الرئيسة – يتمثل في:

- المحور (٢): معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية.
- المحور (١): معايير تحكيم موضوع البحث التربوي.
- المحور (٣): معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية.

أما ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأعلى على مستوى الاستبانة من وجهة نظر المناقشين، فتمثل في:

- المحور (٢): العنوان.
- المحور (٤): الأهداف.
- المحور (١١): الأسئلة أو الفرضيات.
- المحور (١): مجال البحث.

أما من وجهة نظر الباحثين، فكان ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأعلى على مستوى الاستبانة، يتمثل في:

- المحور (٢): العنوان.
- المحور (٤): الأهداف.
- المحور (١١): المصطلحات.
- المحور (١): تنسيق البحث.

ولعل تفسير اتفاق أفراد العينة من الباحثين والمناقشين على التزام المحكمين بتلك المعايير بدرجة كبيرة وعلى ترتيبها على ذلك النحو يُعزى إلى: كون مشكلة موضوع البحث وما يرتبط بإجراءاتها المنهجية - مما يُذكر في عنوان البحث وفصله الأول – هو أول ما يُقرأ، وأول ما يُحكّم، وأكثر ما يستغرق وقتاً أثناء المناقشة؛ وذلك لأن معايير تحكيم البحث التربوي وخاصة ما يتعلق بالعنوان والأهداف والأسئلة أو الفرضيات والمصطلحات تعد بمثابة خارطة طريق البحث التي يتوقف عليها كل شيء بعد ذلك، ومن ثم يكثر التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بتلك المعايير عند تحكيم الرسائل العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده خبراء التربية – في هذه الدراسة – من أن محوري: العنوان والأهداف كانا من أكثر معايير الاستبانة أهمية، ومن ثم كانت درجة الالتزام بهما كبيرة.

٤) أما عن ترتيب مدى التزام المناقشين بهذه المعايير على مستوى عبارات الاستبانة، فقد أسفرت النتائج عن أن العبارات الواقعة في الإرباعي الأعلى

- والتي تراوحت متوسطاتها من ٤.٢٤ إلى ٣.٧٦ - من وجهة نظر المناقشين ؛ تتمثل في :

- العبارة (٥): وضوح العنوان ودقة صياغته.
- العبارة (٤): توافق العنوان مع موضوع البحث.
- العبارة (١): مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.
- العبارة (١١): توافق الأهداف مع موضوع البحث.
- العبارة (١٢): وضوح أهداف البحث.
- العبارة (٥٧): وضوح محددات / حدود إجراء البحث.
- العبارة (٤١): ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.
- العبارة (٤٤): تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.
- العبارة (٤٧): التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.
- العبارة (٤٩): استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.
- العبارة (٦): وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.
- العبارة (٣٧): التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.
- العبارة (٤٢): دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.
- العبارة (٤٥): شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.
- العبارة (٦٩): ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.
- العبارة (١٣): الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.
- العبارة (٢): مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.

- العبارة (٦٠): سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.
- العبارة (٧٢): تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.

أما من وجهة نظر الباحثين، فقد أسفرت النتائج عن أن العبارات الواقعة في الإرباعي الأعلى - والتي تراوحت متوسطاتها من ٣.٩٥ إلى ٣.٥٩ - جاء ترتيبها على النحو الآتي:

- العبارة (٥٧): وضوح محددات / حدود إجراء البحث.
- العبارة (٤): توافق العنوان مع موضوع البحث.
- العبارة (٤٩): استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.
- العبارة (٥): وضوح العنوان ودقة صياغته.
- العبارة (١): مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.
- العبارة (١٢): وضوح أهداف البحث.
- العبارة (٤٥): شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.
- العبارة (٦٥): تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.
- العبارة (١١): توافق الأهداف مع موضوع البحث.
- العبارة (٤١): ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.
- العبارة (٢): مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.
- العبارة (٣٧): التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.
- العبارة (٣٨): قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).
- العبارة (٦٨): منطقية تبويب أو تقسيم البحث.

- العبارة (١٨): تنظيم الدراسات السابقة.
- العبارة (٢٢): تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.
- العبارة (٤٢): دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.
- العبارة (٦٤): تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.
- العبارة (٧١): اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.

ولعل تفسير اتفاق الباحثين مع المناقشين - على (١٢) عبارة مما سبق - في التزام المحكمين بتلك المعايير بدرجة كبيرة يُعزى إلى نفس التفسير السابق. لذا، اتفق الباحثون والمحكمون على أن أكثر معايير تحكيم البحث التربوي التي يلتزم بها المناقشون هي المعايير المرتبطة بموضوع البحث وإجراءاته المنهجية، وهي: مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص، مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها، توافق العنوان مع موضوع البحث، وضوح العنوان ودقة صياغته، توافق الأهداف مع موضوع البحث، وضوح أهداف البحث، التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث، ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث، دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث، شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة، استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث، وضوح محددات / حدود إجراء البحث. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة الغانم (٢٠٠٨) التي أسفرت نتائجها عن أن المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية يركزون عند تحكيم الرسائل الجامعية في مجال علوم المكتبات والمعلومات على الضوابط أو المواصفات المنهجية والعلمية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٩٦) و(٤,٦٥).

٥) كما أسفرت النتائج عن أن ترتيب مدى الالتزام بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأدنى على مستوى الاستبانة من وجهة نظر المناقشين، يتمثل في:

- المحور (٣): المقدمة.
- المحور (٩): التوصيات والمقترحات.
- المحور (٨): النتائج.
- المحور (١٧): استخدام المراجع وطريقة التوثيق.

أما من وجهة نظر الباحثين، فكان ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأدنى على مستوى الاستبانة، يتمثل في:

- المحور (٣): المقدمة.
- المحور (١٤): اللغة والأسلوب.
- المحور (٨): النتائج.
- المحور (٩): التوصيات والمقترحات.

أما على مستوى العبارات الواقعة في الإرباعي الأدنى - والتي تراوحت متوسطاتها من ٣,٤٠ إلى ٣,٠٧ - من وجهة نظر المناقشين؛ فقد جاء ترتيبها على النحو الآتي:

- العبارة (١٧): شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.
- العبارة (٢١): جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.
- العبارة (٣٠): عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/ أسئلة/ فرضيات البحث بشكل واف وواضح.

- العبارة (٥٢): صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.
- العبارة (٥٣): صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.
- العبارة (٥٥): دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.
- العبارة (٦٨): منطقية تبويب أو تقسيم البحث.
- العبارة (٣): إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.
- العبارة (٣٤): دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.
- العبارة (٣٩): خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.
- العبارة (٤٨): تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.
- العبارة (٢٠): تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة.
- العبارة (٣٣): إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.
- العبارة (٧٣): توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.
- العبارة (٦٢): الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- العبارة (٣٢): خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.
- العبارة (٢٤): صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.

أما من وجهة نظر الباحثين، فقد أسفرت النتائج عن أن العبارات الواقعة في الإرباعي الأدنى - والتي تراوحت متوسطاتها من ٣,٢٢ إلى ٢,٩٦ - جاء ترتيبها على النحو الآتي:

- العبارة (٩): تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.
- العبارة (٦٠): سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.
- العبارة (٧٤): استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.
- العبارة (٣٩): خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.
- العبارة (٧٠): التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.
- العبارة (٥٣): صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.
- العبارة (٥٨): صحة ومناسبة أساليب التحليل الإحصائية لتصميم البحث.
- العبارة (١٧): شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.
- العبارة (٥٢): صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.
- العبارة (٣١): مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.
- العبارة (٣٣): إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.
- العبارة (٥٥): دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.
- العبارة (٥٦): توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.
- العبارة (٧٣): توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.
- العبارة (٣٠): عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/ أسئلة/ فرضيات البحث بشكل واف وواضح.

- العبارة (٣٤): دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.
- العبارة (٦٢): الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- العبارة (٣٥): وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.
- العبارة (٢٤): صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.
- العبارة (٣٢): خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.

ولعل تفسير اتفاق الباحثين مع المناقشين - على ثلاثة محاور فرعية وعلى (١٢) عبارة مما سبق - في التزام المحكمين بتلك المعايير بدرجة متوسطة يُعزى إلى: الفروق الفردية بين الباحثين من حيث تكوينهم العلمي، ومن ثم في القدرة على توظيف أساليبهم اللغوية في صياغة المقدمة، واستخلاص النتائج، ووضع التوصيات والمقترحات، وطريقة استخدام المراجع وتوثيقها. لذلك لا يُعول المحكمون كثيراً على اجتهادات الباحثين، وكذلك على ما قد يحتاج – من وجهة نظر البعض - لتمرس وخبرة كبيرة في مجال البحث التربوي، الذي يكاد لا يتفق فيه أعضاء هيئة التدريس في مؤسسة واحدة على معيار واحد؛ كما في: أسلوب التوثيق، الدراسات السابقة، تقنين أدوات البحث، وغيرها. لذا، كان اتفاق الباحثين والمحكمين على أن أقل معايير تحكيم البحث التربوي التي يلتزم بها المناقشون هي المعايير التي قد تحتمل أكثر من تفسير وتأويل - رغم عدم الاختلاف عليها من الناحية التنظيرية - وهي: شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات

البحث، صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث، عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح، خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به، إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة، دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته، خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية، صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث، صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث، دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.

ومن الممكن أيضاً تفسير قلة الالتزام بهذه المعايير في ضوء توصيف عينة الدراسة من المستجيبين؛ وخاصة من الباحثين بجامعة أم القرى، والذين غلب عليهم التخصص النظري في مجال التربية الإسلامية وأصول التربية التي يغلب على أبحاثها الأسلوب الكيفي أو التنظيري (التاريخي، التحليلي، الاستنباطي، الفلسفي)، كما أكدت ذلك نتائج دراسة السيد (٢٠١٤). لذلك كانت أكثر استجابات الباحثين والمناقشين على ما هو سائد بينهم. ومن ثم، كان الالتزام بتلك المعايير – التي لا ينطبق معظمها على بحوث ذلك المجال - متوسطاً.

٦) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات مناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى حول مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم - حسب متغيرات الدراسة المختلفة؛ الجامعة، والتخصص، والدرجة العلمية،

وعدد الرسائل التي ناقشوها - على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة. بينما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين حول مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية - حسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية"، وأن الفروق في اتجاه المناقشين على درجة أستاذ مشارك.

ولعل تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين حول استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يُعزى إلى: اتفاقهم على أن هذه المعايير صالحة لكل التخصصات التربوية والنفسية، وأنهم يمارسونها – حسب اجتهادهم الشخصي – بنسب متفاوتة.

كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين - حسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية" وفي اتجاه الأساتذة المشاركين في ضوء الخبرة والحماس؛ ففي الغالب يكون الأساتذة المشاركون أقل خبرة من الأساتذة في عدد مرات التحكيم، وأكثر انخراطاً في الإشراف وتوجيه الباحثين وفي عمل الأبحاث المطلوبة منهم، لذا فهم يحرصون على القراءة الفاحصة المتأنية للعمل البحثي – الذي يُسند إليهم تحكيمه – عدة مرات بقصد: التصحيح والتوجيه وإفادة الغير، وربما إثبات الذات. ولأن أكثر أخطاء الباحثين تكمن في جوانب البحث الفنية والشكلية، كما أنها تُنسب للباحث لا للمشرف، لذلك يكون تركيز الأساتذة المشاركين عند تحكيم الرسائل العلمية على معايير فنيات البحث الشكلية أكثر من غيرهم. وربما يكون عدد أفراد العينة من الأساتذة المشاركين - الذي يتجاوز ضعف عدد الأساتذة، فضلاً عن أنهم جميعاً من

كلية التربية بأم القرى التي يغلب على أبحاثها الأسلوب الكيفي كما ذُكر آنفاً – هو السبب في توجيه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لهم.

٧) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم - حسب متغيرات الدراسة المختلفة؛ الجامعة، والتخصص، والمرحلة العلمية، وعدد المناقشات التي حضروها - على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة. بينما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين حول مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية - حسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية"، وأن الفروق في اتجاه الباحثين في تخصص الإدارة التربوية والتخطيط.

ولعل تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين حول استبانة مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يُعزى إلى العلاقات الاجتماعية القوية بين الباحثين؛ فالباحثون – وخاصة في جامعة أم القرى، وهم الأكثر عدداً – يقضون مع بعضهم البعض عامين دراسيين كاملين سواء في المرحلة التمهيدية للماجستير أو الدكتوراه، ثم يسجلون موضوعاتهم في فصل دراسي واحد، وقد يجتمع خمسة باحثين منهم تحت مشرف واحد، لذا يحرصون على حضور مناقشات كل زملائهم في نفس التخصص وفي التخصصات الأخرى، وهذا ما أوضحه جدول توصيف عينة الدراسة من الباحثين. لذا، أدى حضورهم للمناقشات بشكل كبير وفي

التخصصات التربوية والنفسية المختلفة إلى تساوي استجاباتهم فيما يتعلق بمدى التزام المناقشين بمعايير التحكيم، وخاصة في ظل التنوع الثقافي الكبير بين محكمي الرسائل العلمية بجامعة أم القرى، حيث يمثلون جنسيات متعددة، ومدارس متنوعة، ووجهات نظر متباينة، الأمر الذي أتاح لكل المحكمين ممارسة معظم معايير تحكيم الرسائل العلمية.

كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين - حسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية" وفي اتجاه باحثي الإدارة التربوية والتخطيط في ضوء: كون باحثي هذا القسم – الذين ينتمي أكثرهم لجامعة أم القرى – يسجلون معظم موضوعاتهم عن واقع مجتمع عملهم الذي ينتسبون له. لذا، كان الغالب على أبحاث هذا القسم الأبحاث الميدانية التي تعتمد على توظيف إجراءات البحث المنهجية، ومن ثم كانوا أكثر إدراكاً - من نظرائهم في التخصصات الأخرى – للمعايير الخاصة بهذا المحور، سواء بالتزامهم بها في بحوثهم، أم بالتزام المناقشين في تخصص الإدارة التربوية والتخطيط بتلك المعايير عند تحكيمهم الرسائل العلمية.

* * *

إجراءات تقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية :

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وسعياً للإجابة عن سؤال الدراسة الأخير - ما الإجراءات المقترحة لتقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية؟ - يمكن اقتراح التوصيات الإجرائية الموضوعية الآتية :

١) تصميم مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية :

أ- بعد تقرير ٢٤ خبيراً تربوياً لأهمية جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية – الواردة بالاستبانة قيد الدراسة - بدرجة كبيرة جداً، سعت الدراسة لتقنين هذه المعايير لاستخدامها في الحكم الموضوعي على مدى صلاحية الرسالة العلمية للقبول، ومن ثم إجازة الدرجة العلمية في الماجستير أو الدكتوراه. لذا، تم إرساء تلك المعايير لتحديد مستوى العمل البحثي وجودته وفق مقياس ثلاثي متدرج، وفيه :

- الدرجة "٣" = قيام الدراسة بالمطلوب.
- الدرجة "٢" = قيام الدراسة بالمطلوب إلى حد ما.
- الدرجة "١" = عدم قيام الدراسة بالمطلوب.
- وهناك خانة أخيرة يضع فيها المحكم الدرجة "صفر" في حال عدم ملائمة أو عدم ضرورة العنصر للدراسة ؛ بمعنى أن العنصر أو المعيار الوارد بالمقياس "لا ينطبق" على العمل البحثي المحكم، مثل المعيار الخاص باستخدام الأساليب الإحصائية لا ينطبق مع الدراسة الكيفية أو النظرية...

ب- وبعد ملء جميع الخانات بعلامة معينة (يتم تحديدها بناء على مدى تكرار المعيار في البحث وفق الدرجات الموضحة في جدول ٢٩)، يقوم المحكم بجمع العلامات (رأسياً)، ثم يضربها في الرقم التقديري (الوزن النسبي) لها، ثم يجمع الناتج (أفقياً)، ثم يقسمه على عدد العبارات التي تنطبق على البحث (فقط). وفيما يأتي مثال افتراضي يوضح ما سبق:

معايير تحكيم الرسائل العلمية	كبيرة (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)	لا تنطبق (٠)
١- المعيار (١):	√			
- المعيار (٠٠):			√	
- المعيار (٠٠):		√		
- المعيار (٠٠):				√
٧٦- المعيار (٧٦):	√			
مجموع التكرارات	٢	١	١	١
مضروبة في الرقم التقديري	٣	٢	١	٠
ناتج الضرب يساوي =	٦	٢	١	٠
مجموع ناتج الضرب =	٩			
قسمة مجموع ناتج الضرب على عدد العبارات التي تنطبق على البحث (وهي في هذا المثال ٤ من أصل ٥) =	٢.٢٥			

وإذا كان لكل عضو في لجنة تحكيم الرسالة العلمية تقرير يقدمه عن الرسالة، فعليه أن يرفق مع تقريره هذا المقياس، ثم يُؤخذ متوسط مجموع الدرجات النهائية للمقاييس المرفقة لتحديد مستوى العمل البحثي المحكم بناءً على التقدير الرقمي لعبارات المقياس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٢٩): متوسط درجات مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية وتقدير الحكم عليها

درجات المقياس	متوسط درجات المقياس	تقدير العمل البحثي
١- ضعيف/غير مقبول	من "١" إلى "١.٦٦"	رفض الرسالة
٢- متوسط/مقبول/إلى حد ما	من "١.٦٧" إلى "٢.٣٣"	قبول الرسالة ومنح الدرجة
٣- جيد/واضح/تام	من "٢.٣٤" إلى "٣"	قبول الرسالة بتقدير ممتاز
ولا تُؤخذ التوصية بالطباعة إلا إذا بلغ المتوسط "٢.٨٥" ؛ أي بنسبة ٩٥٪		

٢) تقنين مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية:

- بعد الانتهاء من تصميم مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية، تم توجيهه – على طريقة أسلوب دلفاي - إلى مجموعة من خبراء تحكيم الأبحاث التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى بهدف التوصل إلى اجتماع آراء ما لا يقل عن ٧٥٪ منهم على أهمية اعتماد هذا المقياس المقنن لتحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية. وهذا ما أوضحه بليك (Plake,2008) حيث اقترح توظيف طريقة دلفي (Delphi) عند اعتماد بناء المعايير الذي ينبغي أن يمر بخطوات معينة منها: تحديد الهدف من وضع المعايير، تحديد الخبراء والمختصين والعاملين بالميدان الذين شاركوا في تحكيم المعايير، اختيار الطريقة المناسبة لوضع التقديرات الخاصة بالمعيار، وضع التقديرات للمعايير المقترحة، تقويم المعايير المستخرجة للتحقق من صدق إجراءات البناء.

- وبناءً على ما سبق، تم توجيه المقياس إلى خمسة عشر محكماً – من غير عينة الدراسة - رُوعي في اختيارهم: سمعة الجامعة، والخلفية المعرفية، وألا تقل سنوات الخبرة لديهم في التحكيم بعد الأستاذية عن ثلاث سنوات، وألا تقل عدد الرسائل العلمية التي ناقشوها في تخصصهم عن عشر رسائل

علمية. وقد استجاب سبعة محكمين من أساتذة التربية في جامعتي الأزهر (٤) وأم القرى (٣)، وذلك في تخصصات: أصول التربية (١)، المناهج وطرق التدريس (٤)، القياس والتقويم التربوي (٢). وقد طُلب من المحكمين: إبداء آرائهم حول: موافقتهم على أسلوب تقنين المقياس وفق ثلاثة أبعاد متدرجة، مدى صلاحية هذا المقياس المقنن لتحكيم الرسائل العلمية في مجال التربية، مع تحديد درجة الموافقة على كل مؤشر أدائي للمعايير.

- وقد أوضح تحليل النتائج موافقة جميع المحكمين على ٥٥ عبارة من المقياس بنسبة ١٠٠٪، وعلى ٢١ عبارة بنسبة ٩٥.٢٪. وبعد اجتماع آراء خبراء التحكيم – في الجولة الأولى من التطبيق - على صلاحية هذا المقياس المقنن، وعلى أهمية اعتماده لتحكيم الرسائل العلمية في مجال التربية؛ اكتفت الدراسة بهذه الجولة في التطبيق، وخرج المقياس - بصورته النهائية – كما يأتي:

جدول (٣٠): مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية المقنن

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
أولاً: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	موائم بشكل جيد	موائم إلى حد ما	موائم بشكل ضعيف
		٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	مناسب بشكل جيد	مناسب إلى حد ما	مناسب بشكل ضعيف
		٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	بشكل واضح	بشكل مقبول	بشكل ضعيف
	٢) العنوان	٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	متوافق تماماً	متوافق إلى حدما	غير متوافق
		٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	بشكل جيد	بشكل متوسط	لا يتسم بذلك
		٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	العلاقة واضحة	العلاقة واضحة إلى حدما	العلاقة غير محددة
	٣) المقدمة	٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	عرض شامل لكافة المتغيرات	عرض مقبول	عرض ضعيف
		٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	علاقة واضحة بين كل المتغيرات	علاقة واضحة بين بعض المتغيرات	علاقة ضعيفة
		٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	تدرج متناسق ومنطقي وشامل	عرض غير شامل لكل الجهود السابقة	عرض ضعيف
		١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	تمهيد جيد للمشكلة	تمهيد مقبول للمشكلة	تمهيد ضعيف (لا يوجد)

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
	٤) الأهداف	١١) توافق الأهداف مع موضوع البحث.	متوافقة تماماً	متوافقة إلى حدما	غير متوافقة
		١٢) وضوح أهداف البحث.	واضحة تماماً	واضحة إلى حدما	غير واضحة (إجرائية)
		١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	اتفاق كبير	اتفاق متوسط	اتفاق ضعيف
	٥) الأهمية	١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	واضحة تماماً	واضحة إلى حدما	غير واضحة
		١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	واضحة تماماً	واضحة إلى حدما	غير واضحة
	٦) الدراسات السابقة	١٦) ارتباط الدراسات السابقة بموضوع البحث.	ارتباط جيد	ارتباط مقبول	ارتباط ضعيف
		١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	مراجعة شاملة لكل المتغيرات	مراجعة لبعض المتغيرات	مراجعة ضعيفة
		١٨) تنظيم الدراسات السابقة.	منظمة بشكل جيد	منظمة بشكل مقبول	غير منظمة
		١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	عرض واضح وموحد	عرض واضح وغير موحد	عرض ضعيف
		٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة.	علاقة واضحة بشكل جيد	علاقة واضحة إلى حدما	علاقة غير واضحة
	٧) التقرير	٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	جمع شامل وكاف	نقص المادة العلمية في بعض جوانب الموضوع	مادة علمية ضعيفة
		٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	تلاؤم جيد	تلاؤم مقبول	تلاؤم ضعيف

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
		٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	ترابط جيد	ترابط مقبول	ترابط ضعيف
		٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
		٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	لا يوجد تعارض أبداً	يوجد تعارض بسيط	يوجد تعارض كبير
		٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات مع سياق موضوع البحث.	اتساق كبير	اتساق إلى حدما	اتساق ضعيف
		٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكِّن من تأسيس إطار نظري جيد.	مراجعة كافية	مراجعة بسيطة	مراجعة قاصرة (ضعيفة)
		٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	استيفاء شامل لأهم المفردات	لم يوضح بعض المفردات المهمة	ضعيف
	٨) النتائج	٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	دقيقة موضوعية بشكل كبير	دقيقة موضوعية بشكل متوسط	غير دقيقة وغير موضوعية
		٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيا ت البحث بشكل واف وواضح.	عرض وتفسير واف وقوي	عرض وتفسير ملائم إلى حدما	عرض وتفسير ضعيف
		٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	ارتباط جيد	ارتباط مقبول	ارتباط ضعيف

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
		٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	لا يوجد	يوجد بشكل بسيط	يوجد بشكل كبير
		٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	تسهم بدرجة جيدة	تسهم بدرجة ما	لا تسهم
	٩) التوصيات والمقترحات	٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	دقيقة موضوعية بشكل كبير	دقيقة موضوعية بشكل متوسط	غير دقيقة وغير موضوعية
		٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	توجد بصورة جيدة	توجد بصورة مقبولة	غير محققة لذلك
		٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	توجد بصورة جيدة	توجد بصورة مقبولة	غير محققة لذلك
ثانياً: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	المشكلة واضحة بشكل جيد	المشكلة واضحة إلى حدما	المشكلة غير واضحة
		٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	المشكلة قابلة للبحث بدرجة كبيرة	المشكلة قابلة للبحث بدرجة مقبولة	المشكلة غير قابلة للبحث
		٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	لا توجد ذاتية	توجد ذاتية بشكل بسيط	تعتمد على الذاتية
		٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	لها قيمة كبيرة	لها قيمة متوسطة	فائدتها قليلة

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
	١) الأسئلة أو الفرضيات	٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	ارتباط جيد	ارتباط مقبول	ارتباط ضعيف
		٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	صياغة دقيقة بشكل كبير	صياغة دقيقة بشكل متوسط	صياغة غير دقيقة
		٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	قابلة للبحث بدرجة كبيرة	قابلة للبحث بدرجة مقبولة	غير قابلة للبحث
		٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	تحدد كل المتغيرات	تحدد بعض المتغيرات	لا تحدد المتغيرات
	٢) المصطلحات	٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	تعريفات شاملة لكافة المصطلحات	تعريفات بعض المصطلحات	لا توجد تعريفات للمصطلحات
		٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	تحليل جيد	تحليل مقبول	لا يوجد تحليل
		٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	تحديد إجرائي جيد	تحديد إجرائي مقبول	لا يوجد تحديد إجرائي
	٣) تصميم البحث	٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	تحديد إجراءات تحقيق كل الأهداف	تحديد إجراءات تحقيق بعض الأهداف فقط	لا توجد إجراءات لتحقيق أهداف البحث
		٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	المنهج مناسب	مناسب إلى حدما	غير مناسب
		٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	الأدوات مناسبة	الأدوات مناسبة إلى حدما	الأدوات غير مناسبة

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
		٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	الوصف أو الشرح كاف	الوصف كاف إلى حدما	الوصف غير كاف
		٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	استخدم الباحث أسلوبين صحيحين ومناسبين للصدق	اكتفى الباحث بأسلوب واحد للصدق	لم يذكر الباحث شيئا عن صدق الأداة
		٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	استخدم الباحث أسلوبين صحيحين ومناسبين للثبات	اكتفى الباحث بأسلوب واحد للثبات	لم يذكر الباحث شيئا عن ثبات الأداة
		٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	ملائمة بدرجة كبيرة	ملائمة إلى حدما	ملائمة بدرجة ضعيفة
		٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	تحديد نوع عينة كبيرة وممثلة	حجم العينة مقبول	عينة صغيرة غير ممثلة
		٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	توصيف تام (#، ٪، تعليق)	توصيف مقبول	توصيف غير تام
		٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة إلى حدما	واضحة بدرجة ضعيفة
		٥٨) صحة ومناسبة أساليب التحليل الإحصائية لتصميم البحث.	مناسبة بدرجة كبيرة	مناسبة إلى حدما	مناسبة بدرجة ضعيفة

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
ثالثاً: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠١)	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠٣)	الأخطاء تتجاوز (٠,٠٠٠٣)
		٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠١)	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠٣)	الأخطاء تتجاوز (٠,٠٠٠٣)
		٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي.	التزام جيد	التزام مقبول	التزام ضعيف
		٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	استخدام صحيح	استخدام صحيح إلى حدما	استخدام غير صحيح
	١٥) تنسيق البحث	٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	تنسيق جيد	تنسيق مقبول	تنسيق ضعيف
		٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	تنسيق جيد	تنسيق مقبول	تنسيق ضعيف
		٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	تنسيق جيد	تنسيق مقبول	تنسيق ضعيف
	١٦) مظهر البحث	٦٦) تنظيم مفردات البحث حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	تنظيم جيد	تنظيم مقبول	تنظيم ضعيف
		٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	تنظيم وتفسير واضح تماماً	تنظيم وتفسير مقتضب	تنظيم وتفسير غامض
		٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	منطقي بصورة كبيرة	منطقي إلى حدما	غير منطقي
		٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	ملائم بشكل جيد	ملائم إلى حدما	غير ملائم
		٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	جيد	مقبول	ضعيف

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق		٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	توثيق موحد تماماً	موحد في كثير من الأحيان	غير موحد
		٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	تطابق كامل	تطابق إلى حدما	تطابق ضعيف
		٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.	توظيف جيد	توظيف مقبول	توظيف ضعيف
		٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	الصلة وثيقة	الصلة قريبة إلى حدما	غير وثيق الصلة
		٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	استخدام جيد	استخدام مقبول	استخدام ضعيف
		٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	المعلومات غير الراجعة لمصادرها لا تتجاوز (٠,٠١)	المعلومات غير الراجعة لمصادرها لا تتجاوز (٠,٠٣)	المعلومات غير الراجعة لمصادرها تتجاوز (٠,٠٣)

٣) اعتماد هذا المقياس المقنن عند تحكيم الرسائل العلمية:

ويتطلب اعتماد تطبيق مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية المقنن عدة إجراءات، منها ما يخص الجهات المسئولة عن تحكيم الدراسات والبحوث التربوية مثل:

- التقويم المستمر لتوصيف برامج الدراسات العليا التربوية – وخاصة المرتبطة بالبحث التربوي - في ضوء مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية المقترح.
- نشر هذا المقياس في كتيبات لطلاب الدراسات العليا وعلى مواقع الأقسام التربوية بالجامعات والمراكز البحثية.
- تأسيس لجنة علمية من الخبراء في مجال التحكيم، تتولى تطوير معايير هذا المقياس وتقنينها.
- تضمين لوائح الدراسات العليا: إلزام كل عضو في لجنة تحكيم الرسالة العلمية بتقديم تقرير مفصل عن الرسالة العلمية مبين فيه درجة البحث ومستوى الحكم عليه بناءً على هذا المقياس.
- إنشاء وحدات بحثية بالجامعات والمراكز البحثية لمراجعة الرسائل العلمية في ضوء هذا المقياس.
- إنشاء لجنة تحكيمية، يتسم أعضاؤها بالنزاهة والشفافية والقدرة على المساءلة أو المحاسبية ؛ للبت في الخلافات الناجمة عن خطأ الأحكام التي يصدرها المحكمون بالرفض أو بإجراء تغييرات جذرية على العمل البحثي المحكم. ومن الممكن لفت نظر المحكمين – في حال التثبت من عدم موضوعيتهم في الحكم على العمل البحثي – بما يتلاءم وخطأ أحكامهم ؛ كأن يُحول هذا العمل البحثي لمحكم آخر، أو لا يُسند لذلك المحكم أي عمل بحثي آخر للتحكيم، أو يُمنع من الإشراف على الرسائل العلمية لاحقاً.

ومن الإجراءات ما يتعلق بالمناقشين، مثل:

- الالتزام بالتقييم العلمي (الموضوعي والهادف) في الحكم على البحث – لا على الباحث - بالقبول أو الرفض في ضوء معايير مقننة.
- عدم استثقال محكمي الرسائل العلمية استخدام المقياس المقترح - بالدراسة الحالية – لطول عباراته، طالما أنه سيسهم في: توفير البيانات الموضوعية اللازمة للحكم العادل على الدراسات التي هم بصدد تحكيمها. ومن الممكن للتيسير على المحكمين تطوير هذا المقياس إلكترونياً، بحيث يقوم البرنامج الإلكتروني بحساب متوسط الدرجات على المقياس بمجرد انتهاء المحكم من ملء جميع الخانات بالعلامة التي يراها مناسبة، وإدخالها على البرنامج.
- التأكد من أن هذا الحكم الصادر على البحث – في حال تناقض أو تباين التقارير مع بعضها – يخضع للمساءلة أو المحاسبية. وفي حالة التباين الشديد بين درجات التقارير، يقدم كل عضو من لجنة التحكيم مبررات علمية بشواهد موثقة من العمل البحثي المحكم للنظر في صحة تلك التقارير من عدمها.
- المشاركة في اللقاءات العلمية الخاصة بالتحكيم العلمي وتطوير البحث التربوي للاستفادة من خبرات المحكمين ذوي الخبرة، ولتحسين الممارسة المهنية في مجال تقنين معايير تحكيم البحث التربوي.

٤) وسعياً لإثراء هذا المجال الذي ما يزال يفتقر للبحوث والدراسات المماثلة، فمن الممكن - إكمالاً لموضوع هذه الدراسة - إجراء بحوث مستقبلية، وتحليلية، وأخرى ميدانية من وجهة نظر الباحثين والمحكمين عن:

- تقييم مناقشات أطروحات الماجستير والدكتوراه بكليات التربية في ضوء مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية.
- مدى التزام المناقشين في كليات التربية بأخلاقيات تحكيم الرسائل العلمية.
- أزمة الوعي/المعرفة الأكاديمية والبحثية في تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية.
- معوقات تعميم مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية.
- إجراء مثل هذه الدراسات عن بحوث الترقية أو الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية.

* * *

مراجع الدراسة:

١- جاي، ل. ر. (١٩٩٣). مهارات البحث التربوي. تعريب: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢- حسين، عبد الرزاق (٢٠٠٨). مدونات مقترحة لأخلاقيات التحكيم العلمي. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص١٠٤٠- ١٠٧٨.

٣- حمدان، محمد زياد (٢٠٠٧).تقييم صلاحية البحوث للنشر والاستخدام: دراسة ناقدة لأخلاقياته في المؤسسات العربية الأكاديمية ومقترحات علمية للإصلاح. مجلة التربية والتقدم، متاح بتاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١٦ على: http://www.hamdaneducation.com/arabic/EPeJdocs/rd٣rd٢.htm.

٤- الربيش، عبدالعزيز محمد (٢٠٠٨). أخلاقيات التحكيم العلمي: أهم المشكلات وأبرز الحلول. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص١٠٢٤- ١٠٣٨.

٥- رشاد، السعيد محمد (٢٠٠٨). معيارية مقترحة لتحكيم البحث العلمي في التخصصات التربوية. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٢٤٤- ٢٩٨.

٦- السيد، محمد عبد الرؤف (٢٠١٤). الضوابط المنهجية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي في ضوء تحليل أبحاث الواقع واستشراف المأمول. مجلة دعوة الحق، رابطة العالم الإسلامي – مكة المكرمة.

٧- شحاتة، حسن (٢٠٠٩). المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٨- شحاتة، حسن، و النجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩- الشربيني، فوزي عبد السلام (٢٠٠٨). معيار مقترح لتحكيم بحوث الترقية في الجامعات العربية. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٣٤٨- ٣٦٦.

١٠- الشهراني، عامر عبدالله (٢٠٠٨). مشكلات التحكيم العلمي للبحوث والدراسات العلمية. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٤٦٨- ٤٩٠.

١١- الشيخ، عمر عبد العزيز (٢٠٠٨). المعايير العلمية للتحكيم العلمي. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٢٣٠- ٢٤٢.

١٢- الشيخلي، عبد القادر (٢٠٠٨). قواعد تحكيم البحث العلمي. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص١٧٤- ٢٢٦.

١٣- الصاعدي، عبد الرزاق فراج (٢٠٠٨). مناقشة الرسائل العلمية: أهدافها وضوابطها. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٦٦٤- ٦٧٤.

١٤- الصنيع، صالح إبراهيم (٢٠٠٨). تقارير محكمي البحوث بين الموضوعية والذاتية من وجهة نظر الباحثين. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٩٥٠- ٩٩٤.

١٥- الطيار، عبد الله بن محمد (١٤٣٥هـ). تحكيم الأبحاث العلمية: معاييره - ضوابطه - أخلاقياته - مشكلاته. ندوة مقدمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالزلفي - جامعة المجمعة بالسعودية في: ١٤٣٥/٧/١٦هـ. متاح بتاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١٦ على موقع منار الإسلام.

١٦- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد (٢٠٠٤). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط٣. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٨- عوض، أسياد محمد (٢٠٠٨).خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مجال التعليم الجامعي حتى عام ٢٠٢٥. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية- جامعة الأزهر.

١٩- الغانم، هند عبد الرحمن (٢٠٠٨). واقع تحكيم الرسائل الجامعية في علوم المكتبات والمعلومات في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية من وجهة نظر المحكمين. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٧٤٨- ٨٤٨.

٢٠- الغفيلي، عبدالله سليمان (٢٠٠٨). أخلاقيات المحكم للأعمال العلمية في الجامعات. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٨٧١- ٩٠٠.

٢١- فان دالين، ديبولد (١٩٩٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نوفل وسليمان الشيخ وطلعت غبريال، مراجعة: سيد أحمد عثمان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢- الفيومي، أحمد بن محمد علي المقري (د.ت.). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: المكتبة العلمية.

٢٣- كنعان، أحمد علي (٢٠٠١). البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق: الأهداف والمعوقات وسبل التطوير. مجلة جامعة دمشق، ١٧ (٤).

٢٤- اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالسعودية (١٤١٧هـ). وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

٢٥- مقدم، عبد الحفيظ سعيد (٢٠١١). معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية. كلية الدراسات العليا – جامعة نايف العربية للعلوم المنية.

٢٦- ملحم، سامي (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

٢٧- الموسوي، نعمان محمد صالح (٢٠١١، سبتمبر). تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢(٣)، ص ص١٣- ٤٨.

28- Angelico, T. (2004, Nov. 28 –Dec. 2). The role of research in producing evidence to inform strategic and policy development. Australian

Association for Research in Education (AARE) 2004 Conference: Doing the public good university of Melbourne, ANG04520.
29- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education. 8th ed. Belmont: Wadsworth.
30- Bourke, S. & Holbrook, A. (2013). Examining PhD and research masters theses. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38 (4), 407–416.
31- Creswell, J. (2012). Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
32- Govender, K. (2013). Examining theses and dissertations: Demystifying the process. South African Journal of Higher Education, 27(5), 1234–1249.
33- Holbrook, A.; Bourke, S.; Lovat, T.; & Dally, K. (2004). Investigating Ph.D. thesis examination reports. International Journal of Educational Research, 41: 98–120.
34- Kearns, P. (2004). Education research in the knowledge society: Key trends in Europe and North America. Australia: National Centre for Vocational Education Research; NCVER Ltd.
35- Kyvik, S. (2014). Assessment procedures of Norwegian PhD theses as viewed by examiners from the USA, the UK and Sweden. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39 (2) 140–153.
36- Lovat, T. (2003). The relationships between research and decision making in education: an empirical investigation. The Australian Educational Researcher, 30 (2), 43-55.
37- Mafora, P. & Lessing, A. (2014). The voice of the external examiner in master's dissertations. SAJHE, 28(4), 1295–1314.
38- NAQAAE, National authority for quality assurance and accreditation for education (2009). National academic reference standards (NARS) for engineering. A.R.E. Available at: http://naqaae.org/uni/intro.html
39- Plake, B. (2008). Standard setters: stand up and take a stand! Educational measurement: issues and practice, 27(1), 3-9.
40- Routti, J. & Helsinki, F. (2007). Research and development for knowledge economy. National forum on Jordan's competitiveness on higher education for building a knowledge economy in the MENA Region. Amman, Jordan.
41- Stierer, B. & Antoniou, M. (2004). Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? Teaching in higher education, 9(3), 266-285.

42- The British Academy (2007). Peer Review: the challenges for the humanities and social sciences: A British Academy Report. London: The Academy.

* * *

- Moussawi, Noman Mohammed Saleh (2011, September). Developing criteria for evaluating the methodology of educational research. Journal of Educational and Psychological Sciences 12 (3), pp. 13-48.

❊ ❊ ❊

- Attia, Mohsin Ali (2009). Academic research in education: curricula, tools, and statistical methods. Amman: Dar Almanahij for publication and distribution.
- Awad, Asyad Mohammed Mohammed (2008). A Proposed map for Educational Research in the field of higher education until 2025. Unpublished PhD thesis, Faculty of Humanities, Al-Azhar University.
- Al-Ghanim, Hind Abdul-Rahman (2008). The reality of academic review of theses in Library and Information Sciences in Saudi Universities: An Empirical Study from the viewpoint of the reviewers. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 748-848.
- Al-Ghufeili, Abdullah Sulaiman (2008). Ethics of reviewers of academic works at universities. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 871-900.
- Van Dalen, Diebold (1997). Research methods in education and psychology. Translation: Mohammed Nofal and Sheikh Suleiman and Talat Gabriel, Review: Sayed Ahmed Osman. Cairo: Egyptian Anglo Press.
- Fayoumi, Ahmed ibn Mohammed Ali Mokri (nd.). Almisbah Almuneer in ghareeb Al-sharh Alkabeer. Beirut: Almaktabah Al-Ilmiyah.
- Kanaan, Ahmed Ali (2001). Academic research among faculty members at the University of Damascus: Goals, constraints and ways of development. Damascus University Journal vol. 17, issue 4.
- Unified Regulation for Graduate Studies in Saudi Arabia (1996). The Ministry of Higher Education, Saudi Arabia.
- Mokaddem, Abdul Hafiz Saeed (2011). The criteria for evaluating research and theses. College of Graduate Studies - Naif Arab University for Security Sciences.
- Melhem, Sami (2000). Research methods in education and psychology. Amman: Dar Almaseerah.

subjective opinions? Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 348-366.

- Al-Shahrani, Amer Abdullah (2008). Problems of academic review of papers and scientific studies. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 468-490.
- Sheikh, Omar Abdel Aziz (2008). Academic standards of academic review. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 230-242.
- Sheikhli, Abdul Qadir (2008). Rules of Academic review of papers. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 174-226.
- Assa'edi, Abdul Razzaq al-Faraj (2008). Examination of theses: objectives and rules. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, p S664-674.
- Alsani, Saleh Ibrahim (2008). Reviewers' reports between objectivity and subjectivity from the perspective of researchers. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 950-994.
- Altayyar, Abdullah ibn Mohammed (2013). Reviewing academic research: standards, conditions, ethics and problems. A seminar held for members of the Faculty of Education in ZulfiAlmjmaah University in Saudi Arabia: 16/07/1435 AH. Retrieved on February 20, 2016 from the website of Manar Al-Islam.
- Obaydat, Thuqan, Adas, Abdul Rahman, and Abdul Haq, Kayed (2004). Academic Research: concept, tools and methods. 3rd ed. Amman: Dar Alfikr for printing, publishing and distribution.

List of References:

- Jay. L.R. (1993). Educational research skills. Arabization: Jaber Abdelhamid Jaber. Cairo: Dar Alnahda Alarabia.
- Hussein, Abdul Razzaq (2008). Proposed Codes of ethics for academic reviewing. A working paper submitted to the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 1040-1078.
- Hamdan, Mohammed Ziad (2007). Assessing validity of the research for publication and use: a critical study of ethics in the Arab academic institutions and scientific proposals for reform. Journal of Education and progress. Retreived on February 20, 2016 from:
- http://www.hamdaneducation.com/arabic/EPeJdocs/3rd2.htm
- Rbaish, Abdulaziz Mohammed (2008). The ethics of academic review: the main problems and solutions. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp 1024-1038.
- Rashad Mohammed Saeed (2008). A proposed criterion for academic review of papers in the educational disciplines. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 244-298.
- Alsayed, Mohammed Abdel-Raouf (2014). The methodological Rules for the study of Islamic educational thought in the light of analysis of reality research and exploring the future. Da'wat Alhaq Magazine, the Muslim World League, Makkah.
- Shehata, Hassan (2009). The reference source in educational and psychological research methods. Cairo: Al-Dar Alarabiyah lilkitab.
- Shehata, Hassan and al-Najjar, Zainab (2003). Glossary of educational and psychological terms. Cairo: Egyptian Lebanese House.
- Sherbini, Fawzi Abdel-Salam (2008). Proposed Standards for reviewing the papers submitted for academic promotion at Arab Universities. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or

Dissertations refereeing standards at faculties of education and how binding they are to examiners: A field study

Dr. Mohamed Abdel Raouf Attia El Sayed
Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, King Khalid University and Al-Azhar University
Dr. Ehab El Sayed Ahmed Mohamed
Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Umm Al-Qura University and Al-Azhar University
Dr. Reda Ahmed Ali Mohammadi
Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University

Abstract:

This descriptive study aimed to identify the most important standards of dissertations refereeing, the commitment of examiners at the faculties of education in Al-Azhar University in Cairo and Umm Al-Qura University in Makkah from the perspectives of examiners and researchers, statistical differences among the sample responses according to the study variables, and the proposed procedures contributing to the standardization of the examiners' commitment with those standards. The results of the study showed that educational experts strongly agreed on the importance of all dissertations refereeing standards. There were no statistical differences in their responses. The results also showed both examiners and researchers strongly agreed that examiners abide by dissertations refereeing standards. There were no statistical differences among their responses except for the third section of the questionnaire; standards of refereeing research techniques, where there were differences among the examiner's responses in the direction of associate professors, and on the second section of the questionnaire; standards of refereeing methodological procedures of research, where there were differences among the researchers' responses in the direction of educational administration and planning researchers. The study presented objective procedures for standardizing the commitment of examiners at faculties of education with dissertations refereeing standards.

Key words: dissertations - refereeing standards – examiners' commitment.

أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان
وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن

د. مصطفى قسيم هيلات
جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية
الجامعية

د. حيدرابراهيم ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

أ.د. محمد فرحان القضاة
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. علي موسى الصبحيين
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة الملك سعود

أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن

د. مصطفى قسيم هيلات
جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية
الجامعية

د. حيدرابراهيم ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

أ.د. محمد فرحان القضاة
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. علي موسى الصبحيين
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٤/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٨/ ٧/ ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير كانت على الترتيب التالي: (الأيسر العلوي، فالأيمن السفلي، فالأيسر السفلي، فالأيمن العلوي)، وأن أسلوب التفكير الأكثر شيوعا هو الأسلوب المرتبط بالنصف الأيسر، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في أساليب التفكير (الأيسر العلوي، والأيسر) ولصالح الذكور، وكان الذكاء الأخلاقي ذي مستوى مرتفع، وأن هناك فروقا ذات دلالة في جميع مجالاته ولصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة بين مجالات الذكاء الخلاقي والدرجة الكلية وبين أساليب التفكير. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بأساليب التفكير خصوصا ذات العلاقة مع الذكاء الأخلاقي.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان، الذكاء الأخلاقي، الطلبة الموهوبين، الأردن.

المقدمة:

يُعد عقد التسعينيات من القرن الماضي عقد الدماغ Brain era نتيجة الاكتشافات الهائلة في بناءه ووظائفه التي فاقت كل ما عرف عنه في تاريخ البشرية، الأمر الذي تأكد بأن الدماغ الإنساني جهاز فريد في بنيته ووظائفه، حيث لا يماثل عمله وعلاقته بالجسم شيء آخر تعامل معه العلم على مر العصور (Jensen, 2001) .

وقد أدى تطور تقنيات تصوير الدماغ البشري إلى تمكين العلماء من التعرف على الآلية التي يمكن أن يستدل من خلالها على حدوث عملية التعلم عند الإنسان، حيث تعد الخلايا العصبية (النيورونات) هي اللبنات الأساسية للتعلم، وتعد الكيفية التي تنظم بها النيورونات نفسها، والكيفية التي ترتبط بها ببعضها البعض بشجيراتها العصبية، ونقاط تشابكها، هي ما نراه ونلمسه من مظاهر التعلم، ويعرف التعلم وفقاً للنظرية الدماغية Brain based learning (الاتجاه العصبي) بأنه تفكير يحدث في القشرة الدماغية سواء أكان في الجانب الأيسر (Left Brain) أم في الجانب الأيمن من الدماغ (Right Brain) ؛ وبناءًا على ذلك فإن التعلم (التفكير) يحدث نتيجة نمو مادي فعلي للدماغ، فالتحدث عن التعلم يعني الحديث عن التفكير، والتحدث عن التفكير يعني الحديث عن فسيولوجية الدماغ وكيفية زيادة نموه المادي، وبالتالي زيادة التعلم والذي يعني زيادة التفكير (Sousa,2001; Jensen, 2001).

كما أن للبيئة دوراً كبيراً ومؤثراً في زيادة النمو المادي للدماغ، حيث تعمل البيئة الغنية بمثيراتها وتنوعها على نمو الشجيرات العصبية كماً ونوعاً، وأن

عيش الطفل في بيئة فقيرة بمثيراتها قد يؤدي إلى تناقص شديد في نمو الشجيرات العصبية أو حتى انكماشها، وهنا يأتي دور الأسرة، والمدرسة، والثقافة بعناصرها كافة للعمل على إغناء البيئات بالمثيرات التي تنعكس إيجابياً على عملية التعلم والتفكير (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٣).

والقشرة الدماغية عند الإنسان تنقسم إلى نصفي يربطهما بناء يتكون من حوالي ٣٠٠ مليون خلية عصبية يسمى بالجسم الجاسئ Corpus Callosum يسمح بتبادل الأفكار والمعلومات بين نصفي الدماغ، وتشير الدراسات أنه ليس هناك حدود مطلقة بين وظائف نصفي الدماغ فهما في تفاعل مستمر مع بعضهما البعض إذ يسيطر نصف االدماغ الأيسر على الجزء الأيمن من الجسم، وهو المسؤول عن اللغة والنشاطات المنطقية، أما نصف الدماغ الأيمن فيتحكم في الجزء الأيسر من الجسم وهو المسؤول عن إدراك الأشياء المكانية كذلك النشاطات الفنية (Hellige, 2001).

ويشير لافاتش (Lavach, 1997) إلى أن الأنشطة الروتينية السائدة التي نمارسها في حياتنا اليومية تعمل على زيادة سيطرة النصف الأيسر من الدماغ أكثر من النصف الأيمن، وقد أدى قيامنا بالأعمال الروتينية اليومية إلى أن أصيب النصف الأيمن المبدع المتخيل بالضمور عند الكثير من البشر تماماً مثلما يحدث مع العضلات التي لا تستخدم لفترة طويلة.

وإن معظم الأنظمة التربوية سواء على مستوى الأسرة، أم المدرسة، تعمل على تطوير قدرات النصف الأيسر من خلال الاهتمام بالمهارات اللغوية والتحليل والمنطق على حساب النصف الأيمن الذي يقتصر التعامل معه في أوقات ممارسة الهوايات على الأغلب والمرتبطة به عمليات التخيل والإبداع

والتفكير الحر، وعلى الرغم من أن الفرد يولد بدماغ مقسم إلى قسمين متكافئين، إلا أن استمرار الفرد في التعامل مع البيئة وظروفها المختلفة يقود إلى هيمنة أحد نصفي الدماغ على حساب النصف الآخر (Sousa, 2001). ويؤكد سبرنجر وديتستش (Springer & Deutsch, 2003) هذه النتيجة بقولهما إن التعليم الحالي في المدارس يركز وينمي وظائف الجانب الأيسر من الدماغ.

وتشير الدراسات إلى أن لنصفي الدماغ المسؤولية الكاملة في تحديد أساليب التفكير Thinking styles وأن أكثر الأفراد لهم أفضلية متميزة لأسلوب وأحد أو أكثر من أساليب التفكير الأخرى، والبعض بارع في كلا الأسلوبين الأيمن والأيسر أي الأسلوب المتكامل (McGarthy, 2000).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك كثير من العلماء تناولوا أساليب التفكير؛ وكما ورد في ستيرنبيرغ وجيريجورنك (Sternberg & Gricorenko, 1997) فقد تناول أساليب التفكير كل من مفروم (Fromm)، وهاريسون وبرامسون (Harrison& Bramson)، ومارزانزو وآخرون (Mazano,etal)، وغيرها الكثير من النظريات، إلا أنه في الدراسة الحالية سيتم تناول تصنيف هيرمان (Herrmann) على وجه الخصوص. وبما أنّ أساليب التفكير تلعب دوراً في السلوك الإنساني من خلال طرق الفرد في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، فإن للمشاعر والعواطف والأخلاق دور في التأثير على السلوك الإنساني وتكوين الشخصية، ويعد الذكاء الأخلاقي من الذكاءات التي تعمل على توجيه سلوك الفرد الوجهة الصحيحة بما ينعكس على شخصيته فتصبح إيجابية ومنتجة ومتزنة ونشيطة ومتفاعلة مع المجتمع،

شخصية تهتم بالآخرين وترتبط فيها الأقوال بالافعال، وتفعل ما يرضي الضمير والمعتقدات وليس ما يرضي الأهواء.

وقد حظي موضوع الذكاء الأخلاقي بمنزلة متقدمة بالمقارنة مع موضوعات الذكاءات؛ لما له من أهمية في توجيه وضبط الذكاءات الأخرى، وقد عرّف كولز (Coles, 2007) الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ؛ الأمر الذي ينعكس على قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالنفع والفائدة على الفرد وعلى المحيطن به، وبهذا فإن الذكاء الأخلاقي يتطلب من الفرد التمييز بين الصواب والخطأ بعد استيعاب الموقف وفهمه، والأخذ بعين الإعتبار أفكار الآخرين، وضبط الدوافع الخاطئة، والإلتزام بالقيم ، والنواهي والأوامر، وتقبل آراء الآخرين، ووجهات نظرهم.

وفي الأردن إهتمت وزارة التربية والتعليم بأساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة، ولدى الموهوبين على وجه الخصوص. إذ أشارت بعض الدراسات إلى أنَّ الموهوبين يختلفون عن العاديين فى خصائصهم الاجتماعية والانفعالية، كما يختلفون فى خصائصهم العقلية والأكاديمية، ومن هنا، تظهر أهمية دراسة أنماط السيطرة الدماغية والذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين.

* * *

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بات من المعروف لدى التربوين بشكل عام أن القدرات العقلية وحدها لا تفسر التقدم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وأن هناك متغيرات أخرى غير معرفية وثيقة الصلة بالمتغيرات المعرفية تلعب دورا جوهريا في تقدم الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي هي الدوافع والافعالات بشكل عام والتي من بينها أساليب التفكير والذكاء الأخلاقي، وما يدعم هذا الحديث ما أشار إليه ستيرنبرغ بقولة أن أسلوب التفكير ليس قدرة بحد ذاته، بل هو مجموعة طرق مفضلة لدى الفرد في اكتساب المعرفة وتنظيمها وتوظيفها بما يتلائم مع المهمات والمواقف التي يعيشها، وتشكل مجموعة الطرق المفضلة التي أشار إليها ستيرنبيرغ بروفيلا خاصا (مجموعة من أساليب التفكير) تميز كل فرد عن غيرة، وتفسر القدرات العقلية (المعرفية) حوالي (٢٠ ٪) من التباين بين الطلاب في الأداء المدرسيِّ، وربما تكون أساليب التفكير أحد مصادر التباين غير المفسر في المدرسة (ستيرنبيرغ، ٢٠٠٤).

ومن خلال خبرة الباحثين جميعهم كتربويين وعلى صلة وثيقة بالميدان التربوي وبما يدور داخل الغرفة الصفية فقد لاحظوا أن هناك ضرورة للبحث عن العوامل التي قد يكون لها دور في تحسين العملية التعليمة التعلمية داخل الغرفة الصفية والارتقاء بها بما يتناسب وطبيعة العصر الذي نعيش، العصر الذي يمتاز بالنمو الهائل والتسارع التكنولوجي غير المسبوق، ومن العوامل التي يرى الباحثون أنها قد تستحق الدراسة هي أساليب التفكير والذكاء الخلاقي؛ ومن الملاحظ أن ما يحث داخل الغرفة الصفية من أنشطة وطرق واستراتيجيات تدريس وتقويم تميل إلى أن يكون التدريس أكثر مناسبة في

تنمية النصف الأيسر من الدماغ الجانب المنطقي واللغوي، وقد يكون ذلك غير مقصود لعدم معرفة كثير من المعلمين بأساليب التفكير، ويوكد ذلك بوزان (٢٠٠٢) الذي أشار إلى أن أحد أهم أسباب التركيز على تنمية النصف الأيسر هو عدم معرفتنا بالدماغ وكيفية عملة ليس إلا، ويشير أيضا إلى أن عدد كبير من المشاكل التي تواجهنا في أثناء استخدامنا لقدراتنا العقلية لا تنبع من نقص قدرات الدماغ الأساسية بل من عدم معرفة قدرات الدماغ وكيفية استخدامها، وباالتالي فإن فهما أوسع لبنية الدماغ وطريقة عمله قد يساعد على مواجهة هذه المصاعب والتغلب عليها.

ويرى الباحثون أن مفهوم السيطرة الدماغية انعكس بشكل كبير على العملية التعلمية التعليمية في الدول المتقدمة وأن البيئة المدرسية لا بد من أن تعمل على تنمية نصفي الدماغ على حد سواء، وأن تعمل على تنمية الذكاء القيمي الأخلاقي الأمر الذي ينعكس على تحسين العملية التربوية داخل الغرفة الصفية لتصبح مشجعة أكثر الإبداع.

وعليه فقد رأى الباحثون أن هناك ضرورة لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير تبعاً للسيطرة الدماغية والذكاء الأخلاقي على اعتبار أن أنماط التفكير تمثل المدخل المعرفي والذكاء الاخلاقي يمثل المدخل الوجداني للسلوك الإنساني، وبهذا الصدد يؤكد جولمان (٢٠٠٠) أن الجنس البشري مزيج فريد من الانفعالات والتفكير ويعكس علم النفس الأخلاقي هذه الطبيعة المزدوجة، فالمشاعر الوجدانية يمكن أن تؤثر على قدرة الفرد على تحديد المشكلة الأخلاقية وعلى صنع القرارات والاختيارات الأخلاقية. وفي ضوء

ذلك، وبشكلٍ أكثر تحديداً فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الاسئلة التالية:

السؤال الأول: ما أساليب التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ السائدة لدى الطلبة الموهوبين؟

السؤال الثاني: هل تختلف أساليب التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ لدى الطلبة الموهوبين باختلاف النوع الاجتماعي؟

السؤال الثالث: ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين؟

السؤال الرابع: هل يختلف الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين باختلاف النوع الاجتماعي؟

السؤال الخامس: ما العلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وبين الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على أساليب التفكير تبعاً للسيطرة الدماغية السائدة لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً.
- التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً.
- التعرف على الفروق في أساليب التفكير تبعاً للسيطرة الدماغية لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.
- التعرف على الفروق في الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من حداثتها وأصالتها إذ تفتقر البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص _في حدود علم الباحثين_ إلى دراسات بحثت في مشكلة الدراسة الحالية، وتحديداً تأتي أهمية الدراسة من جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، وهما كما يلي:

الأهمية النظرية: سعت الدراسة الحالية إلى إبراز مفهومي أساليب التفكير والذكاء الأخلاقي وبعض ما يتعلق بهما من مكونات على أرض الواقع كمفاهيم تربوية حديثة، كما ساهمت الدراسة بتوفير أدب تربوي ودراسات سابقة حول متغيرات الدراسة يمكن للباحثين والتربويين والمهتمين الرجوع إليها عند الحاجة، إضافة إلى ذلك فقد عملت الدراسة الحالية على توظيف مفومي أساليب التفكير والذكاء الأخلاقي في العملية التعليمية التعلمية لمواكبة للتطورات المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي، ومن المؤمل أن يكون لهذه الدراسة دور في زيادة وعي الباحثين والتربويين والمهتمين تجاه أهمية أساليب التفكير والذكاء الأخلاقي ومكوناتهما.

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة في أن نتائجها يمكن أن تساعد المدرسين والمرشدين والإدارات المدرسية والمهتمين على فهم أنساليب التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لدى الطلبة الموهوبين للتعامل معهم بشكل سليم، كما يمكن أنْ تفيد المدرسين داخل الغرفة الصفية وواضعي المناهج لمراعاة أساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة الأمر الذي ينعكس على أداء الطلبة

داخل الغرفة الصفية لا سيما أن هناك فروق فردية بين الطلبة داخل الصف الواحد لا بد من مراعاتها أثناء عملية تأليف وإعداد المناهج وأثناء عملية التدريس والتقويم. أما النتائج المتعلقة بالذكاء الأخلاقي فيمكن أن تقدم لكل من يتعاملون مع الطلبة بشكل مباشر أو غير مباشر، فهماً أكثر وضوحا حول مستوى ذكاءهم الأخلاقي، وبالآتي يستطيعون التعامل مع المشكلات والسلوكات التي تظهر بهذا الشأن في حال ظهور تدني في مستوى ذكائهم الأخلاقي من خلال وضع برامج تدريبية تساعد على تنمية الذكاء الأخلاقي بشكلٍ عام. إضافة إلى أن تحديد العلاقة بين أساليب التفكير وفقا للسيطرة الدماغية والذكاء الأخلاقي يمكن أن يساهم في زيادة التفاعل داخل الغرفة الصفية ؛ ذلك من خلال تركيز المدرس على أساليب التفكير ذات العلاقة مع الذكاء الأخلاقي.

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية المصطلحات التالية: أساليب التفكير وفقا للسيطرة الدماغية، الذكاء الأخلاقي وفيما يأتي تعريفاتها النظرية والإجرائية:

أساليب التفكير وفقا للسيطرة الدماغية: وتشير إلى ميل الفرد إلى الإعتماد على أحد أجزاء الدماغ أكثر من اعتماده على الأجزاء الأخرى، وهي: النصف الأيسر العلوي (A) ؛ والنصف الأيسر السفلي (B) ؛ والنصف الأيمن السفلي (C) ؛ والنصف الأيمن العلوي (D) ؛ والنصف الأيسر (A وB) ؛ والنصف الأيمن (C وD) (Herrmann, 1997, P:157) وقد تم تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب أسلوب السيطرة الدماغية لدى كل منهم اعتماداً على

الدرجة العليا المتحققة للفرد بين الدرجات على الأساليب المختلفة تبعاً للجزء السائد.

الذكاء الأخلاقي: ويشير إلى قدرة الفرد على التمييز بين الصح والخطأ من أقوال وأفعال وانفعالات، بما يمكن الفرد من اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه (Coles, 1997)، ويعرف إجرائياً وفقاً للدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعده الزوايدة (٢٠١٢) استناداً إلى نموذج كولز ويتكون المقياس من الأبعاد الآتية:

- **القلب الطيب:** ويعرف بأنه الانفعال الأخلاقي الذي يتيح فهم كيف يشعر الآخرون، ومن ثم الحساسية تجاه حاجاتهم ومشاعرهم، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (١٠ — ٥٠) درجة.

- **الضمير:** ويعرف بأنه صوت داخلي قوي يساعد على التوجيه وتحديد الصواب والخطأ، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (١٠ — ٥٠) درجة.

- **إدراك الانفعالات:** وهو التعامل مع الآخرين والاهتمام بمشاعرهم وتوفير الراحة لهم، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (١٠ — ٥٠) درجة.

- **الخيال الأخلاقي:** وهو قدرة عقلية يتم تخزينها بحيث تتضمن التفكير وأحلام اليقضة، والأمنيات، والقلق الذي يتشكل من المعضلات والتحديات الأخلاقية، الأمر الذي يساعد على حل المشكلات في المواقف اليومية، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (٨ — ٤٠) درجة.

الطلبة الموهوبون: هم الطلبة الملتحقون في مدرسة اليوبيل في العاصمة الأردنية عمان من الصف الأول الثانوي العلمي خلال العام الدراسي

٢٠١٥/ ٢٠١٦ ، وهذه المدرسة هي مدرسة ثانوية مستقلة غير حكومية ، وغير ربحية داخلية مختلطة تقدم برنامجا تعليميا متكاملا ومتوازنا للطلبة مدتة أربع سنوات (من الصف التاسع الأساسي وحتى الصف الثاني الثانوي) ويتم قبول الطلبة فيها وفق معاير محددة من قبل وزارة التربية والتعليم وهي :

- يتم اعتماد ما نسبته (٥٪) من الطلبة الحاصلين على أعلى معدلات في الصف السادس والسابع والثامن الأساس.
- اعتماد معايير الترشيح المعلمين والأهل ضمن معايير الترشيح.
- ترشيح الطلبة على أساس الخصائص السلوكية.
- يخضع الطلبة الذين انطبقت عليهم معايير الترشيح إلى اختبار القدرات المعرفية الذي تجريه وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم في الأردن ، ويتم قبول الطلبة الذين حققوا أعلى العلامات في ضوء الطاقة الاستيعابية للمدرسة (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٣)

حدود الدراسة ومحدداتها : إقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات التالية :

- الحدود الموضوعية : دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا للسيطرة الدماغية هيرمان والذكاء الأخلاقي.
- الحدود المكانية والتي تمثلت بمدرسة اليوبيل في مدينة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية وقد تمثلت بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م

- الحدود البشرية والتي شملت طلبة الصف الأول ثانوي الموهوبين.لماذا طلبة الول الثانوي؟؟؟

فيما تمثلت محدادات الدراسة في الأدوات التي تم استخدامها والمتمثلة بمقياس أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية الدماغ لهيرمان (HBDI)، ومقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعده الزوايدة (٢٠١٢) والمستند إلى نموذج كولز وما توفر لهما من خصائص سيكومترية. إلى جانب إقتصارها على متغير واحد تمثل في النوع الاجتماعي للطالب، وعليه فيمكن القول إنه يمكن تعميم النتائج على الطلبة الموهوبين الذين يحملون الخصائص الشخصية والإبداعية ذاتها التي يحملها الطلبة الموهوبين وفق محكات محددة في مجتمع الدراسة الحالية.

* * *

الأطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري:

أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان

تُعد نظرية الدماغ الكلي Whole Brain Theory "لنيد هيرمان" واحدة من النظريات التي تسلط الضوء على مجموعة من العمليات الديناميكية، وزيادة الوعي وفهم النفس والآخرين، وتساهم في التطور المجتمعي والمؤسسي (Carolyn, 2012). ويرى هيرمان أن طريقة تفكيرنا المفضلة تجعلنا نستخدم جزء واحد من الدماغ أكثر من الأجزاء الأخرى، ويؤدي هذا إلى تطور ذلك الجزء من ناحية النشاط العقلي، فتكنولوجيا الدماغ الكلي تعطينا الأساس لقياس أسلوب التفكير المفضل (التفضيلات المعرفية) عن طريق قياس درجة السيطرة الناتجة عن الأجزاء الأربعة للدماغ وما يرتبط بها من أنماط تفكير مفضلة، وهذه الأجزاء والأنماط المرتبطة بها هي(Herrmann, 1997) :

أ- أسلوب التفكير المرتبط بنصف الدماغ الأيسر العلوي The Left cerebral Brain Thinking، ويرمز له بالرمز (A)، ويفضّل الفرد الذي يكون لديه هذا الجزء مسيطراً التعامل مع الحقائق، ويعالج القضايا بطريقة منطقية، ويحب التعامل مع القضايا الحسابية والرقمية، والتعامل مع التقنيات، ويميل إلى التحليل، ويفكر تفكيرا ناقدا، وتعنيه المخرجات على شكل بيانات وإحصائيات وأرقام، ويركز على الهدف النهائي، ويمتاز صاحب هذا الأسلوب باتخاذ القرارات الصارمة بناء على ملاحظاته الشخصية وبعيدا عن العاطفة.

ويشير هيلات (٢٠١٥) أن ما يحبط ذو أسلوب التفكير (A) هو العمل في أجواء غامضة، ووجود تعليمات غير واضح، وإجباره على اتخاذ قرارات مبنية على وجهات نظر الآخرين.

ب- أسلوب التفكير المرتبط بنصف الدماغ الأيسر السفلي The Left Limbic Brain Thinking، ويرمز له بالرمز (B)، ويتصف الفرد الذي يكون لديه هذا الجزء مسيطراً بأنه: منظم يحب الحقائق المرتبة والتفصيلية؛ ويفضل التعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الآخر؛ ومُخطط جيد، ويحب العمل التنفيذي والميداني، ويركز على الإجراءات والتفاصيل ويحترم والوقت بدرجة كبيرة، ويفضل العمل ضمن أجواء آمنه وبعيدا عن المخاطرة، ويركز على الطرق التقليدية في التفكير فهو من النوع المحافظ، ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية.

ويشير هيلات (٢٠١٥) أن ما يحبط ذو أسلوب التفكير (B) هو سوء تنظيم الوقت والتدريب، وغياب التسلسل، ونقص الوقت، وسرعة التغيير، والإجراءات غير المكتوبة.

ج- أسلوب اللفكير المرتبط بنصف الدماغ الأيمن السفلي The Right Limbic Brain Thinking، ويرمز له بالرمز (C)، يكون الفرد الذي لديه هذا الجزء مسيطراً متعاطف تجاه الناس والأحداث، ولديه القدرة على استخدام اللغة الرمزية والشفوية، ويعالج المشكلات بطريقة عاطفي، ويفضل العمل الجماعي ويسعى جاهدا لبناء العلاقات مع الآخرين، ويمتاز بالبديهية الحسية والإلتزام الروحي والخلاقي.

ويشير هيلات (٢٠١٥) أن ما يحبط ذو أسلوب التفكير (C) هو غياب البعد الشخصي، أو النماذج الشخصية، وغياب الأحاسيس والمشاعر في التعامل، وغياب التفاعل والتواصل في العمل والمجتمع والاهتمام بالفردية والذاتية.

د- أسلوب التفكير المرتبط بنصف الدماغ الأيمن العلوي The Right cerebral Brain Thinking، ويرمز له بالرمز (D)، ويمتاز الفرد الذي يكون لديه هذا الجزء مسيطراً بأنه يرى ويدرك الصور والأشياء بشكل كلي وليس جزئي، ويميل إلى عدم الالتزام بالقوانين، ويحاول إيجاد الأفكار الجديدة وترتيبها مع بعضها البعض، وهو شخص حدسي، لديه قدرة عالية على التخيل والتخطيط الاستراتيجي، ويحب الأنشطة الحرة مثل العصف الذهني والتشبيهات المجازية والصور البصرية والخرائط الذهنية، ويميل للمخاطرة والتحدي والتجريب.

ويشير هيلات (٢٠١٥) أن ما يحبط ذو أسلوب التفكير (D) هو البطء في العمل من قبل الآخرين، وغياب النظرة الشاملة، ووجود أطر وأنظمة وقوانين محددة، وقلة التغير والتجريب.

اعتمد هيرمان في نموذجه الرباعي للسيطرة الدماغية على كل من: نموذج سبيري الثنائي للدماغ، ونموذج ماكلين الثلاثي للدماغ، فقد اكتشف سبيري وجود نصفين للدماغ (وحاز على جائزة نوبل لهذا الاكتشاف) هما: (الدماغ الأيمن: المسؤول عن العاطفة، والدماغ الأيسر: المسؤول عن التفكير)، فيما قال ماكلين بوجود ثلاثة أدمغة في الإنسان بعضها فوق بعض (الدماغ العقلي: ويضم التفكير، والتصور، والتعلم، ودماغ الثدييات: المسؤول عن الشعور،

والمهارات الحسية، والشم، والتذوق، والانفعال، ودماغ الزواحف: المسؤول عن الحاجات البيولوجية، والطعام والشراب، والأمن والسلامة، والجنس)(Herrrmann, 2002) .

ولنظرية هيرمان أبعاد تربوية تطبيقة مهمة حيث أكد هيرمان (Herrrmann, 2002) إلى أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تدريس تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج أعلى في العملية التعلمية التعليمية، وذلك بعكس أولئك الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم، كما وأكد على أن الاعتقاد بأن الطلبة لا يملكون القدرة العقلية ليكونوا أكْفاء يعد اعتقاد خاطىء؛ فقد يكون السبب الحقيقي وراء أعتقادهم أنهم غير أكْفاء هو أن أنماط تفكيرهم لا تتناغم مع أنماط تفكير من يقومون بعملية التدريس والتقويم أثناء التدريس على وجه الخصوص.

وقد نتج عن نظرية هيرمان مقياس لقياس السيطرة الدماغية سمي أداة هيرمان للسيطرة الدماغيَّة ((Herrmann Brain Dominance Instrument H B D I)، ويعدُّ المقياس من أفضل أدوات التشخيص وأكثرها مرونة لأنه يمكن من خلاله التعرُّف على طريقة تفكير الإنسان وبالتالي سلوكه، ومن مميزات مقياس هيرمان (Herrmann, 2002)

- يمكن تطبيقه بشكل جماعيٍّ، واستخراج درجاته مباشرة.
- متوازن من حيث العمق والسهولة.
- لا يعني المقياس إصدار حكم على الشخص، وإنما يبيِّن التفضيلات في طريقة التفكير وأنماط معالجة المعلومات.

- مصمم بحيث يمكن تذكُّره بسهولة عن طريق الأرقام أو الألوان.
- يعتبر تباين أفراد المجموعة أو فريق العمل عامل إيجابيّ.
- المرونة، بحيث يناسب شرائح عمريَّة متباينة جدًّا.
- يقدِّم المقياس تفسيرات علميَّة عن: لماذا نفعل ما نفعله؟ ولماذا يفعل الآخرون ما يفعلونه؟، وبالتالي لماذا تفعل الأسرة، والشركات، والرؤساء، الخ ما تفعلانه؟
- يعطي مؤشرات قويَّة عن مواصفات مجال تخصص الفرد المستقبليّ وكيف يعمل اختيار التخصص المناسب في شحذ أقصى طاقة عقليَّة للفرد للوصول إلى الإبداع والتميز.

الذكاء الأخلاقي

عرّفت بوربا (Borba, 2001) الذكاء الأخلاقي، بأنه القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وتشكيل قناعات أخلاقية راسخة؛ مما ينعكس على تصرفات الفرد وسلوكه والعمل بموجبها بصورة سليمة، وتضم هذه القدرة سمات حياتية منها: الإحساس بآلام الآخرين وإدراكه؛ ضبط الذات؛ كف الدوافع عن الإساءة وعن النوايا السيئة؛ تأجيل التعزيز وإرضاء النفس؛ التريث في اصدار الأحكام؛ مراعاة الفروق بين الأفراد وتقبل الآخرين؛ التفريق بين الخيارات الأخلاقية وغير الأخلاقية؛ ردع الظلم والوقوف مع المظلوم؛ تقديم المساعدة للآخرين، وتقديرهم واحترامهم؛ الحكم على تصرفات الفرد قناعات مبنية على القيم والمعايير الأخلاقية.

وقد أشار بارتال BarTal (المشار إليه في قطامي، ٢٠٠٥) إلى أن القدرات المعرفية المتطورة تُسهم في تطور السلوك الأخلاقي وقد حددها بالقدرات

التالية: التعامل مع البدائل المتعددة؛ التنبؤ بنتيجة السلوك؛ فهم نوايا الآخرين؛ التعرف على حاجات الآخرين؛ التفكير بشكل أخلاقي؛ المشاركة الوجدانية؛ التنظيم الذاتي.

وتشير بوربا (Borba, 2001) إلى إمكانية تعليم مهارات الذكاء الأخلاقي للاطفال في مرحلة مبكرة من عمرهم على الرغم من أنهم لا يملكون في المراحل العمرية المبكرة القدرات المعرفية للتعامل مع المنطق الأخلاقي المعقد، وعلى الأهل الإنتباه للذكاء الأخلاقي حيث يستجيب الطفل في عمر ستة أشهر وبصورة فورية لحزن الآخرين، ويتشارك معهم عاطفياً، وهنا لا بد الإشارة إلى ارتكاب أولياء الأمور خطأ كبيراً وهو الانتظار حتى سن السادسة أو السابعة من أجل غرس المهارات الأخلاقية، وهم بذلك يعرضون أبنائهم إلى اكتساب عادات سيئة سلبية مدمرة.

ويشير كوولز (Goles, 2010) إلى أن الذكاء الأخلاقي عملية متصلة وتستمر مدى حياة الفرد، بحيث يستمر في إضافة أعداد كبيرة من هذه القيم والمهارات لمخزونه الأخلاقي، حيث يولد الطفل بفطرة نقية ثم يأخذ من خبرات أبويه، ثم يتأثر بأصدقائه ومعلميه والمحيطين به، والكتب والقصص والبرامج التي يشاهدها، ثم بالثقافة والمجتمع الذي يعيش فيه، ليكون خبراته الشخصية فتتحدد شخصيته.

كما يعتقد كولز (Goles, 2007) أنّ الذكاء الأخلاقي يمثل الحقل الثالث من حقول النشاط العقلي، إلى جانب الحقل الأول الذي يمثله الذكاء المعرفي، والحقل الثاني وهو الذكاء الانفعالي اللذين أُشبعا بحثاً، وأكد "كولز" على أنه إذا امتلك الفرد جميع الذكاءات وفقد الذكاء الأخلاقي فإنه يصبح خارجاً

عن الضوابط الأخلاقية للمجتمع، ولكن إذا امتلك الذكاء الأخلاقي فإنه يضبط جميع الذكاءات الأخرى.

وحول مكونات الذكاء الأخلاقي، فقد تعددت الأسس النظرية التي بحثت في مكوناته؛ فقد عددتها بوربا (٢٠٠٣) في (٧) سبعة مكونات، هي: التمثل العاطفي؛ الضمير؛ الرقابة الذاتية؛ الاحترام؛ العطف؛ التسامح؛ العدالة، وفي المقابل يرى كولز (Coles, 2010) أنّ للذكاء الأخلاقي أربعة مكونات، هي:

١- القلب الطيب Sympathetic: حيث يرى كولز أن الإنسان الطيب يعمل كل ما هو مطلوب منه دون تذمر وشكوى، بدقة واجتهاد ودون مراوغة، وله شخصية مستقلة ومبادئ واضحة، وتطابق أقواله أفعاله، وعكس القلب الطيب هو القلب المتحجر، وصاحبه يحب ذاته ولا يحترم الآخرين، ولا يهتم بهم، ويعد السرقة والغش والكذب ومخالفة القوانين، والبخل، والأنانية واللؤم أمور عادية.

٢- الضمير Conscience: إذ يرى كولز أن الضمير بوصلة الفعل الأخلاقي والصوت الداخلي الذي يستمع لأصوات الآخرين، والذي يوجه الأفراد نحو ما يجب فعله وما يجب تجنبه، فهو الطاقة التي تعمل على ضبط الانفعالات والسلوكات والتحكم بها وتوجيها الوجهة الصحيحة.

٣- إدراك الانفعالات Recognize emotional: حيث يشير إلى استبصار ووعي الموقف الأخلاقي المشاهد أو المسموع؛ أي اختيار الفرد ما يخزنه مما يلاحظه، أو يراه أو يسمعه من أقوال، من خلال تعرضه للقصص والأفلام والتجارب وغيرها، إذ يدرك الفرد ويعي انفعالات الآخرين

ويتذوت القيم والمعايير الأخلاقية من خلال الملاحظة للمواقف المختلفه. وعلى العكس من ذلك فإذا فقد الفرد الوعي وإدراك نفعالاته وانفعالات الآخرين فسيجد صعوبه في ضبط انفعالاته وفي تعامله مع الآخرين وفي صناعة القرارات المنطقية والتي تحمل المعايير والقيم الأخلاقي ة.

٤- الخيال الأخلاقي Moral imagination: إذ يشير إلى السلوك أو التصرف الأفضل للموقف المتخيل نتيجة لما تم تخزينه في الخيال الأخلاقي، ويرى كولز أن الأفراد يعرفون وينمون خلاصة السلوكات الأخلاقية من خلال شخصيات النماذج، ويمكن تنمية الخيال الأخلاقي من خلال كتابة مواضيع الإنشاء، والمقالات، والشعر، والقصص، والتي بدورها تعمل على تشغيل خيالهم الأخلاقي في مواقف متخيلة.

ثانيا: الدراسات السابقة

قد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت في أساليب التفكير تبعاً للسيطرة الدماغية وحاولت التعرف على أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى عينات مختلفة، كما حاولت الدراسات السابقة الكشف عن ارتباطها ببعض المتغيرات كالتحصيل الأكاديمي، والذكاء الانفعالي، والتكامل الحركي_ البصري، ومركز الضبط، وعادات العقل، فقد هدفت دراسة كل من هيرمان، وجيمس، وفيكتور (Herrman, James & Victor, 1989) إلى التحقق من صدق البناء لأداة هيرمان للسيطرة الدماغية (HBDI)، حيث تم استخدام طريقة التحليل العاملي لحساب صدق البناء الداخلي والخارجي، واشتملت الدراسة على (٣١) سجل نتائج منتقاة من (١٥) أداة، اشتقت (٦) من تلك السجلات من الدراسة المسحية والأسئلة العشرين، وقد تكون من

ذلك سجل للجانب الأيسر ككل وآخر للجانب الأيمن، وسجل للمركز الأيسر وآخر للمركز الأيمن، وسجل للأسئلة العشرين للأيسر، ومثيل لها للجانب الأيمن وقد تم اختيار الاختبارات الأخرى من بطارية لقياس الشخصية والقدرات المعرفية وأساليب التعلم، وإستراتيجيات التعلم، وقد اشتملت المجموعة على (٥٢) موظفا بمؤسسة جنرال إلكترك، و(٩١) طالبا جامعيا متخرجا من جامعة بيرج هام يونج Brigham Young، وقد أشارت النتائج إلى أن أداة (HBDI) صادقة في قياسها لما تدعي قياسه بناء على التصور الشامل للدماغ.

وقام كل من شيلنت ومدلتون وبوش ولمسيدن (Shelnutt, Middleton, Buch & Lumsdain, 1996) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم والتفكير لمجموعة من الطلبة في جامعة شمال كارولينا، وقد شملت عينة الدراسة (٥٠٠) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن متوسط درجات كل ربع من أرباع الدماغ جاءت على النحو التالية: الجزء الأيسر العلوي بلغ (٨٦)، والأيسر السفلي بلغ (٧٨)، والأيمن السفلي بلغ (٥٤)، والأيمن العلوي بلغ (٦٩).

وأجرى دي بور وبيرج (De Boer & Berg, 2001) دراسة هدفت إلى تقصي أساليب التعلم والتفكير وكيفية توزيعها على أرباع الدماغ وفقا لنظرية هيرمان للسيادة الدماغية، وقد شملت عينة الدراسة (٦٨) طالبا من المسجلين في مساق الجرائم في جامعة بريتوريا في جنوب افريقيا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يتوزعون حسب التكرارات على أساليب التعلم

والتفكير على النحو التالي: (الأيمن العلوي، يليه الأيسر العلوي، ثم الأيسر السفلي، وأخيرا الأيمن السفلي).

وقام كل من هورك وديوتو (Horak & Du Toit, 2002) بدراسة هدفت إلى توعية طلاب الهندسة المدنية حول أنماط التفكير المفضلة لديهم، وتكونت العينة من (١٠٠) طالب، من طلبة السنة الأولى، وأظهرت النتائج تفضيل الطلبة لنمط التفكير المرتبط بالجزء الأيسر العلوي (A)، ثم الجزء الأيسر السفلي (B)، ثم الجزء الأيمن العلوي (D)، ثم الجزء الأيمن السفلي (C).

وأجرى كل من دوقام زينال وشويب وعثمان (Zainal, shuib, & Othman, 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم والتفكير الأكثر والأقل تفضيلا لدى مجموعة من من طلبة جامعة ساينز في ماليزيا، وقد شملت عينة الدراسة (٣٠) طالبا من طلبة تخصص العلوم والفنون، وقد أشارت النتائج إلى سيادة النصف الأيسر من الدماغ في تعلمهم أكثر من النصف الأيمن، خصوصا في الربع الأيسر العلوي إذ يفضلون التفكير التحليلي والمنطقي، أما في الربع الأيمن العلوي فقد أظهروا تفضيلا للتفكير الإبداعي والحدسي.

وقام سرور (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند "ند هيرمان" وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة، وقد شملت العينة (٩٨) طالبا وطالبة من طلبة الدبلوم المهني في تخصص التربية الخاصة في جامعة الإسكندرية، وقد أشارت نتائج الدراسة أن ترتيب أنماط التفكير جاء على النحو التالي: (الأيسر العلوي، يليه الأيسر السفلي، فالأيمن العلوي، ثم الأيمن السفلي)،

كما أشارت النتائج إلى أن النصف الأيسر هو السائد على النصف الأيمن لدى عينة الدراسة من حيث تكراراته.

وأجرى نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية، وأشارت النتائج إلى أن أنماط التفكير جاءت وفقاً للترتيب الآتي (الأيسر السفلي، الأيسر العلوي، الأيسر، الأيمن)، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية المرتبط بكل من النصف (الأيمن السفلي، والنصف الأيمن) ولصالح الإناث، والنصف الأيسر ولصالح الذكور.

وقام رواشدة والنوافلة والعمري (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى معرفة أنماط التعلم السائدة حسب نموذج هيرمان وأثرها على التحصيل الدراسي، وقد أظهرت الدراسة أن ٨٢٪ من عينة الدراسة ذي النمط المنفرد وأن أعلى جزء لديهم هو C وبنسبة ٣٤٪ وأن هناك فروقا ذات دلالة في نمط السيطرة تعزى لمتغير الجنس، وقد كان أغلبية الذكور في الجزء الأيسر العلوي (A)، بينما الإناث في الجزء الأيمن السفلي (C).

وقام الغرايبة (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم المفضلة حسب نظرية هيرمان الكلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي_ البصري، وشملت عينة الدراسة (٧٥٣) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة العمرية (١٢- ١٦ سنة) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية إربد الأولى، وأشارت أهم النتائج إلى أن أنماط التعلم وفقا لنظرية هيرمان جاءت من حيث عدد التكرارات على الترتيب التالي: (الأيمن السفلي، والأيمن

العلوي، والأيسر السفلي، والأيسر العلوي)، كما أشارت النتائج أن الفروق باختلاف الجنس جاءت لصالح الذكور على الأيسر العلوي والسفلي.

وأجرى السعودي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وعلاقتها بمركز الضبط، وشملت عينة الدراسة (٣١٧) طالبا وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، وقد أشارت النتائج إلى أن أنماط التفكير جاءت على النحو التالي: (الأيمن السفلي، والأيسر العلوي، والنصف الأيسر السفلي، والنصف الأيمن العلوي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التفكير المرتبط بالنصف الأيسر فقط، ولصالح الذكور.

وقام الخواجا (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بالسيطرة الدماغية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، وشملت عينة الدراسة (٢٨١) طالبة لمرحلة البكالوريوس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التفكير جاءت على الترتيب التالي: (نمط التفكير المرتبط بالربع الأيسر السفلي، ثم الأيمن العلوي، تلاه الأيمن السفلي، وفي المرتبة الأخير جاء الأيسر العلوي).

وقام هيلات (٢٠١٦) بدراسة الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقد شملت عينة الدراسة (٥٧ طالباً؛ و ٣٨ طالبة) من طلبة الصف العاشر ، وأشارت التائج إلى أن أنماط التفكير كانت على الترتيب التالي: (الأيمن السفلي، الأيسر العلوي، الأيسر السفلي، الأيمن العلوي)، ووجود فروق ذات دلالة في نمط التفكير الأيمن السفلي لصالح الإناث،

والأيسر العلوي لصالح الذكور، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد فاعلية الذات وأنماط التفكير.

وقد تعددت الدراسات أيضا التي تناولت موضوع الذكاء الأخلاقي وحاولت التعرف على مستواه لدى عينات مختلفة ومدى ارتباطه ببعض المتغيرات كالجنس والعمر والسعادة والصحة النفسية والتفوق وغيرها، فقد درس مارتينو (Martino, 1990) أثر اختلاف الجنس والعمر في التطور الأخلاقي، حيث اشتملت العينة على (١٥) طفلاً و(١٥) طفلة في مدينة نيويورك، حيث تراوحت أعمارهم بين (الرابعة والنصف إلى الثامنة والنصف) سنة، و(١٥) رجلاً و(١٥) امرأة. وأشارت النتائج إلى أن الإناث عبّرن عن سلوك الأشخاص في المشهد التمثيلي المعروض أمامهن بشكل (أخلاقي أو غير أخلاقي)، في حين عبرّ الذكور عن المشهد بشكل منطقي ومحاولة توقع النتائج.

وقام أبو بيه (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى بحث النمو الخلقي للطفل السعودي في الصفوف من الثالث الابتدائي حتى الصف الثالث المتوسط، وشملت عينة الدراسة (٢٩٦) طالبا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في النمو الخلقي باختلاف كل من الصف الدراسي، والتفكير الابتكاري والذكاء؛ وبينت الدراسة أن مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري والذكاء، يتفوقون على منخفضي هذه القدرات في النمو الخلقي، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة في النمو الخلقي بين المتفوقين عقليا وغير المتفوقين عقليا ولصالح المتفوقين عقليا.

وأجرى نوركلا (Norcla, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الدماغ في ديناميكية البيئة والتوازن بين الذكاء الأخلاقي والتفاعل الاجتماعي للفرد في المجتمع، وأشارت النتائج إلى أن الذكاءات الأخلاقية والاجتماعية والنفسية والعقلية تتطلب قدرات ومهارات اجتماعية لكي يمكن تفعيلها، وأن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية.

وأجرى الزوايدة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند الى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي، يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما.

وقام فرغلي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين، وقد شملت العينة (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ منهم (٥٠) ذكور، و(٥٠) إناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي بإبعادة المختلفة باستثناء بعد العدالة وبين الصحة النفسية، كما أشارت النتائج إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في الذكاء الأخلاقي بإبعادة المختلفة عدا بعد الإحترام.

وأجرت عبد الله (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التعليم الخاص في

عمان الثانية. وقد شملت عينة الدراسة (٥٦٦) طالباً من طلبة الصف التاسع والعاشر والأول الثانوي. أشارت أهم النتائج إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي جاء بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال فضيلة التعاطف باختلاف الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وقام مومني (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الأغوار الشمالية في الأردن، وقد شملت عينة الدراسة (٤٠٨) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي على جميع الأبعاد باستثناء بعد التعاطف الذي حصل على متوسط مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأبعاد (الضمير، والاحترام، واللطف، والتسامح، العدل) تعزى للجنس ولصالح الإناث.

وقامت باكدل والشريفي (Pakdel & Sharifi, 2016) بدراسة الذكاء الخلاقي وعلاقته بالرضى الوظيفي وتنظيم السلوك المنحرف، وقد شملت عينة الدراسة (١٨١) مشارك من مجتمع الدراسة الذي تكون من (٣٤٠) موظف في الهيئة الشبابية والرياضة في مدينة فارس الإيرانية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والسلوك المنحرف، وعلاقة إيجابية ذات دلالة بين الذكاء الأخلاقي والرضى الوظيفي.

* * *

تعقيب عام على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن القول إنها تشترك فيما بينها في تناول أنماط التفكير تبعاً للسيطرة الدماغية، وتناولها للذكاء الأخلاقي بشكلٍ منفصل، على الرغم من إختلاف المقاييس المستخدمة فيها، في حين أنَّ أي من الدراسات السابقة – في حدود مسح الأدب- لم تتناول العلاقة بينهما.

يمكن القول أنَّ الدراسات السابقة تناولت أنماط التفكير تبعاً للسيطرة الدماغية بشكلٍ منفرد أو من خلال اضافة متغيرات مثل: التخصص الأكاديمي المرحلة (الجامعية، المدرسة)، والكلية في الجامعات، والعمر في المدارس. أما الذكاء الأخلاقي فتناولته من خلال برنامج تدريبي لتنميته، أو بحث علاقته بمتغيرات أخرى مثل السعادة والصحة النفسية لدى الطلبة المراهقين، وأيضا كان الاختلاف بينها في حجوم العينات وطبيعتها، إذ أجريت معظمها على الطلبة العاديين في المدارس.

ولعل جانب القصور الذي عانت منه الدراسات السابقة المتمثل في عدم تناول أنماط التفكير تبعاً للسيطرة الدغامية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي من جهة، وشهرة تلك الموضوعات وتمتع مقاييسها بدلالات صدق وثبات جيدة من جهة أخرى يُرشح تلك الموضوعات بقوة لتكون ضمن الدراسات التي تحتاج إلى مزيداً من البحث.

وأخيراً، فإن الدراسة الحالية تتميز عن جميع الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية شمولها على عينة من الموهوبين لم تتضمنها أيٍ من الدراسات السابقة، إضافة إلى تناولها بحث العلاقة بين أنماط التفكير تبعاً لنمط السيطرة الدماغية والذكاء الأخلاقي. وإجمالا استفاد الباحثون من الدراسات

السابقة في تبرير مشكلة الدراسة وفي كتابة الأدب النظري وفي اختيار أدوات الدراسة وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن وذلك لملائمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة طلبة الصف الأول الثانوي الموهوبين في مدرسة اليوبيل في مدينة عمان في الأردن، المتواجدين في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥م/٢٠١٦م، البالغ عددهم (٨١) طالباً وطالبة. أمَّا عينة الدراسة فقد شملت المجتمع بأكملة عدا تغيب (٥) عند تطبيق أدوات الدراسة، وبذلك تكون العينة قد شملت (٧٦) (٤٣ طالباً؛ ٣٣ طالبة).

أدوات الدراسة

لإغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت أداتان في البحث هما: مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية (HBDI)، ومقياس الذكاء الأخلاقي وفيما يلي عرض موجز لكل منهما:

أولاً: مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية (HBDI).

تم استخدام مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية المطور من قبل هيرمان (Herrmann, 2002)، والمعرب من قبل نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧)، وذلك لملائمته لأهداف الدراسة وحداثة المقياس نسبيا ، واستخدامه في أغلبية الدراسات العربية والأجنبية، ومناسبته لعينة الدراسة الحالية، كما أن يتمتع بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، ويتكون المقياس من (١٢٠) فقرة، حيث

يصنف المقياس الأفراد وفق ست فئات تبعاً للنموذج الرباعي للدماغ، الذي يقسم الدماغ إلى أربعة أجزاء رئيسة، تتمثل بـ: الجزء الأيسر العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (A)؛ والجزء الأيسر السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (B)، والجزء الأيمن السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (C)؛ والجزء الأيمن العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (D). إضافة إلى ذلك تستخرج درجة الفرد على النصف الأيسر من الدماغ، وذلك بجمع درجاته على الفقرات المنتمية إلى الجزأين: الأيسر العلوي (A)؛ والأيسر السفلي (B). وكذلك درجة الفرد على النصف الأيمن من الدماغ وذلك بجمع درجاته على الفقرات المنتمية إلى الجزأين: الأيمن السفلي (C)؛ والأيمن العلوي (D).

صدق المقياس: قام نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري من خلال الإجراءات المتبعة في مراحل تطوير المقياس، كما تم التحقق من صدق المحك للمقياس، وذلك من خلال التوصل إلى دلالات صدق أخرى للمقياس باستخدام "مقياس أسلوبك في التعلم والتفكير" لتورانس المكون من (٤٠) أربعين فقرة، بإعتبارها محكاً. حيث تم جمع المعلومات على هذا المقياس بالوقت الذي جمعت به المعلومات على النسخة العربية من مقياس هيرمان، وبلغ معامل ارتباط الجانب الأيمن بين المقياسين (٠,٣٦) ومعامل ارتباط الجانب الأيسر على المقياسين (٠,٣١)، وكانت ذات دلاله إحصائية.

وفي الدراسة الحالية، جرى التأكد من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري بعرضه على (٨) ثمانية من المحكمين من ذوي الاختصاص، وطُلِب منهم إعطاء رأيهم في وضوح الفقرات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية،

وبالبعد، وتمت الإفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق في وضوح صياغة الفقرات، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٧٥ ٪) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات البسيطة حول صياغة بعض الفقرات وحول استبدال بعض الكلمات تم الأخذ بمجملها.

ثبات المقياس: توصل نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧)، إلى مؤشرات عن ثبات الدرجات على مقياس هيرمان المعرب بعدة طرق، هي: الثبات بالإعادة، إذ حُسب ثبات الإعادة من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الكليات الجامعية الأردنية، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، فكانت قيم معامل الثبات المحسوبة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتتراوح ما بين (٠,٦٩ - ٠,٩٢). فيما تمثلت الطريقة الثانية بحساب الاتساق الداخلي، حيث حُسب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الإتساق الداخلي، وكانت قيمته تتراوح ما بين (٠,٥٣ - ٠,٨٥)

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية من خلال حساب ثبات الإعادة (test-retest)، بتطبيقه على عينة مؤلفة من (٣٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة الزرقا، وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد تراوحت قيم معامل الثبات المحسوبة بين (٠,٧٨ – ٠,٨٣) وكانت جمع المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥).

ثانياً: مقياس الذكاء الأخلاقي

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي المستند إلى نموذج كولز الذي طوره الزوايدة (٢٠١٢) للبيئة الأردنية، ، وقد تبنى الباحثون استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية ، نظرا لملائمته لأهداف الدراسة ومشكلتها ،ولحداثته واستخدامه على عينات مشابهة من حيث الخصائص وبيئة التطبيق ، كما أن المقياس مستند إلى نظرية بروبا والتي تم الانطلاق منها كنظرية في متغير الذكاء الأخلاقي ، كما أنه يتمتع بمؤشرات صدق وثبات مناسبة وقد تكون المقياس من (٦٠) فقرة تتوزع على (٤) أربعة أبعاد، وهي: (بعد القلب الطيب ؛ والضمير؛ وإدراك الانفعالات ؛ والخيال الأخلاقي)، وتتبع كل فقرة سلم تقدير لفظي خماسي (دائماً ؛ غالباً ؛ أحياناً ؛ نادراً ؛ أبداً)، حيث يطلب من المفحوص تحديد درجة موافقته أو معارضته لما جاء في الفقرة، ثم يحول السلم اللفظي إلى سلم رقمي وفق التدريج التالي: (٥) خمس درجات لدائماً، و(٤) درجات لغالباً، و(٣) درجات لأحياناً، و(٢) درجتين لنادراً، و(١) درجة واحدة لأبداً.

صدق المقياس

قام الزوايدة (٢٠١٢) بالتأكد من صدق المقياس بصورتة الأصلية من خلال صدق المحكمين، حيث تم عرضه على (٢٠) من المختصين، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء الابقاء والتعديل والحذف.

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: الصدق الظاهري ؛ وذلك من خلال عرضه على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وطلب منهم الاطلاع على المقياس

وإبداء الملاحظات حول المقياس من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة وانتمائها للأبعاد ووضوع المعنى وتمت الإفادة من ملاحظاتهم، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (٧٥ ٪) بين المحكمين، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تم الأخذ بمجملها.

الطريقة الثانية: صدق الاتساق الداخلي؛ وذلك من خلال استخراج معامل ارتباط الفقرة بالبعد وقد تم حذف مجموعة من الفقرات التي كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمي إليه أقل من (٠,٣٠) وبناء على نتائج صدق البناء فقد تم حذف (٢٢) فقرة من أصل (٦٠) فقرة ليصبح المقياس مكون من (٣٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول (١) يوضح درجة ارتباط الفقرة بالمجال وارتباط المجال بالدرجة الكلية، كما ويوضح مدى الدرجات الخام.

الجدول (١) معاملات الارتباط وتوزيع فقرات مقياس الذكاء الأخلاقي على الأبعاد الأربعة

البعد	الفقرات	مدى الدرجات الخام	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط درجات المجال بالدرجة الكلية
القلب الطيب	١ - ١٠	١٠ الى ٥٠	٠,٦٦	٠,٧٠
الضمير	١١ - ٢٠	١٠ الى ٥٠	٠,٧١	٠,٦٩
إدراك الانفعالات	٢١ - ٣٠	١٠ الى ٥٠	٠,٨٧	٠,٨٥
الخيال الأخلاقي	٣١ - ٣٨	٨ إلى ٤٠	٠,٧٩	٠,٧٦

جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

ثبات المقياس

قام الزوايدة (٢٠١٢) بالتأكد من ثبات المقياس بطريقتين، هما: الاتساق الداخلي، مستخدماً معادلة كرونباخ ألفا فكانت (٠,٨٧) لبعد القلب

الطيب ؛ و(٠,٨٧) لبعد الضمير ؛ و(٠,٨٤) لبعد إدراك الإنفعالات ؛ و (٠,٨٦) لبعد الخيال الأخلاقي. والطريقة الثانية فكانت الإعادة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني بفارق أسبوعين على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) طالباً وطالبة فكانت (٠,٧٧) ؛ (٠,٧٤) ؛ (٠,٧٥) ؛ (٠,٧٣) للأبعاد مرتبة على التوالي.

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي بعد حذف (٢٢) فقرة، بتطبيقة على عينة مؤلفة من (٣٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء، وحساب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الإتساق الداخلي، حيث جاءت قيم كرونباخ الفا على النحو التالي: (٠,٧٩) لبعد القلب الطيب ؛ و(٠,٨٣) لبعد الضمير ؛ و (٠,٧٩) لبعد إدراك الإنفعالات ؛ و(٠,٧٧) لبعد الخيال الأخلاقي.

متغيرات الدراسة

تتناول هذه الدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا للسيطرة الدماغية (النصف الأيسر العلوي A ؛ والنصف الأيسر السفلي B ؛ والنصف الأيمن السفلي C ؛ والنصف الأيمن العلوي D ؛ والنصف الأيسر A وB ؛ والنصف الأيمن C وD، والذكاء الأخلاقي (القلب الطيب ؛ الضمير ؛ إدراك الانفعالات ؛ الخيال الأخلاقي)، إضافة إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكر ؛ أنثى) بإعتباره متغيراً معدلاً.

الإجراءات

جرى تطبيق أداتا الدراسة (مقياس أساليب التفكير تبعاً للسيطرة الدماغية والذكاء الأخلاقي) معاً على عينة الدراسة في مدرسة اليوبيل بشكلٍ جمعي داخل الشعب التي تم اختيارها وفي جلسة واحدة فقط، وذلك بعد تجهيزها والتاكد من خصائصها السيكومترية، وقد تراوح زمن تطبيق الأداتين بين ٤٠ و٤٥ دقيقة، بعد توجيه كلمة مختصرة إرشاديّة للطلبة حول الغرض من المقاييس، وكيفيّة الإجابة عليهما، ثم حثهم على الإجابة بطريقّة تثير اهتماماتهم وتشوّقهم للأداء الجيّد الموضوعي، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ وقد شملت عينة الدراسة مجتمع الدراسة بأكمله.

تحليل البيانات

استُخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (٢٢) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية، وحساب تحليل التباين الأحادي، وقيم كا٢، إضافة إلى حساب معامل ارتباط سبيرمان.

* * *

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

- ما أساليب التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ السائدة لدى الطلبة الموهوبين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب أسلوب السيطرة الدماغية لدى كل منهم اعتماداً على الدرجة العليا المتحققة للفرد بين الدرجات على الأساليب المختلفة تبعاً للجزء السائد، كذلك الدرجة الكلية على النصف الأيسر للدماغ بجمع الدرجتين على كلا الربعين الأيسر العلوي والسفلي، كذلك الدرجة الكلية على النصف الأيمن للدماغ بجمع الدرجتين على كلا الربعين: الأيمن السفلي والعلوي، ثم تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للتكرارات لكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لكل أسلوب من أساليب السيطرة الدماغية لدى عينة الدراسة

الرقم	أسلوب السيطرة الدماغية	التكرار	النسب المئوية للتكرار
١	الجزء الأيسر العلوي A	٢٥	٣٢.٩
٢	الجزء الأيسر السفلي B	١٩	٢٥
٣	الجزء الأيمن السفلي C	٢٢	٢٨.٩
٤	الجزء الأيمن العلوي D	١٠	١٣.٢
٥	النصف الأيسر	٤٤	٥٧.٩
٦	النصف الأيمن	٣٢	٤٢.١

يتبين من الجدول (٢) أن الأسلوب الأكثر شيوعا من أساليب السيطرة الدماغية لدى أفراد عينة الدراسة هو ذلك الأسلوب الذي يرتبط بالجزء الأيسر بنسبة ٣٢.٩ ٪، يليه االأسلوب المرتبط بالجزء الأيمن السفلي بنسبة

٢٨,٩ ، يليه الأسلوب المرتبط بالجزء الأيسر السفلي بنسبة ٢٥ ٪ ، يليه الأسلوب المرتبط بالجزء الأيمن العلوي بنسبة ١٣,٢ ، كما يتبين من الجدول أن أسلوب السيطرة الدماغية المرتبط بالنصف الأيسر هو الأكثر شيوعا بنسبة ٥٧,٩٪ ، فيما بلغت نسبة ذوي أسلوب السيطرة الدماغية اليمنى ٤٢,١ ٪.

ويمتاز الشخص الذي يكون مسيطراً لديه أسلوب التفكير (الأيسر العلوي ، أو الأيسر بشكل عام) بأنه يعالج المشكلات بطرق تخضع للمنطق والدقة ، ويحبُّ التعامل مع الأرقام والجداول البيانية ، ويميل إلى تنظيم الأحداث وتحليلها بعيدا عن العاطفة ، ويحب تنفيذ المهام خطوة خطوة ويهتم بالوقت ، والعمل في بيئة مستقرة وثابته وآمنه بعيدا عن المخاطرة والمغامرة والإبداع ، وهو مخطط تنفيذي ، فيما يمتاز ذوي أسلوب التفكير (الأيمن العلوي أو الأيمن بشكل عام) بالأهتمام بالمشاعر والعواطف والعلاقات الإنسانية مع الآخرين ، والتعاطف معهم ، وخدمتهم ، كما يمتاز بالتفكير الاستراتيجي ، والإبداعي ، وبنظرته الشمولية للأمور ، والتصورات الاستكشافية ، والخيارات المتعددة ، والحدس (الهيلات ، ٢٠١٥).

ويمكن أن ترد نتيجة حصول أسلوب التفكير المرتبط بالجزء (الأيسر العلوي أو الأيسر بشكل عام) من الدماغ على أعلى نسبة مئوية وحصول أسلوب التفكير المرتبط بالجزء (الأيمن العلوي أو الأيمن بشكل عام) من الدماغ على أقل نسبة مئوية إلى طبيعة الأنظمة التربوية سواء على مستوى الأسرة ، أو المدرسة ، أو الثقافة بشكل عام والتي يرى الباحثون أنها ما زالت تعمل على تطوير قدرات النصف الأيسر من الدماغ على الرغم أننا نعيش في عصر السرعة والتطور التكنولوجي غير المسبوق الأمر الذي يحتم على الأنظمة

التربوية بمختلف أشكالها ضرورة تطويرها لمواكبة متطلبات العصر الذي نعيش من خلال إكساب الأبناء مهارات واستراتيجيات تساعد على التكيف مع متطلبات العصر، وهذا يؤكد أن اهتمام الأنظمة التربوية ما زال له علاقة بالمهارات اللغوية والتحليل والمنطق والدقة على حساب النصف الأيمن الذي يقتصر التعامل معه في أوقات ممارسة الهوايات على الأغلب والمرتبطة به عمليات التخيل والإبداع والنشاطات العملية والمرئية والتفكير الحر (Suusa, 2001). ويؤكد كل من سبرنجر وديتستش (Springer & Deutsch, 2003) هذه النتيجة بقولهما إن التعليم الحالي في المدارس يركز وينمي وظائف الجانب الأيسر من الدماغ مما ينعكس على الجانب الأيمن سلبا وإضعاف نمو وظائفه، وبما أن الطلبة عينة الدراسة هم من الطلبة الموهوبين فإن الباحثين يوصون المعلمين والقائمين على رعاية الموهوبين بضرورة مراجعة الأنشطة المقدمة للطلبة الموهوبين وطرق تدريسهم وتقويمهم، لأن طلبتهم مازالوا ذوي أنماط تفكير لها علاقة بهيمنة الجانب الأيسر التقليدي.

وقد اتفقت نتيجة الدرسة الحالية جزئيا مع نتيجة دراسة شيلنت ومدلتون وبوش ولمسيدن (Shelnutt, Middleton, Buch & Lumsdain, 1996) ودراسة هورك وديوتو (Horak & Du Toit, 2002) ودراسة سرور (٢٠٠٥) التي أشارت جميعها إلى أن أساليب التفكير جاءت على الترتيب التالي: الجزء الأيسر العلوي، والأيسر السفلي، والأيمن العلوي، والأيمن السفلي، ونتيجة دراسة كل من دوقام زينال وشويب وعثمان (Zainal, shuib, & Othman, 2004) والتي أشارت إلى سيادة النصف الأيسر من الدماغ في تعلمهم أكثر من النصف الأيمن، ونتيجة دراسة نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧)

التي أشارت إلى أن أسلوب التفكير جاءت وفقاً للترتيب الآتي (الأيسر السفلي، الأيسر العلوي، الأيسر، الأيمن)، ونتيجة دراسة هيلات (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن أساليب التفكير كانت على النحو التالي: (الأيمن السفلي، الأيسر العلوي، الأيسر السفلي، الأيمن العلوي).

وقت اختلفت جزئيا مع نتيجة دراسة كل من دي بور وبيرج (De Boer & Berg, 2001) التي أشارت إلى أن الطلبة يتوزعون حسب التكرارات على أساليب التعلم والتفكير على النحو التالي: (الأيمن العلوي، يليه الأيسر العلوي، ثم الأيسر السفلي، وأخيرا الأيمن السفلي)، ونتيجة دراسة الغرايبة (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن أساليب التعلم جاءت على الترتيب التالي: (الأيمن السفلي، والأيمن العلوي، والأيسر السفلي، الأيسر العلوي)، ونتيجة دراسة السعودي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن أساليب التفكير جاءت على النحو التالي: (الأيمن السفلي، والأيسر العلوي، والنصف الأيسر السفلي، والنصف الأيمن العلوي. ونتيجة دراسة الخواجا (٢٠١٥) التي أظهرت أن أساليب التفكير جاءت على الترتيب التالي: أسلوب التفكير المرتبط بالربع الأيسر السفلي، ثم الأيمن العلوي، تلاه الأيمن السفلي، وفي المرتبة الأخير جاء الأيسر العلوي. وقد يكون الاختلاف والاتفاق جزء منه مردة إلى طبيعة عينة الدراسة الحالية المتمثلة بالطلبة الموهوبين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، هل تختلف أساليب التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ لدى الطلبة الموهوبين باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات وقيمة كا٢ لمعرفة ما إذا كانت

هناك فروق بين أساليب السيطرة الدماغية لدى عينة الدراسة تبعاً لاختلاف الجنس، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) التكرارات وقيمة كا٢ ومستوى الدلالة لأساليب السيطرة الدماغية لدى عينة الدراسة تبعا لاختلاف الجنس

أسلوب السيطرة الدماغية	الجنس	العدد	قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أيسر علوي	ذكر	١٨	٣,٥٣	١	٠,٠٣٨❖
	أنثى	٧			
	الكلي	٢٥			
أيسر سفلي	ذكر	١١	٠,٠٧٣	١	٠,٤٩٦
	أنثى	٨			
	الكلي	١٩			
أيمن سفلي	ذكر	١١	١,٤٣٦	١	٠,١٧٤
	أنثى	١١			
	الكلي	٢٢			
أيمن علوي	ذكر	٦	٠,٠٠١	١	٠,٦١٥
	أنثى	٤			
	الكلي	١٠			
الأيسر	ذكر	٣٣	٣,٥١	١	٠,٠٣٩❖
	أنثى	٢١			
	الكلي	٤٤			
الأيمن	ذكر	١٧	٠,٧٣٨	١	٠,٢٦٩
	أنثى	١٥			
	الكلي	٣٢			

❖ دالةعند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في أسلوب التفكير المرتبط بالربع الأيسر العلوي، حيث

بلغت قيمة كا٢ (٣,٥٣) عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٨)، وفي أسلوب التفكير المرتبط بالنصف الأيسر، حيث بلغت قيمة كا٢ (٣,٥١) عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٩)، ولصالح الذكور في الأسلوبين، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الأنماط الأخرى.

إن الشخص الذي يكون مسيطراً لديه أسلوب التفكير (الأيسر العلوي، أو الأيسر بشكل عام) يعالج المشكلات بطرق تخضع للمنطق والعقلانيَّة والدقة، ويحبُّ التعامل مع الأرقام والجداول البيانية، ويميل إلى تحليل الأفكار والأحداث وتنظيمها بعيدا عن العاطفة وينفذ المهام خطوة خطوة ويهتم بالوقت، والعمل في بيئة مستقرة وثابته وأمنه بعيدا عن المخاطرة والمغامرة والإبداع، وهو مخطط تنفيذي (الهيلات، ٢٠١٥)، ويرى الباحثون أن هذه الخصائص أقرب إلى الذكور منها إلى الإناث؛ إذ تركز التنشئة الأسرية في الثقافة العربية على استقلالية الذكور وضرورة تحملهم للمسؤولية وضبط انفعالاتهم تجاه صفات الرجولة والتفكير بمنطق مقارنة بطبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بالإناث التي تؤكد على أهمية التعاطف والاهتمام بالجانب الإنساني المرتبط بالمشاعر الوجدانية، والأحاسيس والعواطف والعلاقات الاجتماعية ومراعاة الاتزان الانفعالي، وإلى فهم لغة الجسد والمثالية والمجاراة أحيانا، كضرورة لدى الإناث أكثر من الذكور، الأمر الذي انعكس على سيادة الدماغ الأيسر العلوي والأيسر بشكل عام لدى الذكور.

وقد اتفقت هذ النتيجة مع نتيجة دراسة نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧)، ودراسة رواشدة والنوافلة والعمري (٢٠١٠)، ونتيجة دراسة السعودي (٢٠١٤)، ونتيجة دراسة الغرايبة (٢٠١٠)، التي أشارت جميعها إلى وجود

فروق بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المرتبط بالنصف الأيسر العلوي أو الأيسر ولصالح الذكور.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية

على مقياس الذكاء الأخلاقي (ن =٧٦)

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	القلب الطيب	٤	٠,٨١	مرتفع
٢	الضمير	٣,٨٩	٠,٩٢	مرتفع
٣	إدراك الانفعالات	٤,٥١	٠,٥٢	مرتفع
٤	الخيال الأخلاقي	٣,٨٥	٠,٨١	مرتفع
٥	الدرجة الكلية	٤,٢٢	٠,٦٢	مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن بعد إدراك الانفعالات جاء بالمنزلة الأولى بأعلى متوسط حسابي، إذ بلغ (٤,٥١) بمستوى مرتفع، وبانحراف معياري (٠,٥٢)، وفي المنزلة الثانية جاء بعد القلب الطيب بمتوسط حسابي (٤) بمستوى مرتفع وبانحراف معياري (٠,٨١)، فيما جاء بالمنزلة الثالثة بعد الضمير بمتوسط حسابي (٣,٨٩) بمستوى مرتفع وبانحراف معياري (٠,٩٢)، وفي المنزلة الرابعة جاء بعد الخيال الأخلاقي بمتوسط حسابي (٣,٨٥) بمستوى مرتفع وبانحراف معياري (٠,٨١). فيما جاء المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

على المقياس (٤,٢٢) بمستوى مرتفع وبانحراف معياري (٠,٦٢)، وقد تم اعتماد المعيار الآتي للحكم على مستويات الذكاء الأخلاقي: (١- ٢,٣٣ منخفض، ٢,٣٤–٣,٦٧ متوسط، ٣,٦٨– ٥ مرتفع).

ويمكن أن ترد النتيجة المتمثلة بارتفاع مستوى الذكاء الأخلاقي بجميع أبعادة لدى عينة الدراسة إلى طبيعة عينة الدراسة المتمثلة بالطلبة الموهوبين الذين يمتازون بقدرات عقلية مرتفعة، الأمر الذي ينعكس إيجابا على السلوك الأخلاقي. إضافة إلي امتياز الطلبة الموهوبين بالنضج الأخلاقي المبكر، حيث أشارت عدة دراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج العقلي أو المعرفي، وأكدت هذ الدراسات على أن الأطفال الأكثر نضجا من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تمركزا حول الذات مقارنة بالعاديين (جروان، ٢٠٠٨)، كما ويشير تيرمان الوارد في العجمي (٢٠٠٩) إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يفوقون أقرانهم العاديين بمعدل يوازي مستوى النضج الأخلاقي لمن يكبرونهم سناً بأربع سنوات، الأمر الذي أنعكس على الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة فظهروا أفراد العينة بمستوى ذكاء أخلاقي مرتفع.كما يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن ثقافة المجتمع والتنشئة الأسرية تفرض على الموهوبين (الطلبة الدارسين في مدرسة اليوبيل) خصوصا، سلوكات خاصة لها علاقة بالضبط الذاتي وأن يكونوا نموذجا أخلاقيا ملتزما بالأنظمة والقوانين يتمتعون بضمير حي وبقلب طيب وإدراك انفعالاتهم وإنفعالات الآخرين وبالخيال الأخلاقي الإيجابي

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مومني (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق في الذكاء الأخلاقي لصالح الفرع العلمي، ودراسة أبو أبيه

(٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في النمو الخلقي بين المتفوقين عقليا وغير المتفوقين عقليا ولصالح المتفوقين عقليا، كما اتفقت مع نتائج دراسة نوركلا (Norcla, 2010) التي أشارت نتائجها إلى أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، "هل يختلف الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين باختلاف الجنس؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي باختلاف الجنس، والجدول (٥) يوضح ذلك،

جدول (٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي باختلاف الجنس

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
القلب الطيب	ذكر	٣,٧٦	٠,٧٩	٤٦
	أنثى	٤,٣٧	٠,٧١	٣٠
الضمير	ذكر	٣,٧٢	٠,٩٣	٤٦
	أنثى	٤,١٥	٠,٨٦	٣٠
إدراك الانفعالات	ذكر	٤,٤	٠,٥٧	٤٦
	أنثى	٤,٧	٠,٣٩	٣٠
الخيال الأخلاقي	ذكر	٣,٦٣	٠,٨٧	٤٦
	أنثى	٤,١٨	٠,٥٩	٣٠
الدرجة الكلية	ذكر	٤,١	٠,٦٧	٤٦
	أنثى	٤,٤٣	٠,٤٩	٣٠

يتبين من الجدول (٥) أن هناك تبايناً ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء

الأخلاقي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم حساب تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي المتعدد لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الخلاقي (الأبعاد)

مصادر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة والكس لامبدا ٠,٧٩٢ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٥	القلب الطيب	٦,٦٦٤	١	٦,٦٦٤	١١,٦٤٨	٠,٠٠١
	الضمير	٣,٣٩٨	١	٣,٣٩٨	٤,١٦٣	٠,٠٤٥
	إدراك الانفعالات	١,٦١١	١	١,٦١١	٦,٢٣٧	٠,٠١٥
	الخيال الأخلاقي	٥,٥٥١	١	٥,٥٥١	٩,٣٤٤	٠,٠٠٣
	الدرجة الكلية	٢,٣١٧	١	٢,٣١٧	٦,٢٧٠	٠,٠١٤
الخطأ	القلب الطيب	٤٢,٣٣٦	٧٤	٠,٥٧٢		
	الضمير	٦٠,٤٠١	٧٤	٠,٨١٦		
	إدراك الانفعالات	١٩,١١٠	٧٤	٠,٢٥٨		
	الخيال الأخلاقي	٤٣,٩٥٩	٧٤	٠,٥٩٤		
	الدرجة الكلية	٢٧,٣٥٠	٧٤	٠,٣٧٠		
الكلي	القلب الطيب	٤٩	٧٥			
	الضمير	٦٣,٧٩٩	٧٥			
	إدراك الانفعالات	٢٠,٧٢	٧٥			
	الخيال الأخلاقي	٤٩,٥١	٧٥			
	الدرجة الكلية	٢٩,٦٦٨	٧٥			

تبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي بين الجنسين على جميع الأبعاد، حيث بلغت قيمة ف لبعد القلب الطيب (١١,٦٤٨) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، ولبعد الضمير (٤,١٦٣) عند مستوى الدلالة (٠,٠٤٥)، ولبعد وإدراك الانفعالات (٦,٢٣٧) عند مستوى الدلالة (٠,٠١٥)، ولبعد الخيال الأخلاقي (٩,٣٤٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٣)، وللدرجة الكلية (٦,٢٧٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠١٤)، ولصالح الإناث في جميع الأبعاد.

ويمكن أن ترد نتيجة وجود فروق في جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي لصالح الإناث إلى الظروف الخاصة بالبيئة العربية وثقافة المجتمع الأردني وعملية التنشئة الأسرية التي تفرضها على الإناث فيصبحن أكثر قبولا للقيم وأكثر تمسكا بالأخلاق وأكثر امتثالا للقيم الأخلاقية، ويرى الباحثون أن ذلك تم تأكيده من قبل بوربا (٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن الإناث بشكل عام أكثر أخلاقية من الذكور، وقد يعود ذلك للدور الاجتماعي الذي ينسبه الأباء للإناث، إضافة إلى أن علاقة الآباء مع الإناث أقرب إلى الدفء والثقة من علاقاتهم مع الأبناء الذكور الأمر الذي ينعكس على طبيعة الحوار بين الآباء والإناث، حيث يناقشون الأبوين مشاعرهن ويكشفون عن مقدار كبير من الكلمات العاطفية مع بناتهم أكثر مما يفعلون مع أبنائهم ويشجعون بناتهم على مشاركة عواطفهن بينما يطلب من الأبناء أن يخفوا آلامهم العاطفية ليظهروا بمظهر الرجولة. إضافة إلى ذلك فيرى الباحثون أن هذه النتيجة يمكن أن ترد إلى تركيز الآباء أثناء التنشئة الإسرية على الجوانب الخلقية لدى الإناث وعلى السلوكات الملائمة لجنسهم فيكونون أشد قلقا وتقييدا ومراقبة

لسلوكات بناتهم بينما يركزو على الاستقلالية وحب الفضول وتحمل المسؤولية والرجولة لدى الذكور.

كما يرى الباحثون أن لطبيعة الدراسة المختلطة لدى عينة الدراسة دور في ذلك، حيث يحاولن الإناث الظهور أمام الأخرين بمظهر الشخص المثالي الملتزم بالمعايير الأخلاقية التنظيمية المدرسية والشخصية أمام الجنس الآخر الأمر الذي ينعكس على ظهورهن أنهن ذوات ذكاء أخلاقي مرتفع مقارنة بالذكور، كما قد يكون للمكاسب الاجتماعية والانفعالية المتمثلة بالاحترام والتقدير من قبل الآخرين التي تحققها الطالبات عند الظهور أمام الزملاء بسلوكات مرغوبة اجتماعيا وانفعاليا خصوصا في مجتمع مختلط الأمر الذي ينعكس على الذكاء الأخلاقي لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع نتائج دراسة مومني (٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في الذكاء الأخلاقي بإبعادة المختلفة عدا بعدي التعاطف والتحكم الذاتي، ونتئج دراسة مارتينو (Martino, 1990) التي أشارت إلى أن الإناث عبّرن عن سلوك الأشخاص في المشهد التمثيلي المعروض أمامهن بشكل (أخلاقي أو غير أخلاقي)، في حين عبرّ الذكور عن المشهد بشكل منطقي ومحاولة توقع النتائج، كما اتفقت النتائج الحالية جزئيا مع نتائج دراسة فرغلي (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في الذكاء الأخلاقي بإبعادة المختلفة عدا بعد الإحترام.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق في الذكاء الأخلاقي على مجال فضيلة

التعاطف ولصالح الذكور، وقد يكون هذ الاختلاف مردة أن عينة دراسة عبد الله (٢٠١٤) هم طلبة عاديين ومن مرحلة عمرية أصغر بالمقارنة مع الدراسة الحالية التي درست طلبة الصف الأول الثانوي العلي الموهوبين.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، ما العلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وبين الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط سبيرمان بين أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية وبين الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) مصفوفة معاملات ارتباط سبيرمان بين أساليب التفكير وفقا للسيطرة الدماغية وبين الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة

الذكاء الأخلاقي	الأيسر العلوي	الأيسر السفلي	الأيمن السفلي	الأيمن العلوي	الأيسر	الأيمن
القلب الطيب	٠,١٤٣	٠,١٣٨	٠,١٩٧❖	٠,٠٧٥	٠,٠٣٣	٠,٠٨٧
الظمير	٠,٠٤٤	٠,٠١٣	٠,٠٩٤	٠,٠٥٦	٠,٠٠١	٠,٠١٢
إدراك الانفعالات	٠,٠٩٧	٠,٠١٣	٠,٠٧٩	٠,١٩٠❖	٠,٠٣٨	٠,١٢٨
الخيال الأخلاقي	٠,٠٧٨	٠,٠٤٠	٠,١٢٨	٠,١٩٢❖	٠,١١٩	٠,٠٨٨
الدرجة الكلية	٠,١٤٦	٠,١٤٣	٠,٣٤٦❖	٠,١٨٨❖	٠,٠١٨	٠,١٩٢❖

❖دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مجال القلب الطيب وبين أسلوب التفكير (الأيمن السفلي)، ويرى الباحثين أن هذه النتيجة منطقية حيث أن هناك صفات مشتركة بين صاحب القلب الطيب

وذوي أسلوب التفكير الأيمن السفلي فكلاما كريم ومبادر ومتجه نحو الآخرين، وعاطفي يهتم بمشاعر الآخرين ويحترمها، وملتزم بالانظمة والقوانين، وفعال إيجابي وصاحب شخصية ستقلة، الأمر الذ أدى كما يعتقد الباحثين إلى وجود علاقها بينهما.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين مجال إدراك الانفعالات وبين أسلوب التفكير الأيمن العلوي، وبالرجوع إلى الأدب النظري يتضح أن مجال إدراك الانفعالات يحتاج إلى قدرات عقلية إبداعية من خلال وعي الفرد ونظرته الإبداعية في استبصار الموقف الأخلاقي الواقعي واستنتاج القيم والمعايير الأخلاقية وتذويتها واتوظيفها في ضبط سلوكاته الأخلاقي ة المستقبلية وهذه الصفات تتناغم مع صفات ذوي نمط التفكير الأيمن العلوي الذي يتميز بالقدرات العقلية االعليا والنظرة الشمولية المستقبلية، مما يعني أن من يتصف بإدراك الانفعالات كاحد مجالات الذكاء الأخلاقي وبين أسلوب التفكير المرتبط بالجزء الأيمن العلوي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مجال الخيال الأخلاقي وبين أسلوب التفكير الأيمن العلوي وهذا يعني من وجهة نظر الباحثين أن من يتصف بالخيال الأخلاقي كاحد مجالات الذكاء الأخلاقي يكون نمط تفكيره مرتبط بالجزء الأيمن العلوي، حيث يتصف صاحب الخيال الأخلاقي بقدرة عالية على التخيل والتذكر وتوظيفهما في مواقف متخيلة جديدة قد تحتاج لسلوكات نابعة من ذكائهم الأخلاقي، ويرى الباحثون أن القدرة العالية على التخيل والتذكر يمتاز بها الموهوبين والمبدعين في كل المجالات ومن بينها مجال الكتابة (القصة، المقالة، الشعر، الروايات)، والفنون كالرسم والعزف والنحت،

وهذه بدورها من أكثر الصفات التي تنطبق على ذوي أسلوب التفكير الأيمن العلوي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وبين أسلوب التفكير (الأيمن السفلي، والأيمن العلوي، والأيمن)، وهذا يعني أن من يمتلك الذكاء الأخلاقي يكون نسلوب التفكير لدية مرتبط بالجزء الأيمن من الدماغ بشكل عام سواء الأيمن السفلي أم العلوي، ويرى الباحثون أن هذه النتيجة منطقية حيث يتصف ذو أسلوب التفكير المرتبط بالجزء الأيمن السفلي بأنه عاطفي وحساس ومتفاعل جيد مع الآخرين، ودافعيته عالية ومتحمس للأفكار الجديدة، فيما يمتاز ذوي أسلوب التفكير الأيمن العلوي بنظرته الشمولية البعيدة عن التفاصيل والروتين، ويميل إلى الالتزام بالقوانين، ويحاول إيجاد الأفكار الجديدة، ولديه القدرة على ترتيب هذه الأفكار مع بعضها البعض والخروج بأشياء جديدة إبداعية، وهو شخص حدسي، لديه قدرة عالية على التخيل والتخطيط الاستراتيجي (الهيلات، ٢٠١٥)، ويرى الباحثون أن هذه الصفات بدورها هي صفات مهمة لكي يظهر الشخص بأنه صاحب ذكاء أخلاقي خصوصا أن عينة الدراسة هم من الطلبة الموهوبين وبالآتي يمتازون بذكاء أخلاقي مرتفع.

* * *

التوصيات

- تعريف المعلمين ومعدي المناهج وأولياء الأمور والمهتمين والطلبة بأساليب التفكير والاهتمام بها بشكل عام وخصوصاً تلك التي لها علاقة بالذكاء الأخلاقي، والعمل على تنميتها لدى الطلبة.
- استثمار عينة الدراسة التي امتازت بذكاء أخلاقي مرتفع (سواء الذكور أم الإناث) لإجراء دراسات أخرى قد تكون تجريبية لمعرفة العوامل وراء إرتفاع ذكائهم الأخلاقي.
- إجراء دراسات أخرى حول أساليب التفكير لمعرفة مدى ارتباطها بمغيرات أخرى غير الذكاء الأخلاقي.
- عمل البرامج والورش التعليمية التي من شأنها رفع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الذكور من الموهوبين.
- زيادة اهتمام المعلمين والمسؤلين المعنيين في تطوير المقررات الدراسية باستحداث طرق ووسائل للتدريس والتنويع في الأنشطة التي من شأنها تنمية الجزء الأيمن العلوي من الدماغ المسؤول عن الإبداع والتفكير الشمولي.

* * *

المراجع

١- أبو بيه، سامي محمد (٢٠١٠). النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض). **جامعة المنصورة، كلية التربية، المجلة العلمية**، مج (١٤)، ع (٢): ٦٩- ٩٥.

٢- أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠١٣). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. دار المسيرة، عمان، الأردن.

٣- بوزان، توني (٢٠٠٢). **الأستخدام الأقصى لطاقات الدماغ العقلية**. ترجمة، الهام الخوري، الطبعة الثانية، دمشق: دار الحصاد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا.

٤- بوربا، ميشيل (٢٠٠٣). **بناء الذكاء الأخلاقي**. ترجمة سعد الحسيني، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٥- الريماوي، محمد (١٩٩٨). **علم النفس التطوري، منشورات جامعة القدس المفتوحة**. عمان، الأردن.

٦- جروان، فتحي (٢٠٠٨). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الطبعة لثالثة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

٧- جولمان، دانيال (٢٠٠٠). **الذكاء العاطفي**. (ترجمة ليلى الجبالي)، سلسلة عالم المعرفة عدد (٢٦٢)، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٨- الخواجا، أحمد يوسف (٢٠١٥). **عادات العقل وعلاقتها بالسيطرة الدماغية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة االبلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

٩- رواشدة، إبراهيم؛ نوافلة، وليد؛ العمري، علي (٢٠١٠). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦**(٤): ٣٦١- ٣٧٥.

١٠- الزوايدة، حسن (٢٠١٢). **أثر برنامج تدريبي مستند الى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان/الأردن**. اطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

١١- ستيرنبيرغ، روبرت (٢٠٠٤). **أساليب التفكير**. ترجمة عادل سعد يوسف، مراجعة محمد أحمد الدسوقي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، مصر.

١٢- السعودي، هشام (٢٠١٤). **أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، السلط، الأردن.

١٣- سرور، سعيد عبد الغني (٢٠٠٥). أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند نيد هيرمان وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية**، مصر، ١٩، ع٣: ٢٨٠- ٣٤٣

١٤- عبد الله، فرح (٢٠١٤). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

١٥- العجمي، حمد بليه المرهان (٢٠٠٩). الموهبة والتفوق العقلي. مكتبة الدار الأكادمية للنشر والتوزيع، الكويت.

١٦- الغرايبة، أحمد محمد (٢٠١٠). **أنماط التعلم المفضلة حسب نظرية هيرمان الكلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي_ البصري**. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، الأردن.

١٧- فرغلي، جمعة فاروق (٢٠١٣). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد ١٥٤، الجزء الثاني.

١٨- قطامي، يوسف (٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

١٩- مومني، عبد اللطيف عبد الكريم (٢٠١٥). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغير الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، ١١(١): ١٧- ٣٠.

٢٠- نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيدهيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية جامعة اليرموك**، ٣، (٢): ١٤٣- ١٦٣.

٢١- هيلات، مصطفى قسيم (٢٠١٥). **مقياس هيرمان لأنماط التفكير**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٢٢- هيلات، مصطفى قسيم (٢٠١٧). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين ١٨ (٢)، ٦٦ - ٨٨.

23- Borba, M., (2001). Building Moral Inteligence, Jessey Bass Awiley Impaint.

24- Carolyn, H., (2012). Spotlight on learning Using the HBDI Assessment to Improve Learning Process, Quality, And Out comes at Yale College, Wales, From: www. Herrmann solution .com

25- Coles, R., (1997). The Moral Intelligence of Children, How to Child Penguin Group, New York.

26- Coles, R., (2007). It's Complicated: The American Teenager, Random House Trade Paperbacks.

27- Coles, R., (2010). Handing one Another Along: Literature and Social Reflection Random House Trade Paperbacks.

28- De Boer, A., Berg, D. (2001). The value of the Herrman Brain Dominance Instrument in facilitating effect teaching and learning of Criminology, A cta Criminological, 14 (1): 119-129.

29- Hansen, L., (2000). Robert Coles Explains of the Need for Moral Character in This Country. Journal of NBR, Washington 2 (3),12- 42

30- Hellige, J., (2001). Hemispheric Asymmetry, What's Right and What's Left. Firset Harvard University Press.

31- Herrman, N., (2002). The creative brain, retrived Septemper 9, 2003, from: www. HBID.com.
32- Herrman, N., James, B., & Victor, B. (1989). Whole Brain Thinking (using HBDI) Available; Http:// www.mindwerx.com.au/HBDI programs htm.
33- Herrmann, N. (1997). The Herrmann brain dominance instrument (HBDI). Herrmann International group. www. gbdi-ukcom/ about/ founder asp.
34- Horak, E., Du Toit, J, w., (2002). A study on thinking Styles and Academic Performance of civil Engineering Students, Journal of the South a African Institution of Civil Engineering. 44 (137): 55- 64.
35- Jensen, E., (2001). Brain based learning. Store San Diego, CA., USA.
36- Lavach, J., (1997). Cerebral Hemisphericity, College Major and Occupational choices. Journal of Creative Behavior, 25 (3): 218-222.
37- Martino, D., Comstock, E., (1990). Effects of Moral Development, Counseling If Values (on-line), 34 (3): 209-2012.
38- McGarthe, B., (2000). The 4-MAT System Teaching to Learning Styles with Right / Left Mode Techniques Understanding Right Brains Vs. Left Brain Microsoft Internet Explorer, http://www.funderstanding.com.
39- Norcla, V. (2010). Moral Intelligence and the Social Brain, Lecturer in Sustainability, Ryerson University, Torento.
40- Pakdel, I., & Sharifi, S. (2016). Moral intelligentce relationship with job satisfaction and organization deviant behavios youth and sports department of fars province. International Business Management, 10 (7):1151-116
41- Sousa, D., (2001). How the Brain Learns. Thousand Oaks, California: Corwin Press. Reston, VA: National, Association of Secondary school principals.
42- Springer, S., Deutsch, G., (2003). Thinking style. Boston: Cambridge University Press.
43- Sternberg, R., Gricorenko, E. (1997). "Are Cognitive Styles, Still in Style? " American Psychologist. 52. (7): 700-712.
44- Taylor, J. H., Walker, L. (1997). Moral Climate and Development of Moral Reasoning: The Effects of Dyadic Discussion between Young Offenders. Journal of Moral Education, 26 (1): 21-45.
45- Shelnutt, J., Middleton, S., Buch, K., & Lumsdain, M. (1996). Forming student project teams based on Herrman Brain Dominance (HBDI) Results. ASEE Annual Conference, Session 630, Paper no, 3.
46- Zainal, Z., Shuib, M., & Othman, M. (2004). Thinking styles: Us:

❊ ❊ ❊

- Abdullah, Farah (2014). Moral intelligence and Happiness With adolescent students in Amman. Unpublished MA Thesis, University of Balqa Applied, Salt, Jordan.
- Al-Ajmi, Hamad Ble Almarhan (2009). Talent and mental superiority. Aldar academic library for; publication and distribution, Kuwait.
- Gharaibeh, Ahmed Mohamed. (2010). Preferred learning styles according to the holistic Herman theory and its relationship with emotional intelligence and integration ,Unpublished Master Thesis, Irbid, Jordan.
- Farghali, Juma Al Farouk (2013). Moral intelligence and its mental health in a sample of adolescents. Journal of College of Education, Al-Azhar University, No. 154, Part II
- Kitami, Yousef. (2005). Theories of learning and teaching. Amman: Dar Al-Fikr for Printing and Publishing, Jordan.
- Momeni, Abdul Latif Abdul Karim (2015). The level of moral intelligence and its variable sex and branch of education of high school students in the northern Jordan Valley in Jordan. Jordan Journal of Science in Education, Yarmouk University, 11 (1): 17-30
- Nawfal Mohammed & Abu Awad, Ferial (2007). The psychometric properties of the scale of the brain control Ned herrman (HBDI) and its effectiveness in detecting the pattern of cerebral control among a sample of Jordanian university students. Jordan Journal of Educational Sciences at the University of Yarmouk, 3, (2: 143-163
- Hillat, Mustafa Kasseem (2015). Herman Scale Patterns of thinking. Oman: De Bono Centre to teach thinking.
- Hillat, Mustafa Kasseem (2016). Self-efficacy and its relationship to patterns of thought, according to brain control of Herman the tenth grade students at King Abdullah II schools of Excellence, (forthcoming) Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abu Beih, Mohammed Sami (2010). Moral development and its relationship to excellence (field study on a sample of schoolchildren Riyadh). Mansoura University, College of Education, Scientific Journal, vol 14, p (2): 69-95
- Abu Jado, Saleh Mohammed; and Nawfal Mohammed Bakr .(2013). Teaching thinking : theory and practice. Dar almaseera: Amman, Jordan.
- Borba, Michel (2003). Building moral intelligence. Translation Saad al-Husseini, Publishers: University Book House, Al Ain, United Arab Emirates.
- Rimawi, Mohammed (1998). Developmental psychology, Al-Quds Open University Press. Ammaan Jordan.
- Jarwan, Fathi (2008). Talent and excellence and creativity. Third edition, Amman: Dar alfeker Publishers & Distributors, Jordan.
- Goleman, Daniel (2000). emotional intelligence. (Translation Laila al-Jabali), a series of knowledge the world number 262, issued by the National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait.
- Khawaja, Ahmed Yousef (2015). Habits of Mind and its relation to brain control the students of Faculty of Princess Alia University. Unpublished Master Thesis, University of Applied Aalbelka, Salt, Jordan.
- Rawashdeh, ibraheam; Nawafleh, Walid; Alomari, Ali (2010). Learning patterns of ninth grade students in Irbid and its impact on their achievement in chemistry. Jordan Journal of Science in Education,6 (4): 361-375.
- Zawayda, Hassan (2012). The impact of a training program Based on Coles model in the moral development of intelligence in a sample of the fifth grade students in the city of Amman, Jordan. Unpublished doctoral dissertation, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Sternberg, Robert (2004). Thinking methods. Adel Saad Yousef translation, revision Mohammed Ahmed Desouki, Cairo: Maktabat Al-nahda, Egypt.
- Alsaudi, Hisham (2014). Thinking patterns associated with the brain and its relationship disciple status with Balqa Applied University students. Unpublished Master Thesis, Salt, Jordan.
- Sorour, Saeed Abdul Ghani (2005). Patterns of Thinking in accordance with Comprehensive Model of the brain when Ned Herman and its relationship with the multi-intelligence and style of learning in pre-service teacher patterns. Psychological and Educational Research Journal, Faculty of Education, University of Menoufia, Egypt 0.19, p 3: 280-343

Thinking styles according to Herrmann's brain dominance and their relationship with moral intelligence among gifted students in Jordan

Dr. Mostafa Qaseem Hailat, Al-Balqa University, Jordan
Dr. Haider Ibrahim Zaza, Foclty Of Education University Of Jordan
Dr. Mohamed Farhan Al-Qudah, Prof. King Saud University, KSA
Dr. Ali Alsubiheen, Assoc. King Saud University, KSA

Abstract:

This study aims to identify thinking styles according to Herrmann's brain dominance and their relationship with moral intelligence among gifted students. The results indicated that the frequency order of thinking styles were the left cerebral brain, the left limbic brain, right limbic brain, the right cerebral brain thinking, respectively. The left brain was dominant. Furthermore, the results revealed the mean level of moral intelligent (all domains and total score) was high. Additionally, the results indicated that the males' mean score of the left cerebral brain thinking and the left thinking were significantly higher ($p < 0.05$) than the females. Moreover, the moral intelligent (all domains and total score) was significantly higher ($p < 0.05$) than the males.

A positive significant correlation was revealed between the moral intelligent (all domains and total score) and thinking style. It was recommended that comprehension of thinking styles should be considered especially that correlate positively with moral intelligent.

Keywords: thinking styles according to the Herrmann's brain dominance, moral intelligent, Gifted students, Jordan.

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
Dean ofthe College of Education