مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد التاسع عشر
شوال ١٤٤٠هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

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

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

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

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

أعضاء هيئة التحرير

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

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

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

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

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

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

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

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

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

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

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

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

ثالثاً: التوثيق:

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

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

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

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

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

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

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

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

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

المحتويات

اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس ١٩
ا.د. ظافر بن فراج الشهري

الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية وتصور مقترح لتطويره ٨١
د. ناعم بن محمد العمري

استيعابُ مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهة ومكافَحة الفَسَادِ في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالثِ المتوسِّط في محافظة الأحساء ١٦١
د. عبدالعزيز بن فالح العصيل

الوعي بالذات وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين ٢٣٥
د. سميره حسن أبكر

تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل في ضوء أهدافها كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب ٣١٧
د. فايز بن عبد العزيز الفايز
أ. عبداللطيف بن صالح الملحم
أ. عبدالله بن سعيد التركي

تقييم البيئة التنظيمية في كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها ٣٧٥
د. ماجدة مصطفى عبد الرازق

العلاقة التعليمية بين وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر الهجري " دراسة في تاريخ التربية " ٤٣٧
أ.د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح

اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس

أ.د. ظافر بن فراج الشهري
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس

أ.د. ظافر بن فراج الشهري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٧/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٧/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس، وتأثرها بمتغيرات التخصص، والخبرة، والأداء. ولتحقيق ذلك، اُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأُعد مقياسًا للاتجاه نحو مهنة التدريس، وطُبق على عينة قدرها (٦٤) معلمًا في تخصصي الرياضيات والحاسوب غير مؤهلة تربويًا ملتحقة بالدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس (طبيعة المهنة، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والمكانة الاقتصادية للمهنة، ومستقبل المهنة) كانت إيجابية بشكل عام، وسلبية نحو مكانة المهنة الاقتصادية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس تُعزى لكلٍّ من نوع التخصص لصالح تخصص الحاسوب، ومستوى الأداء الميداني لصالح الأداء جيد جيدًا، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس تُعزى لسنوات الخبرة التدريسية. وفي ضوء النتائج، قُدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، مهنة التدريس، معلم الرياضيات/الحاسوب غير المؤهل تربويًا، الدبلوم التربوي.

المقدمة:

تُعد مهنة التدريس من أشرف المهن وأسمى الرسالات، والعنصر الحيوي والفعال في الحياة المعاصرة، وأحد الركائز الأساسية التي أولت لها المجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية كل الاهتمام والعناية في مراحل التعليم المختلفة من حيث التجهيزات المتطورة، والموارد المالية، ومصادر المعرفة المتنوعة، وأساليب التفكير المناسبة، التي تجعل المعلم قادرًا على بناء مستقبل زاهر بالعطاء، مواكبًا التطور السريع والمتنامي في كل مجالات الحياة.

وقد حض الإسلام أن جعل مهنة التدريس من جملة المهام التي أوكل بها المعلم الأول محمد بن عبدالله رسول الله ﷺ، قال الله تعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (آل عمران، ١٦٤)، وقال ﷻ: ﴿رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ (البقرة، ١٢٩)، وجعل الله من التقوى شرطًا مقدمًا لمن أراد أن يكتسب العلم، قال ﷻ: ﴿... وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (البقرة، ٢٨٢).

ولقد نالت هذه المهنة اهتمامًا كبيرًا على مر العصور الإسلامية من قبل طلبة العلم، مثل: الغزالي، والماوردي، وابن الجوزي، وبرهان الإسلام (الدين) الزرنوجي، والطوسي، وابن جماعة، وابن حجر، وابن سنحون.

وتجلت أهمية هذه المهنة في دور المعلم الذي يظهر جليًا في نجاح العملية التعليمية، وما تتطلبه من المقومات الأساسية اللازمة لإعداده ووصوله إلى درجة الكفاية، التي تجعله قادرًا على تحمل مسؤولياته والقيام بواجباته، كونه الشخص المؤتمن على أهم ما يملكه المجتمع من ثروة والاعتماد عليه - بعد الله

سبحانه وتعالى - في رعاية هذه الثروة واستثمارها الاستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع وطموحاته (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤١٨هـ)؛ فهو الموجه الأول للعملية التعليمية، الذي يشكل بيئة تعليمية نقية وثرية تدعم الإبداع والابتكار لدى الطلاب (شحاته، ٢٠٠٠)، والمسؤول عن مهنة التدريس، الذي يسهم من خلالها في تنشئة وتربية وتكوين جميع فئات المجتمع (الكثيري، ٢٠٠٤)، بل المسؤول الأول عن إعداد الناشئة وتوجيههم نحو المواطنة الصالحة ليقوم بدوره على أكمل وجه نحو بلوغ الأهداف المرسومة (الشرقي، ٢٠٠٤)، والعنصر الأساسي في العملية التعليمية، وسيد الموقف في استثمار الإمكانات المتاحة لتحريك عقول الطلاب أو تفريغ كل شيء من محتواه (عبيد، ٢٠٠٤).

ومهنة التدريس كسائر المهن الأخرى تحتاج إلى إعداد يؤهل المعلم لأداء عمله تربويًا بنجاح، والارتقاء بنموه مهنيًا باعتباره المستشرف للمستقبل والمتوقع لتحدياته (إبراهيم، ٢٠٠٣؛ الفتلاوي، ٢٠٠٣)؛ فقد يأتي معلم غير مؤهل تأهيلًا جيدًا أو غير متكيفٍ مع مهنته وغير مُحب لها فيعصف بها عصفا (المجيدل، ٢٠٠٦). كما أن المدرسة لا تؤدي رسالتها بنجاح إلا إذا كان المعلم راضيًا ومقتنعًا بمهنته، تتوافر لديه الرغبة فيها والقدرة على تحمل أعبائها وتعلم معارفها ومهاراتها، وألا يتخذها وسيلة عرضية للانتقال إلى مهنة أخرى (الشرايدة، ٢٠٠٨)؛ الأمر الذي يوجب الاهتمام بالمعلم بحجم الدور الملقى على عاتقه، وضرورة إكسابه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس (حسن، ٢٠١٤)، كونها مصاحبة له في حياته المهنية (الكلثم، ٢٠١٥).

كما أن للاتجاهات أهمية كبيرة يجب الأخذ بها عند اختيار المعلم وإعداده لهذه المهنة العظيمة، فإذا كانت اتجاهاته إيجابية نحو مهنته، مستمتعًا بما يقوم به

من عمل ومُقدّرًا لأهمية الرسالة التي يقوم بها في مجتمعه، فإن نتاج ذلك يؤثر إيجابًا على سلوكيات طلابه، وتنمية وتطوير ذلك المجتمع. لذا، يمثل امتلاك المعلم -أيًا كان تخصصه - للاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وتدعيمها أهمية كبرى، يجب اعتبارها شرطًا من شروط مزاولته لهذه المهنة (الكندري وفرج، ٢٠٠١)، لأنها تدفعه إلى تعديل سلوكه وتحفيزه على بذل الجهد والإتقان في أداءه، ولها تأثيراتها الواضحة والمباشرة على دافعية الطلاب نحو المادة التي يقوم بتدريسها (سلمان، ٢٠٠٤)، وتساعده في أداء عمله التعليمي، وتعكس رضاه نحو مهنته (المخزومي، ٢٠٠٧)، وتسهم في تنمية تفكيره الإبداعي (نعامة والشيزاوي وأبو زيد، ٢٠٠٨؛ Jones, 2001)، وتساعده على القيام بالعملية التعليمية وتوظيف المهارات والكفايات المهنية التي يمتلكها بصورة سليمة، وتقوده إلى الالتزام بواجباته المهنية بشكل مغاير من أولئك المعلمين الذين يحملون اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس (Mtika & Gates, 2010)، وتساعده على التقدم في المجالات المعرفية، وتجعله أكثر إقبالًا على التخصص الذي يُدرِّسه، فيشعر بسهولته ومتعته له (المجيدل والشريع، ٢٠١٢)، وتسهم في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية ذاتها؛ فالمعلم ذو الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة يعمل بحب وشغف داخل الفصل وخارجه ويبذل قصارى جهده لتوفير المناخ الصفي الذي ينمي ويعزز الإبداع، أما المعلم ذو الاتجاهات السلبية فلا يقبل على العمل ويؤديه بطريقة تقليدية روتينية (بلال، ٢٠١٣).

والارتقاء بمهنة التدريس مسؤولية تقع على المؤسسات التي تتولى إعداد المعلمين أنفسهم، مما جعل أولى أهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميًا وفكريًا تأهيلًا عاليًا، لأداء

واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم، في ضوء العقيدة السليمة، ومبادئ الإسلام السديدة" (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦ه، ص ١٢)، لذا فإن عملية إعدادهم وتأهيلهم "تأهيلًا يتماشى مع متطلبات العصر قضية شغلت التربويين وصناع القرار والمهتمين بالجانب التربوي وشؤون التعليم في جميع الدول العربية والأجنبية" (الرواحي والبلوشي، ٢٠١١، ص ٥٥). ولتحقيق هذا الهدف كان لزامًا على المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعات أن تدرك أهمية الإعداد التربوي لمعلمي التعليم العام، وإتاحة الفرصة لخريجي الجامعات الذين لم يتأهلوا تربويًا لمهنة التدريس، للالتحاق بالدبلوم العام في التربية، حيث يؤهلهم تربويًا لمهنة التدريس من خلال إكسابهم المعلومات والمعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها في أثناء عملهم كمعلمين بمراحل التعليم العام.

ولمعلمي تخصصي الرياضيات والحاسوب طابع خاص تميزا به عن باقي معلمي التخصصات الدراسية الأخرى، لطبيعتهما التراكمية التي تشكل تحديات أمام المعلم الذي يقع على عاتقه تذليل هذه التحديات وتنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو هذين التخصصين، وذلك لمساعدتهم على توظيف هذه الاتجاهات في المواقف اليومية والحياتية. وتتضح هذه الأهمية جليًا في أن الرياضيات تُعد العمود الفقري للتقنية وتطبيقاتها (شوق، ١٩٩٧)، والمفتاح الرئيس (عبيد والمفتي وايليا، ٢٠٠٠) والركن الأساسي في العلوم الأخرى (أبو زينة، ٢٠١٠)، وذلك لاستخداماتها الواسعة في كل حقل من حقول المعرفة، بل في مجالات العلوم كافة. لذا يستوجب من معلمي الرياضيات الاهتمام بلغة الحاسوب، والوعي بثقافته واستخداماته وإعداد برامجه في موضوعات الرياضيات المختلفة (خليفة، ٢٠٠٤). كما أن

للحاسوب إمكانات متعددة واستخدامات متنوعة جعلته اهتمام الكثير من المربين والمهتمين بالعملية التربوية والتعليمية ؛ فطبيعة الحاسوب الرياضية وبرامجه وعلاقته الوطيدة بالرياضيات، يصعب معها تحديد الحدود الفاصلة فيما بينهما. كما أن طبيعة الرياضيات أكثر التصاقًا بالحاسوب عن غيره من العلوم الأخرى ؛ فتقنيات الحاسوب وبرمجياته تفتح الباب واسعًا أمام تطبيقات الرياضيات في الحياة الواقعية، وحل المشكلات، وتحسين سرعة وجودة أداء الطلاب.

وعليه تتضح الفكرة أنه لم يُعد المعلم بشكل عام، ومعلم الرياضيات أو الحاسوب بشكل خاص مدخلًا من مدخلات مهنة التدريس فحسب، بل أصبح عنصرًا رئيسًا في إحداث التغير الاجتماعي، والوقوف على مستوى اتجاهات المعلم غير المؤهل تربويًا نحو مهنته في وقت مبكر في أثناء مرحلة إعداده من الأمور الجديرة بالدراسة، حيث يعطي مؤشرات عن مستوى هذه الاتجاهات ويساعد على اتخاذ التدابير لإحداث تغييرات إيجابية في الاتجاهات نحو هذه المهنة.

مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة من منذ بداية العقد الماضي، عندما قامت وزارة التعليم بتعيين معلمين من خريجي الجامعات في تخصصات الرياضيات، والحاسوب، والعلوم، والعلوم الشرعية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وغيرها، لم يتم تأهيلهم تربويًا لمهنة التدريس، حيث أكد الحامد وزيادة والعتيبي ومتولي (١٤٢٨هـ) وجود آثار سلبية من جراء الاستعانة بالمعلمين غير المؤهلين تربويًا، من أهمها: عدم الإلمام بالحاجات النفسية والتعليمية للطلاب. كما أكد كوك (Cook, 2002) أن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس من العوامل المؤثرة في أدائهم الصفي بسبب العلاقة الوطيدة بين

الاتجاه والأداء التي في النهاية لها تأثيرها على مخرجات طلابهم التعليمية والسلوكية. وهذا ما لمسه الباحث من خلال تدريسه مقرري طرق تدريس الرياضيات، وطرق تدريس الحاسوب، وإشرافه الميداني لمعلمي هذين التخصصين الملتحقين بالدبلوم التربوي -جامعة الملك خالد من تدنٍّ لأدائهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

ولإعداد جيل قادرٍ على تحمل المسؤولية لا بد من إعداد المعلم أولًا إعدادًا تربويًا للقيام بدوره على أكمل وجه (Noll, 2006)، ولا شك أن قناعة المعلم ورضاه عن مهنته يدفعانه إلى بذل المزيد من العطاء والبحث عن كل جديد يساعد على إتقان دوره في العملية التعليمية (الخطيب، ٢٠٠٣)، فهو المسؤول عن هذه المهنة، التي يجب أن يحدد لها معايير وضوابط، بحيث تمنع من لا ينطبق عليه هذه المعايير من الالتحاق بها (الكثيري، ٢٠٠٤)، ومن ضمن هذه المعايير توافر اتجاهات إيجابية لديه تمكنه من مزاولة مهنته على الوجه الأمثل (الزعبي، ٢٠١٠؛ الكندري وفرج، ٢٠٠١؛ المجيدل، ٢٠٠٦؛ المجيدل والشريع، ٢٠١٢).

وتأسيسًا على ما سبق، بالإضافة إلى ندرة البحوث والدراسات التي تناولت اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا نحو مهنة التدريس، ظهرت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية لتعرُّف اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس، وتأثرها بمتغيرات التخصص، والخبرة، والأداء.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا

الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس؟

٢) هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تبعًا لنوع التخصص؟

٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تبعًا لسنوات الخبرة التدريسية؟

٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تبعًا لمستوى الأداء الميداني؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس، وما إذا كان لتخصص هؤلاء المعلمين أو خبرتهم أو أدائهم أثر في اتجاهاتهم نحو المهنة.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث إنها ارتبطت بأم المهن قاطبة، مهنة التدريس؛ وبأحد مجالات الأهداف التعليمية، المجال الوجداني، وبحجر الزاوية في العملية التعليمية، المعلم؛ وبتخصصين مهمين في خدمة المجتمع وتنميته، الرياضيات والحاسوب. وتتجلّى هذه الأهمية أكثر في أنها يمكن أن:

١) تُسهم في الكشف عن اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس، متضمنة

متغيرات التخصص والخبرة والأداء مجتمعة أملًا في الوصل إلى نتائج جديدة.

٢) تقدم مقياسًا للاتجاه نحو مهنة التدريس، مكونًا من طبيعة مهنة التدريس، ومكانة هذه المهنة الاجتماعية والاقتصادية، ومستقبلها، وفي صورة أكثر وضوحًا وموضوعية، ومتمتعًا بخصائص سيكومترية مقبولة، مما يدعو للثقة عند استخدامه في قياس اتجاهات المعلمين نحو مهنتهم.

٣) توجه القائمين على مهنة التدريس والمخططين لها على مراجعة الأسس والخطط المرتبطة بها، ووضع أسس موضوعية تراعي اتجاهات وميول الملتحقين بها، وتعزز دور الاتجاهات الإيجابية في نجاح المعلم في مهنته وأدائه، مما ينعكس إيجابًا على مستقبل المهنة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١) عينة مكونة من (٦٤) معلمًا في تخصصي الرياضيات والحاسوب غير مؤهلة تربويًا ملتحقة بالدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد.

٢) ارتباط نتائج الدراسة بأداتها - مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، بأبعادها الأربعة: طبيعة المهنة، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والمكانة الاقتصادية للمهنة، ومستقبل المهنة.

٣) تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت مصطلحات الدراسة التعريفات الإجرائية التالية:

مهنة التدريس Profession Teaching: هي عملية تستند على أصول علمية معرفية ووجدانية ومهارية، تتطلب إعدادًا وتأهيلًا تربويًا ومقومات ذاتية خاصة، وأخلاقيات محددة، تعني ببناء مختلف جوانب شخصية الفرد

وتنميتها، وإعداده للحياة.

الدبلوم التربوي Educational Diploma: هي مرحلة دراسية تلي مرحلة البكالوريوس، يتم فيها الإعداد التربوي لخريجي الجامعة الغير تربويين الراغبين بالعمل في مهنة التدريس بمدارس التعليم العام، ومدة الدراسة فيها عام دراسي (فصلين دراسيين)، ويتضمن هذا البرنامج عدة تخصصات منها: الرياضيات، والحاسوب، والعلوم، والعلوم الشرعية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الإدارية، وعلم النفس، والمواد التجارية، بهدف تعرف النظريات الحديثة في التربية وعلم النفس، والتخطيط والإشراف التربوي، وأسس ونظريات المنهج المدرسي، وتقنيات ووسائل التعليم، وتطبيق ذلك عمليًا في المدارس، وخريجي هذا البرنامج يحصلوا على شهادة الدبلوم العام في التربية، التي تؤهلهم تربويًا بالعمل في مهنة التدريس بمراحل التعليم العام.

معلم الرياضيات/الحاسوب غير المؤهل تربويًا Educationally Unqualified Mathematics/ Computer Teacher هو الحاصل على درجة البكالوريوس في تخصص الرياضيات أو تخصص الحاسوب التي تمنحها كليات العلوم والآداب، ومارس التدريس بإحدى مدارس التعليم العام، وليس لديه مؤهل تربوي، وتم التحاقه ببرنامج الدبلوم التربوي.

الاتجاه Attitude: هو محصلة المشاعر والأفكار والإدراكات التي توجه سلوك معلم الرياضيات أو معلم الحاسوب غير المؤهل تربويًا الملتحق بالدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد في تحديد موقفه من حيث الموافقة أو المحايدة أو غير الموافقة على عبارات المقياس المعدُ لهذا الغرض في أبعاده الأربعة نحو مهنة التدريس: طبيعة المهنة، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والمكانة الاقتصادية

للمهنة، ومستقبل المهنة، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها في هذا المقياس وأبعاده.

أدبيات الدراسة

التعليم مهنة "مقدسة" ؛ فالله علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم، فشرفه وكرمه بالعلم ؛ باعتباره أساس بناء الأمم، واستثمار تمليه الضرورة وتتطلبه التنمية بمفهومها الشامل، وآلة التفوق الدائمة لا يجاريها تفوق العدد والعدة لأنه يبني العدد المؤهل المتفوق وصنع العتاد المبهر الفعال (سحاب والحربي وظفر وغندورة، ٢٠٠١). ولمهنة التدريس مكانتها السامية والرفيعة منذ أقدم العصور ؛ لكونها "أم المهن، فهي تسبق كل المهن، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمد المهن الأخرى بالعناصر البشرية المؤهلة علميًا واجتماعيًا وفنيًا وأخلاقيًا" (عبيدات، ٢٠٠٧، ص ٢٥)، وهي المهنة التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان، فبعث الله الأنبياء والرسل ليعلموا الناس أمور دينهم ودنياهم، وأرسل لكل نبي ورسول منهجًا واضحًا ودقيقًا وسلسًا في مجال التربية والتعليم، وجاء معلم البشرية الخير محمد بن عبدالله ﷺ بالمنهج الرباني، الذي يقوم على الإقناع العقلي والنفسي والروحي ويتبنى الاتجاه التكاملي في تكوين الفرد الصالح في الحياة الدنيا، وإعداده للحياة الآخرة، ففيه ﷺ الأسوة الحسنة والمثل الأعلى الذي يُقتدى به في مهنته كمعلم وموجه ومرشد ومصلح، قال الله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب: ٢١)، فهو ﷺ المعلم الأول الذي ربّى وعلّم صحابته فكانوا خير طلابٍ لخير معلم، حيث وصفه الله ﷻ بقوله: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا

مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ (الجمعة، ٢)، وقال ﷻ: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ ءَايَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة، ١٥١).

ومهنة التدريس من أشرف المهن التي يؤديها الإنسان عامة والمعلم خاصة؛ فالمعلم يتعامل مع أشرف ما في الإنسان: عقله، ويعطيه من نتاج فكره. وهنا وقفة مع أبرز القسم الذي صدر من معاوية بن الحكم السلمي ﷺ: "فبأبي وأمي رسول الله ما رأيت معلمًا أحسن تعليميًا ولا تأديبًا منه" (رواه مسلم، ٥٣٧)، وفي رواية أبي داود: "فما رأيت معلمًا قط أرفق من رسول الله صلى الله عليه وسلم"(رواه أبو داود، ٩٣١)، وقال ﷺ: "إن الله لم يبعثني معنتًا ولا متعنتًا ولكن بعثني معلمًا وميسرًا" (رواه مسلم، ١٤٧٨ من حديث جابر)؛ بل وهل يضمن مسلم أن يوجد أسمى وأعلى وأشرف منه ﷺ معلمًا، بل وهل يضمن ظان أن سيرد مشرب التعليم من غير حوضه، أو يدخل إلى ساحة البناء دون بابه (الشلهوب، ١٤١٧هـ)؛ فما أحوج من انتسب إلى هذه المهنة، إلى التماس هديه ﷺ في التعليم، وأن تكون شخصية المعلم الشخصية المسلمة التي تبتغي في أعمالها وجه الله ﷻ، وتلتزم بقيم الإسلام فكرًا وسلوكًا.

وقد حرصت حكومة المملكة العربية السعودية، ممثلة في وزارتها -وزارة التعليم، لتحقيق آمال وأهداف المجتمع السعودي. والوقوف به في مصاف المجتمعات الراقية؛ فوضعت مهنة التدريس على رأس أولوياتها، دفعًا لعجلة التنمية والتقدم، واهتمامًا منها بالمعلم ودوره الأساسي والبنَّاء في العملية التعليمية، إذ يقع عليه العبء الأكبر في تشكيل اتجاهات طلابه على نحو يمكنهم من التأقلم مع التغيرات الراهنة والمستقبلية (الشهري، ٢٠٠٨). ولبلوغ هذه الغاية وفرت الإمكانات. ويسرت سبل إعداد المعلم. وتطوير

قدراته. والاهتمام به في أثناء التحاقه بالدراسة، ثم مرحلة الإعداد الأكاديمي، والمهني، في الجامعات والكليات المتخصصة، متوقعةً منه إبداعًا في تنمية واكتساب المهارات والخبرات التعليمية -التعلمية التي تقوم عليها مهنة التدريس، حيث أعدت الخطط الدراسية متضمنةً كافة العلوم بتخصصاتها المختلفة التي يحتاج إليها الميدان التربوي والتعليمي، مثل تخصصات: الرياضيات، والحاسوب، والعلوم الشرعية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع.

والارتقاء بمهنة التدريس، والانطلاق بها في طريق المهنية إنما تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم نفسه، لاسيما معلم الرياضيات أو الحاسوب، وذلك لوجود أهمية خاصة وعلاقة وثيقة بين تخصصي الرياضيات والحاسوب؛ فالحاسوب لم يبدأ من فراغ. فمنذ ظهور النظام العشري ظهرت الكثير من المحاولات لإعداد جداول حسابية تقوم بالعمليات المختلفة من جمع وطرح وضرب وقسمة. وتضمنت هذه الجهود محاولة ابتكار الآلات الحسابة للمساعدة في إجراء العمليات الحسابية. ومعالجة البيانات والعمليات، وأستمر التطور في هذا المجال خلال عقود زمنية طويلة حتى ظهرت الحواسيب بصورتها الحالية (الفار، ٢٠٠٣)، أي أن الحاسوب نشأ في بداياته من الرياضيات المتقطعة نتيجة للبحث عن أداة تُسهل العمليات الحسابية والمنطقية، بمعنى أنه انبثق من الرياضيات بالاشتراك مع الإمكانات التقنية الدقيقة في مجال الإلكترونيات (آل شرائف، ٢٠١٣)، ثم أصبح تخصصًا، حيث أُدرجت مادة الحاسوب تدريجيًا ضمن مواد مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وكانت أولى خطوات وزارة التعليم إدخال الحاسوب بوصفه مادة أساسية ضمن المناهج الأساسية (الدوبي، ٢٠٠٨).

وهذه العلاقة التي تجمع بين الحاسوب والرياضيات تساعد في تسهيل إجراء العمليات الحسابية وممارسة أساليب التفكير لحل المسائل الرياضية وتنمية المهارات الرياضية المختلفة (شويهي، ٢٠٠٩)، وهي أوثق من العلاقة الموجودة بين الحاسوب والعلوم الأخرى، وقد كان للخوارزميات، والمعادلات الرياضية، وجبر المنطق دورًا قويًا في بدايات تطور الحاسوب، الذي أصبح جزءًا في فروع عديدة من الرياضيات.

ولتأهيل معلمي الرياضيات والحاسوب تربويًا، لا بد من التحاقهم ببرنامج الدبلوم العام في التربية، والذي يُعد من ضمن البرامج الدراسية بجامعات المملكة بعد مرحلة البكالوريوس، يشمل عدة تخصصات، ويهدف إلى تأهيل الخريجين والخريجات من التخصصات الأكاديمية من حملة البكالوريوس تربويًا للقيام بعبء مهنة التدريس، وإيجاد فرص العمل لهم في قطاع التعليم. وقد تحددت أهداف هذا البرنامج في كلية التربية بجامعة الملك خالد (كلية التربية، ٢٠٠٢) كما يلي:

١) إعداد معلمين ومعلمات أكفاء مؤهلين علميًا وفكريًا وتربويًا تأهيلًا عاليًا لأداء واجبهم التربوي والتعليمي.

٢) إتاحة الفرصة أمام خريجين وخريجات أقسام الجامعة للالتحاق ببرامج تربوية ذات مستوى عال، تسهم في سد حاجة المجتمع من الخريجين والخريجات المؤهلين تربويًا في مختلف التخصصات.

٣) إتاحة الفرصة أمام المعلمين والمعلمات غير المؤهلين تربويًا بقضاء عام دراسي واحد من أجل الإعداد التربوي والتأهيل المهني ورفع المستوى العلمي للمعلم وهو على رأس العمل.

٤) القيام بدور إيجابي في ميدان التربية والتعليم والمساهمة في مجال

الخدمات التربوية والدراسات التجديدية التي تقدم إلى الخريجين من حملة البكالوريوس في مختلف التخصصات.

٥) إتاحة الفرصة أمام المتفوقين والمتفوقات لمواصلة دراساتهم العليا في مجالات العلوم التربوية.

وقد تضمنت الخطة الدراسية لهذا البرنامج التربوي على (٣٢) وحدة دراسية موزعة على فصليين دراسيين، حيث يتضمن الفصل الدراسي الأول المقررات التالية: أصول التربية، وأسس المناهج، ووسائل وتقنيات التعليم، والإدارة المدرسية، وعلم النفس التربوي، وطرق تدريس -جميع التخصصات، والقياس والتقويم؛ بينما يتضمن الفصل الدراسي الثاني المقررات التالية: البيئة والمجتمع، والإشراف التربوي، والحاسوب في التعليم، والتوجيه والإرشاد النفسي، والتربية الميدانية -جميع التخصصات.

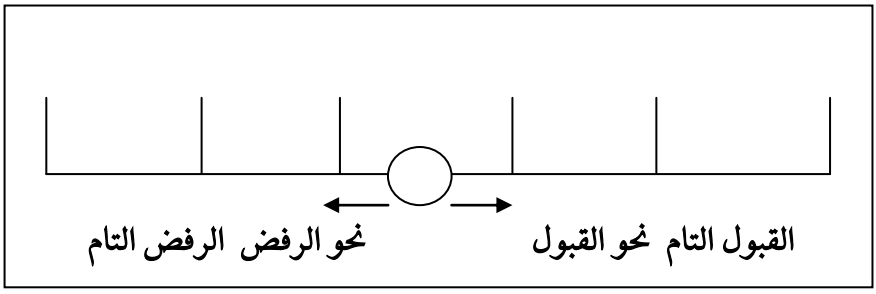
ولأهمية هذه المهنة في خدمة فئات المجتمع المختلفة، تكونت اتجاهات نحوها، حيث تأتي هذه الاتجاهات في صدارة الأهداف العامة للتربية، كونها مؤشرًا مهمًا من مؤشرات نمو الشخصية، ومحركًا مهمًا من محركات سلوك الفرد اللفظي وغير اللفظي والسياق الذي يحدث فيه هذا السلوك، كما أنها تلعب دورًا مهمًا في تعليم الطلاب وتعلمهم (أحمد، ٢٠٠٧ ,Fabrigar, MacDonald & Wegener, 2005؛). وقد ظهرت العديد من التعريفات للاتجاه، حيث عُرِّف لغويًا بأنه: "الوجه الذي تقصده" (فلية والزكي، ٢٠٠٤، ص ٤٥)، أما اصطلاحًا فيسمى الاتجاه بالرضا الوظيفي (Job Satisfaction)، أو الاتجاه النفسي نحو العمل (Attitude towards the Job)، وهذه المصطلحات تشير بشكل عام إلى "مجموعة المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليًا، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو

إيجابية" (الشرايدة، ٢٠٠٨، ص ٦٣). وللتوضيح أكثر، عُرِّف الاتجاه بـ" حالة أو وضع نفسي عند الفرد، يحمل طابعًا إيجابيًّا أو سلبيًّا تجاه شيء، أو موقف، أو فكرة، أو ما شابه ذلك، مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقًا، نحو مثل هذه الأمور، أو كل ما له صلة بها" (عدس وقطامي، ٢٠٠٠، ص ٢٣٤)، أو بأنه: "مجموعة المكونات السلوكية التي تتصل باستجابات الفرد نحو قضية، أو موضوع ما، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول أو الرفض" (زيتون، ٢٠٠١، ص ١٠٩)، أو بأنه: "استعداد وجداني مكتسب، ثابتًا نسبيًا، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، ويتضمن حكمًا عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد" (خضر، ٢٠٠٣، ص ١٤٧)، أو بأنه: "شعور الفرد العام والثابت نسبيًا بالقبول أو الرفض بالمحاباة أو المجافاة بالاقتراب أو الابتعاد عن شخص أو شيء أو موضوع أو قضية أو فكرة معينة" (عطيو، ٢٠٠٦، ص ١٠٢)، أو بأنه: "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنظم من خلال خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة، ... [أو] الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز" (المعايطة، ٢٠٠٧، ص ١٤٦).

يتضح من خلال العرض السابق، أن الاتجاهات تدور حول مجموعة من المنظومة المعرفية والسلوكية والانفعالية الموجودة لدى الفرد حيال أي قضية من القضايا، أو تتكون نتيجة للتراكم المعرفي متمثلًا بالخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد تجاه قضية، أو فكرة، أو حالة معينة، والتي بدورها تؤدي إلى خلق موقف ثابت نسبيًا للفرد، أي قابل للتغيير بتغير المحيط

الفكري والثقافي لديه، إما أن يكون إيجابيًّا، أو حياديًا، أو سلبيًّا متمثلًا باستجابة نحو أو ضد أو محايد لذلك الموقف.

ويمكن تصور الاتجاه على أنه خط مستقيم يصل بين نقطتين، إحداهما تمثل أقصى درجات القبول لموضوع الاتجاه، والأخرى تمثل أقصى درجات الرفض لهذا الموضوع، وفي منتصف الخط توجد نقطة حياد بين القبول والرفض (العيسى، ١٩٩٧)، ويوضح الشكل (١) ذلك.



شكل (١): رسم توضيحي لمفهوم الاتجاه

وتتسم الاتجاهات بعدة خصائص، حيث أشار إليها ملحم (٢٠٠٠) بأنها:

- مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.
- قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.
- لها صفات الثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.
- فردية تجاه مثيرات معينة قد تكون إيجابية أو سلبية أو لا تكون.
- تتفاوت في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.

كما وردت خصائص الاتجاهات على هيئة أكثر تفصيلًا وتوضيحًا في دراستي الشهري (٢٠١٢) والمالكي (٢٠١٠) بأنها:

- تتسم بحالة عصبية وعقلية ثابتة نسبيًا، قد تتعدد وتتغير عندما يقع

الفرد تحت مؤثرات مختلفة نتيجة لتفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية والثقافية التي يتعايش معها.

- تكون مكتسبة متعلمة وليست موروثة ؛ فالاتجاه قابل للاكتساب والتعلم.
- ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها.
- تتعدد وتتنوع حسب المثيرات المرتبطة بها، ولذلك يمكن تعديلها.
- تتضمن وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
- تتباين من حيث قوة ثباتها أو مدى قابليتها للتغيير؛ فالاتجاهات المتعلمة في مراحل عمرية مبكرة أكثر ثباتًا وأقل عرضة للتغير من بعض الاتجاهات المتعلمة في مراحل متأخرة.
- تتفاوت في وضوحها، فمنها ما هو واضح صريح، ومنها ما هو غامض مستتر.
- قد تكون إيجابيةً أو سلبيةً وتتجه دائمًا بينهما.
- تغلب الذاتية دائمًا على الاتجاه أكثر من الموضوعية.
- تتأثر بخبرة الفرد وتؤثر فيها.
- يمكن قياسها وتقويمها بأدوات وأساليب مختلفة.

وبما أن للاتجاهات خصائص فلها مكونات، حيث وردت في ثلاثة مكونات رئيسة، هي: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون النفسحركي/السلوكي (Ajzen, 2001)، مشيرة إلى أن المكون المعرفي هو عبارة عن مجموع الخبرات، والمعارف، والمعلومات، والمعتقدات، وكل ما لدى الفرد من أفكار أو عمليات إدراكية تتصل بموضوع الاتجاه، والتي اكتسبها الفرد عن طريق التلقين أو القراءة أو الممارسة المباشرة. بينما يشير

المكون الوجداني إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، ويرتبط بتكوينه العاطفي، ويستدل عليه من خلال مشاعر الشخص ورغباته فقد يحب الفرد موضوعًا ما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو إيجابي، وقد يكره الفرد موضوعًا ما فينفر منه ويستجيب له على نحو سلبي. في حين يوضح المكون السلوكي نزعة الفرد نحو السلوك وفق أنماط محددة، ويشير إلى مدى التفاعل بين المكونين المعرفي والوجداني، ليصبح أكثر سلوكًا محددًا تجاه موضوع أو فكرة معينة، فبعد إدراك الفرد لشيء معين ومعرفته وتكوين عاطفة وانفعال نحوه ينتج عن ذلك سلوك معين، بحيث يعبر سلوك الفرد عن مجموعة المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه. ولذا فإن الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الفرد تدفعه إلى العمل وفق الاتجاه الذي تبناه (أبو علام، ٢٠٠٦؛ خضر، ٢٠٠٣؛ علام، ٢٠٠٦؛ المعايطة، ٢٠٠٧؛ يونس، ٢٠٠٨).

كما أن هناك عوامل تؤثر على الاتجاهات، حددها العيسى (١٩٩٧) في الآتي:

- اتجاهات أفراد الأسرة الشخصية، ودور الوالدين في تنمية اتجاهاتهم.
- المؤسسات التعليمية، ودورها في تنمية اتجاهات الطلاب.
- العوامل الثقافية بما توفره من معلومات دقيقة، وما تُسهم به في تنمية الاتجاهات الإيجابية للمجتمع.
- وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة المسموعة، والمقروءة، والمرئية.
- العوامل النفسية، وتتضمن كل ما يتعلق بالفرد من قوى مسيطرة عليه، وموجهة لسلوكه بشكل عام.
- الخبرة الشخصية، فعن طريقها يتم اكتساب الاتجاهات بصورة

مباشرة، أو غير مباشرة لدى الفرد.

- عوامل أخرى، كتغير الوضع الاقتصادي للفرد، ومستوى ذكائه، ومستواه التحصيلي.

أيضًا هناك عوامل تلعب دورًا مهمًا في تكوين الاتجاهات إما بالإيجاب أو بالسلب. وربما تتفاعل تلك العوامل مع بعضها البعض لتكوين الاتجاه. ومن تلك العوامل (محمود وعلي ومنصور، ٢٠٠٠) الآتي:

- النضج: بالرغم من أن الاتجاه متوقف على خبرة الفرد السابقة، فإن أثر المثيرات البيئية يتوقف على النضج الجسمي والعقلي، ولا ينطبق هذا على الجهاز العصبي فحسب، بل يتعداه إلى نمو الجسم كله.
- العوامل الجسمية: تلعب الصحة والحيوية للفرد دورًا مهمًا مع تكيفه في بيئته. وعندما تعتل صحته يكون من المتعسر تكوين اتجاهات إيجابية لديه.
- المؤثرات المنزلية: اتجاهات الآباء تؤثر في اتجاهات الأبناء. لأن الأسرة هي المكان الأول للأبناء لتلقي خبراتهم الأولى. فهي تهيئ الظروف والمواقف الاجتماعية التي تستهدف غرس الاتجاهات والعواطف في نفوسهم.
- المعلم: شخصية المعلم وسماته من أهم عوامل تكوين الاتجاهات لدى الطلاب. فعندما لا يكون المعلم شخصية محبوبة بين الطلاب، فلن يكون له أثر طيب في اتجاهات الطلاب.
- المحتوى الدراسي: يؤثر محتوى المنهج في تكوين اتجاهات لدى الطلاب. ولا بد من العناية باختيار المحتوى.
- الاتصال بالأفراد الآخرين أو الجماعات الأخرى الرسمية وغير الرسمة التي يلتقي بها الطفل بعد الطفولة المبكرة.
- الثقافة العامة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه وما يحتويه من عادات

وقيم وفلسفات وأعراف ومعايير وفلسفة الحياة أو أسلوب الحياة السائدة.

- الدوافع والحاجات: فهي تعتبر بمثابة القوى المحركة للفرد نحو العمل والنشاط وتوجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوبة.
- إشباع الحوافز الفسيولوجية الأولى كالحاجة إلى الطعام مثلًا تساعد في تكوين الاتجاه، فيشبع الطفل دافع الجوع ويتعلم الاتجاه إزاء الطعام.

وقد أشار المالكي (٢٠٠٢) على بعض العوامل التي تُعد عاملًا قويًّا في تكوين الاتجاه، مثل: الدين، والمؤسسة التعليمية ووسائل الإعلام المختلفة. وتقليد النماذج الاجتماعية المختلفة؛ والعوامل التي تؤثر في اتجاهات الفرد، تبدأ بالتركيبة النفسية له وما فطره الله عليه من قدرات وميول، ثم يليها دور الأسرة وتأثير اتجاهات أفرادها، ووضعها الاقتصادي، وما تهيئه للطالب من بيئة تربوية، يحقق فيها أهدافه وتطلعاته. كما أشار الشهري (٢٠١٢) بأنه يمكن تعديل الاتجاهات وتنميتها عن طريق استخدام طرائق التدريس المناسبة من خلال الخبرات والمواقف التعليمية المؤثرة على الجانب الوجداني لدى الطلاب، وكذلك تنمية الجانب المعرفي واستخدام الأدلة والبراهين المقنعة، وشرح وتوضيح الحقائق، والتطبيقات والممارسات العملية، التي تؤثر في اتجاهات الطلاب نحو سلوك معين.

كما يحتاج قياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس إلى مقاييس مقننة صدقًا وثباتًا لها أبعادها أو محاورها ومؤشراتها التي تشكل في مجملها الاتجاه أو الاتجاهات نحو المهنة، حيث ذهب الطاهر (١٩٩١) في إعداد مقياسًا للاتجاه نحو مهنة التدريس، تضمن خمسة أبعاد: النظرة الشخصية نحو المهنة، والنظرة نحو السمات الشخصية للمعلم، والتقييم الشخصي لقدراته، ومستقبل المهنة، ونظرة المجتمع للمهنة؛ كما حددت الشيوخ (٢٠٠١) مقياس

الاتجاه نحو المهنة في أربعة أبعاد: النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس، والنظرة نحو السمات الشخصية للمعلم، ومستقبل المهنة، ونظرة المجتمع نحو المهنة؛ بينما صنف المجيدل والشريع (٢٠١٢) أبعاد المقياس في نواحي نفسية من حيث رضا المعلم عن مهنته ودور المهنة في تحقيق الرضا النفسي وإشباع الحاجات النفسية ودورها في تمتع المعلم بالصحة النفسية والجسمية، ونواحي مادية اقتصادية من حيث المنح والمكافآت المادية ومستقبل المهنة من ترقية وترفيعات وغيرها، ونواحي اجتماعية من دور المعلم في المجتمع ومكانته بين أفراد المجتمع ونظرة المجتمع لمهنة التدريس؛ كما صنف حسن (٢٠١٤) مقياس الاتجاه نحو المهنة إلى أربعة أبعاد: الإعداد لمهنة التدريس، والنظرة الشخصية لمهنة التدريس، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس، وأهمية تقنيات التعليم لمهنة التدريس؛ في حين صنفت قادي (١٤٣٥ه) المقياس إلى أربعة أبعاد: النظرة الشخصية لمهنة التدريس، والسمات الخاصة بالمعلم، والتقييم الشخصي لقدرة المعلم، ودور البرامج في تطوير وتدريب المعلم لمهنة التدريس؛ وللكلثم (٢٠١٥) تصنيفه ثلاثي الأبعاد للمقياس: الإعداد لمهنة التدريس، والنظرة الشخصية للمهنة، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة؛ كما كان لربعي (١٤٣٦ه) تصنيفه الخاص في مجال اللغة العربية، حيث تم تحديده في ثلاثة أبعاد: التوجه نحو تدريس مادة التخصص، وبيئة العمل المدرسية، وأدوار المعلم المتوقع منه.

وعليه، فإن هناك شبه اتفاق بين مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس في الأبعاد التالية: النظرة الشخصية لمهنة التدريس أو طبيعة المهنة، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والمكانة الاقتصادية أو المادية للمهنة، كما أن لبُعد مستقبل المهنة أهمية خاصة جعلت الفرد يفكر في ذلك كثيرًا في اختيار تخصصه

سواء كان لمهنة التدريس أو لأية مهنة أخرى.

كما تناولت بعض البحوث والدراسات السابقة باهتمام الاتجاهات نحو مهنة التدريس في مجالات العلوم التربوية المختلفة، ومن بينها، دراسة هرمز (١٩٨٧) التي هدفت إلى تعَّرف اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج كان من أهمها: أن اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس كانت إيجابية، واتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من الطلاب، واتجاهات طلبة المرحلة الرابعة أكثر إيجابية من طلبة المرحلة الأولى، واتجاهات طلبة الأقسام الأدبية أكثر من إيجابية من طلبة الأقسام العلمية. بينما توصلت نتائج دراسة المتولي (١٩٨٩) التي هدفت إلى تعُّرف اتجاهات طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بالمنصورة نحو مهنة التدريس، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس، وتوجد فروق ذات دالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بالنسبة لاتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لصالح طلبة السنة الرابعة.

كما أجرى الراشد (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٠٨) طالبًا من كليات المعلمين في الرياض، والدمام، وجدة، وتبوك، وجازان. وتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على العينة، وخلصت النتائج إلى أن اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس كانت إيجابية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين أفراد العينة للمستويين الأول والرابع لصالح المستوى الرابع، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العينة نحو المهنة تبعًا لنوع التخصص أو مستوى التحصيل. بينما دراسة الشهراني (٢٠٠٥) هدفت إلى

تعـرُّف اتجاهـات الطـلاب المعلمـين نحـو مهنـة التـدريس، وعلاقتهـا بـبعض المتغيرات. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (١٣١) مـن الطـلاب المعلمـين (تخصـص علـوم) في كليـة التربيـة بجامعـة الملـك خالـد، وأسـفرت النتـائج عـن انخفـاض مسـتوى الاتجـاه العـام للعينـة نحـو مهنـة التـدريس، وعـدم وجـود فـروق في درجـات اتجاهـات العينـة نحـو المهنـة، نتيجـة اخـتلاف التخصـص (أحيـاء - كيميـاء -فيزيـاء)، أو عـدد المقـررات المصـاحبة للتربيـة الميدانيـة، كمـا توجـد علاقة ارتباطية موجبة بين أفراد العينة نحو المهنة والمعدل التراكمي، وبـين المهنـة والتحصيل في التربية الميدانية.

وأجرى جالتيكن (Gultekin, 2006) دراسة لتعرف العلاقة بين اتجاهـات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس ومستويات إدراكهـم للكفـاءات التدريسية، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (٩٥٧) طالبًـا وطالبـة مـن الطلبـة المعلمـين خـلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ بتركيـا، وأسـفرت النتـائج عـن اتسـام اتجاهـات العينة نحو مهنة التدريس بالإيجابية، وأن مستويات إدراكها للكفـاءة التدريسية كات جيدة، واتجاهها نحو البرامج الدراسية في كليتها كانـت ذات منفعـة عاليـة في زيـادة قـدراتها التحصـيلية وفي اكتسـابه مهـارات الكفـاءة التدريسـية. كمـا اتسمت نتائج دراسة المجيدل (٢٠٠٦) التي هـدفت إلى تعـرُّف اتجاهـات طلبـة كلية التربية في صلالة نحو مهنة التدريس، علـى عينـة عشـوائية قوامهـا (٣٣٠) طالبًا وطالبةً، بالإيجابية نحو المهنة، ووجـود فـروق دالـة إحصـائيًا في اتجاهـات أفراد العينة نحو المهنة تبعًا لنوع التخصص لصـالح التخصصـات الأدبيـة، بينمـا لا توجد فروق دالة إحصائيًا في اتجاهـات أفـراد العينـة نحـو المهنـة تبعًـا لمتغيرات الجنس، وسنوات الدراسة، ومعدل الدرجات في الثانوية، والمعـدل التراكمـي في الكليـة. في حـين هـدفت دراسـة بيـدل (Bedel, 2008) إلى تعـرف اتجاهـات

طلبة الجامعة نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتركيب الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا وطالبةً من ثلاث جامعات تركية بتركيا، حيث أسفرت نتائجها عن وجود اتجاه إيجابي لعينتها نحو مهنة التدريس. وقد توصل الزعبي (٢٠١٠) في دراسته التي هدفت إلى تعرف اتجاهات عينة مكونة من (٣٩٦) طالبًا من طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانها الانفعالي وتحصيلها الدراسي، أن لديها اتجاهات إيجابية ومرتفعة نسبيًا نحو مهنة التدريس، كما أنه توجد علاقة إيجابية مرتفعة بين اتجاهاتها نحو المهنة واتزانها الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي. بينما سعت دراسة ساهن (Sahin, 2010) إلى تعرف اتجاهات الطلبة المسجلين في كلية التربية بجامعة نيكاسيا بقبرص نحو مهنة التدريس ومستويات الرضا الحياتية لديهم، وشملت عينة الدراسة (٣٣٢) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح أفراد العينة من الإناث، بينما لم تظهر النتائج فرقًا ذا دلالة إحصائية في اتجاهات العينة نحو المهنة يعزى لنوع التخصص.

وكانت نتائج دراسة المجيدل والشريع (٢٠١٢) التي هدفت إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية -جامعة الكويت وفي كلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات نحو مهنة التدريس، على عينة قدرها (٧٩٢) طالبًا وطالبة من الكليتين المحددة، إيجابية نحو مهنة التدريس، ولصالح الإناث، بينما لم يكن للتخصص أي تأثير على اتجاهات العينة نحو المهنة. كما كان لدراسة حسن (٢٠١٤) التي هدفت لتعرف اتجاهات الطلبة المعلمين في المستوى الرابع بقسمي الرياضيات واللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة تعز نحو مهنة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩)طالبًا وطالبة، نتائج إيجابية

لاتجاهات العينة نحو مهنة التدريس بشكل عام، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات العينة يُعزى للتخصص (رياضيات، لغة إنجليزية) أو للبرنامج الملتحقين للدراسة فيه (أساسي، عام). في حين أظهرت نتائج دراسة الربعي (١٤٣٦ه) التي هدفت لتعرف العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم، على عينة قدرها (٨١) معلمًا في تخصص اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم، عدم وصول اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس إلى حد الكفاية (٨٠٪)، فقد كان الاتجاه غير إيجابي، ولم يكن للخبرة أية تأثير على اتجاهات العينة نحو المهنة، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين اتجاهات العينة نحو المهنة وأدائها التدريسي.

وفي ضوء العرض السابق، يمكن استخلاص أن دراسة الاتجاهات نحو مهنة التدريس شكلت أهمية بالغة لدى كثير من الباحثين والمهتمين في مختلف أدبيات الدراسة العربية والأجنبية، وهذ يظهر مدى أهمية هذا المكون في إعداد المعلم وتأهيله، باعتباره وما يمتلكه من اتجاهات نحو مهنة التدريس هو أساس نجاح العملية التعليمية -التعلمية والارتقاء بها. كما تباينت معظم البحوث والدراسات السابقة اتجاه مهنة التدريس، فكان تركيزها بشكل عام على اتجاهات الطلاب/المعلمين نحو مهنة التدريس وفقًا لعوامل متعددة التأثير، كما كانت أدواتها مستقلة، أي من خلال تصميم مقياس وتطبيقه على عينة عشوائية أو قصدية، بالرغم من تنوع في متغيراتها المستقلة، مثل: النوع الاجتماعي/الجنس، والتخصص الدراسي/الأكاديمي، والمرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي/سنوات الدراسة، والمعدل التراكمي، والتحصيل الدراسي، ومن ثم استخلاص النتائج، ونتائجها ذات اتجاهات

إيجابية نحو المهنة، ما عدا دراستي (الربعي، ١٤٣٦ه؛ الشهراني، ٢٠٠٥) كانت الاتجاهات نحو المهنة سلبية. كما كان لأدبيات الدراسة بشكل عام فائدة في بلورة فكرة الدراسة الحالية وصياغة خلفيتها النظرية الواسعة ومنهجها العلمي وأداتها وأساليبها الإحصائية المتبعة، ولكن تبقى هذه الدراسة متميزة في متغيراتها المجتمعة وعينتها وأداتها وأساليبها الإحصائية.

إجراءات الدراسة

تناولت إجراءات الدراسة، منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها، وتنفيذها، وأساليبها الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الإجراءات:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، الذي يهدف إلى مسح الظاهرة، وذلك لتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم وتطوير هذا الواقع. وقد وصفه العساف (١٩٨٩) بأنه: "أشبه ما يكون بالأساس لبقية أنواع البحوث في المنهج الوصفي، إضافة إلى قابليته للتطبيق، وسهولة تطبيقه وتعدد مجالاته في التطبيق" (ص ١٩٧).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معملي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي للعام الدراسي ١٤٣٤/٣٣هـ - ٢٠١٣/١٢م، أما عينة الدراسة فتكونت من جميع معملي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد، والبالغ عددهم (٦٤) معلمًا، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها

المتغير	نوع التخصص		سنوات الخبرة			مستوى الأداء	
الفئة	الرياضيات	الحاسوب	خ ≤١	١< خ ≤٣	خ >٣	جيد جدًا	جيد
العدد	٢٦	٣٨	٤١	١٤	٩	٤٧	١٧
النسبة المئوية	٤١	٥٩	٦٤	٢٢	١٤	٧٣	٢٧

يتضح من الجدول (١) أن عدد معلمي تخصص الرياضيات (٢٦) معلمًا، بينما عدد معلمي تخصص الحاسوب (٣٨) معلمًا، وأن العدد الأكبر في مجال سنوات الخبرة التدريسية (خ) نصيب من خبرتهم سنة أو أقل، ثم يليه من خيرتهم أكثر من سنة وأقل أو يساوي ثلاث سنوات، والذين خبرتهم أكثر من ثلاث سنوات هم الأقل عددًا، كما أن مستوى أداء أفراد العينة (جيد جدًا) في التربية الميدانية كان من نصيب الأكثرية.

أداة الدراسة:

استفاد الباحث من الأدبيات النظرية والبحثية ذات العلاقة في بناء مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومنها: (أبو دقة، ٢٠٠٥؛ أبو سالم، ٢٠٠٩؛ الراشد، ٢٠٠٣؛ الزعبي، ٢٠١٠؛ زيدان، ١٤١٢ه؛ سلمان، ٢٠٠٤؛ الشهراني، ٢٠٠٥؛ الصفطي، ١٩٨٩؛ الطاهر، ١٩٩١؛ نافع، ١٩٨٩؛ المتولي، ١٩٨٩؛ المجيدل والشريع، ٢٠١٢؛ محمد وأحمد، ٢٠٠٢؛ المخزومي، ٢٠٠٧؛ هرمز، ١٩٨٧؛ Fabrigar *et al*., 2005; Gultekin, 2006; Suja, 2007 Bedel, 2008;)، وذلك في تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته، بما يتناسب وطبيعة مهنة التدريس في البيئة السعودية.

وتكوّن مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس في صورته الأولية من جزأين: الجزء الأول، تضمن البيانات الأولية (الشخصية) للمستجيب، وتضم الاسم، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة التدريسية. أما الجزء الثّاني، تضمن (٣٠) عبارة تم تصيفيها إلى أربعة أبعاد، هي: طبيعة المهنة، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والمكانة الاقتصادية للمهنة، ومستقبل المهنة، واتبعت طريقة ليكرت (Likert) الثلاثية: (موافق، محايد، غير موافق)، ويقابلها الدرجات: (٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارات الإيجابية، والعكس للعبارات السالبة.

وللتحقق من صدق المقياس، تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي وممن درّسوا في برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد، لبيان رأيهم في صحة كل عبارة، ومدى ملاءمتها للبعد، فضلًا عن ذكر ما يرونه مناسبًا من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم تستبعد أية عبارة من المقياس، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة. كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت نتائج هذه المعاملات مرتبة على النحو التالي: (٠,٧٨، ٠,٧٨، ٠,٥٤، ٠,٨٥)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ومقبولة لأغراض الدراسة.

وللتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قدرها (٢٠) معلمًا من غير المؤهلين تربويًا الملتحق ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معاملات ثبات المقياس وأبعاده

أبعاد المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات	معامل الثبات (ألفا)
طبيعة المهنة	١٠	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٠,٩٤
المكانة الاجتماعية للمهنة	٧	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦	٠,٩٠
المكانة الاقتصادية للمهنة	٦	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣	٠,٨٨
مستقبل المهنة	٧	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧	٠,٨٧
الأبعاد ككل	٣٠	١ -٣٠	٠,٩١

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٩١)، وقيم أبعاده تراوحت ما بين (٠,٨٧ - ٠,٩٤)، وجميعها تتمتع بدرجة عالية لأغراض الدراسة الحالية. وبذلك اصبح مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس في صورته النهائية (ملحق الدراسة) مكونًا من (٣٠) عبارة، منها (١٨) عبارة صياغتها إيجابية (١، ٢، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠)، وبقية العبارات (٣، ٤، ٧، ٨، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٨) صياغتها سلبية.

تنفيذ الدراسة:

بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، بدأ الإجراء التنفيذي للدراسة، وذلك بالحصول على موافقة تطبيق الأداة من عميد الكلية على الشعب التي

ينتسب إليها معلمي الرياضيات والحاسوب الذين يمثلون عينة الدراسة، وتم تطبيق الأداة على العينة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/٣٣هـ - ٢٠١٣/١٢م، وذلك عن طريق أعضاء هيئة التدريس بالدبلوم التربوي، وحثّهم على التأكد من تدوين العينة بياناتها الشخصية كاملة.

أساليب الدراسة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وفقًا لمجموعة من الأساليب الإحصائية والممثلة في الآتي: معادلة ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط لبيرسون، والإحصاء الوصفي البسيط (التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ حيث إن النسبة (٨٠٪) تمثل الحد الأدنى للاتجاه الإيجابي/المقبول تربويًا نحو مهنة التدريس (حسن، ٢٠١٤؛ الربعي، ١٤٣٦هـ))، والإحصاء الاستدلالي (قيمة (ت) - للمجموعتين المستقلتين لحساب الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة فيما يتعلق بالاتجاهات نحو مهنة التدريس لمتغيري نوع التخصص، ومستوى الأداء الميداني؛ وقيمة (ف) - تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات العينة نحو مهنة التدريس لمتغير سنوات الخبرة التدريسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها

بهدف التحقق من أهداف الدراسة، تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة

التدريس؟" تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لكل بُعد من أبعاد الاتجاه نحو مهنة التدريس والأبعاد ككل؛ حيث إن النسبة (٨٠٪) تمثل الحد الأدنى للاتجاه الإيجابي نحو المهنة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): نتائج اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس

أبعاد المقياس	عدد العبارات	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
طبيعة المهنة	١٠	٣٠	٢٦,٥٨	٢,٥٨	٨٨,٦٠
المكانة الاجتماعية للمهنة	٧	٢١	١٧,٣٩	٢,٣٥	٨٢,٨١
المكانة الاقتصادية للمهنة	٦	١٨	١٣,٠٠	٢,٨٣	٧٢,٢٢
مستقبل المهنة	٧	٢١	١٧,٥٨	٢,٦٥	٨٣,٧١
الأبعاد ككل	٣٠	٩٠	٧٣,٠٢	٨,٣٢	٨١,١٣

يتضح من الجدول (٣) أن اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس إيجابية سواء للمقياس ككل (٨١,١٣٪)، أو بالنسبة لأبعاده الثلاثة: طبيعة المهنة، والمكانة الاجتماعية للمهنة، ومستقبل المهنة (٨٨,٦٠٪، ٨٢,٨١٪، ٨٣,٧١٪) على الترتيب، ما عدا بُعد "المكانة الاقتصادية للمهنة" (٧٢,٢٢٪) لم ترقى الاتجاهات نحوه إلى الحد الأدنى للاتجاه الإيجابي نحو المهنة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة نسبيًا مع ما انتهت إليه نتائج دراسات كلٍّ من: (أبو دقة، ٢٠٠٥؛ الراشد، ٢٠٠٣؛ الزعبي، ٢٠١٠؛ سلام، ٢٠١٣؛ نعامة وآخران، ٢٠٠٨؛ Bedel, 2008; Gultekin, 2006; Jones, 2001) من

اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، وتختلف هذه الاتجاهات نحو المهنة باستثناء المكانة الاقتصادية للمهنة مع نتائج دراسات كلٍّ من (الربعي، ١٤٣٦ه؛ زيدان، ١٤١٢هـ؛ الشهراني، ٢٠٠٥) التي أسفرت نتائجها عن اتجاهات غير إيجابية نحو مهنة التدريس.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ثقافة المجتمع السعودي، الذي يحترم مهنة التدريس ويعتبرها من أشرف المهن؛ فالإنسان يتقن العمل كلما كان راضيًا عنه ومحبًا له، ومهنة التدريس تتصدر بقية المهن، واتجاه المعلم الإيجابي ورضاه عن عمله يكون له دور كبير في أدائه لعمله. كما أن للتربية الميدانية تأثيرها الإيجابي على تكوين الاتجاهات نحو مهنة التدريس، حيث أكدت نتائج دراسات كلٍّ من: (الجسار والتمار، ٢٠٠٤؛ الحصيني والديحان، ١٩٩٦؛ كنعان، ٢٠٠١) على أن التربية الميدانية تُسهم في تكوين اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو مهنة التدريس.

كما يمكن عزو قوة هذه النتيجة (٨١,١٣٪) -المتوقع أن تكون أقوى من ذلك - بشكل عام، وبُعد نتيجة "المكانة الاقتصادية للمهنة" (٧٢,٢٢٪) بشكل خاص، بالتطور الحادث في المجتمع السعودي وارتفاع مستوى الطموحات للأفراد والمجتمع ككل، ونوع المعايير التي تم اختيار المعلم في ضوئها، أو طبيعة برامج التأهيل التربوي التي من شأنها تزويد المعلم بالاتجاهات والقيم الإيجابية، أو طبيعة العمل في مهنة التدريس بالنسبة لبعض المعلمين أقل من مستوى طموحاتهم المادية، خاصة مع توافر مهن أخرى يمكن أن تتيح راتب مادي أعلى مع مجهود أقل (الربعي، ١٤٣٦ه)، هذا إلى ارتباط عدد من المعلمين بأعمال أخرى (خاصة) إلى جانب مهنة التدريس، التي يعتبرونها وسيلة للحصول على معاش التقاعد بمجرد وصولهم لسن

التقاعد (نعامة وآخران، ٢٠٠٨). وهناك تفسيرات أخرى، مثل: غياب الحافز المادي والمعنوي، خاصة للمعلم المتميز في الإنتاج، من حيث درجة التعليم، والأخلاق والصبر، والتعامل مع الطلاب، وحتى أناقته محسوبة عليه؛ أو عدم رضاه واطمئنانه على مستقبله المهني رغم ما يبذله من جهود؛ أو عدم اهتمام وزارة التعليم به وبنوع تخصصه والعمل على تأمين المستوى المعيشي الذي يليق به ويناسب عطاؤه الكبير.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تبعًا لنوع التخصص؟" تم تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لعينيتين مستقلتين تبعًا لنوع التخصص، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): نتائج اتجاهات عينة الدراسة نحو مهنة التدريس تبعًا لنوع التخصص

نوع التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الرياضيات	٢٦	٦٩,٨٨	٨,١٥	٢,٦٠	٦٢	٠,٠١٢
الحاسوب	٣٨	٧٥,١٦	٧,٨٤			

يتبين من الجدول (٤) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس تبعًا لنوع التخصص لصالح تخصص الحاسوب.

وفي ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسة الراهنة أن اتجاهات العينة نحو مهنة التدريس تتسم بالإيجابية بشكل عام، وهذا ليس معناه عزوف معلمو الرياضيات عن مهنة التدريس، ولكن ربما يكون السبب في قدم تخصص

الرياضيات وحداثة تخصص الحاسوب، أو أن مجال الحاسوب في حاجة ماسة إلى تعرُّف الجديد في نطاق العلم من خلال أنماط التعلم المختلفة كالنمذجة، والمحاكاة، والألعاب التعليمية، وحل المشكلات، والتدريب والمران، والتدريس الخصوصي، والتشخيص والعلاج، أو كونه حافزًا للمعلم لتحسين اتجاهاته نحو مواد العلوم الأخرى، أو أن أفراد عينة الحاسوب لها اهتمامها الملحوظ في الحصول على عمل في مهنة التدريس.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تبعًا لسنوات الخبرة التدريسية؟" تم تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ف) - تحليل التباين أحادي الاتجاه تبعًا لسنوات الخبرة التدريسية، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): نتائج اتجاهات عينة الدراسة نحو مهنة التدريس تبعًا لسنوات الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	٣٣٥,٩٢	٢	١٦٧,٩٦	٢,٥٤	٠,٠٩
داخل المجموعات	٤٠٢٧,٠٧	٦١	٦٦,٠٢		
المجموع	٤٣٦٢,٩٨	٦٣			

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس تُعزى

إلى سنوات الخبرة التدريسية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كلٍّ من (الربعي، ١٤٣٦ه؛ الصفطي، ١٩٨٩؛ Suja, 2007) بأن اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس تتأثر بسنوات الخبرة التدريسية. وربما يُعزى ذلك إلى أن أفراد العينة يتعاملوا مع موضوع مهنة التدريس بغض النظر عن سنوات الخبرة، باعتبار هذه المهنة لها جذورها في الدين الإسلامي، بالإضافة إلى أن القيم والتقاليد السعودية تستوجب التزام المعلمين بها. وعليه جاءت تقديرات أفراد العينة متشابهة بغض النظر إلى سنوات الخبرة التدريسية، ولم تظهر أي فروق تعود إلى ذلك.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تبعًا لمستوى الأداء الميداني؟" تم تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لعينيتين مستقلتين تبعًا لمستوى الأداء الميداني، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج اتجاهات عينة الدراسة نحو مهنة التدريس تبعًا لمستوى الأداء الميداني

مستوى الأداء	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
جيد جدًا	٤٧	٧٦.٠٢	٧.٠٧	٥.٩٩	٦٢	٠.٠٠١
جيد	١٧	٦٤.٧١	٥.٣٨			

يتضح من الجدول (٦) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

(٠,٠٥) بين متوسطى اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس تبعًا لمستوى الأداء الميداني لصالح مستوى الأداء جيد جدًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراستا كلٍّ من (الربعى، ١٤٣٦ه؛ نافع، ١٩٨٩) في وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس والأداء التدريسي، حيث تمثل التربية الميدانية الجزء التطبيقي من برنامج الإعداد التربوي، وتُسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب/المعلم نحو مهنة التدريس، وتمكنه من تعرُّف قدراته التدريسية (الجسار والتمار، ٢٠٠٤؛ الحصيني والديحان، ١٩٩٦؛ كنعان، ٢٠٠١). كما أكد الشهرانى (٢٠٠٥) في تفسيره بأن هذه النتيجة منطقية إذ تُعد التربية الميدانية تطبيقًا فعليًا لممارسة مهنة التدريس، وبالتالى من يتفوق في أدائها فإنه يُعبر عن اتجاه إيجابى نحو المهنة، وكذلك أشارا (نعامة وآخران، ٢٠٠٨؛ Jones, 2001) إلى أن هناك عدد من الدراسات أكدت على وجود علاقة موجبة بين اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو مهنتهم وأدائهم التدريسي ونموهم المهني.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها

أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

١) اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس (طبيعة المهنة، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والمكانة الاقتصادية للمهنة، ومستقبل المهنة) كانت إيجابية بشكل عام، وسلبية نحو مكانة المهنة الاقتصادية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تُعزى لكلٍّ من نوع التخصص لصالح تخصص الحاسوب،

ومستوى الأداء الميداني لصالح الأداء جيد جيدًا.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس تُعزى لسنوات الخبرة التدريسية.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بالآتي:

١) العمل على وضع مهنة التدريس في مكانها الحقيقي، في صدارة المهن؛ كونها بحق أم المهن جميعًا، فما من مهنة إلا ويمكن تُعد كوادرها من مخرجات هذه المهنة.

٢) الإعداد السليم لمعلمي الرياضيات والحاسوب، حيث لا يقتصر الإعداد على بناء الجوانب المعرفية والمهارية، وإنما يتعداها إلى بناء الجوانب الوجدانية (الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة)، واعتبارها شرطًا من شروط مزاولته لهذه المهنة.

٣) إعادة النظر في تعيين معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا في مراحل التعليم العام إلا بعد اجتيازهم لدبلوم التأهيل التربوي.

٤) ضرورة الاهتمام بمكانة المهنة الاقتصادية للمعلمين من خلال تحسين أوضاعهم المالية، كونهم حجر الزاوية في العملية التعليمية، مما سيجذب العناصر الجيدة ذات الكفاءة، للانخراط في هذه المهنة.

٥) إجراء بحوث ودراسات أخرى تهدف إلى الآتي:

- فعالية برامج خاصة لتنمية اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب نحو مهنة التدريس من خلال التطبيقات العملية.
- تتبع اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا نحو مهنة التدريس في أثناء مزاولتهم المهنة.

- أثـر برنـامج الـدبلوم التربـوي علـى اتجاهـات معلمـي الرياضـيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا نحو مهنة التدريس.
- مقارنـة بـين اتجاهـات معلمـي الرياضـيات والحاسـوب المـؤهلين وغـير المؤهلين تربويًا نحو مهنة التدريس.

* * *

المصادر والمراجع

القرآن الكريم (سورة البقرة، ١٢٩، ١٥١، ٢٨٢؛ سورة آل عمران، ١٦٤؛ سورة الأحزاب، ٢١؛ سورة الجمعة، ٢).

السنة النبوية المطهرة (رواه أبو داود، ٩٣١؛ رواه مسلم، ٥٣٧، ٤٧٨).

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). موسوعة التدريس (الجزء الأول). عمان: دار المسيرة.

إبراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر.

أبو دقة، سناء (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة برنامج التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية بغزة نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكفاية التدريب الميداني. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، ١٩(٤)، ١١٤١ -١١٦٧.

أبو زينة، فريد (٢٠١٠). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمان: دار وائل للنشر.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، عبد الهادي عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٢٠)، ٦١ -٨٩.

الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٤١٨هـ). دليل المعلم. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

بلال، ماجدة راغب (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على فلسفة التدريس المصغر في تنمية الأداء المهني والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، ٣(٣٦)، ١٢ -٦٤.

الجسار، سلوى؛ التمار، جسم (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة

الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، ٥، ٦٥ -١٠٢.

الحامد، محمد؛ زيادة، مصطفى؛ العتيبي، بدر؛ متولي، نبيل (١٤٢٨ه). التعليم في المملكة العربية السعودية - رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.

حسن، عبد الكريم محمد (٢٠١٤). اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة تعز نحو مهنة التدريس. ورقة بحثية قدمت في: المؤتمر الدولي الثالث تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، خلال الفترة ٤/٢٨ -٢٠١٤/٥/١م، عمان، الأردن.

الحصيني، محمد عبد الله؛ والديحان، محمد عبد الرحمن (١٩٩٦). مقارنة مستوى أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين وغير المتفرغين من وجهة نظر مشرفيهم. مجلة التربية المعاصرة، ١٣ (٤٣)، ١٦١ -١٨٩.

خضر، فخري رشيد (٢٠٠٣). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس. دبي: دار القلم.

الخطيب، عامر (٢٠٠٣). أدوار المعلم السعودي إعداده وتدريبه وتقويمه. جده، المملكة العربية السعودية.

خليفة، خليفة عبد السميع (٢٠٠٤). تدريس الرياضيات في عصر المعلومات. المؤتمر العلمي السنوي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٧ -٨ يوليو (٥٥ - ٦٦)، نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها، بنها.

دندش، فايز مراد؛ أبو بكر، الأمين عبد الحفيظ (٢٠٠٣). دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين (ط٣). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا.

الراشد، إبراهيم محمد (٢٠٠٣). اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، ١٥(١)، ١ -٥٧.

الربعي، محمد بن عبد العزيز (١٤٣٦هـ). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٣)، ١٥ -٦٦.

الرواحي، ناصر بن ياسر؛ البلوشي، سليمان بن محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات المهنية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو العمل في مهنة التدريس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ٥(٢)، ٥٤ -٧٥.

الزعبي، أحمد محمد (٢٠١٠). اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١١(١)، ١٢٦ -١٥٠.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم (ط٢). عمان: دار الشروق.

زيدان، الشناوي عبد المنعم (١٤١٢هـ). أثر الدراسة بكلية المعلمين بالجوف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم. بحث مقدم إلى ندوة: استراتيجية مستقلة لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض.

سحاب، سالم؛ الحربي، عبد الله؛ ظفر، عبد الرزاق؛ غندورة، عباس (٢٠٠١). تعليم الرياضيات للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

سلام، غادة محمد (٢٠١٣). درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات في ليبيا وعلاقتها بكل من المؤهل التربوي واتجاهاتهم نحو المهنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

سلمان، سامي (٢٠٠٤). فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب

المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية في كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء، ١(١)، ٢١ -٥٧.

شحاته، حسن (٢٠٠٠). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق(ط٢). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

آل شرائف، فوزيه محمد (٢٠١٣). تقويم استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لدى معلمات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

الشرايدة، سالم تيسير (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار صفا.

الشرقي، محمد بن راشد (٢٠٠٤). العلاقة بين درجات التحصيل في الإعداد التربوي والأداء في التربية الميدانية لطلاب كلية المعلمين بالرياض. مجلة كلية التربية ببنها، (٩٥)، ١٢٧ -١٤٦.

الشلهوب، فؤاد (١٤١٧هـ). المعلم ﷺ (قدوة لكل معلم ومعلمة ..). الرياض: دار القاسم.

الشهراني، محمد سعيد (٢٠٠٥). اتجاهات الطلاب المعلمين (تخصص العلوم) نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية -جامعة الإسكندرية، ١٥(١)، ١٤ -٤٠.

الشهري، ظافر بن فراج (٢٠٠٨). تقويم الأداء في التربية الميدانية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٣٥)، ٣٠١ -٣٢٩.

الشهري، محمد فايز (٢٠١٢). فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في إكساب طلاب الصف الثاني الثانوي مفاهيم تكنولوجيا النانو واتجاهاتهم نحوها. رسالة

دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شوق، محمد أحمد (١٩٩٧). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات(ط٢). الرياض: دار المريخ.

شويهي، حاسر حسن (٢٠٠٩). فعالية برنامج حاسوبي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

الشيوخ، لميعة محسن (٢٠٠١). الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة، الأردن.

الصفطي، مصطفى (١٩٨٩). مقياس الاتجاهات النفسية التربوية للمعلمين نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١(٢)، ٢٩٥ -٣٢٤.

الطاهر، مهدي أحمد (١٩٩١). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبيد، وليم تاو ضروس (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار المسيرة.

_____ ؛ المفتي، محمد ؛ ايليا، سمير (٢٠٠٠). تربويات الرياضيات (طبعة منقحة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبيدات، سهيل أحمد (٢٠٠٧). إعداد المعلمين وتنميتهم. إربد: علم الكتب الحديث.

عدس، عبد الرحمن ؛ قطامي، نايفة (٢٠٠٠). مبادئ علم النفس. عمان: دار الفكر.

العساف، صالح (١٩٨٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عطيو، محمد نجيب (٢٠٠٦). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الرشد.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

العيسى، ثامر حمد (١٩٩٧). تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

الفار. إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٣). طرق تدريس الحاسوب. عمان: دار الفكر.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣). المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروق.

فلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا.

قادي، منال عمار (١٤٣٥ه). فاعلية برنامج مقترح في مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل ومهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكثيري، راشد حمد (٢٠٠٤). رؤية نقدية لبرامج اعداد المعلم في الوطن العربي. المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ١، ٢١ -٢٢.

الكلثم، حمد بن مرضي (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لمواد التربية الإسلامية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، ٤(١)، ١٠٦ -١٣٨.

كلية التربية (٢٠٠٢). دليل كلية التربية. أبها: جامعة الملك خالد.

الكندري، جاسم؛ فرج، هانئ (٢٠٠١). الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٥(٥٨)، ١٣ -٥٤.

كنعان، أحمد علي (٢٠٠١). التربية العملية: دليل المشرف والطالب. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

المالكي، عبد الملك بن مسفر (٢٠٠٢). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

____ (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المتولي، محمد نبيه بدير (١٩٨٩) الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بالمنصورة. مجلة التربية، جامعة المنصورة، المنصورة، ٢٦٥ -٢٩١.

المجيدل، عبد الله شمت (٢٠٠٦). اتجاهات طلبة كلية التربية في صلالة نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية. المجلة التربوية -مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ٢١(٨١)، ٩١ -١٤٢.

____؛ الشريع، سعد (٢٠١٢). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية -جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات أنموذجًا. مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٤)، ١٨ -٥٧.

محمد، حنفي؛ أحمد، صبري (٢٠٠٢). تقويم الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى خريجي كلية المعلمين بالباحة قبل وأثناء ممارسة مهنة التدريس. الندوة

التربوية الأولى تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، الدوحة، قطر.

محمود. إبراهيم وجيه ؛ علي. سماح صابر ؛ منصور. أحمد مراد (٢٠٠٠). مدخل في علم النفس التعليمي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

المخزومي، ناصر (٢٠٠٧). أثر الدراسة بكلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الخاصة على اتجاهات طلبة تخصص معلم صف نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية، الأردن، (٧)، ٤٥٧ -٤٨٢.

المعايطة. خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧). علم النفس الاجتماعي (ط٢). عمان: دار الفكر.

ملحم، سامي (٢٠٠٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

نافع، سعيد عبده (١٩٨٩). اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية (جامعة صنعاء) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل. دراسات تربوية، القاهرة، ٤(٢٠)، ٢٠٣ -٢٤٢.

نعامة، سليم محمد ؛ الشيزاوي، عبد الغفار محمد ؛ أبو زيد، فاروق خليفة (٢٠٠٨). الارتياح المهني وعلاقته بدوافع المهنة وأثرها في الأداء لدى معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان. المجلة العمانية للعلوم التطبيقية، (عدد خاص) صفر -ربيع الأول ١٤٢٩هـ.

هرمز، صباح حنا (١٩٨٧). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٢٥، ١١٢ -١٣٣.

وزارة التربية والتعليم (١٤١٦ه). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: المؤلف.

يونس، محمد عبد السلام (٢٠٠٧). القياس النفسي. عمان: دار الحامد.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. Annual Review of Psychology, 52, 27-58.

Bedel, E. (2008). Interactions among attitudes toward teaching and personality constructs in early childhood preserves teachers. Journal of Theory and Practice in Education, 4(1), 31-48.

Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of preservice general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. Teacher Education and Special Education, 25, 262-277.

Day, C. , Alicia, F., Trond, E. & Jorunn, M. (2000). The life and work of teachers. London: Falmer Press.

Fabrigar, L., MacDonald, T. & Wegener, D. (2005). The structure of attitudes. In D. Albarracin, B. Johnson & M. Zanna (Eds.), The handbook of attitudes, pp. 79-103. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gultekin, M. (2006). The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach towards teaching profession and their perception levels of teaching competency. Journal of Distance Education-TOJDE, 7(3), 184-197.

Jones, T. (2001). An initial exploration into time of change: Teachers' perceptions of their professional. In the New Millennium, ED. No. 470626.

Kauchak, D., Paul, E. & Candace, C. (2005). Introduction to teaching. New Jersey: Merrill Prentice Hell.

Mtika, P. & Gates, P. (2010). What do trainee teachers say about teaching as profession of their "choice" in Malwai. Teacher and Teacher Education, 1-10.

Noll, J. (2006). Educational Issues. Dubuque: McGraw-Hill.

Sahin, F. (2010). Teachers candidates' attitudes toward teaching profession and life satisfaction levels. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 5195-5201.

Suja, K. (2007**).** Interaction effect of attitude towards teaching, interest in teaching and teaching experience of job commitment of primary school teachers. Unpublished Master Thesis, University of Calicut, India.

❊ ❊ ❊

and attitudes towards the profession]. Unpublished MA thesis, Amman Arab University, Jordan.

Salman, S. (2004). Fa'eleat estekhdaam osllūb al-ta'eaum ataūny fy ektesaab al-maharaat ala'amah lel-tadrees al-safy le-talabaat qesem al-joghrafiyah fy kolyat atarbeah wa etejehaateh mehnat atadrees [The effectiveness of using cooperative learning in developing the College of Education Geography Majors' general classroom teaching skills and attitudes towards the teaching profession]. Dawreyat Jame'at Sana'a le Al-'Uluom At-Tarbaweyah wa An-Nafsiyyah, 1(1), 21-57.

Shehata, H. (2000). Al-Manahej aderaseah byn al-nazriah wat-tabeek [Academic curricula between theory and practice] (2nd edition). Cairo: Dar Elkoutob Al-Arabiyah.

Zidan, E. A. (1412 H.). Athar al-deresah be-kolyat al-mullimeen be-al-jouf fe-etejehaat al-tulaab nahwa mehnat ata'eleem [The effect of studying at Al-Jouf College of Teachers on developing students' attitudes towards the teaching profession]. Paper presented at the Forum of the Independent Strategy for Female & Male Teacher Education in KSA, King Saud University, Riyadh.

Zaytoun, A. (2001). Asalīb tadrees al-'Ulūm [Methods of teaching science] (2nd edition). Amman: Dar Al Shorouk.

Shouq, M. A. (1997). Al-Etajaat al-hadethah fy tadrees ar-reyadeyat [Recent trends in teaching mathematics] (2nd ed.). Riyadh: Dar Al-Mareekh.

Shoyehi, H. H. (2009). Fa'eleat bernamej qaem a'ala adhakaat al-mutadedah fy tanmeyat maharaat al-burhaan al-handasi lada tulaab a-saf athaleth al-mutawset [The effectiveness of a multiple-intelligence-based computerized program in developing middle school 3rd year students' geometric proof skills]. Unpublished MA thesis, King Khalid University in Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

Younis, Mohammed Abdulsalam (2007). Al-Qeyaas an-nasfy [Psychological measurement]. Amman: Dar Alhamed.

❊ ❊ ❊

graduates' attitudes of college of education at the University of Sanaa towards the teaching profession and its relationship to achievement]. Dawreyat Jame‘at Al-Khaherah le Ad-Derasaat At-tarbawiyyah, 4(20), 203-242.

Naameh, S. M., Alshezawi, A. M., & Abu Zeid, F. K. (2008). Al-Erteyah al-mehney wa-e‘alaqetoho be-dwafea‘ al-mehnah wa-atharaha fy al-adā lada mu‘llimy al-lughah al-a‘arabeah be-sultanat oman [Professional satisfaction and its relationship with profession motivations and its impact on the performance of the Arabic language teachers in the Sultanate of Oman]. Al-Majalah al-‘omaneyah lel-all’uom at-tatebeqeyah .

Obaid, W. T. (2004). Ta‘liem ar-reyadheyyaat le-jamea‘ al-atfaal fy duoaa mutatlebaat al-maa‘eyeer wa thakafat at-fakeer [Mathematics education for all children in the light of requirements of the standards and thinking literacy]. Amman: Dar Almsserh.

Obaid, W. T., Almufty, M. & Elea, S. (2000). Tarbaweyaat ar-reyadeyaat [Mathematics education] (a revised edition). Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Obeadat, S. A. (2007). E‘dad al-mu‘llimeen wa tanmeyatuhm [Preparation and development of teachers]. Irbed: Elm Alktab Alhdeth.

Qadi, M. M. (1435AH). Fa‘eleat bernamej moqtarah fy moqrar turuq tadrees alu‘lum le-tanmeyat maharat at-tadrees wa etejah nahwa almehnah lada altalebaat al-mu‘llimaat [The effectiveness of proposed program in teaching science methods' course for developing achievement, teaching methods and attitude towards the profession of female teachers' students]. Unpublished PhD dissertation, college of education, Umm Al-Qura University, Makkah.

Sahab, S., Al-Harbi, A. Zofar, A., & Khandourah, A. (2001). Ta‘eleem ar-reyadeyat lel-marahalateen al-ebetadeayah wa al-mutowsateh le-albaneen wa al-banaat fy almamlakah al-arabiyea‘h al-so‘udeyah [Female and male student mathematics education at the primary and middle stages in the Kingdom of Saudi Arabia]. Riyadh: King Abdulaziz City for Science and Technology.

Sallam, G. M. (2013). Darajat tawafur al-kefayaat al-ta‘elemeyah lada mullimy ar-reyadeyat fy libya wa-e‘alaqeteha bekolin mn al-muahal al-tarbawey wa etejehaateh nahwa mehnat al-mehnah [The relationship of Libya’s mathematics teachers' didactic competencies with their educational qualifications

nahwa mehnat at-tadrees [Students' attitudes of the college of education at the University of Mosul towards the teaching profession]. Al-Majallah Al-‘Arabeyah le Al-‘uloum Al-Ensaneyah, 25,112-133.

Kanaan, A. A. (2001). At-Tarbeah al-a‘maleah: daleel al-moshref wa at-taleeb [Teaching practice: A student and supervisor guide]. Damascus: Damascus University publications.

Khalifa, K. A. (2004). Ta-tdreees areyadeyat fy-a‘sr al-ma‘loumat [Teaching mathematics in the information age]. Paper presented at the Fourth Annual Scientific Conference of the Egyptian Society of Mathematics Education, 7-8 July, 2004, Benha, Egypt.

Khedr, F. R. (2003). Al-Ekhebarat wal-maqayees fe-altarbeah wa-elem-elnafas [Tests and measures in education and psychology]. Dubai: Dar Al-Kalam.

Mahmoud, I. W., Ali, S. S., & Mansour, A. M. (2000). Madkhal fy e‘lem an-naf at-ta‘lliem [Introduction in educational psychology]. Cairo: Dar Almarefh Aljamiah.

Maaytah, K. A. (2007). ‘Elem an-nasf al-ejtema‘ay [Social psychology] (2nd ed). Amman: Dar Alfiker.

Melhem, S. (2000). Al-Qeyaas wa taqweem fy atarbeyah wa e‘lem an-nasf [Measurement and evaluation in education and psychology]. Amman: Dar Almsserah.

Ministry of Education (1416 H). Watheqat at-ta‘lliem fy almamlakah al-arabiyea‘h al-so‘udeyah [Educational policy document in the Kingdom of Saudi Arabia]. Riyadh: Auhor.

Mohammed, H., & Ahmed, S. (2002). Taqweem al-ada at-tadreesy wa-etejaah nahwa mehnat at-tadrees lada kherejy koleyat al-mu‘llimeen be-baha qab wa-than mumarsat mehnay at-tadrees [Evaluating the teaching performance and attitude towards the teaching profession of teachers college graduates in Albaha before and during teaching profession practices]. The First Educational Seminar on the Experiments of the Cooperative Council Countries in Teacher Education, Doha, Qater.

Nafia, S. A. (1989). Itejehaat talabat wa kherejy koleyat atarbeyah be-jameat sana‘a nahwa mehnat at-tadrees wa-e‘alaqeteha be-tahseel [Students and

mosaghar fy-tanmeyat al-adaa al-mehany wa-el-etejah nahwa al-mehnah lada mu‘allimy al-mawaad al-falsafeyah be-al-marhalah al-thanaweyah [The effectiveness of a suggested program based on micro-teaching in developing secondary school philosophy teachers’ professional performance and attitudes towards the profession]. Dawreyat Aderesaat Al-‘Arabeyah fy At-Tarbeyah wa ‘ELm An-Nafs, 3(36), 12-64.

Dandash, F. M., & Abu-Bakr, A. A. (2003). Daleel at-tarbeah al-a‘maleah wa-ea‘dad almu‘allemeen [Guide of teaching practice and teacher education] (3rd edition). Alexandria: Dar Al Wafaa for Publishing.

El-Sheyoukh, L. M. (2001). Al-Ehteraq an-nafsy lada al-mullaimah wa ‘alaqeteheī be al-etejah nahwa mehnat al-ta‘lliem [Female teachers’ psychological burnout and its relationship with attitude towards the profession]. Unpublished MA thesis, College of Education & Arts, Arab Open University, Jordan.

Fatlawi, Suhaila Mohsen (2003). Al-Madkhal elā at-tadrees [Introduction into the teaching]. Amman: Dar Alshrooq.

Filleth, F. A. & Alzaki, A. A. (2004). Mujaam mustalahat atarbeyah lafzan wa estelahan [Glossary of education terms verbally and idiomatically]. Alexandria: Dar Alwafa Lednana.

General Department of Educational Supervision (1418 H.). daleel-almu‘allim [Teacher's guide]. Riyadh: Ministry of Education.

Ibrahim, M. A. (2004). Mawaso‘at at-tadrees [Encyclopedia of teaching (Part 1)]. Amman, Dar Al-Massira.

Ibrahim, M. A. (2003). Manzoumat takween almu‘allim [Teacher development system in the light of the total quality standards]. Amman: Dar Al Fiker.

Hassan, A. M. (2014). Itejehaat talabat kolyeat at-tarbeah jamea‘t taez nahwa mehnat at-tardrees [The attitudes of Taiz University’s Faculty of Education students towards the teaching profession]. Paper presented at the Third International Conference on the Integration of Education Outputs with the Labour Market in the Public and Private Sectors, April 24th– May 1st, 2014, Amman, Jordan.

Hormuz, S. H. (1987). Itejehaat talabat koleyat atarbeyah be-jameat al-musel

mullimeen nahwa mehnat at-tadrees [A scale of teachers' attitudes towards the teaching profession]. Dawreyat Jame'at Al-Eskandreyah fy Attarbeyah, 1(2), 295-324.

Al-Shahrani, M. S. (2005). Itejehaat atullaab al-mullimeen (takhasus ulu'um) nahwa mehnat at-tadrees wa-e'alaqeteha be-ba'ad al-mutagheyrat [The attitude of the science student teachers towards the teaching profession and its relationship with some variables]. Dawreyat Jame'at Al-Eskandreyah fy Atarbeyah, 15(1), 14-40.

Al-Sharaef, F. (2013). Taqweem estekhdaam al-hasoūb fy tadrees lada mullimy al-marhalah athanaweah [Evaluating secondary school female teachers' use of computers in mathematics instruction]. Unpublished MA thesis, Dawreyat Jame'at Al-Malek Khalid be Abha fy Atarbeyah.

Al-Sharaidah, S. T. (2008). Ar-redaa alwazefy ūtor nazareah wa tatbeqaat a'maleah [Job satisfaction: Theoretical frameworks and practical applications]. Amman: Dar Safa.

Al-Sharaqi, M. R. (2004). Al-e'alaqah byn darajat atahseel fy el-e'aad atarbawy wa al-adā fe at-tarbeah al-meydaniah leltulaab koleyat al-mullimeen be-reyadh [The relationship between Riyadh College of Teachers students' preparation program course scores and their teaching practice performance. Dawreyat Jame'at Banha fy Attarbeyah, 95, 127-146.

As-Shalhoub, F. (1417 H.). Qudwah le-koli mullim wa mullimah, ṣallā Allāhu ʿalayhi wa-sallam [Prophet Muhammad the Teacher: An example for each female and male teacher]. Riyadh: Dar Al-Qassem.

Al-Zoghbi, A. M. (2010). Itejehaat tulaab koleyaat al-mullimeen nahwa mehnat atadrees wa-e'alaqeteha be-etezanehem al-enfa'ely wa-tahseelehem ad-derāsy [The relationship of College of Teachers students' attitudes towards the teaching profession with their emotional stability and academic achievements]. Dawreyat Jame'at Banha fy Attarbeyah, 11(1), 126-150.

Attiyo, M. N. (2006). Turuq tadrees alu'lum byn an-nazriyyah wa at-tatabeeq [Methods of teaching science between theory and practice]. Riyadh: Maktebt Alrshed.

Belal, M. R. (2013). Fa'eleat bernaamej qaem a'la falsafat at-tadrees al-

Al-Husaini, M. A., & Al-Deyhan, M. A. (1996). Moqaranat mostwaa adaa tulaab at-tarbeah al-a‘maleah almotafargheen wa-ghair-almotafargheen mn wejhat nazar moshrefehom [Comparing the performance of full and part-time teaching practice students as viewed by their supervisors]. Dawreyat Atarbeyah Al-Hadethah, 13(43), 161-189.

Al-Jassar, S., & Al-Tammar, J. (2004). waqe‘ bernamej atarbiah ala‘malieah fy koliyeat atarbiah bejamea‘t alkuweyet mn wejhat naẓar almua‘lem [The reality of the teaching practice program at the College of Education, Kuwait University, as viewed by student teachers]. Dawreyat Al-‘Luom Atarbaweyah, 5, 65-102.

Al-Khatib, A. (2003). Adwaar almu‘allim al-sou‘dy ea‘daduh wa-tadreebuh [The roles of the Saudi teacher: Education, training, and evaluation]. Jeddah, KSA.

Al-Rabie, M. A. (1436 H.). al-e‘alaqeteha byn Itejehaat mu‘ally al-lughah al-arabyeah fy al-marhalah almutwasetah nahwa mehnat atadrees wadadaahum atadreesy be-manteqat al-qassim [The relationship between Al-Qassim middle school Arabic teachers’ attitude towards the teaching profession and their pedagogical performance. Dawreyat Jame’at Al-Imam Le-Al-‘luom Atarbaweyah, 3, 15-66.

Al-Rashed, E. M. (2003). Itejehaat tulaab koleyeat almu‘alleen fy almamlakah al-arabiyea‘h al-so‘udeyah nahwa mehnat atadrees wa-e‘alaqeteha be-ba‘ad al-mutagheyrat [The attitude of teaching practice students in KSA towards the the teaching profession and its relationship with some variables]. KSU Journal of Educational Sciences & Islamic Sciences, 15(1), 1-57.

Al-Rawahi, N., & Al-Balushi, S. (2014). Fa‘eleat bernamej ea‘dad al-mullim bekolyat at-tarbeah fy emtelak al-talabah le-al-kefayaat al-mehneyah wa-e‘alaqeteha be- Itejehaatem nahwa al-a‘mal fy mehnat atadrees [The Effectiveness of the Faculty of Education teacher education program in developing student teachers’ professional competences and attitudes towards the teaching profession]. Dawreyat Jame‘at As-Sultan Qabus Le-Aderasat Atarbaweyah wa An-Nafsiyyah, 5(2), 54-75.

Al-Safty, M. (1989). Meqeyas al-etejehaat an-naseyah at-tarbaweyah l-al-

college of education in Salalah towards the teaching profession, a field study]. Dawreyat Jame‘at Al-Kuwait Fy-Atarbeyah, 21(81), 91-142.

Almjedel, A. S., & Alshria, S. (2012). Itejehaat talabat koleyat at-tarbeyah nahwah mehnat at-ta‘lliem: derasah meydaneyah moqaranah byn koleyat atarbeyah jameat al-kuweat koleyat atarbeyah be-haskah; jameat al-furaat enmozagan [Students' attitudes of colleges of education towards the teaching profession, a field study compared between the college of education, Kuwait University and the college of education-Alhasakah, the University of Frats as a model]. Dawreyat Jame‘at Demashq, 28(4), 18-57.

Almtwly, M. N. B. (1989). Al-etejaah nahwa mehnay at-tadrees lada talabat al-duloum al-a‘am be-almansourah [Attitude towards the teaching profession of educational diploma students, college of education]. Dawreyat Jame‘at Al-Mansourah Fy-Atarbeyah, 265-291.

Alshehri, Z. F. (2008). Taqwwm al-adā gy at-tarbeah al-meydaniah lada tulaab a-dubluum al-a‘am fy at-tarbeah [Evaluating the General Education Diploma students’ teaching practice performance]. Dawreyat Jame‘at Al-Azhar Fy-Atarbeyah, 1(135), 301-329.

Alshehri, M. F. (2012). Fa‘eleat bernamej qaem a‘ala al-wasaat al-mutadedah fy ek-saab tulaab a-saf-athani athanawi mafaheem teknowlojeaa an-nano et-ejahatem nahwaha [The effectiveness of a multimedia-based instructional program on secondary school 2nd year students’ acquisition of and attitudes towards Nanotechnology concepts]. Unpublished PhD dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Altaher, M. A. (1991). al-etejaah nahwa mehnat at-ta‘lliem wa-e‘alaqeteheī be-ba‘ad al-mutagheraat aderaseah (alakademeyah) lada tulaab koleyat atarbeyah [Attitude towards the teaching profession and its relationship to some school (academic) variables of students of the college of education]. Unpublished master thesis, college of education, King Saud University, Riyadh.

Al-Hamed, M., Zeyada, M., Al-Otaibi, B., & Metwali, N. (1428 H.). Alta‘leem fy almamlakah al-‘arabiyeah al-so‘udeyah royeat al-hadher wa esteshraq al-mostakabl [Education in the Kingdom of Saudi Arabia: Exploring the status quo and viewing the future]. Riyadh: Dar Al Rashed

computer]. Amman: Dar Alfiker.

Alkatheri, R. A. (2004). Roeya naqdeyah le-baramej ea‘dad al-mu‘llim fy wa-watan al-a‘raby [A critical vision of teacher preparation programs in the Arab world]. The Sixteenth Scientific Conference: Teacher structure. Mejalet jama‘et ‘ein-shams le-dersaat al-manahej wa turuk at-tardrees, 1, 21-22.

Alkandri, J. & Fraj, H. (2001). tarhkees mumarasat mehnat at-ta‘lliem: Roeya mustaqbaleyah le-tatweer mostawa al-mu‘llim al-a‘raby [Licencing the practice of the teaching profession: A future vision for developing Arab teacher level. Dawreyat jame’at al-Kuwait fy-atarbeyah, 15(58), 13-54.

Allam, S. M. (2006). Al-qeyaas wa at-taqwwem atarawey wa an-nafy watatbeqateh wa tawjehateh almu‘aeserah [Educational and psychological measurement and evaluation: Its contemporary bases, applications and orientations]. Cairo: Dar Alfiker Alarbi.

Almakhzoumi, N. (2007). Athar a-dersaah be-koleyat ala‘llum atarbaweyah be-jameat az-zarqaa al-khasah a‘la et-jahaat talabaat takhsus mu‘llim-saf nahwa mehnat at-tadrees [The impact study at the college of Educational Sciences at the Private Zarqa University on students' attitudes of class teacher specialization towards the teaching profession]. Dawreyat koleyat atarebeyah, (7), 457-482.

Almalki, A. B. (2010). Fa‘eleat bernamej tadreby qaem a‘la esksaab mu‘llimy ar-reydaeyat ba‘ad maharat al-ta‘llum an-nashet wa a‘la tahseel wa etejahaat tulabehem nahwa ar-reydeyaat [The effectiveness of proposed training program in acquiring mathematics teachers of some active learning skills, and in students' achievement and attitudes towards mathematics]. Unpublished PhD dissertation, College of education, Umm Al-Qura University, KSA.

Almalki, A. B. (2002). Athar estekhdam al-tua‘llum at-ta‘wuny fy tadrees ar-reyedayat a‘la tahseel tulaab a-saf athani al-mutowset fy ar-reyedeyat wa-etajahehem nahwaha be-madenat jeddah [The impact of using cooperative learning in teaching mathematics on math achievement and attitudes towards it of the second grade intermediate students in Jeddah city]. Unpublished maser thesis, Umm Al-Qura University, KSA.

Almjedel, A. S. (2006). Itejehaat talabat koleyat at-tarbeyah fy Salalah nahwah mehnat at-ta‘lliem: derasah meydaneyah [Students' attitudes of the

List of References:

Holy Qur'an (sūrat l-baqarah 129, 151, 282; sūrat āl ʿim'rān 79, 164; sūrat l-aḥzāb 21; sūrat l-jumuʿah, 2).

Prophetic Sunnah. (Sahih Muslim, 537, 478. Narrated by Abu Dawood, 931).

Abou-Dagga, S. (2005). Itejehaat talabat alt'aheel altarbawi be-aljame'ah al-islameah beghazah nahwaa mehnat at-tadrees [The attitude of IUG education qualification student teachers towards the teaching profession and its relationship with the adequacy of field training]. Dawreyat jame'at An-Najah lel-al-behouth wa al-ensaneyaat, 19(4), ١١٤١-١١٦٧.

Abu Zeina, F. K. (2010). Tatweer manaahej el-reyadeyat al-madreseah wa-ta'lemaha [Developing school mathematics curricula and instruction]. Amman: Dar Wael For Publishing and Distribution.

Abu Alam, R. M. (2006). Manahij al-bahth fe-al-'uloum al-nafsiyyah-wa-tarbawyeah [Research methods in psychological and educational sciences]. Dar Annashr for Universities.

Adas, A. & Kitami, N. (2000). Mabadi' 'ilm an-nafs [Principles of psychology]. Amman: Dar Alfiker.

Ahmed, A. A. (2007). Fa'eleat tanow' estekhdam ba'adh estratezeyat at-ta'lum alnashet fi tadrees al-ektesad a'la al-tahseel wa-el-etejah nahwa derasat al-ektesad lada tulaab al-marhalah al-thanaweyah be-sultanat-oman [The effect of diversifying the use of some active learning strategies in economics instruction on the Sultanate of Oman secondary school students' achievement and attitudes towards studying economics]. Mejalet jama'et 'ein-shams le-dersaat al-manahej wa turuk at-tardrees, 120, 61-89.

Al-Assaf, S. (1989). Al-madakhal elā al-bahth fy alu'lum alsuloukeah [Introduction into the research in behavioral sciences]. Riyadh: Maktebt Alobeikan.

Alessa, T. H. (1997). Ta'theer kafa'at mu'llim a'la etjaah tulabeh nahwa ar-reyadeaat wa-tahsealum fyeha [The impact of the mathematics teacher efficiency on his students' attitude towards mathematics and achievement]. Unpublished master thesis, college of education, King Saud University, Riyadh.

Alfar, I. A. (2003). turuq tadrees al-hasoub [Methods of teaching the

The Attitudes of the Unqualified Mathematics and Computer Educational-Diploma-Enrolled Teachers towards the Teaching Profession

Prof. Zafer Bin Faraj Alshehri
Department of Curricula and Instruction, College of Education,
King Khalid University

Abstract:

This study aimed at investigating the attitudes of the unqualified mathematics and computer educational-diploma-enrolled teachers towards the teaching profession, and how such attitudes are influenced by the subject taught, teaching experience and performance variables. To fulfill the purpose of the study, the researcher used the descriptive-survey method, and developed a scale for assessing the teachers' attitudes towards the teaching profession. The scale was administered to 64 unqualified mathematics and computer teachers enrolled in the General Diploma of Education at King Khalid University during the second semester of the 1433-1434 H./2012-2013 AD academic year. The results of the study revealed that the participants' attitudes were generally positive towards the nature of the teaching profession, and its social status, and future, but they had negative attitudes towards its economic status. Additionally, the study found statistically significant differences at the 0.05 level in the participants' attitudes to the teaching profession due to the subject taught in favour of the computer teachers, and due to the teaching performance level in favour of the teachers with the very good level. On the other hand, no statistically significant differences were found in the participants' attitudes towards the teaching profession due to the years of the work experience. In the light of these results, the study has provided some recommendations and suggestions.

Keywords: attitudes; teaching profession; unqualified mathematics / computer teachers; educational diploma

الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية وتصور مقترح لتطويره

د. ناعم بن محمد العمري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية وتصور مقترح لتطويره

د. ناعم بن محمد العمري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١/ ٥/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٥/ ٨/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية، ثم تقديم تصور مقترح لتطوير البرنامج في ضوء مواجهة هذه الصعوبات، وفي ضوء الاتجاهات المعاصرة للتربية الميدانية؛ ولتحقيق هدفي الدراسة، تم استعمال المنهج الوصفي المسحي. وتكونت العينة من (٦٠) من الطلاب معلمي الرياضيات في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود خلال العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، تكونت من ثمانية مجالات رئيسة، يتضمن كل مجال عدداً من الصعوبات. وأسفرت النتائج عن وجود عدد من الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات أثناء التربية الميدانية، وكان من أبرز تلك الصعوبات: عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات، وعدم وجود إنترنت في الفصول، وعدم تزويد المتدرب بدليل يوضح واجباته ومسؤولياته وحقوقه أثناء التدريب الميداني، وضعف ارتباط مقررات الرياضيات التي تدّرس في الكلية بمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وبعد المدرسة عن مقر إقامة المتدرب. وتمَّ في ضوء هذه الصعوبات، والاتجاهات المعاصرة للتربية الميدانية إعداد تصور لبرنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية. وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات، ومنها: اختيار مدارس متميزة؛ لتكون مدارس للتدريب الميداني، بحيث تتوفر فيها التجهيزات والإمكانات والوسائل التعليمية، وإعداد دليل إجرائي واضح من قبل وحدة التربية الميدانية، يتضمن كل ما يتعلق بالتربية الميدانية، وربط بعض مقررات الرياضيات التي يدرسها الطالب أثناء برنامج الإعداد بمقررات الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلمين قبل الخدمة، الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، مشكلات التدريب الميداني، التربية العملية.

المقدمة:

تمثل التربية الميدانية اللبنة الأخيرة في الإعداد التربوي للمعلم قبل الخدمة، وتعد عصب ذلك الإعداد؛ وحجر الزاوية فيه؛ فهي تحتل مساحة كبيرة، وتحظى بأهمية بالغة في الجانب التربوي في إعداد المعلم. وتعد بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها جوانب الإعداد التخصصي والمهني والثقافي، والمختبر التربوي الذي يطبق فيه الطلاب المعلمون الأفكار والمبادئ والنظريات التربوية بشكل عملي، يتحقق من خلاله الربط بين النظرية والتطبيق؛ فبرنامج التربية الميدانية يترجم الأسس والأفكار النظرية التي تزود بها الطالب المعلم، ويضعها في موضع الممارسة الفعلية في مجال العمل واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس.

وهي الميدان الحقيقي الذي يكتسب الطالب المعلم ويطور من خلاله المهارات التدريسية المختلفة، ولها التأثير القوي في تشكيل تصورات الطالب المعلم نحو مهنة التدريس وأصولها وقواعدها؛ وبقاؤها في ذاكرة الطالب المعلم يكون عظيماً، نظراً للعلاقة بين مرحلة التربية الميدانية وبين سلوكه وممارساته عند التحاقه بعملية التدريس فعلياً. ويعد التدريب الميداني الجانب الأكثر أهمية في برامج تربية المعلمين، والخبرة الأقوى في تشكيل تصورات الطلاب المعلمين للتعليم والتعلم(القاسم، ٢٠٠٧؛ Grootenboer, 2006).

وتعد التربية الميدانية برنامجاً متكاملاً يوازي في أهميته أو يفوق برنامج الدراسة النظرية؛ لما تضطلع به البيئة المدرسية من ميزة صقل مهارات الطالب المعلم وخبراته المختلفة؛ إذ إن مجرد إدراك الطالب في مؤسسات إعداد المعلم للمفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية، وامتلاكه لكثير من الحقائق والمفاهيم والمهارات والنظريات في مجال تخصصه، والتعمق فيه بشكل كبير، لا يُعد مؤشراً كافياً يمكن من خلاله التنبؤ أو الحكم على نجاحه مستقبلاً في مهنة

التعليم ؛ بل لابد من التأكد من قدرته على عرض وتقديم الحقائق والمفاهيم والأفكار المرتبطة بمجال تخصصه، من خلال توظيف المفاهيم والنظريات التربوية، وممارستها بشكل عملي، يُمَكّنه من اكتساب الكفايات التدريسية وتطويرها(الخليفي، ٢٠٠٨ ؛ عراقي، ٢٠١١).

ومن جانب آخر فإن التربية الميدانية تعد المحك الذي يمكن من خلاله الحكم على مدى نجاح مؤسسات إعداد المعلم في إعداد الطلاب ليكونوا قادرين على المزاوجة بين المعرفة النظرية والممارسة العملية ؛ فأي خلل أو قصور في التربية الميدانية، يعد مؤشراً على عدم كفاءة برنامج الإعداد ونجاحه في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات والمهارات التدريسية بشكل جيد(حمارشة والريماوي، ٢٠١١ ؛ شاهين، ٢٠١٠).

ويرى نيكول وكريسبو(Nicol & Crespo, 2003) أن إعداد معلمين قادرين على تطبيق المعرفة النظرية التي درسوها في الجامعة في المشكلات التي تواجههم في الفصول الحقيقية يعد من أبرز التحديات التي تواجه برامج تربية المعلمين.

وعلى الرغم من ظهور عدة اتجاهات في إعداد المعلمين إلا أن التربية الميدانية تظل قاسماً مشتركاً لجميع تلك الاتجاهات ؛ فمن النادر وجود برنامج لإعداد المعلمين دون أن يتضمن برنامجاً مخططاً ومنظماً للتربية الميدانية ؛ ففي الاتجاه القائم على الكفايات- وهي مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الفرد لكي يصبح مؤهلاً لأداء عمل معين بفاعلية- يتم إعداد الجانب النظري في ضوء تحليل مهمات المعلم وواجباته ومسؤولياته، ويدرس الطالب المعلم مقررات الجانب النظري، ثم يتدرب على هذه الكفايات في مواقف تعليمية عملية تستخدم فيها الأساليب التكنولوجية المتقدمة، والتغذية الراجعة حتى يصل إلى مستوى التمكن من الكفايات المطلوبة.

وفي اتجاه إعداد المعلم القائم على الأداء(أسلوب المهارات)، يفترض هذا الاتجاه أن ممارسة التعليم نشاط مهني يتطلب تدريباً متخصصاً على المهام والأدوار التي حددت مسبقاً، حتى يتحقق مستوى التمكن من الأداء في ضوء معايير موضوعية محددة مسبقاً، وذلك تحت توجيه أهل المهنة ذوي الخبرة في التربية والتعليم، وليس في البحث فقط ؛ فإقامة شراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس، والربط بين الجانب النظري في برنامج إعداد المعلم والتدريب الميداني في المدارس يعد من الأسس الرئيسة لإعداد المعلم وفق هذا الاتجاه.

وفي الاتجاه القائم على أسلوب تحليل النظم الذي يتكون فيه النظام من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، تأتي التربية العملية واحدة من أبرز عناصر العمليات، التي بدورها تؤثر في المكونات الأخرى وتتأثر بها.

وفي اتجاه إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة والاعتماد، الذي يعد من أحدث الاتجاهات في إعداد برامج إعداد المعلم وتطويرها، ويحظى بتأييد كثير من الباحثين ومؤسسات إعداد المعلم، تحتل التربية الميدانية أهمية كبيرة فيه ؛ فالمجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (National Consul of Accreditation Teachers Education) (NCATE)- الذي يعد من أبرز المؤسسات اهتماماً بالاعتماد المتميز لبرامج إعداد المعلمين- جعل الخبرات الميدانية والممارسات العملية أحد المعايير الستة لاعتماد برامج إعداد المعلم، وذلك من خلال تصميم الخبرات العملية والممارسات العيادية وتنفيذها وتقويمها، حتي يتمكن الطلاب المعلمون من تطوير المعرفة والمهارات والمواقف الضرورية لمساعدة الطلاب على التعلم(عراقي، ٢٠١١ ؛ المفرج، المطيرى، حمادة، ٢٠٠٧).

أما بالنسبة لمراحل التربية الميدانية، فعلى الرغم من أن هناك شبه اتفاق بين

التربويين على تقسيم التربية الميدانية إلى مراحل، إلا أن هناك اختلافاً في تحديد تلك المراحل، وفي مسمياتها، فبعضهم يفصّل المراحل وآخرون يدمجونها، ومن التقسيمات المشهورة لمراحل التربية الميدانية، ما يأتي(أبو شعيرة وغانم، ٢٠١٥؛ الحليبي وسالم، ٢٠٠٤؛ عطية والهاشمي، ٢٠٠٨؛ الكرمي، ٢٠١٣):

الأولى- مرحلة المشاهدة: يقصد بالمشاهدة قيام الطالب المعلم بمشاهدة كل ما يجري داخل غرفة الدراسة وخارجها مما له صلة بمهنة التعليم، وعمل المعلم، وتعد المشاهدة المقصودة الهادفة الموجهة توجيهاً سليماً نحو أهداف محددة مسبقاً وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، فضلاً عن دورها في تنمية المهارات، والكفايات اللازمة لمهنة التدريس؛ وتأتي أهمية مرحلة المشاهدة من أن كثيراً من المهارات التدريسية لا تكتسب بالوصف والمعرفة النظرية، إنما تتطلب الملاحظة، ومشاهدة مواقف مماثلة للمواقف الحقيقية التي سيتعرض لها الطالب في المراحل اللاحقة من التربية الميدانية. وتقسم مرحلة المشاهدة بدورها إلى مرحلتين:

١- المشاهدة المدرسية العامة: وهي الخطوة الأولى من خطوات الطالب المعلم في ميدان التطبيق العملي، حيث يقوم الطالب بزيارة مخططة وهادفة، ومراقبة ومتابعة بأسلوب علمي، فيقوم بزيارة عامة للمدرسة يشاهد مرافق المدرسة والساحات والطلاب والمعلمين، والأنشطة المدرسية المختلفة ودخول الطلاب وخروجهم.

٢- المشاهدة الصفية التخصصية: في هذه المرحلة يدخل الطالب المعلم الصف الدراسي، ليشاهد الصف وما يدور فيه؛ فيطلع على خطة المعلم، ويشاهده أثناء أدائه لحصة تدريسية، وتعد هذه المرحلة مهمة جداً حيث

يكتسب الطالب المعلم منها عدداً من المهارات من خلال مشاهدته للمعلم الأساسي في مواقف التعلم الحقيقة، كافتتاح المواقف التعليمية وغلقها، وإدارة الصف والتعامل مع الطلاب، ومتابعة أعمال الطلاب، ويلاحظ الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي يتبعها المعلم، واستخدامه لأساليب التقويم وأدواته.

وهناك أشكال أخرى للمشاهدة، ومنها مشاهدة فيلم لمواقف تدريسية حقيقية، حيث يشاهد الطلاب المعلمون درساً حقيقياً مسجلاً لأحد المعلمين، أو يشاهدون أحد زملائهم من طلاب التربية الميدانية بحضور المشرف والمعلم المتعاون.

الثانية- مرحلة المشاركة: مشاركة الطالب المعلم هنا تكون جزئية سواءً كانت مشاركة في الأعمال الإدارية كالمناوبة وحفظ النظام والإشراف على الطلاب والاشتراك في بعض اللجان، أو كانت مشاركة فنية كتنفيذ موقف تعليمي محدد مخطط مسبقاً كتهيئة الطلاب لموضوع الدرس أو طرح أسئلة على الطلاب أو تنفيذ عملية تقويم الدرس.

الثالثة- مرحلة الممارسة أو المشاركة الكلية: وتأتي هذه المرحلة بعد أن يكون الطالب المعلم قد أتمَّ مرحلتي المشاهدة والمشاركة الجزئية، حيث يقوم في هذه المرحلة بالتدريس الفعلي الكامل، ويتحمل مسؤولية القيام بالعملية التعليمية، ولكن يكون ذلك بمساندة ومتابعة من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة، حيث يتم مساعدة الطالب المعلم في تخطيط المواقف التعليمية، وتقديم بعض التوجيهات والإرشادات التي تؤدي إلى التنفيذ الجيد لتلك المواقف، كما يتم في هذه المرحلة زيارة الطالب المعلم عدة زيارات من قبل المشرف والمعلم والمدير، ولا يكون الهدف الأساسي لها تقييم الطالب،

وإنما ملاحظته في المواقف التعليمية، ودعم المواقف الإيجابية وتعزيزها، وتحديد الجوانب السلبية ووضع خطط لعلاجها وتلافيها.

من الاختلافات المتعلقة بالتربية الميدانية، الاختلاف بين المؤسسات والجامعات التي تقدّم برامج لإعداد المعلمين، في فترة تنفيذ التربية الميدانية؛ فباستعراض نماذج من مؤسسات إعداد المعلم على المستوى المحلي والإقليمي والدولي؛ يلاحظ في كليات التربية في معظم الجامعات السعودية أنه يتم تخصيص الفصل الأخير من برنامج إعداد المعلم (الفصل الثامن وفق الخطة الدراسية) للتربية الميدانية بحيث يكون الطالب المعلم متفرغاً بشكل كامل للتدريب الميداني- في بعض الكليات قد يدرس الطالب مقرر أو مقررين مع التربية الميدانية تكون غالباً في الفترة المسائية، على ألاَّ تكون من مقررات طرق التدريس العامة أو التخصصية- حيث يوجه الطالب المعلم لإحدى المدارس ويقوم بتدريس عبء تدريسي يتراوح بين (٨- ١٢) حصة دراسية في الأسبوع؛ بالإضافة إلى حصص الانتظار، والمشاركة في الأنشطة المختلفة وغيرها من الأعمال المدرسية.

وفي كلية التربية بجامعة الكويت؛ يخصص الفصل الأخير من برنامج إعداد المعلم، سواءً برنامج معلم المرحلة الابتدائية أو برنامج معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية، للتربية الميدانية بحيث يتفرغ الطالب المعلم تفرغاً كاملاً للتدريس في إحدى المدارس(الفرج، بورسلي، اليتامى، الفارس، البسام، ٢٠١٥).

وتعد كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة من أوائل كليات التربية في الوطن العربي التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي من المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) حيث حصلت على

الاعتماد عام ٢٠٠٥ ؛ وقد تطلب الحصول على هذا الاعتماد قيام الكلية بتطوير برنامج التربية العملية تطويراً جذرياً، فوسعت مفهوم التربية العملية ليصبح الخبرات الميدانية. وينفذ برنامج الخبرات الميدانية في ثلاث مراحل:

المرحلة لأولى: تتم قبل الالتحاق بالكلية، حيث يدرس الطلاب الراغبون في الالتحاق بالكلية مقرراً باسم "خبرات تربوية استكشافية"، وهو بمثابة مقدمة في التربية. وينقسم تنفيذ هذا المقرر إلى جانبين، الأول عبارة عن لقاءات في الكلية، والآخر زيارات للمدارس، يتعرف الطلاب من خلالها المفاهيم الرئيسة في التربية، حيث يقومون بزيارات ميدانية لرياض أطفال، ومدارس ابتدائية، ومدارس متوسطة وثانوية، وصفوف تربية خاصة ؛ بهدف الاطلاع على طبيعة العملية التعليمية عن قرب. ويهدف هذا المقرر إلى مساعدة الطلاب على التأكد مما إذا كانت مهنة التدريس تناسبهم أم لا، كما أنه يتيح لهم المرور بخبرات ميدانية حقيقية يكتسبون من خلالها خبرات مباشرة.

المرحلة الثانية: زيارات ميدانية، وتكون هذه الزيارات ضمن تكليفات في المقررات التربوية، حيث يقوم الطلاب في هذه الزيارات بمقابلة المعلمين، ومديري المدارس، ومشاهدة حصص دراسية، وتطبيق اختبارات، وتقييم البيئات الصفية، وغيرها من المهام التدريسية.

المرحلة الثالثة: التربية العملية الميدانية: وتستمر فصلاً دراسياً كاملاً. يقوم خلاله الطلاب بتحمل عبء تدريسي كامل، من بداية الدوام وحتى النهاية(الحكيمي، ٢٠٠٥).

ويخصص الفصل الأخير كاملاً للتربية الميدانية في برنامج إعداد المعلم في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، يكون الطالب فيه متفرغاً للتربية الميدانية في إحدى المدارس، ولا يسمح له بدراسة أي مقرر في ذلك الفصل،

ولكن قبل هذا الفصل يتعرض الطالب لخبرات ميدانية مبكرة خلال السنتين الثانية والثالثة، تتضمن زيارات ميدانية للمدارس؛ يتعرف من خلالها على بعض جوانب العملية التعليمية، ويتدرب على تطبيق بعض المهارات التدريسية (أبو لطيفة و عيسى، ٢٠١١؛ طوالبة، ٢٠٠٩).

وتستمر التربية الميدانية في برنامج التعليم الأساسي والعام في كلية التربية بجامعة عين شمس خلال السنتين الثالثة والرابعة، حيث يوجه الطالب في الأسبوع الثاني من الدراسة(في السنتين الثالثة والرابعة) إلى إحدى المدارس لينتظم في الحضور فيها يوماً واحداً أسبوعياً خلال العام الدراسي كاملاً؛ وبالإضافة إلى هذا التدريب المنفصل، هناك تدريب متصل لمدة أسبوعين خلال الفصل الدراسي الثاني في كلا العامين(سويلم، ٢٠١٥).

ويستغرق تنفيذ برنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في جامعة سدني للتكنولوجيا، (University of Technology Sydney-UTS) عشرة أسابيع، يقضي الطالب المعلم كل خمسة أسابيع في مدرسة (Cavanagh & Prescott, 2007).

وفي نيوزلندا يقضي الطالب المعلم خلال السنتين الأولى والثانية من برنامج المعلم الأساسي (Initial Teacher Education) (ITE) الذي يستمر ثلاث سنوات من ستة إلى أحد عشر أسبوعاً في التدريب الميداني في المدارس (Grootenboer, 2006).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تختلف مدة التربية الميدانية من ولاية إلى أخرى (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١)؛ ففي جامعة شمال كلورادو، يستمر تنفيذ برنامج التربية الميدانية عشرة أسابيع، يقضي الطلاب المعلمون الأسبوع الأول في الجامعة، حيث يتلقون التوجيهات والتعليمات

ومقدمة عن التربية الميدانية، وكذلك الواجبات والتكليفات التي سيقومون بها أثناء برنامج التربية الميدانية، وفي الأسابيع من الثاني حتى التاسع، يكون الطلاب المعلمون في المدارس المضيفة، حيث يقوم الطالب المعلم بالملاحظة وفق بطاقة معدة لهذا الغرض، ويدرّس ست ساعات أسبوعياً تتوزع على يومين بمعدل ثلاث ساعات في اليوم الواحد، وفي الأسبوع العاشر يعود الطلاب المعلمون إلى الجامعة للتأمل والمراجعة، وتقويم فترة التربية الميدانية.

University of Northern Colorado-Mathematics Practicum Handbook], n.d.

وفي ولاية إنديانا يمارس الطالب المعلم التدريب الميداني لعام دراسي كامل في المدارس الحكومية والخاصة بعد اجتياز جميع المتطلبات الجامعية(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١).

أما في كلية التربية في جامعة تكساس فيخصص للتربية الميدانية اثنا عشر أسبوعاً في الفصل الأخير من برنامج الإعداد الذي يستمر أربع سنوات، حيث يتفرغ الطالب المعلم بشكل كامل للتدريس في المدارس العامة، تحت إشراف وملاحظة معلم الفصل، ويتحمل الطالب المسؤولية كاملة في إعداد وتطوير خطط الدروس، وتدريس المحتوى للطلاب وإدارة الصف، ولكن يسبق هذه الفترة المركزة للتربية الميدانية، اكتساب الطالب لمجموعة من الخبرات التدريسية خلال دراسته المقررات التربوية ؛ حيث يقوم الطالب بزيارات للمدارس، فيلاحظ المعلم الأساسي ويعمل مساعداً له في مهمات التدريس اليومية ؛ ويصحح الواجبات ويعد خطط الدروس، ويدرّس بعض الدروس تحت إشراف المعلم الأساسي)Hammer,2014).

وفي جامعة لشبونة بالبرتغال، تستمر التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية لمدة عامين، وهما الرابع والخامس، حيث يدرس الطالب المعلم في السنة الرابعة مقرراً حول تحليل ممارسات تدريس الرياضيات بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً، ويتم من خلال هذا المقرر إعطاء الطلاب المعلمين فرصة لزيارة المدارس والتأمل في الظواهر التربوية، وتطوير قدراتهم على تحليل المواقف التربوية. وهذا المقرر بخلاف المقررات التربوية الأخرى ليس له موضوعات محددة، بل يركز على الخبرات، كالملاحظة والتأمل في المواقف. وفي الفصل الأول تكون الملاحظة للمدرسة، وللأنشطة المدرسية بشكل عام، والأدوار المختلفة للمدير والمعلمين بوصفهم أعضاء في المدرسة باعتبارها منظمة، وفي الفصل الثاني تركز الملاحظات على عمليات تعليم وتعلم الرياضيات، وتشتمل على إعداد خطط لدروس الرياضيات، ومناقشات معلمي الرياضيات، وجمع معلومات عن تعليم الرياضيات؛ ليتم تحليلها وتقويمها. أما السنة الخامسة فتكون كاملة للتدريس الفعلي حيث يتولى الطالب المعلم المسؤولية كاملة لتدريس الرياضيات لفصلين من فصول المدرسة. وتتشابه معظم الجامعات في البرتغال في هذه الإجراءات للتربية الميدانية (Ponte& Brunheira, 2001).

أما في اليابان، فتقتصر فترة التدريب الميداني لمعلم المرحلة الابتدائية على ثلاثة أسابيع فقط. ويعود السبب في ذلك إلى أن التدريب الميداني يكون قبل الاختيار النهائي للطلاب الذين سيكونون معلمين من قبل مجلس التعليم؛ إذ إن مهنة التعليم مهنة مرغوبة ومحترمة اجتماعياً في اليابان؛ ومن ثمَّ تحاول أعداد كبيرة من الطلاب أن يكونوا معلمين؛ ولكن المدارس لا تستطيع أن تقدم فرصاً أكثر للتدريب الميداني لطلاب قد يكونون وقد لا يكونون

معلمين، ومن الأسباب أيضاً أن أولياء أمور الطلاب في المدارس لا يحبذون أن يدرّس أبناءهم طلاب لم يتم اختيارهم بعد ليكونوا معلمين. ولكن يضاف لهذه الأسابيع الثلاثة أسبوعاً إلزامياً لمن يريد أن يدرّس في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في تقديم الرعاية للمسنين أو ذوي الاحتياجات الخاصة (Sugimoto, 2014).

ومن أطول فترات التربية الميدانية تجربة كل من ألمانيا والمملكة المتحدة؛ ففي ألمانيا يمتد التدريب الميداني لمدة سنتين، وبعد هذه الفترة يخضع الطلاب المعلمون لامتحانات تحريرية وشفوية في المواد التربوية ومواد التخصص والقدرات العملية، ويكون ذلك بإشراف مدير المدرسة والمعلم المتعاون وممثل للسلطات المدرسية المحلية. وفي المملكة المتحدة يقضي الطالب الملتحق ببرنامج البكالوريوس الذي مدته أربع سنوات، ما لا يقل عن أربعة وعشرين أسبوعاً في العام الثالث، وما لا يقل عن اثنين وثلاثين أسبوعاً في العام الرابع في التدريب الميداني؛ حيث يقوم الطالب المعلم في بعض الأيام من كل أسبوع بالعمل في المدرسة؛ فيلاحظ ما يدور في المدرسة من تدريس وإدارة للفصول وسلوك الطلاب، ثم يتبع ذلك ممارسة فعلية للتدريس(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١).

ويأخذ برنامج التربية الميدانية لمعلمي الرياضيات أهميته من أهمية التربية الميدانية بشكل عام، ومن أهمية مادة الرياضيات بشكل خاص؛ فبرنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات، يكتسب أهمية كبيرة، في تهيئة الطلاب؛ ليكونوا معلمي رياضيات ناجحين، قادرين على قيادة عمليات تعليم وتعلم الرياضيات؛ حيث يرى كافاناف و بريسكوت (Cavanagh & Prescott, 2007) أن فترة التربية الميدانية تعد واحدة من أشهر الطرق لتعلم

تدريس الرياضيات ؛ وهي فرصة للمعلمين المبتدئين لاختبار التقاء الأفكار النظرية التي درسوها في مقررات طرق التدريس في الجامعة، والممارسات الواقعية اليومية في الفصول الدراسية.

ويرى كجندر و كوتسبولس و مارتنوفز و وايتلي (Kajander, Kotsopoulos, Martinovic, & Whitely,n,d.) أنه يجب أن تتعاضد مقررات الرياضيات والخبرات الميدانية في برنامج إعداد معلمي الرياضيات، ويكون ذلك التعاضد من خلال كليات التربية وجمعيات المعلمين. ويجب أن يتلقى الطلاب المعلمون دعماً وتشجيعاً مستمراً خلال التربية الميدانية. ويرون أنه بالإضافة إلى الاتجاهات التقليدية في تدريب الطلاب معلمي الرياضيات، يمكن أن يحضر الطلاب المعلمون ورش عمل صيفية تنفذ من خلال جمعية معلمي الرياضيات، وحضور جلسات أو سمينارات حول المناهج الدراسية.

ويرى هاين(Hine, 2015) أن تدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة يعد محوراً أساسياً في إعدادهم المهني، وأنه يجب تطوير معرفتهم التربوية من خلال التدريب الميداني، وأن يعرفوا طرقاً متعددة لعرض المحتوى الرياضي، ومساعدة الطلاب على الفهم العميق للرياضيات.

ويشير هبشمان (Hepbshman, 2007) إلى أنه يجب إعداد معلمي الرياضيات لمواجهة تخصصات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات(- Science, Technology, Engineering and Mathematics STEM) وذلك بتبني نموذج صارم لتدريب هؤلاء المعلمين.

وقد أكد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) على أن برامج إعداد معلمي الرياضيات يجب أن تعمل على إكساب معلمي الرياضيات مجموعة من

الكفايات، ومنها: معرفة الرياضيات، معرفة طرق تدريس الرياضيات، التعامل مع الطلاب، تقويم تعلم الرياضيات، تحمل المعلم المسؤولية في تطوره المهني (NCTM,1991).

وفي العام ٢٠١٢ قام المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، انطلاقاً من معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين التي أعدها مجلس اعتماد إعداد المعلمين (Council of the Accreditation of Educator Preparation (CAEP. بإعداد معايير لمعلمي الرياضيات (NCTM CAEP Standards (2012، حيث كانت الخبرات الميدانية والممارسات العيادية الإشرافية أحد المعايير الأساسية لبرنامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية. إذ يؤكد هذا المعيار على أنه يجب أن ينخرط معلمو الرياضيات قبل الخدمة في سلسلة مخططة من الخبرات الميدانية والممارسات العيادية تحت إشراف خبراء ذوي كفاءة عالية في تعليم الرياضيات. حيث يتم من خلال هذه الخبرات تنمية مدى واسع من المعارف والخبرات من خلال التدريس لفئات مختلفة من الطلاب (العاديين، الموهوبين، ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، الطلاب الذين ليست لغتهم الأم اللغة الإنجليزية) كما أن هذه الخبرات الميدانية تتيح لهم تنمية مهاراتهم القيادية واستعمالها لتطوير برامج الرياضيات، سواءً على مستوى المدرسة أو المقاطعة، والمشاركة في القضايا المهمة المتعلقة بتعليم الرياضيات.

وقد أجريت عديد من الدراسات حول برنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات، حيث أوضحت نتائج بعض تلك الدارسات أثر التربية الميدانية في إكساب الطلاب معلمي الرياضيات عديداً من المهارات والخبرات، وتكوين مواقف واتجاهات إيجابية نحو تدريس الرياضيات؛ وكذلك حددت بعض العوامل التي تؤثر في التربية الميدانية؛ فقد أوضحت نتائج دراسة

المقدادي(٢٠٠٣) نجاح برنامج التربية الميدانية لمعلمي الرياضيات في إكساب الطلاب المعلمين كثيراً من الكفايات التدريسية المرتبطة بمجالات التخطيط وإدارة الصف وتعزيز الثقة بالنفس. وأوضحت نتائج دراسة الخليفي(٢٠٠٨) أن لبرنامج التربية العملية تأثيراً (كبيراً) في إكساب الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات الكفايات التعليمية في مجالات الصفات الشخصية والتدريس والتقويم، وتأثيراً متوسطاً في إكسابهم الكفايات التعليمية في مجال الأنشطة التعليمية.

أما دراسة ريان(٢٠٠٨) فحاولت معرفة تأثير المقررات التربوية التي درسها الطلاب خلال الجانب النظري من برنامج الإعداد في أدائهم لبرنامج التربية الميدانية، حيث أوضحت النتائج أن هناك ارتباطاً بين تحصيل الطالب المعلم تخصص الرياضيات في المقررات التربوية بشكل عام، وبين أدائه في تنفيذ برنامج التربية الميدانية؛ ولكن مما تجدر الإشارة إليه هنا(في نتائج دراسة ريان) ضعف قيم معاملات الارتباط بين تحصيل الطالب المعلم في كل من مقرر طرق تدريس الرياضيات، ومقرر طرق التدريس العامة وأدائه في التربية الميدانية؛ فقد بلغت قيمتا معاملي الارتباط (٠,٣٩ - ٠,١٨) على الترتيب، وهما ليسا ضمن المقررات التربوية الأربعة الأكثر ارتباطاً بالتربية الميدانية، بل إن مقرر طرق التدريس العامة كان أقل المقررات التربوية الثمانية ارتباطاً بالتربية الميدانية. ويرى الباحث أن هذه النتيجة غير منطقية؛ فمقررات طرق التدريس، يفترض أن يكون لها التأثير الأكبر في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس، وتدريبهم على المواقف التدريسية؛ وقد يكون السبب في هذه النتيجة تركيز مقررات طرق التدريس على الجوانب النظرية، وعدم ربطها بالجانب التطبيقي.

ويؤثر تدريب الطلاب المعلمين على الاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة سواءً كانت تلك الاستراتيجيات تتعلق بالتخطيط أو التدريس أو التقويم في تطوير ممارساتهم التدريسية وإكسابهم المهارات المختلفة ؛ حيث أوضحت نتائج دراسة حبيب(٢٠٠٦) أن تدريب الطلاب المعلمين(طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكلية التربية بالسويس) من خلال برنامج تدريبي صمم في ضوء معايير الجودة، وتم تنفيذه أثناء أداء الطلاب المعلمين للتربية الميدانية، كان له فاعلية في تنمية بعض مهارات التخطيط والأداء التدريسي.

وأوضحت دراسة النمراوي(٢٠١١) أن تدريب الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات أثناء تدريسهم للصف الثالث الأساسي، على استراتيجية التقويم الحقيقي باعتبارها منحى بديلاً للتقويم التقليدي أدى إلى تحسين ممارساتهم الصفية وإكسابهم المهارات التدريسية. حيث حدد الباحث خمسة مستويات لتصنيف كفاءة الطلاب المعلمين وهي: مبتدئ- مبتدئ متقدم- منافس- كفؤ- خبير. وبناءً على نتائج الدراسة انتقل أداء الطلاب المعلمين في مجالي التعلم والتقويم من المستوى مبتدئ قبل تنفيذ البرنامج إلى المستوى الكفؤ بعد تنفيذ البرنامج، وفي مجال التعليم انتقل أداء الطلاب من مستوى مبتدئ متقدم إلى كفؤ، وفي مجال المحتوى انتقل مستوى الأداء من مبتدئ متقدم إلى مستوى منافس.

ويعد التمكن من الجانب المعرفي، والمتمثل في إلمام أو إتقان الطلاب المعلمين للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات من العوامل التي لها تأثير مباشر في أدائهم للتربية الميدانية، وهذا ما أوضحته دراسة زيفن بيرقن(Zevenbergen, 2005) حيث كشفت النتائج أن تمكن الطلاب المعلمين القوي من المعرفة الرياضية له تأثيرات إيجابية في ممارستهم التدريس ؛ والعكس صحيح فالضعف الرياضي له تأثيرات سلبية في التدريس.

وأوضحت دراسة نيكول و كريسبو (Nicol & Crespo, 2003) أن اللقاءات الأسبوعية التي يعقدها المشرف مع الطلاب المعلمين، التي يتم من خلالها مشاهدة تسجيل بعض الحصص التي نفذها الطلاب المعلمون، ومناقشة هذه الحصص بين المشرف والطلاب، تعد من العوامل المؤثرة في نجاح برنامج التربية الميدانية.

ومن الأساليب التي كان لها تأثيرات فعالة في إحداث تحولات إيجابية في معتقدات الطلاب المعلمين واتجاهاتهم، التدرج في التدريب الميداني، وربطه بمقررات طرق التدريس، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة بهر و مونرو (Bahr) &(Monroe, 2008 التي تكونت عينتها من (١٨) طالباً معلماً في جامعة برقهام يونج (Brigham Young University(بالولايات المتحدة الأمريكية. حيث تم تقديم مقرر طرق تدريس الرياضيات بالتزامن مع التربية الميدانية ؛ فدرس الطلاب في الأسبوعين الأول والثاني من الفصل الدراسي محاضرات نظرية في الجامعة مدة كل محاضرة ثلاث ساعات، تم من خلالها التركيز على مقدمة في تدريس الرياضيات، وطرق تقييم تفكير الطلاب. وفي الأسابيع السبعة اللاحقة، كان الطلاب يدرسون لمدة ساعة ونصف محاضرات نظرية في الجامعة، ثم يتوجهون إلى مدارس ابتدائية ؛ حيث تناولت المحاضرات النظرية، التقويم البديل، معايير العمليات للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات، دور المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في تعليم الرياضيات، وغيرها من الموضوعات. وكان يتم ذلك من خلال المناقشات والعروض الجماعية، وتوضيحات عملية، سواءً كانت مباشرة أو مسجلة بالإضافة إلى المحاضرة التقليدية. وبعد المحاضرة النظرية يتوجه الطلاب المعلمون إلى مدارس ابتدائية عامة كان قد تم التنسيق مع معلمي الفصول

فيها، وتم تحديد الموضوع الذي سيتم تدريسه. في الأسبوعين الأول والثاني من الأسابيع السبعة كان الطالب المعلم يعمل مساعداً لمعلم الفصل، وفي الأسابيع الثلاثة التالية قام الطالب المعلم بالتدريس لمجموعة صغيرة من الطلاب؛ وفي الأسبوعين الأخيرين أعطي الطالب المعلم فرصة لتدريس حصة دراسية كاملة (٤٥ دقيقة) للفصل كاملاً في كلا الأسبوعين. وخلال الخبرات الميدانية التي تمت خلال الأسابيع السبعة كان يعود الطلاب يومياً للجامعة لمناقشة الإيجابيات والسلبيات والتحديات التي يواجهونها خلال التدريب الميداني.

وفي الأسابيع الثلاثة اللاحقة، بقي الطلاب المعلمون في المدارس الوقت كاملاً، وقام كل طالب بتدريس وحدة كاملة من الرياضيات لمدة تراوحت ما بين (٧-١٠) أيام، وكان ذلك تحت إشراف معلمي الفصول وأعضاء هيئة تدريس من الجامعة. وقد أوضحت نتائج تحليل البيانات التي جمعت في بداية الفصل ونهايته وجود تحولات إيجابية في معتقدات الطلاب المعلمين وتصوراتهم نحو الرياضيات وطرق تدريسها ونظرتهم للطلاب بوصفهم متعلمين للرياضيات، وجوانب أخرى متعلقة بتعليم وتعلم الرياضيات، وكذلك اكتسابهم عديداً من المهارات التدريسية.

وعلى الرغم من أهمية الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم -التربية الميدانية- إلا أنه لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، حيث يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، ويفتقر إلى معايير موضوعية وأساليب مقننة لتقويم أداء الطالب؛ ولا شك أن هذا القصور سوف ينعكس على المعلم أثناء أدائه لأدواره في مهنة التدريس(شوق وسعيد، ١٩٩٥).

ويرى جروتينبور (Grootenboer, 2006)أن التربية الميدانية تتم بشكل غير منظم وأن الإشراف عليها غير ملائم.

وبالإضافة إلى ذلك فإن برنامج التربية الميدانية لمعلمي الرياضيات يواجه عدداً من المشكلات، وتعترض تنفيذه عوائق أو صعوبات تحد من تحقيقه للأهداف المرجوة منه بشكل جيد. وهذا ما أوضحته أيضاً نتائج عديد من الدراسات، فقد كشفت دراسة كافاناف وبريسكوت (Cavanagh & Prescott,2007) أن هناك تعارضاً واضحاً بين الاتجاهات الحديثة للتدريس التي درسها الطلاب في الجامعة كالتعلم التعاوني والتعلم النشط والمنحى البنائي، وبين الممارسات التقليدية المستخدمة من قبل المعلمين المتعاونين الموكل لهم الإشراف على هؤلاء الطلاب المعلمين؛ فالمعلمون المشرفون على الطلاب يستخدمون الطرق التقليدية، ويرون أن الاتجاهات الحديثة لا يمكن استعمالها إلا مع الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، كما أنها لا تتيح الفرصة لإكمال عدد كاف من التمارين التي يتضمنها الدرس؛ وبالتالي فإن تشكيل هوية المعلمين قبل الخدمة في خطر؛ لطبيعة التفكك أو عدم الانسجام بين الجامعة والبرامج المدرسية.

كما كشفت دراسة الزبيدي(٢٠١٠) أن معايير تنفيذ التدريس والتقويم التي بنيت في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM) متحققة بدرجة ضعيفة ومتوسطة في أداء الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في أثناء تنفيذهم برنامج التربية الميدانية. وأوضحت دراسة عراقي(٢٠١١) أن من المشكلات المتعلقة ببرنامج التربية الميدانية، عدم وجود استراتيجية واضحة للتربية الميدانية، حيث ينتقل الطلاب بشكل مفاجئ من قاعات الدراسة في المقررات النظرية إلى مدارس التطبيق الميداني دون تمهيد مسبق للطلاب بأهمية هذه المرحلة وتوضيح الأدوار والواجبات والمسؤوليات التي على الطلاب، ودون تعريفهم بحقوقهم، كما أن من أبرز مشكلات التربية الميدانية عدم إتاحة

الفرصة الكافية للطلاب للتدريب على المواقف التدريسية من خلال التدريس المصغر، ومن المشكلات أيضاً أنه لا يوجد تحديد واضح لواجبات المشرف ومسؤولياته تجاه الطلاب المعلمين، ولا يوجد تنسيق مسبق بين المشرف وبين المعلم المتعاون ومدير المدرسة، وعدم مناسبة الأدوات التي يستخدمها كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة (أدوات غير مقننة)؛ ومن ثمَّ فإنه لا يمكن الاعتماد عليها في تقويم الأداء التدريسي لهؤلاء الطلاب.

مشكلة الدراسة:

تعد التربية الميدانية أهم مكونات برنامج إعداد المعلم، ويؤمل أن تصقل خبرات الطالب المعلم، وأن تضيف له مزيداً من الخبرات التربوية؛ في جميع المجالات المتعلقة بالعملية التعليمية؛ ولكن بالنظر إلى واقع التربية الميدانية حالياً يلاحظ أن تنفيذها لا يتم بشكل جيد؛ فمن خلال خبرة الباحث بالتربية الميدانية خلال السنوات الست الماضية، يلاحظ أن هناك عدداً من المشكلات المتعلقة بالتربية الميدانية، فأهداف البرنامج وأهميته غير واضحة بدرجة كافية لكل الأطراف المعنية بالتربية الميدانية، بدءاً من الطالب المعلم نفسه، والمعلم المتعاون ومدير المدرسة، بل حتى المشرف الأكاديمي في بعض الأحيان، خاصة عندما يكون متعاوناً من خارج القسم أو الكلية. وتنفيذ البرنامج لا يسير وفق الاتجاهات الحديثة في التربية الميدانية، والإشراف على الطالب المعلم يتم غالباً بطرق تقليدية وعشوائية، دون أن يكون عملية مخططة ومنظمة تعمل على دعم الطالب المعلم وتعزيز جوانب القوة لديه، ومساعدته على تطوير قدراته ومهاراته وإكسابه الخبرات المناسبة. ويدعم هذه الملاحظات دراسة استطلاعية قام بها الباحث حول واقع برنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات. تكونت عينتها من (١٥) من الطلاب معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية

خلال الفصل الثاني من العام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، حيث اتضح من نتائجها وجود عدد من المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التربية الميدانية.

ومن جانب آخر فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود مشكلات لدى معلمي الرياضيات المبتدئين(السنة الأولى في التدريس) وأن بعض تلك المشكلات مرتبط بوجود قصور في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة(الحربي والمعثم، ٢٠١٣). كما أوصت عدد من الدراسات بضرورة الاستمرار في تقويم برامج التربية الميدانية وتطويرها، في ضوء المعايير العالمية؛ استجابة لتحديات العصر، وإدراكاً لأهمية دور المعلم، وبرامج إعداده وتدريبه في إصلاح وتطوير التعليم(الشهراني، ٢٠١٠؛ طوالبة، ٢٠٠٩؛ الغامدي، ٢٠١٤).

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية بوصفها محاولة لتحديد دقيق للصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية، ثم تقديم تصور مقترح للبرنامج في ضوء مواجهة هذه الصعوبات، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية الميدانية.

أسئلة الدراسة:

١- ما الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية من وجهة نظرهم؟

٢- ما التصور المقترح لبرنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الصعوبات التي تواجههم ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية، كما تهدف إلى تقديم تصور

مقترح لبرنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات في ضوء هذه الصعوبات، والاتجاهات الحديثة في التربية الميدانية.

أهمية الدراسة - تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

١- تتزامن هذه الدراسة مع الجهود الحالية التي تقوم بها كلية التربية بجامعة الملك سعود لتطوير برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، حيث يعد برنامج إعداد معلمي الرياضيات أحد التخصصات الرئيسة في هذا البرنامج؛ ومن ثمَّ قد توفر نتائج الدراسة للوحدة المعنية بتطوير البرنامج معلومات تفيد في إعداد البرنامج فيما يتعلق بالتربية الميدانية. كما يؤمل أن تسهم الدراسة من خلال التصور المقترح في تطوير برامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات بشكل خاص، وللتخصصات الأخرى بشكل عام في بعض مؤسسات إعداد المعلم.

٢- يؤمل أن تقدم نتائج الدراسة للجهات والأطراف المعنية بالتربية الميدانية، ومنها: وحدات التربية الميدانية، المشرفين الأكاديميين، المعلمين المتعاونين، مديري المدارس، وإدارات التعليم، أبرز الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات؛ ومن ثمَّ تعمل هذه الجهات على إعداد وتنفيذ خطط وبرامج لتلافي هذه الصعوبات.

٣- توفر الدراسة أداة علمية(استبانة) يمكن استعمالها لتحديد الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية، وقد صنفت هذه الصعوبات في ثمانية مجالات هي: الجانب الإداري، المدرسة

المتعاونة، إدارة المدرسة المتعاونة، المعلم المتعاون، الإعداد العلمي للمتدرب، المتدرب نفسه، المشرف الأكاديمي، مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: الفصلين الأول والثاني للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

الحدود البشرية: طلاب التربية الميدانية في تخصص الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

التربية الميدانية هي: برنامج تدريبي يستغرق فترة زمنية محددة، يتم تنفيذه تحت إشراف مؤسسات إعداد المعلم، ويهدف إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم ونظريات تربوية تطبيقاً عملياً أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على إكسابهم المهارات التدريسية المنشودة، ويحقق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية(الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

وتعرف التربية الميدانية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: أحد مقرات الإعداد التربوي في برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، حيث يوجه الطالب المسجل في هذا المقرر إلى إحدى المدارس الابتدائية، فيقوم بالانتظام الكلي في المدرسة، خلال فصل دراسي كامل- الفصل الثامن- ويسند إليه تدريس عددٍ من الحصص تتراوح ما بين (١٠-١٥) حصة في الأسبوع؛ بالإضافة إلى المشاركة في بعض الأنشطة كالإشراف والمراقبة وحصص الانتظار وغيرها من الأنشطة المدرسية، وتحتسب للطالب ثمان ساعات معتمدة، وفق الخطة الدراسية.

صعوبات التربية الميدانية: يقصد بالصعوبات في هذه الدراسة المشكلات أو المعيقات التي يواجهها الطلاب معلمي الرياضيات أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية في المرحلة الابتدائية؛ فتؤثر في أدائهم، وتقلل من تحقيق الأهداف المرجوة؛ وتتعلق هذه الصعوبات بجوانب إدارية وتنظيمية أو جوانب إشرافية أو جوانب علمية تخصصية أو مهارات تدريسية أو جوانب مادية مرتبطة بالبيئة التي ينفذ فيها البرنامج.

الطلاب معلمي الرياضيات: هم طلاب التربية الميدانية (تخصص الرياضيات)، الذين يمارسون التدريب الميداني، في مدارس المرحلة الابتدائية، حيث يسجل الطالب في مقرر التربية الميدانية بعد إنهائه جميع المقررات في الخطة الدراسية. وقد يسمح للطالب بدراسة مقرر أو مقررين بالتزامن مع التربية الميدانية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام أسلوب البحث المسحي كأحد أنماط المنهج الوصفي؛ حيث يتم من خلال البحث المسحي استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، لدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كمياً وكيفياً(العساف، ٢٠٠٠؛ عدس، وعبيدات، وعبد الحق، ٢٠٠٣). وقد تمَّ استخدام هذا الأسلوب لاستجواب عينة البحث عن الصعوبات التي تواجههم أثناء التربية الميدانية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية الذين سجلوا مقرر التربية الميدانية في الفصل الأول أو الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (٦٠) طالباً معلماً.

عينة الدراسة : نظراً لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة نسبياً، فقد تمَّ تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمعها.

أداة الدراسة : تمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة للطلاب معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية. وقد سارت عملية إعداد الاستبانة وفق الخطوات الآتية :

- الاطلاع على بعض الأدبيات التي تناولت مشكلات التربية الميدانية بشكل عام، ومشكلات التربية الميدانية في الرياضيات بشكل خاص.
- تحديد مجالات الاستبانة، حيث تم تصنيف الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات إلى ثمانية مجالات.
- تحديد الصعوبات المرتبطة بكل مجال من المجالات الثمانية، وصياغة العبارات التي تعبر عن تلك الصعوبات. وقد تم استعمال مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى أو درجة كل صعوبة كما يأتي : كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً. وتأخذ على الترتيب القيم : ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ . وقد بلغت الحدود الدنيا والعليا لكل فئة، كما في الجدول الآتي :

جدول(١) الحدود الدنيا والعليا لفئات المقياس

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة جداً	٤,٢١ — ٥,٠٠
كبيرة	٣,٤١ — ٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١ — ٣,٤٠
ضعيفة	١,٨١ — ٢,٦٠
ضعيفة جداً	١,٠٠ — ١,٨٠

- تحكيم الصورة الأولية للاستبانة، وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- حساب ثبات الاستبانة.
- إخراج الاستبانة في صورتها النهائية ملحق(٢).

صدق الأداة وثباتها:

لقياس صدق الاستبانة تم عرض صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ملحق(٣). وذلك بهدف التحقق من انتماء كل عبارة للمجال الذي أدرجت فيه، والتأكد من وضوح العبارة ومناسبة صياغتها اللغوية. وتمَّ في ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم إجراء بعض التعديلات على الاستبانة وذلك بحذف بعض العبارات أو تعديل صياغاتها. ومن أبرز العبارات التي تم حذفها ما يلي:

- عدم توفر وسائل المواصلات. المجال الثاني
- عدم إتاحة الفرصة للمتدرب للمشاركة في الأنشطة المختلفة في المدرسة: اجتماعات المعلمين، مجلس الأباء والمعلمين، الزيارات التي تنفذها المدرسة للطلاب بإشراف بعض المعلمين. المجال الثالث
- تخصيص سجل لحضور وانصراف المتدربين، وعدم إعطائهم الفرصة للتوقيع في سجل حضور وانصراف المعلمين. المجال الثالث
- قلة مناقشة المتدرب لموضوعات المقرر. المجال الرابع
- المقررات التربوية لا تمكّن من اكتساب مهارات التدريس بشكل جيد. المجال الخامس
- ضعف اهتمام مقررات طرق تدريس الرياضيات بالتعليم الإلكتروني. المجال الخامس

- انقطاع مكافأة الجامعة. المجال السادس
- كثرة عدد زيارات المشرف الأكاديمي. المجال السابع
- التعارض بين توجيهات المشرف وتوجيهات المعلم المتعاون. المجال السابع

ولحساب ثبات الاستبانة تم استعمال طريقة كرونباخ ألفا لحساب درجة ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية، وقد بلغت قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل كما في الجدول الآتي:

جدول(٢) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة

المجال	عدد العبارات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
صعوبات تتعلق بالجانب الإداري	٩	٠,٦٩
صعوبات تتعلق بالمدرسة المتعاونة	٩	٠,٨٤
صعوبات تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة	١١	٠,٩٠
صعوبات تتعلق بالمعلم المتعاون	١٠	٠,٨٩
صعوبات تتعلق بالإعداد العلمي للمتدرب	١٠	٠,٨٧
صعوبات تتعلق بالمتدرب نفسه	١٠	٠,٨٤
صعوبات تتعلق بالمشرف الأكاديمي	١٥	٠,٩٠
صعوبات تتعلق بمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية	١٦	٠,٩٢
الثبات الكلي للاستبانة	٩٠	٠,٩٦

من الجدول(٢) يلاحظ أن قيم معاملات الارتباط لكل مجال من المجالات، وللأداة ككل عالية، وهذا يعني الثقة في أداة الدراسة، وإمكانية استعمالها في جمع المعلومات من أفراد العينة.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط

بيرسون بين درجة كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه، وقد جاءت القيم كما في الجدول الآتي:

جدول(٣) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
صعوبات تتعلق بالجانب الإداري	١	٠,٤٧٩٢**	٤	٠,٦٠٢٧**	٧	٠,١٤٦٤
	٢	٠,٥٧٧٨**	٥	٠,٦٣٠٢**	٨	٠,٤٣٣٩**
	٣	٠,٦٩١٩**	٦	٠,٤٧٥٤**	٩	٠,٥٩٩٧**
صعوبات تتعلق بالمدرسة المتعاونة	١٠	٠,٥٢٦٥**	١٣	٠,٦٨٧٠**	١٦	٠,٧١٢٩**
	١١	٠,٥٥٨٧**	١٤	٠,٦٦٩٠**	١٧	٠,٧٠٢٧**
	١٢	٠,٦٧٧٩**	١٥	٠,٦٦٧١**	١٨	٠,٦٣٥٣**
صعوبات تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة	١٩	٠,٦٢١٨**	٢٣	٠,٦٩٠٠**	٢٧	٠,٦١٠١**
	٢٠	٠,٦٥٦٠**	٢٤	٠,٧٣٨٢**	٢٨	٠,٤٤٤٠**
	٢١	٠,٧٩٤٧**	٢٥	٠,٧٥٥٨**	٢٩	٠,٦٣٠١**
	٢٢	٠,٧١٩٧**	٢٦	٠,٧٤٢٢**		
صعوبات تتعلق بالمعلم المتعاون	٣٠	٠,٦٦١٦**	٣٤	٠,٦٤٤٧**	٣٨	٠,٦٩٩٢**
	٣١	٠,٥٧٨٣**	٣٥	٠,٧٦٨٢**	٣٩	٠,٤٨١٥**
	٣٢	٠,٦٢٧٠**	٣٦	٠,٨٠٥٠**		
	٣٣	٠,٧٨٦٨**	٣٧	٠,٧٣٢١**		
صعوبات تتعلق بالإعداد العلمي للمتدرب	٤٠	٠,٥٣٣١**	٤٤	٠,٧٦٩٠**	٤٨	٠,٦٣٦٥**
	٤١	٠,٧١١٦**	٤٥	٠,٧٤٦٥**	٤٩	٠,٥٠٥١**
	٤٢	٠,٦٩٣٤**	٤٦	٠,٦٦٦٨**		

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	٤٣	٠,٧٦٤٠**	٤٧	٠,٧١٨٢**		
صعوبات تتعلق بالمتدرب نفسه	٥٠	٠,٦٥٣١**	٥٤	٠,٥٨٨٦**	٥٨	٠,٧٠٠٤**
	٥١	٠,٧٧٢١**	٥٥	٠,٥٤٩٠**	٥٩	٠,٥٩٢٧**
	٥٢	٠,٦٤٦٤**	٥٦	٠,٥٥٢٨**		
	٥٣	٠,٥٤٢٤**	٥٧	٠,٦٠٦٧**		
صعوبات تتعلق بالمشرف الأكاديمي	٦٠	٠,٤٤٣٧**	٦٥	٠,٦١٣٢**	٧٠	٠,٧٤٠٠**
	٦١	٠,٦٢١٠**	٦٦	٠,٦٥٦٤**	٧١	٠,٧٢٠٢**
	٦٢	٠,٦٤٠٩**	٦٧	٠,٥٦٧٣**	٧٢	٠,٥٨٩١**
	٦٣	٠,٦٥٣١**	٦٨	٠,٦٨٥٥**	٧٣	٠,٧٢٠٣**
	٦٤	٠,٤٣٥٢**	٦٩	٠,٧٦٨٣**	٧٤	٠,٦٢٠٠**
صعوبات تتعلق بمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية	٧٥	٠,٤٨٧٥**	٨١	٠,٦٩٣٧**	٨٧	٠,٥٨٥١**
	٧٦	٠,٥٨٥١**	٨٢	٠,٥١٠١**	٨٨	٠,٣٥٠٢**
	٧٧	٠,٧٣٢٤**	٨٣	٠,٥٩٣٤**	٨٩	٠,٥١٨٩**
	٧٨	٠,٦٤٠٤**	٨٤	٠,٥٣٣٩**	٩٠	٠,٥٨١٦**
	٧٩	٠,٦٨٩٣**	٨٥	٠,٧٧٩٨**		
	٨٠	٠,٧٤٢٥**	٨٦	٠,٧٧٤٤**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: سيتم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

نتيجة السؤال الأول، الذي ينص على ما يلي:

١- مـا الصـعوبات الـتي تواجـه الطـلاب معلمـي الرياضـيات بالمرحلـة الابتدائية أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية من وجهة نظرهم؟

للإجابـة عـن السـؤال السـابق، تم حسـاب التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للعبارات التي تمثل الصعوبات في كل مجال من المجالات الثمانية، وللمجال ككل، وفيما يأتي عرض ذلك:

أولاً – الصعوبات المتعلقة بالجانب الإداري:

جدول(٤)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بالجانب الإداري.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	عدم معرفة المتدرب لمدارس التدريب الميداني مسبقاً	ت	١٤	١٣	٢٠	٨	٥	٣,٣٨	١,٢٢	٣
		٪	٢٣,٣	٢١,٧	٣٣,٣	١٣,٣	٨,٣			
٢	اقتصار مدارس التدريب على مدارس معينة	ت	١٥	٢٧	٧	٦	٥	٣,٦٨	١,٢٠	٢
		٪	٢٥,٠	٤٥,٠	١١,٧	١٠,٠				
٣	عدم إتاحة الفرصة للمتدرب لاختيار مدرسة التدريب	ت	١٦	١٤	١٢	٧	١١	٣,٢٨	١,٤٥	٦
		٪	٢٦,٧	٢٣,٣	٢٠,٠	١١,٧	١٨,٣			
٤	عدم إتاحة الفرصة للمتدرب؛ لاختيار زميلٍ في تخصص الرياضيات يكون معه في المدرسة نفسها	ت	١٧	١٠	١١	٩	١٣	٣,١٥	١,٥٣	٧
		٪	٢٨,٣	١٦,٧	١٨,٣	١٥,٠	٢١,٧			
٥	عدم إتاحة الفرصة للمتدرب لاختيار المشرف	ت	١٦	١٤	١٢	٨	١٠	٣,٣٠	١,٤٣	٥
		٪	٢٦,٧	٢٣,٣	٢٠,٠	١٣,٣	١٦,٧			
٦	عدم تزويد المتدرب، بدليل يوضح واجباته ومسؤولياته وحقوقه أثناء التدريب الميداني	ت	٣٠	٩	١٢	٥	٤	٣,٩٣	١,٢٩	١
		٪	٥٠,٠	١٥,٠	٢٠,٠	٨,٣	٦,٧			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	اقتصار التدريب على آخر فصل دراسي في برنامج الإعداد، وعدم توزيعه على الفصول الدراسية	ت	١٢	١٢	١٥	١٠	١١	٣,٠٧	١,٣٩	٨
		٪	٢٠,٠	٢٠,٠	٢٥,٠	١٦,٧	١٨,٣			
٨	دراسة المتدرب لمقررات أثناء التدريب الميداني	ت	١٥	١٠	٢٢	٧	٦	٣,٣٥	١,٢٦	٤
		٪	٢٥,٠	١٦,٧	٣٦,٧	١١,٧	١٠,٠			
٩	مواعيد المقررات تتعارض مع مواعيد التدريب الميداني	ت	٦	١٠	١٧	١٣	١٢	٢,٧٤	١,٢٦	٩
		٪	١٠,٣	١٧,٢	٢٩,٣	٢٢,٤	٢٠,٧			
	المتوسط العام للمجال							٣,٣٢		

من الجدول (٤) يلاحظ أن متوسط الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين في المجال(الجانب) الإداري بلغ (٣,٣٢) وبناءً على ذلك يمكن وصف صعوبات هذا المجال بأنها متوسطة. ويمكن في ضوء هذه النتيجة القول بأن الإجراءات الإدارية المتبعة في عملية تخطيط وتنظيم برنامج التربية الميدانية فيها قصور إلى حدٍ ما ؛ ومن ثمَّ فإنها بحاجة إلى مراجعة وتعديل.

وأشد هذه الصعوبات كما في الجدول (٤) الصعوبة المتعلقة بعدم تزويد المتدرب بدليل يوضح واجباته ومسؤولياته وحقوقه أثناء التدريب الميداني ؛ فعلى الرغم من أن هناك دليلاً إجرائياً معداً من قبل وحدة التربية الميدانية، يفترض تزويد الطالب المعلم به عند توجيهه للمدرسة ؛ إلا أن هناك عدة احتمالات لوجود هذه الصعوبة ؛ إما لأنه لا يتم توزيع هذا الدليل فعلياً من قبل وحدة التربية الميدانية أثناء توجيه الطلاب المعلمين للمدارس ؛ أو لأنهم يرون أن المعلومات التي يتضمنها الدليل غير كافية، أو لأنهم لا يرجعون لهذا الدليل ولا يولونه أهمية.

من الصعوبات التي جاءت بدرجة كبيرة في هذا المجال، الصعوبة المتعلقة باقتصار مدارس التدريب على مدارس معينة؛ ولطالما عانى الطلاب من هذه المشكلة؛ ويعود السبب في ذلك إلى أن مدينة الرياض كبيرة جداً، وكثير من الطلاب المعلمين يسكنون في أحياء بعيدة عن مقر الكلية، وبالتالي فإنهم يرون بأن يتم توجيههم لمدارس تكون قريبة من منازلهم أو الأحياء التي يسكنون فيها؛ ولكن هذا لا يتحقق غالباً، إذ إنه يتم عادة توجيه الطلاب إلى مدارس معينة، وغالباً تكون قريبة من الكلية، والسبب في اختيار مدارس معينة، قريبة من الكلية يعود في معظم الأحيان إلى أن عضو هيئة التدريس المشرف على الطلاب لديه غالباً جدول دراسي في الكلية، ومن ثمَّ كون مدرسة التدريب قريبة من الكلية يتيح له زيارة المدرسة والعودة للكلية لأداء محاضراته وأعماله الأخرى أو العكس، أداء المحاضرات في الكلية ثم زيارة المدرسة بعد ذلك حسب جداول الطلاب المعلمين في المدرسة، كما أن هناك أسباباً أخرى للاقتصار على مدارس معينة، ومنها وجود معلم متعاون متميز في المدرسة أو مدير متميز؛ مما يجعل المشرف يتمسك بهذه المدرسة لعدة فصول دراسية؛ وبالتالي لا يتم التوسع في مدارس التدريب الميداني؛ ومن الأسباب أيضاً عدم ترحيب بعض المدارس بطلاب التربية الميدانية أو عدم تهيئة المناخ المناسب لهم لأداء برنامج التربية الميدانية، أو تكليف الطلاب المعلمين بأعمال إدارية كثيرة جداً، مما لا يتيح لهم أداء البرنامج بشكل جيد، وأخيراً فإن من أسباب هذه النتيجة أن بعض الطلاب المعلمين يكون لا يزال لديهم مقرر أو مقرران مع التربية الميدانية، وبالتالي فإن وجود الطالب المعلم في مدرسة قريبة من الكلية يتيح له الذهاب للكلية بسرعة بعد انتهاء جدوله الدراسي وعدم التأخر عن المحاضرات.

وتتفق هذه النتيجة عموماً مع نتائج دراسة عراقي(٢٠١١) التي أوضحت أن من المشكلات المتعلقة ببرنامج التربية الميدانية، عدم وجود استراتيجية واضحة للتربية الميدانية، حيث ينتقل الطلاب بشكل مفاجئ من قاعات الدراسة في المقررات النظرية إلى مدارس التطبيق الميداني دون تمهيد مسبق للطلاب بأهمية هذه المرحلة وتوضيح الأدوار والواجبات والمسؤوليات التي على الطلاب، وكذلك تعريفهم بحقوقهم. كما تتفق مع ما أشار إليه جروتينبور(Grootenboer,2006) من أن التربية الميدانية تتم بشكل غير منظم.

ثانياً - الصعوبات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة:

جدول (٥)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بالمدرسة المتعاونة.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	عدم تزويد المتدرب بمخطط يوضح الموقع الجغرافي للمدرسة	ت	١٤	١١	١٤	١٥	٦	٣,٢٠	١,٣٣	٩
		٪	٢٣,٣	١٨,٣	٢٣,٣	٢٥,٠	١٠,٠			
٢	بعد المدرسة عن مقر إقامة المتدرب	ت	٢٥	١٧	٦	٧	٥	٣,٨٣	١,٣٢	٥
		٪	٤١,٧	٢٨,٣	١٠,٠	١١,٧	٨,٣			
٣	عدم وجود معمل للرياضيات، وغرفة مصادر التعلم	ت	٢٣	١٤	١١	٨	٤	٣,٧٣	١,٢٩	٦
		٪	٣٨,٣	٢٣,٣	١٨,٣	١٣,٣	٦,٧			
٤	عدم توفر مراجع علمية للرياضيات وطرق تدريسها في المدرسة	ت	٢٤	١٨	١٠	٢	٦	٣,٨٧	١,٢٧	٣
		٪	٤٠,٠	٣٠,٠	١٦,٧	٣,٣	١٠,٠			
٥	عدم تخصيص غرفة مجهزة، لاجتماعات المشرف مع	ت	٢١	١١	١٤	١٢	٢	٣,٦٢	١,٢٥	٧
		٪	٣٥,٠	١٨,٣	٢٣,٣	٢٠,٠	٣,٣			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	المتدربين قبل وبعد الزيارات الصفية									
٦	الكثافة الزائدة لأعدد الطلاب في الفصل	ت	٢٢	١٢	١٣	٧	٦	٣,٦٢	١,٣٥	٧
		٪	٣٦,٧	٢٠,٠	٢١,٧	١١,٧	١٠,٠			
٧	عدم تأمين الأدوات الأساسية: دليل المعلم، دفتر إعداد الدروس، أقلام السبورة، كمبيوتر، داتا شو، ألآت التصوير	ت	٢٩	١٢	٥	٩	٥	٣,٨٥	١,٣٩	٤
		٪	٤٨,٣	٢٠,٠	٨,٣	١٥,٠	٨,٣			
٨	عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مقررات الرياضيات	ت	٢٥	١٨	٨	٧	٢	٣,٩٥	١,١٦	٢
		٪	٤١,٧	٣٠,٠	١٣,٣	١١,٧	٣,٣			
٩	عدم وجود إنترنت في الفصول	ت	٣٤	٨	٨	٥	٥	٤,٠٢	١,٣٥	١
		٪	٥٦,٧	١٣,٣	١٣,٣	٨,٣	٨,٣			
		٪	٣٦,٧	٢٠,٠	٢١,٧	١١,٧	١٠,٠			
المتوسط العام للمجال								٣,٧٤		

من الجدول(٥) يلاحظ أن متوسط الصعوبات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة بلغ (٣,٧٤)، وبالتالي يمكن وصف صعوبات هذا المجال بأنها كبيرة. ويتضح من نتيجة الصعوبات المتعلقة بهذا المجال أن كثيراً من الأدوات والوسائل والتقنيات التعليمية الخاصة بتدريس الرياضيات غير متوفرة بدرجة كافية في المدارس المتعاونة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحربي والمعثم(٢٠١٣) التي أوضحت أن من مشكلات تعليم الرياضيات، قلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة

لتدريس الرياضيات، وعدم توافر معمل خاص بتدريس الرياضيات، وقلة الإمكانات المادية المتاحة للمدرسة.

ثالثاً- الصعوبات المتعلقة بإدارة المدرسة المتعاونة:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	عدم رغبة مدير المدرسة في وجود متدربين في المدرسة	ت	٨	٦	٩	١٦	٢٠	٢,٤٢	١,٤٠	١١
		٪	١٣,٦	١٠,٢	١٥,٣	٢٧,١	٣٣,٩			
٢	عدم إتاحة الفرصة للمتدرب لاختيار الصف أو الصفوف التي يرغب في تدريسها	ت	١٦	١٤	١٧	٧	٦	٣,٤٥	١,٢٨	٢
		٪	٢٦,٧	٢٣,٣	٢٨,٣	١١,٧	١٠,٠			
٣	تكليف المتدرب بتدريس أكثر من مقررين من مقررات الرياضيات	ت	١٨	٩	٨	٩	١٦	٣,٠٧	١,٦١	٨
		٪	٣٠,٠	١٥,٠	١٣,٣	١٥,٠	٢٦,٧			
٤	تكليف المتدرب بمقررات أخرى غير الرياضيات	ت	١٩	٢	٩	٥	٢٥	٢,٧٥	١,٧٤	٩
		٪	٣١,٧	٣,٣	١٥,٠	٨,٣	٤١,٧			
٥	وضع معظم حصص الرياضيات في الجدول في آخر اليوم الدراسي	ت	١٩	١٦	٧	١٠	٦	٣,٥٥	١,٣٨	١
		٪	٣٢,٨	٢٧,٦	١٢,١	١٧,٢	١٠,٣			
٦	تكليف المتدرب بحصص انتظار يتجاوز العدد المحدد لطالب التربية الميدانية	ت	٢٥	٥	٧	١١	١٢	٣,٣٣	١,٦٣	٣
		٪	٤١,٧	٨,٣	١١,٧	١٨,٣	٢٠,٠			
٧	تكليف المتدرب بأعمال إدارية، ليست ضمن مهامه ومسؤولياته	ت	١٢	٦	١٢	١١	١٨	٢,٧١	١,٥١	١٠
		٪	٢٠,٣	١٠,٢	٢٠,٣	١٨,٦	٣٠,٥			
٨	التمييز بين المعلم الرسمي	ت	٢٠	٦	١٠	٦	١٧	٣,١٠	١,٦٦	٧

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	بالمدرسة والمتدرب	٪	٣٣,٩	١٠,٢	١٦,٩	١٠,٢	٢٨,٨			
٩	ضعف الاهتمام بتحفيز المتدربين معنوياً، من خلال منحهم هدايا أو جوائز تقديرية: دروع، شهادات تقدير، الإشادة بهم أمام المعلمين والمشرف...	ت	١٦	١٠	١٣	١٠	١١	٣,١٧	١,٤٦	٤
		٪	٢٦,٧	١٦,٧	٢١,٧	١٦,٧	١٨,٣			
١٠	قلة زيارة المتدرب داخل الصف، وتزويده ببعض التوجيهات والإرشادات حول أدائه في تدريس الرياضيات(تعزيز جوانب القوة، وتحسين جوانب الضعف)	ت	١١	١١	٢٢	٩	٧	٣,١٧	١,٢٤	٤
		٪	١٨,٣	١٨,٣	٣٦,٧	١٥,٠	١١,٧			
١١	عدم تعريف المتدرب بأنظمة المدرسة وتعليماتها ولوائحها	ت	١٤	١١	١٥	٩	١١	٣,١٣	١,٤٢	٦
		٪	٢٣,٣	١٨,٣	٢٥,٠	١٥,٠	١٨,٣			
	المتوسط العام للمجال							٣,٠٨		

من الجدول(٦) يلاحظ أن متوسط الصعوبات المتعلقة بمجال إدارة المدرسة المتعاونة بلغ(٣,٠٨)؛ وبالتالي يمكن وصف صعوبات هذا المجال بأنها متوسطة. ويلاحظ أنه يأتي في مقدمة هذه الصعوبات كما يرى أفراد عينة الدراسة عدم تنظيم جدول حصص الرياضيات بشكل مناسب؛ حيث يضع بعض المديرين حصص الرياضيات في آخر اليوم الدراسي كالحصة الخامسة أو السادسة؛ مما يؤثر على قدرة الطلاب على استيعاب الدرس؛ فعندما تكون حصة الرياضيات متأخرة فإن استعدادات الطالب الذهنية وقدرته على التركيز

تكون أقل مما لو كانت حصة الرياضيات في وقت مبكر من اليوم الدراسي، وترتبط الصعوبة الثانية والمتعلقة بعدم إتاحة الفرصة للمتدرب لاختيار الصف أو الصفوف التي يرغب في تدريسها بالصعوبة السابقة - تنظيم الجدول الدراسي- فبعض مديري المدارس يستفيد من وجود متدربين في المدرسة لحل مشكلات جدول المدرسة بشكل عام أو تعويض ما قد يكون في المدرسة من نقص في أعداد المعلمين، وعدم مراعاة المديرين للجوانب الفنية، والأوقات الملائمة لتدريس الرياضيات عند تنظيم الجدول.

من الصعوبات المتعلقة بهذا المجال تكليف مديري المدارس الطلاب المعلمين بمزيدٍ من حصص الانتظار أو بعض الأعمال الإدارية ؛ وعدم الاهتمام بالجوانب الفنية للطالب المعلم كزيارته في الصف أو تزويده ببعض التوجيهات ؛ وقد يرجع السبب في هذه الجزئية إلى اعتماد مدير المدرسة بشكل كبير على المشرف الأكاديمي للطالب المعلم الذي يزوره من الكلية، واقتصار دور المدير على بعض الجوانب الإدارية للمتدرب.

رابعاً- الصعوبات المتعلقة بالمعلم المتعاون :

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بالمعلم المتعاون.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	قلة عدد حصص مشاهدة المتدرب للمعلم المتعاون في بداية الفصل الدراسي	ت	١٠	١٨	٢١	٣	٨	٣,٣٢	١,٢١	٦
		٪	١٦,٧	٣٠,٠	٣٥,٠	٥,٠	١٣,٣			
٢	عدم تزويد المتدرب بخطط التوزيع الزمني لمقررات	ت	١٠	٢٠	١٠	١١	٩	٣,١٨	١,٣٣	٧
		٪	١٦,٧	٣٣,٣	١٦,٧	١٨,٣	١٥,٠			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	الرياضيات									
٣	عدم تزويد المتدرب بنماذج لخطط دروس رياضيات (تحاضير الدروس)	ت	١٣	٢٠	١٥	٦	٦	٣,٤٧	١,٢٣	١
		٪	٢١,٧	٣٣,٣	٢٥,٠	١٠,٠	١٠,٠			
٤	عدم تعريف المتدرب بالتقويم المستمر في مادة الرياضيات، وتوضيح آلياته	ت	١٨	١٥	١٢	٦	٩	٣,٤٥	١,٤١	٣
		٪	٣٠,٠	٢٥,٠	٢٠,٠	١٠,٠	١٥,٠			
٥	ضعف تدريب المتدرب على استخدام اليدويات والوسائل التعليمية	ت	١٥	١٢	١٩	٧	٧	٣,٣٥	١,٣٠	٥
		٪	٢٥,٠	٢٠,٠	٣١,٧	١١,٧	١١,٧			
٦	ضعف متابعة المعلم المتعاون للمتدرب	ت	١٦	١٦	١٢	١٠	٥	٣,٤٧	١,٢٩	١
		٪	٢٧,١	٢٧,١	٢٠,٣	١٦,٩	٨,٥			
٧	عدم قدرة المعلم المتعاون على تطوير أداء المتدرب	ت	١٥	١٥	١٤	٩	٦	٣,٤١	١,٣٠	٤
		٪	٢٥,٤	٢٥,٤	٢٣,٧	١٥,٣	١٠,٢			
٨	ضعف تمكن المعلم المتعاون من المادة العلمية لمقررات الرياضيات	ت	١٢	٥	١٥	١٦	١١	٢,٨٥	١,٣٩	٩
		٪	٢٠,٣	٨,٥	٢٥,٤	٢٧,١	١٨,٦			
٩	ضعف معرفة المعلم المتعاون لنظريات تعليم وتعلم الرياضيات وطرق واستراتيجيات تدريسها	ت	١٢	٦	٢٢	٩	١٠	٣,٠٢	١,٣٣	٨
		٪	٢٠,٣	١٠,٢	٣٧,٣	١٥,٣	١٦,٩			
١٠	المعلم المتعاون غير متخصص في الرياضيات	ت	٥	٥	١٢	٧	٣١	٢,١٠	١,٣٥	١٠
		٪	٨,٣	٨,٣	٢٠,٠	١١,٧	٥١,٧			
المتوسط العام للمجال								٣,١٦		

من الجدول(٧) يلاحظ أن متوسط الصعوبات المتعلقة بمجال المعلم المتعاون بلغ (٣.١٦) ؛ وبالتالي يمكن وصف صعوبات هذا المجال بأنها متوسطة. وعلى الرغم من أن المعلم المتعاون يعد من أهم الأطراف المعنية بالتربية الميدانية، وتقع عليه مسؤولية كبيرة في تطوير مستوى أداء المتدرب، إلا أن هناك قصوراً إلى حدٍ ما في هذا الجانب، كما يتضح من النتيجة، وقد يكون السبب في ذلك اعتقاد بعض المعلمين المتعاونين بأن المتدرب يتحمل المسؤولية كاملة سواءً فيما يتعلق بتخطيط الدروس وإعداد الأدوات التعليمية واستعمالها، وأدوات التقويم وأساليبه وغيرها من المهمات التعليمية. من جانب آخر فإن بعض المعلمين المتعاونين يعتبرون وجود متدرب في المدرسة فرصة لتخفيض العبء التدريسي، وبالتالي فإنهم يتخلون عن كل ما يتعلق بتدريس الصف أو الصفوف التي أسندت للمتدرب. وقد يكون من أسباب قصور دور المعلم المتعاون تجاه المتدرب عدم قناعة بعض المعلمين ببعض الأساليب أو الاستراتيجيات الحديثة الخاصة بتعليم وتعلم الرياضات أو عدم معرفتهم بها وعدم رغبتهم في توظيفها وتطبيقها. ويدعم هذا التفسير ما أشارت إليه دراسة (Cavanagh & Prescott, 2007)من أن المعلمين المتعاونين المشرفين على الطلاب المعلمين يستخدمون الطرق التقليدية، ويرون أن الاتجاهات الحديثة لا يمكن استعمالها إلا مع الطلاب ذوي التحصيل المرتفع. وأخيراً فقد يكون من أسباب هذه النتيجة عدم مبادرة المتدرب بسؤال المعلم المتعاون ومناقشته حول بعض الجوانب المتعلقة بتعليم وتعلم الرياضيات ؛ وبالتالي فإن المعلم المتعاون قد يعتبر ذلك دليلاً على عدم حاجة المتدرب لأي مساعدة أو مساندة من قبل المعلم المتعاون، وقد يرى المعلم المتعاون أن في

مبادرته لتقديم التوجيهات والإرشادات للمتدرب يعد تدخلاً في عمل المتدرب أو أن ذلك قد يؤدي إلى إحراج المتدرب وشعوره بالنقص. ويرى الباحث أن هذه المعتقدات التي قد تكون لدى المعلم المتعاون لا تتفق مع الدور المطلوب منه تجاه المتدرب.

خامساً- الصعوبات المتعلقة بالإعداد العلمي للمتدرب:

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بالإعداد العلمي للمتدرب.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	ضعف ارتباط مقررات الرياضيات التي تدّرس في الكلية بمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية	ت	٢٧	١٢	١١	٤	٦	٣,٨٣	١,٣٤	١
		٪	٤٥,٠	٢٠,٠	١٨,٣	٦,٧	١٠,٠			
٢	مقررات الرياضيات التي تقدم في الكلية غير كافية للتمكن من المعارف الرياضية بشكل جيد	ت	١٧	٨	١٥	٧	١٣	٣,١٥	١,٥١	٤
		٪	٢٨,٣	١٣,٣	٢٥,٠	١١,٧	٢١,٧			
٣	مقررات طرق تدريس الرياضيات غير كافية ؛ لاكتساب مهارات تدريس الرياضيات	ت	٨	١٧	١٥	٥	١٤	٣,٠٠	١,٣٨	٩
		٪	١٣,٦	٢٨,٨	٢٥,٤	٨,٥	٢٣,٧			
٤	تركز مقررات طرق تدريس الرياضيات على الجوانب النظرية	ت	١٣	١٣	٢١	٦	٦	٣,٣٦	١,٢٣	٢
		٪	٢٢,٠	٢٢,٠	٣٥,٦	١٠,٢	١٠,٢			
٥	ضعف اهتمام مقررات طرق تدريس الرياضيات باليدويات ووسائل تعليم الرياضيات	ت	١١	١٥	١٥	٩	١٠	٣,١٣	١,٣٥	٥
		٪	١٨,٣	٢٥,٠	٢٥,٠	١٥,٠	١٦,٧			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	ضعف اهتمام مقررات طرق تدريس الرياضيات بالتدريس المصغر	ت	٩	٨	٢٩	٤	٨	٣,١٠	١,١٨	٦
		٪	١٥,٥	١٣,٨	٥٠,٠	٦,٩	١٣,٨			
٧	قلة عدد مرات مشاهدة حصص رياضيات أثناء دراسة مقررات طرق تدريس الرياضيات	ت	٩	١٥	١٦	١١	٨	٣,١٠	١,٢٧	٦
		٪	١٥,٣	٢٥,٤	٢٧,١	١٨,٦	١٣,٦			
٨	اختلاف طرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات التي تتضمنها مقررات طرق تدريس الرياضيات عن الطرق والاستراتيجيات المقترحة في دليل المعلم	ت	٦	١٥	٢٠	١١	٨	٣,٠٠	١,١٨	٩
		٪	١٠,٠	٢٥,٠	٣٣,٣	١٨,٣	١٣,٣			
٩	مقررات طرق تدريس الرياضيات لا تميز بين تدريس الرياضيات لصفوف المرحلة الدنيا وصفوف المرحلة العليا	ت	١٢	١٢	١٧	١٤	٥	٣,٢٠	١,٢٥	٣
		٪	٢٠,٠	٢٠,٠	٢٨,٣	٢٣,٣	٨,٣			
١٠	ضعف اهتمام مقررات طرق تدريس الرياضيات بالاستراتيجيات والأساليب المناسبة لتدريس الرياضيات لبعض فئات الطلاب: الموهوبين - المتأخرين دراسياً في الرياضيات	ت	٦	٢٠	١٦	٩	٩	٣,٠٨	١,٢٣	٨
		٪	١٠,٠	٣٣,٣	٢٦,٧	١٥,٠	١٥,٠			
			١٣,٦	٢٨,٨	٢٥,٤	٨,٥	٢٣,٧			
المتوسط العام للمجال								٣,٢٠		

من الجدول(٨) يلاحظ أن متوسط الصعوبات المتعلقة بمجال الإعداد العلمي للمتدرب بلغ(٣.٢٠)، وبالتالي فإن صعوبات هذا المجال تعد متوسطة. ويتضح من النتيجة أن هناك فجوة بين المقررات التي يدرسها الطالب في الكلية، سواءً كانت هذه المقررات في الجانب التخصصي أو الجانب التربوي، وبين المقررات التي يدرّسها في المدرسة، ومتطلبات تدريسها؛ ولعل هذه من أشد الصعوبات تأثيراً في أداء الطلاب المعلمين، إذ إن تمكن الطالب المعلم من المادة العلمية، له تأثيرٌ كبيرٌ في أدائه، وقدرته على تقديم المادة للطلاب وتوضيحها لهم بشكل جيد، كما أن إلمام الطالب المعلم بالجوانب التربوية يساعده على اختيار الطرق والاستراتيجيات الملائمة لتقديم المفاهيم والتعميمات الرياضية وعرضها بالأسلوب المناسب، واستعمال الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة. وعلى الرغم من كثرة المقررات التي يدرسها الطالب خاصة في الجانب التخصصي (مواد الرياضيات) في الكلية، إلا أن محتوى هذه المقررات لا يرتبط بشكل مباشر بمحتوى مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية؛ فالطالب يدرس في الكلية مقرراتٍ كثيرة كالتفاضل والتكامل والجبر الخطي والزمر والتحليل الرياضي، التي لا يرتبط محتواها بشكل مباشر بمناهج الرياضيات خاصة في المرحلة الابتدائية، ومع أهمية دراسة الطالب لمثل هذه المقررات لما لها من دور في تعميق معرفة الطالب الرياضية وتوسيع مداركه؛ إلا أنه يجب أن يكون ضمن مقررات الإعداد التخصصي، مقررات تتناول المفاهيم والأفكار الرياضية التي تتضمنها مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية؛ فمن خلال خبرة الباحث في تدريس مقررات طرق تدريس الرياضيات للطلاب المعلمين، يلاحظ ضعف كثير من الطلاب في بعض المفاهيم والمهارات الرياضية، كمفاهيم الكسور الاعتيادية

والعشرية، والمهارات الخاصة بالعمليات على الكسور، وبالمثل بالنسبة لمفاهيم النسبة والتناسب والنسبة المئوية، وكذلك المفاهيم المتعلقة بالمساحات والحجوم وغيرها من المفاهيم الرياضية، على الرغم من أنهم قد وصلوا للمستويين السادس والسابع في الكلية، أي أنهم قد أكملوا دراسة معظم مقررات الرياضيات في الجانب التخصصي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Zevenbergen,2005) و ريان(٢٠٠٨) حيث أكدت نتائج الدراستين أن للإعداد العلمي للمتدرب، سواءً في الجانب التخصصي أو الجانب التربوي تأثيرات كبيرة في أداء الطالب المعلم أثناء التربية الميدانية.

سادساً- الصعوبات المتعلقة بالمتدرب نفسه:

جدول(٩)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بالمتدرب نفسه.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	عدم الرغبة في مهنة تعليم الرياضيات	ت	٤	٥	١٠	١٥	٢٦	٢,١٠	١,٢٤	٧
		٪	٦,٧	٨,٣	١٦,٧	٢٥,٠	٤٣,٣			
٢	ضعف حماس المتدرب أثناء حصص الرياضيات	ت	٣	٥	٩	١٥	٢٨	٢,٠٠	١,١٩	٨
		٪	٥,٠	٨,٣	١٥,٠	٢٥,٠	٤٦,٧			
٣	عدم التمكن من المادة العلمية الرياضية	ت	٢	١	١٤	٢٠	٢٣	١,٩٨	١,٠٠	٩
		٪	٣,٣	١,٧	٢٣,٣	٣٣,٣	٣٨,٣			
٤	عدم الرغبة في حضور المشرف الأكاديمي الحصص التي أقوم بتدريسها	ت	٦	٧	١٨	٧	٢١	٢,٤٩	١,٣٦	٤
		٪	١٠,٢	١١,٩	٣٠,٥	١١,٩	٣٥,٦			
٥	عدم الرغبة في حضور المعلم المتعاون الحصص التي أقوم بتدريسها	ت	٣	٥	٢٢	١٦	١٤	٢,٤٥	١,١٠	٥
		٪	٥,٠	٨,٣	٣٦,٧	٢٦,٧	٢٣,٣			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	عدم الرغبة في حضور مدير المدرسة الحصص التي أقوم بتدريسها	ت	٣	٨	٢٢	١١	١٦	٢,٥٢	١,١٧	٣
		٪	٥,٠	١٣,٣	٣٦,٧	١٨,٣	٢٦,٧			
٧	الشعور بالرهبة عند مواجهة الطلاب	ت	١	٣	٤	١٨	٣٤	١,٦٥	٠,٩٤	١٠
		٪	١,٧	٥,٠	٦,٧	٣٠,٠	٥٦,٧			
٨	صعوبة التعامل مع الطلاب	ت	٢	٣	١٧	١٧	٢١	٢,١٣	١,٠٧	٦
		٪	٣,٣	٥,٠	٢٨,٣	٢٨,٣	٣٥,٠			
٩	الخوف من الرسوب في المقررات المصاحبة للتربية الميدانية	ت	١٤	١٣	١٠	٤	١٨	٣,٠٢	١,٥٨	٢
		٪	٢٣,٧	٢٢,٠	١٦,٩	٦,٨	٣٠,٥			
١٠	القلق من الرسوب في المعدل التراكمي	ت	١٨	١١	٩	٩	١٣	٣,٢٠	١,٥٥	١
		٪	٣٠,٠	١٨,٣	١٥,٠	١٥,٠	٢١,٧			
المتوسط العام للمجال								٢,٣٥		

من الجدول (٩)، يلاحظ أن متوسط الصعوبات المتعلقة بالمتدرب نفسه بلغ(٢,٣٥) ؛ وبالتالي يمكن وصف صعوبات هذا المجال بأنها ضعيفة. أي أن العبارات الواردة في هذا المجال لا تشكل في الإجمال صعوبات للطالب المعلم. ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى أن المتدربين يشعرون بأن ليس لديهم قصور أو نقص في كثير من الجوانب. وعلى الرغم من أن الشعور بالثقة في النفس يعد من الأمور الإيجابية في الشخص ؛ إلا أن التقويم الذاتي يتطلب أن تتجلى الموضوعية فيمن يقوم بعملية التقويم، ولعل عدم إدراك بعض الطلاب المعلمين لأهمية التقويم الذاتي هو السبب في هذه النتيجة. ويدعم هذا التفسير ما أوضحته دراسة الشهري(٢٠٠٩) من أن الطلاب المعلمين غير متعودين على مثل هذا النوع من التقويم. من الملاحظات المتعلقة بصعوبات

هذا المجال، الصعوبة المتعلقة بخوف بعض الطلاب المعلمين من الرسوب في المعدل التراكمي ؛ وهذا يتطلب وقفة، حيث إن بعض الطلاب المعلمين قد أنهى جميع المقررات الدراسية، ولا يزال راسباً في المعدل التراكمي، أي أن معدله أقل من ٢ من أصل ٥ ؛ فهو يقع تحت ضغوط نفسية، وينظر للتربية الميدانية بأنها سوف تساعده على رفع معدله التراكمي، ومن ثم التخرج. ويمكن أن يثار هنا تساؤلٌ حول قدرة الطالب المعلم المتخرج بهذا المستوى المتدني على التدريس بكفاءة وفاعلية، والتأثير الذي سيحدثه في طلابه مستقبلاً.

سابعاً- الصعوبات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي :

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بالمشرف الأكاديمي.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	تأخر معرفة المتدرب للمشرف الأكاديمي	ت	١٢	٩	١٥	١٢	١٢	٢,٩٥	١,٤١	٤
		٪	٢٠,٠	١٥,٠	٢٥,٠	٢٠,٠	٢٠,٠			
٢	تأخر الزيارة الأولى للمشرف الأكاديمي	ت	١٢	٩	١٦	١٢	١٠	٣,٠٢	١,٣٧	١
		٪	٢٠,٣	١٥,٣	٢٧,١	٢٠,٣	١٦,٩			
٣	قلة عدد زيارات المشرف الأكاديمي	ت	١٠	٧	١١	١٣	١٩	٢,٦٠	١,٤٦	١١
		٪	١٦,٧	١١,٧	١٨,٣	٢١,٧	٣١,٧			
٤	قلة الوقت الذي يقضيه المشرف الأكاديمي مع المتدرب	ت	٨	١٠	١٦	٩	١٦	٢,٧٥	١,٣٨	٧
		٪	١٣,٦	١٦,٩	٢٧,١	١٥,٣	٢٧,١			
٥	قيام المشرف بزيارات مفاجئة دون إشعار مسبق	ت	١٦	١٠	١٠	٧	١٧	٣,٠٢	١,٥٩	١
		٪	٢٦,٧	١٦,٧	١٦,٧	١١,٧	٢٨,٣			
٦	تركيز المشرف على الملاحظات والسلبيات فقط	ت	١١	١١	١٢	٨	١٧	٢,٨٥	١,٤٩	٦
		٪	١٨,٦	١٨,٦	٢٠,٣	١٣,٦	٢٨,٨			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	ضعف اهتمام المشرف بإبراز الإيجابيات وتعزيزها	ت	١٠	٨	١٤	٨	١٩	٢,٦٩	١,٤٨	٩
		٪	١٦,٩	١٣,٦	٢٣,٧	١٣,٦	٣٢,٢			
٨	عدم تزويد المتدرب بالملاحظات، وطرق تلافيها مكتوبة ومنظمة	ت	٥	١٠	١٨	١١	١٦	٢,٦٢	١,٢٨	١٠
		٪	٨,٣	١٦,٧	٣٠,٠	١٨,٣	٢٦,٧			
٩	ضعف التنسيق بين المشرف والمعلم المتعاون	ت	٩	١٢	١٩	١٠	١٠	٣,٠٠	١,٢٩	٣
		٪	١٥,٠	٢٠,٠	٣١,٧	١٦,٧	١٦,٧			
١٠	المشرف لا يتقبل أفكار المتدرب، ولا يتيح الفرصة للمناقشة	ت	٤	٧	٩	١١	٢٩	٢,١٠	١,٣١	١٤
		٪	٦,٧	١١,٧	١٥,٠	١٨,٣	٤٨,٣			
١١	ضعف اهتمام المشرف بالمشكلات التي تواجه المتدرب داخل المدرسة	ت	٨	١٣	٦	١٣	٢٠	٢,٦٠	١,٤٨	١١
		٪	١٣,٣	٢١,٧	١٠,٠	٢١,٧	٣٣,٣			
١٢	عدم تنفيذ المشرف لدروس نموذجية يسترشد بها المتدرب	ت	١٠	١٢	١٧	٧	١٤	٢,٩٥	١,٤٠	٤
		٪	١٦,٧	٢٠,٠	٢٨,٣	١١,٧	٢٣,٣			
١٣	قلة الاجتماعات الأسبوعية التي يعقدها المشرف مع المتدربين	ت	٩	٨	١٨	٨	١٧	٢,٧٣	١,٤٠	٨
		٪	١٥,٠	١٣,٣	٣٠,٠	١٣,٣	٢٨,٣			
١٤	تغير وقت الاجتماع الأسبوعي من حين لآخر	ت	٦	٥	١٣	١٢	٢٤	٢,٢٨	١,٣٤	١٣
		٪	١٠,٠	٨,٣	٢١,٧	٢٠,٠	٤٠,٠			
١٥	صعوبة التواصل مع المشرف الأكاديمي	ت	٥	٢	١٢	٧	٣٣	١,٩٧	١,٣٠	١٥
		٪	٨,٥	٣,٤	٢٠,٣	١١,٩	٥٥,٩			
المتوسط العام للمجال								٢,٦٧		

من الجدول(١٠) يلاحظ أن متوسط الصعوبات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي بلغ(٢,٦٧)؛ وبالتالي يمكن وصف صعوبات هذا المجال بأنها

متوسطة. وبناءً على هذه النتيجة يمكن القول إجمالاً بأن الممارسات الإشرافية على الطلاب المعلمين من قبل بعض المشرفين الأكاديميين تتم بطريقة تقليدية، وأنها ليست عملية هادفة مخططة ومنظمة. فيلاحظ من النتيجة أن تأخر الزيارة الأولى للمشرف تمثل أبرز صعوبات هذا المجال، على الرغم من أن تعليمات تنفيذ زيارات المشرف للطلاب المعلمين تؤكد على ضرورة التبكير بالزيارة الأولى، التي لا تتطلب أن تكون زيارة صفية، بل يمكن الاكتفاء بزيارة المدرسة والاجتماع إلى الطلاب المعلمين جميعاً، وتقديم بعض التوجيهات والإرشادات لهم ومساعدتهم على إعداد خطط الدروس اليومية، وخطة توزيع المقرر على أسابيع الفصل الدراسي. وقد يكون السبب في تأخير الزيارة من قبل بعض المشرفين كثرة الطلاب المسندين للمشرف مما يجعل الزيارة الأولى لبعض الطلاب تأتي متأخرة نسبياً، أو اعتماد المشرف على المعلم المتعاون الذي يفترض أن يقدم المساعدة والتوجيه للطلاب المعلمين ويعمل على تهيئة البيئة المناسبة لهم. ولعل النتيجة السابقة تكشف حاجة الطالب المعلم لزيارة المشرف الأكاديمي في بداية برنامج التربية الميدانية؛ ليقدم للطالب التوجيهات والإرشادات المناسبة في الوقت المناسب. وتأتي الزيارات المفاجئة كإحدى الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين كما يتضح من النتيجة المتعلقة بهذا المجال؛ ويعود السبب في نتيجة هذه الصعوبة - كما أشير آنفاً- إلى عدم تخطيط المشرف الأكاديمي للزيارات الصفية، بل إنه يتم تنفيذها غالباً بطرق عشوائية تخضع للعوامل والظروف المحيطة بالمشرف الأكاديمي. ويدعم هذا التفسير ما أشار إليه جروتينبور (Grootenboer, 2006) من أن التربية الميدانية تتم بشكل غير منظم، وأن الإشراف عليها غير ملائم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نيكول و كريسبو (Nicol & Crespo,2003) التي أوضحت أهمية الممارسات الإشرافية الجيدة، ومنها اللقاءات الأسبوعية التي يعقدها المشرف الأكاديمي مع المتدربين في تحسين وتطوير أدائهم أثناء التربية الميدانية.

ثامناً- الصعوبات المتعلقة بمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية :

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تتعلق بمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	ضعف وعي المتدرب بالفلسفة التي بنيت عليها مناهج الرياضيات المطورة	ت	١٢	١٨	١٧	٤	٩	٣,٣٣	١,٣٠	١
		٪	٢٠,٠	٣٠,٠	٢٨,٣	٦,٧	١٥,٠			
٢	ضعف معرفة المتدرب لخطوات التعليم الأساسية المقترحة لتدريس مقررات الرياضيات المطورة	ت	٧	١٧	٢٣	٩	٤	٣,٢٣	١,٠٦	٣
		٪	١١,٧	٢٨,٣	٣٨,٣	١٥,٠	٦,٧			
٣	ضعف معرفة المتدرب لأنواع (مكونات) المعرفة الرياضية التي يتكون منها محتوى مناهج الرياضيات	ت	٤	١٨	٢٠	١٢	٦	٣,٠٣	١,٠٩	٤
		٪	٦,٧	٣٠,٠	٣٣,٣	٢٠,٠	١٠,٠			
٤	ضعف قدرة المتدرب على صياغة أهداف تشمل المجالات المختلفة لتعلم الرياضيات	ت	٣	١٢	٢٣	١٤	٨	٢,٨٠	١,٠٧	١٠
		٪	٥,٠	٢٠,٠	٣٨,٣	٢٣,٣	١٣,٣			
٥	ضعف قدرة المتدرب على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريس كل نوع من أنواع المعرفة الرياضية	ت	٤	١٢	٢٥	١٤	٥	٢,٩٣	١,٠٢	٧
		٪	٦,٧	٢٠,٠	٤١,٧	٢٣,٣	٨,٣			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	ضعف قدرة المتدرب على إعداد وسائل تعليمية للرياضيات	ت	٩	١١	١٧	١٢	١٠	٢,٩٥	١,٣١	٥
		٪	١٥,٣	١٨,٦	٢٨,٨	٢٠,٣	١٦,٩			
٧	ضعف قدرة المتدرب على استخدام اليدويات والوسائل والبرمجيات التعليمية الرياضية	ت	٦	١٠	١٨	١٢	١٣	٢,٧٣	١,٢٧	١٢
		٪	١٠,٢	١٦,٩	٣٠,٥	٢٠,٣	٢٢,٠			
٨	ضعف قدرة المتدرب على إعداد أدوات تقويم مناسبة للتلاميذ في مادة الرياضيات	ت	١	١٠	١٨	١٥	١٤	٢,٤٧	١,١٠	١٥
		٪	١,٧	١٧,٢	٣١,٠	٢٥,٩	٢٤,١			
٩	ضعف استيعاب المتدرب للمصطلحات الواردة في دليل المعلم: الترابط الرأسي، الترابط الأفقي، التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الختامي، معالجة، خطة تدريس بديلة، أسئلة تعزيز...	ت	١٠	٦	٢٠	١٥	٨	٢,٩٢	١,٢٦	٨
		٪	١٦,٩	١٠,٢	٣٣,٩	٢٥,٤	١٣,٦			
١٠	ضعف قدرة المتدرب على تنفيذ أجزاء درس الرياضيات: استعد، أمثلة، تأكد، تدرب. بشكل صحيح	ت	٢	٩	١٦	١٣	١٨	٢,٣٨	١,١٨	١٦
		٪	٣,٤	١٥,٥	٢٧,٦	٢٢,٤	٣١,٠			
١١	ضعف قدرة المتدرب على التعامل مع دروس خطة حل المسألة	ت	٧	١٣	١٥	٩	١٣	٢,٨٦	١,٣٤	٩
		٪	١٢,٣	٢٢,٨	٢٦,٣	١٥,٨	٢٢,٨			
١٢	ضعف قدرة المتدرب على معالجة مسائل مهارات التفكير العليا	ت	٦	٩	١٣	٢١	٨	٢,٧٢	١,٢١	١٣
		٪	١٠,٥	١٥,٨	٢٢,٨	٣٦,٨	١٤,٠			

م	الصعوبة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١٣	الخوف من عدم القدرة على إكمال موضوعات مقرر الرياضيات وفق الخطة الزمنية	ت	٦	١٤	٢٠	٩	١٠	٢,٩٥	١,٢٢	٥
		٪	١٠,٢	٢٣,٧	٣٣,٩	١٥,٣	١٦,٩			
١٤	مستوى بعض الموضوعات الواردة في مقررات الرياضيات أعلى من مستوى كثير من الطلاب	ت	١١	١٢	٢٠	١٢	٤	٣,٢٤	١,١٨	٢
		٪	١٨,٦	٢٠,٣	٣٣,٩	٢٠,٣	٦,٨			
١٥	ضعف قدرة المتدرب على ربط الرياضيات بالمجالات التعليمية الأخرى	ت	٤	٨	٢٥	١١	١٠	٢,٧٤	١,١٢	١١
		٪	٦,٩	١٣,٨	٤٣,١	١٩,٠	١٧,٢			
١٦	ضعف قدرة المتدرب على ربط المفاهيم والأفكار الرياضية بالحياة العامة للطالب	ت	٤	١١	١٨	١١	١٥	٢,٦٣	١,٢٤	١٤
		٪	٦,٨	١٨,٦	٣٠,٥	١٨,٦	٢٥,٤			
المتوسط العام للمجال								٢,٨٧		

من الجدول(١١) يلاحظ أن متوسط صعوبات المجال المتعلق بمناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية بلغ(٢,٨٧) ؛ وبالتالي يمكن وصف صعوبات هذا المجال بأنها متوسطة. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المناهج التي يقوم الطلاب المعلمون بتدريسها هي مناهج جديدة، شهدت نقلة نوعية فيما يتعلق بالمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، فهي تعتمد بدرجة كبيرة على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والنظر للمعلم على أنه موجه ومساعد ومرشد للطلاب، وليس ملقناً وناقلاً للمعلومات، وهي تختلف عن المناهج التي كانوا قد درسوها في مراحل التعليم العام. كما أنهم لم يتعرضوا

لهذه المناهج وطرق واستراتيجيات تدريسها بشكل كافٍ أثناء دراستهم للمقررات التربوية في الكلية خاصة مقررات طرق تدريس الرياضيات، التي يفترض أن يتم من خلالها تعريف الطلاب بهذه المناهج واتخاذها وسطاً تعليمياً أثناء دراستهم لمقررات طرق تدريس الرياضيات، فتؤخذ منها الأمثلة وتطبق على دروسها الاستراتيجيات والطرق والنماذج التدريسية المختلفة، وتستعمل اليدويات والوسائل والبرمجيات التعليمية المناسبة في عرض وتوضيح المفاهيم والأفكار الواردة فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Horsley, 2010) التي أوضحت أن ٩٠٪ من الطلاب المعلمين ذكروا أنهم لم يتلقوا تعليماً ولا تدريباً لكيفية استعمال الكتب المدرسية والمواد التعليمية، ويرون أن هذا يناقض بقوة خبرات التدريب العملي.

نتيجة السؤال الثاني، الذي ينص على ما يلي:

٢- ما التصور المقترح لبرنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الصعوبات التي تواجههم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التأمل في الصعوبات التي تواجه الطلاب معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية، والتي كشفت عنها نتيجة السؤال الأول، كما تم الاطلاع على عديد من الدراسات والكتابات التي تناولت التربية الميدانية، وكذلك الاطلاع على تجارب عديد من الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية في تنفيذ برنامج التربية الميداينة، التي ذكر بعضها في مقدمة الدراسة، والاطلاع على معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم، ومنها معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) ومعايير المجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين (NCATE)، ومعايير تدريس الرياضيات

.(Professional Standards for Teaching Mathematics)(NCTM,91)
وفي ضوء ذلك، تمَّ إعداد تصور لبرنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية، ثم تمَّ عرض التصور على مجموعة من المختصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات ملحق(٣). وتمَّ في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم إجراء بعض التعديلات على التصور، ومن ثمَّ إعداد التصور بصورته النهائية. وفيما يأتي استعراض التصور المقترح:

أولاً- منطلقات التصور:

١- مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة، التي تؤكد على نظم الجودة والاعتماد لمؤسسات إعداد المعلم وبرامجها المختلفة، بما فيها برنامج التربية الميدانية.

٢- الاستفادة من التجارب العالمية في مجال برامج التربية الميدانية بمؤسسات إعداد المعلم.

٣- الاستفادة من البحوث والدراسات التي تم من خلالها إعداد تصورات مقترحة لتطوير برنامج التربية الميدانية.

٤- التغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجه برامج التربية الميدانية في مؤسسات إعداد المعلم، التي تقف حائلاً دون تطويرها واعتمادها، ومنها الصعوبات التي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية.

٥- تطوير برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

٦- التكامل بين قطاعي وزارة التعليم(الجامعات، والتعليم العام) في تخطيط وتنفيذ برامج إعداد المعلم وتدريبه.

ثانياً- أهداف التصور:

١- إكساب الطلاب المعلمين الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة لعملهم كمعلمي رياضيات، في مجالات: التخطيط ، التنفيذ ، التقويم. ومن أبرز هذه المهارات ما يأتي:

أ- تحديد أهداف الدرس بصورة إجرائية سلوكية.

ب- تحليل محتوى كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية إلى أصناف الخبرة الرياضية: مفاهيم، تعميمات، مهارات.

ج- اختيار الطرق والاستراتيجيات التدريسية الملائمة لتدريس كل صنف من أصناف الخبرة الرياضية.

د- التخطيط لتدريس الرياضيات في المستويات المختلفة: طويل المدى، متوسط المدى، قصير المدى(تخطيط الدروس اليومية).

هـ - إعداد الأدوات، والوسائل التعليمية، والبرمجيات الرياضية واستعمالها.

و- إعداد أدوات التقويم المناسبة بأشكالها المختلفة من اختبارات وبطاقات الملاحظة وسلالم التقدير، وملفات الإنجاز، ...

٢- تنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلاب معلمي الرياضيات.

٣- المشاركة بفاعلية في الحياة المدرسية، وبيئة العمل مستقبلاً.

ثالثاً- متطلبات التصور(ضمانات نجاح التصور):

التربية الميدانية، كما أشير سابقاً، لها أطراف متعددة، منها: الجامعة، وحدة التربية الميدانية بكلية التربية، المشرف الأكاديمي، مدير المدرسة، المعلم المتعاون، الطالب المعلم؛ ولضمان نجاح التصور في تحقيق أهدافه؛ فإنه لا بد من توفر شروط معينة، والقيام بإجراءات محددة، وفيما يأتي، تحديد الشروط

والإجراءات، فيما يتعلق بكل طرف من أطراف التربية الميدانية:

أ- الجامعة:

١- يجب أن تتضمن المقررات الدراسية، ضمن المكون التربوي في برنامج إعداد المعلم، مواقف تدريسية حية، يستفيد منها الطالب لاحقاً أثناء برنامج التربية الميدانية، وعدم اقتصار تلك المقررات على الجوانب النظرية، التي قد لا ترتبط بشكل كافٍ بالواقع التربوي. وهذا يتطلب إعادة النظر في توصيف تلك المقررات، بحيث يتم إفساح المجال فيها بشكل كبير للجوانب العملية والتطبيقية، والارتباط بالواقع التربوي.

٢- زيادة الترابط بين المقررات التخصصية(مقررات الرياضيات) ضمن المكون التخصصي في برنامج إعداد المعلم، وبين مقررات الرياضيات في المرحلة التي سيقوم الطالب المعلم بالتدريس فيها بعد التخرج(المرحلة الابتدائية).

٣- إيجاد معامل حديثة للتدريس المصغر في مؤسسات إعداد المعلم(كلية التربية)؛ ليتم من خلالها تدريب الطالب المعلم على تدريس مهارات صغيرة محددة في ضوء خطة، تضمن إكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية.

٤- توفير معامل للرياضيات، بكامل مكوناتها: الأدوات، الوسائل التعليمية، النماذج، اليدويات، معمل الجبر، الحاسبات الآلية، الآلات الحاسبة العادية والبيانية، التقنيات والبرمجيات الرياضية، الخامات الأولية(الواح خشبية وبلاستيكة، أدوات قياس: متر، متر شريطي، مساطر، موازين، مسامير، مقصات، مطاطات، .....)

٥- تأسيس مدارس، تشرف عليها كلية التربية؛ لتكون بمثابة مدارس تجريبية(مختبرية)، تطبق فيها الأفكار والتجارب التربوية الخاصة بإعداد المعلم قبل الخدمة.

ب - وحدة التربية الميدانية :

١- تفعيل دور وحدة التربية الميدانية، بحيث تكون مركز بحوث مصغر، يشرف إشرافاً تاماً على التربية الميدانية، ويسهم في تنظيمها، والإعداد لها، ويتابع أداءها، ويعمل على تقويم نتائجها، وفق منهجية علمية، دون أن تكون مجرد اجتهادات فردية وممارسات عشوائية.

٢- إعداد دليل للتربية الميدانية، يوضح أهدافها، ومبادئها، وأهميتها، ومراحلها، وعناصرها، وأسس تقويمها. ويحتوي أيضاً مجموعة من النماذج الإجرائية والخطط التدريسية المناسبة.

٣- تصميم بطاقات ملاحظة دقيقة، واستمارات تقويم موضوعية، أقرب إلى التقنين، بحيث تتضمن بطاقات الملاحظة المهارات التدريسية، والمؤشرات التي تتحقق من خلالها تلك المهارات ؛ وأن تشمل استمارات التقويم، استمارة تقويم المشرف الأكاديمي للطالب المعلم، واستمارة تقويم مدير المدرسة، واستمارة المعلم المتعاون، واستمارة تقويم ذاتية للطالب المعلم.

٤- عقد ندوات أو لقاءات لمديري المدارس المتعاونة، وللمعلمين المتعاونين، لتحديد المسؤوليات والمهام المتوخاة منهم، لإنجاح برنامج التربية الميدانية.

٥- توفير التجهيزات ومستلزمات التدريب، القرطاسية والتقنية، مع إمكانية تسجيل فعاليات التدريس المصغر، وإعادة بثها على موقع وحدة التربية الميدانية ؛ لتكون متاحة للطالب المعلم على مدار الساعة.

٦- إعداد دليل إجرائي يوضح مهام ومسؤوليات كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون والطالب المعلم .

٧- وضع أسس علمية لاختيار المدارس المتميزة ؛ لتكون مدارس للتدريب. من خلال التنسيق المسبق مع إدارة التعليم.

٨- تزويد الطلاب المعلمين بكتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل التوجه إلى التربية الميدانية في المدارس.

٩- القيام بزيارات دورية لمدارس التدريب ؛ لمتابعة عملية الإشراف على التربية الميدانية، والوقوف على المشكلات التي تواجهها.

١٠- تشكيل لجنة من التربويين لتحديد ودراسة المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية، من خلال عقد لقاءات شهرية لجميع الطلاب المعلمين. والعمل على حلها لتوفير البيئة المدرسية المناسبة لهؤلاء الطلاب.

ج - المشرف الأكاديمي: يجب أن تتوفر في المشرف الأكاديمي عدد من السمات ؛ ومنها:

١- أن يكون مؤهلاً، يمتلك المعارف والمهارات اللازمة في مجال تطوير المعلمين، والإشراف، والتقويم. وأن يكون متخصصاً في طرق تدريس الرياضيات.

٢- قادراً على توظيف الأساليب الإشرافية الحديثة، الجماعية منها والفردية، كورش العمل واللقاءات الزمرية، والإشراف الإكلينيكي (العيادي) وإشراف الأقران، والدروس التوضيحية وغيرها من الأساليب ؛ لتقديم خدمات إشرافية متنوعة حسب احتياجات المتدربين الفردية والجماعية.

٣- القيام بعدد كافٍ من الزيارات لكل طالب، يقترح خمس زيارات على الأقل في الفصل الدراسي، يفضل أن تكون الزيارة الأولى إشرافية، لا يدخل فيها المشرف مع الطالب المعلم الفصل، وتكون في الأسبوعين الأولين من توجيه الطالب المعلم إلى المدرسة في مقرر التربية الميدانية(٣) .

٤- تقديم تغذية راجعة فورية للطالب المعلم، من خلال اللقاء الذي يعقب الزيارة الصفية، وتخصيص سجل لكل طالب معلم ، تكتب فيه أبرز الإيجابيات والسلبيات، ويُضمّن التوجيهات والإرشادات التي يتم من خلالها تعزيز الإيجابيات، وتلافي السلبيات، على أن يتم توظيف نتائج التقويم في تحسين أداء الطالب المعلم، وليس لرصد الدرجات وإصدار الأحكام فقط.

٥- احترام الطلاب المعلمين، وحسن معاملتهم والعدالة بينهم.

٦- إعداد خطة بالتنسيق مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون ؛ لتنظيم عمل طلاب التربية الميدانية خلال فترة التدريب الميداني.

٧- عقد لقاءات أسبوعية لجميع الطلاب المعلمين الذين يشرف عليهم، تكون بمثابة حلقة نقاش، يتم فيها توضيح أبرز الإيجابيات والسلبيات، وتدعيم الإيجابيات، وطرق تلافي السلبيات. كما يتم في هذه اللقاءات الأسبوعية مشاهدة عدد من الحصص الفعلية لبعض هؤلاء الطلاب، وتحليلها وتقويمها.

٨- التقويم الموضوعي، لأداء الطلاب المعلمين.

د- مدير المدرسة :

١- توفير البيئة المدرسية المناسبة، وتأمين التجهيزات والأدوات التي يحتاج إليها تنفيذ برنامج التربية الميدانية.

٢- المشاركة في إعداد خطة تنفيذ برنامج التربية الميداينة، والإشراف على تنفيذها.

٣- زيارة الطلاب المعلمين في الفصول، وملاحظة أدائهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة.

٤- احترام الطلاب المعلمين، وحسن معاملتهم، وبناء علاقات طيبة

معهم، وكذلك بناء علاقات جيدة بين الطلاب المعلمين وبين معلمي المدرسة.

٥- تعريف الطلاب المعلمين بالأنظمة واللوائح الرسمية والتعليمات، وكل ما يتعلق بالجوانب الإدارية.

ومتابعتهم في هذه الجوانب، كالغياب والتأخر، ومتابعة دفاتر التحضير وسجلات التقويم و.....

٦- المشاركة في تقويم الطالب المعلم من خلال الاستمارات والنماذج الخاصة بتقويم مدير المدرسة للطالب المعلم، والتنسيق مع المعلم المتعاون والمشرف بشأن التقويم النهائي للطالب المعلم.

هـ - المعلم المتعاون: من المسؤوليات التي يجب أن يقوم بها المعلم المتعاون ما يأتي:

١- احترام الطالب المعلم وتقديره، وبناء علاقات إيجابية معه، والعمل على دمجه في مجتمع المدرسة بشكل مناسب.

٢- تقديم التوجيهات والإرشادات الملائمة للطالب المعلم، خاصة فيما يتعلق بالمادة الدراسية.

٣- تزويد الطالب المعلم بخطط تدريسية نموذجية، ونماذج من أدوات التقويم تسهم في اكتساب الطالب المعلم لعدد من المهارات التدريسية.

٤- تزويد الطالب المعلم بالأدوات والوسائل، والبرمجيات التعليمية اللازمة لتدريس مقررات الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

٥- زيارة الطالب المعلم باستمرار، وملاحظة أدائه، وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة.

٦- المشاركة في إعداد خطة تنفيذ برنامج التربية الميدانية، بالتنسيق مع مدير المدرسة والمشرف الأكاديمي والطالب المعلم نفسه.

٧- تقويم أداء الطالب المعلم من خلال الاستمارة الخاصة بتقويم المعلم المتعاون للطالب المعلم.

و- الطالب المعلم:

١- تدريس عدد من الحصص في صف أو أكثر من صفوف المرحلة الابتدائية، بحيث يتولى بشكل شبه كامل مسؤولية تدريس الطلاب وتقويمهم ومتابعتهم.

٢- تنفيذ مشروعات ميدانية مع بعض زملائه، سواءً في المدرسة نفسها أو في مدارس أخرى.

٣- الالتزام بأنظمة المدرسة وتعليماتها، من حيث الحضور والانصراف والمشاركة في بعض المهام كالمناوبة والإشراف....

٤- المشاركة في انضباط الطلاب وتنظيمهم داخل الصف وخارجه.

٥- التعاون مع إدارة المدرسة والمعلم المتعاون والزملاء، لوضع خطط يتم من خلالها حل المشكلات التي قد تواجه الطلاب سواءً كانت مشكلات تتعلق بالتحصيل أو غيره من الجوانب التربوية.

٦- حضور الندوات و ورش العمل والاجتماعات التي تنفذها وحدة التربية الميدانية، وكذلك اللقاءات الأسبوعية التي يعقدها المشرف الأكاديمي.

٧- إجراء عملية تقييم ذاتية باستعمال استمارات مناسبة للتقييم الذاتي؛ لتنمية مهاراته في النقد والتأمل الذاتي والإفادة من الأخطاء والقدرة على تصحيحها.

رابعاً- مراحل تنفيذ التصور:

تنفيذ التصور المقترح، يتم وفق أربع مراحل، يتم من خلالها إكساب الطالب المعلم الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة لتعليم الرياضيات في

المرحلة الابتدائية تعليماً فعالاً. وفيما يأتي استعراض هذه المراحل:

المرحلة الأولى- التربية الميدانية(١): وهي عبارة عن مقرر يقدم في المستوى السادس يحتسب ساعتين معتمدة، يتم من خلاله تقديم جزء نظري عن التربية الميدانية، بحيث يشمل هذا الجزء النظري عدداً من الجوانب المتعلقة بالتربية الميدانية، ومنها، مفهوم التربية الميدانية، وأهدافها، وأهميتها ومراحلها، وإجراءات تنفيذها، وأساليب تقويمها. ويستغرق تنفيذ هذا الجانب النظري النصف الأول من الفصل الدراسي. وفي الجانب العملي من هذا المقرر، يقوم الطلاب بزيارات ميدانية للمدارس، بحيث يزور الطالب المدرسة يوماً واحداً في الأسبوع لمدة ثلاث ساعات، وتستمر هذه الزيارات خلال النصف الثاني من الفصل الدراسي، وتخصص هذه الساعات لملاحظة الأنشطة المدرسية بشكل عام، والمشاركة في تنفيذ بعض تلك الأنشطة، كما يتم مشاهدة المعلمين داخل الفصول سواءً كانوا معلمين في تخصص الطالب أو في تخصصات أخرى. وحيث إن برنامج التربية الميدانية للطلاب معلمي الرياضيات سينفذ ضمن برنامج عام للتربية الميدانية للطلاب معلمي المرحلة الابتدائية بكلية التربية؛ فإنه يمكن أن يدرس الطالب هذا المقرر ضمن مجموعة من الطلاب تخصصاتهم مختلفة.

المرحلة الثانية- التربية الميدانية(٢): وهي مقرر يقدم في المستوى السابع، ويحتسب أيضاً بساعتين معتمدة. ويكون هذا المقرر ضمن المقررات التربوية التخصصية، بمعنى أن يتناول الكفايات والمهارات التدريسية الخاصة بتعليم الرياضيات وتعلمها، ويتولى تدريسه والإشراف عليه أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات. ويتم في هذا المقرر تحديد المهارات التدريسية التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم، وتحليل مكونات كل مهارة، ودراستها من الجانب النظري، ثم إكساب الطالب لهذه

المهارات وتدريبه عليها من خلال التدريس المصغر، حيث يفسح المجال بشكل كبير في هذا المقرر للتدريس المصغر. وأيضاً يقوم الطالب من خلال هذ المقرر بزيارات متكررة للمدارس، بحيث يزور المدرسة يوماً واحداً في الأسبوع لمدة ثلاث ساعات، على أن يتم من خلال هذه الزيارات مشاهدة معلمي الرياضيات أثناء أدائهم الحصص التدريسية، وبعد المشاهدات الكافية، يقوم الطالب المعلم بأداء عدد من الحصص التدريسية، تحت إشراف المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون.

المرحلة الثالثة- التربية الميدانية (٣): يحتسب مقرر التربية الميدانية(٣) ثمان ساعات معتمدة، ويخصص له المستوى الثامن كاملاً؛ فيكون الطالب المعلم متفرغاً تماماً للتدريب الميداني، دون أن يكون لديه أي مقررات في الجامعة؛ حيث يوجه رسمياً لإحدى المدارس، من بداية الفصل الدراسي، ويقوم الطالب المعلم في بداية الفصل الدراسي، وفق خطة التدريب بمشاهدة عامة للأنشطة المدرسية، ومشاهدة خاصة لمعلمي الرياضيات أثناء أدائهم بعض الحصص التدريسية، ثم يسند للطالب المعلم عدد من الحصص التدريسية (١٠) حصص، على أن تشمل مقررين على الأقل من مقررات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، بحيث يقوم الطالب المعلم بالتدريس الكامل لبعض فصول المدرسة، ويتولى بشكل كبير مسؤولية تدريس الطلاب وتقويمهم، ويكون كل ذلك تحت إشراف المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون.

وتنتهي هذه المرحلة في ضوء التقويم النهائي للطالب، من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة، ووفقاً للوائح وأنظمة الجامعة بحصول الطالب على الشهادة الجامعية(درجة البكالوريوس) في تخصص الرياضيات والتربية للمرحلة الابتدائية.

المرحلة الرابعة - الحصول على رخصة مزاولة المهنة:

تبدأ هذه المرحلة بعد اجتياز المتخرج (الحاصل على الدرجة الجامعية) اختبار كفايات المعلمين، والشروط الأخرى التي قد تحددها وزارة التعليم؛ حيث يتم توجيه المتخرج إلى إحدى المدارس الابتدائية (في المدينة التي تقع فيها الجامعة) ليقضي فيها عاماً دراسياً كاملاً؛ ويسند له حصصاً تدريسية يتراوح عددها ما بين(١٢-١٥) حصة، تشمل ثلاثة من مقررات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، في الفصل الدراسي الأول، وفي الفصل الدراسي الثاني تستبدل بمقررات الصفوف الثلاثة الأخرى. حيث يتولى المعلم بشكل كامل تدريس الطلاب وتقويمهم، ويشارك في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالرياضيات بشكل خاص، والأنشطة المدرسية بشكل عام، كما يشارك في اتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بتقويم وتطوير المناهج الدراسية والبرامج التعليمية. وتستمر في هذه المرحلة زيارات المشرف الأكاديمي من كلية التربية، وعقد الاجتماعات الدورية مع هؤلاء المعلمين، وتنفيذ بعض الزيارات المتبادلة بين المعلمين سواءً معلمي المدرسة أو معلمي التخصص المتميزين في مدارس أخرى. كما يستمر قيام المعلم المتعاون بدوره تجاه المعلم، فيقدم له الدعم والتوجيه ويتعاون معه في إعداد الخطط التدريسية، وفي إعداد الأدوات والبرمجيات والوسائل التعليمية واستعمالها، وأيضاً يتعاون معه في إعداد أدوات القياس والتقويم وتطبيقها وتحليل نتائجها. ويكون دور مدير المدرسة في هذه المرحلة دور المشرف المقيم، فيعمل على تهيئة البيئة المناسبة للمعلم، والمشاركة في تطوير أدائه. ويعمل من جانب آخر على تبصير المعلم بمهنة التعليم، ويعرفه بأخلاقياتها، كما يعرفه بالأنظمة واللوائح والتعليمات المتعلقة بكل جوانب العملية التعليمية.

ومن الخبرات المهمة التي ينبغي أن يتعرض لها المعلم في هذه المرحلة الدورات التدريبية والبرامج الإشرافية التي يقدمها الإشراف التربوي وإدارات التدريب، فيتم التحاق المعلم حسب حاجاته التدريبية بعدد كاف من الدورات والبرامج الإشرافية الخاصة بمادة الرياضيات وتعليمها، وبالعملية التعليمية والتربوية عموماً.

وفي نهاية هذه المرحلة يقوم المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة والإشراف التربوي، بإعداد تقرير كامل ومفصل عن المعلم يتضمن أبرز نقاط القوة وسبل تعزيزها وتطويرها، كما يتضمن تحديداً دقيقاً للكفايات والمهارات التي لا تزال بحاجة إلى تنميتها وتطويرها، واقتراح البرامج والأنشطة والأساليب التي يتم من خلالها تنمية هذه المهارات.

وتنتهي هذه المرحلة بخضوع المعلم لاختبار رخصة المعلم؛ للحصول على ترخيص مزاولة المهنة(وفق إجراءات معينة تحددها الوزارة) وفي ضوء ذلك يتم تعيينه معلماً رسمياً في المرحلة الابتدائية. ويمنح المعلم في هذه المرحلة مكافأة من الوزارة تعادل راتب المعلم الجديد، وتحتسب له هذه السنة ضمن سنوات الخدمة الفعلية.

التوصيات- في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- اختيار مدارس متميزة؛ لتكون مدارس للتدريب تتوفر فيها التجهيزات والإمكانات والوسائل التعليمية، التي تساعد الطلاب معلمي الرياضيات على تنفيذ برنامج التربية الميدانية بكفاءة عالية.

٢- إعداد دليل إجرائي واضح للتربية الميدانية من قبل وحدة التربية الميدانية، يتضمن كل ما يتعلق ببرنامج التربية الميدانية، ومن أهمها تعريف الطالب المعلم بمسؤولياته وواجباته وحقوقه أثناء التدريب الميداني.

٣- ربط بعض مقررات الرياضيات التي يدرسها الطالب أثناء برنامج الإعداد بمقررات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وكذلك توظيف المقررات التربوية خاصة مقررات التعلم والتعليم، ومقررات طرق تدريس الرياضيات في تعريف الطلاب بالطرق والاستراتيجيات والنماذج التدريسية الملائمة لتدريس موضوعات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وتدريبهم على استعمالها في التدريس.

٤- اختيار معلمين متعاونين من ذوي الخبرة والكفاءة، وتزويدهم بدليل إجرائي إرشادي من قبل وحدة التربية الميدانية، وتقديم دورات ولقاءات لهم، يتم من خلالها توضيح أدوارهم ومسؤولياتهم تجاه الطلاب المعلمين أثناء تنفيذ برنامج التربية الميدانية.

٥- دعم الطلاب المعلمين، من قبل مديري مدارس التدريب، وتهيئة البيئة المادية والاجتماعية الملائمة لنجاح تنفيذ برنامج التربية الميدانية.

المقترحات:

١- إجراء دراسة حول الصعوبات والمشكلات التي تتعلق ببرنامج التربية الميدانية في نمط الإعداد التتابعي، الذي يطبق في بعض مؤسسات إعداد المعلم.

٢- إجراء دراسة حول الصعوبات والمشكلات التي تتعلق ببرنامج التربية الميدانية للطالبات معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

٣- إجراء دراسات تحليلية مقارنة شاملة لبرامج إعداد المعلم في جامعة الملك سعود، وبعض الجامعات العالمية المتميزة في برامج إعداد المعلمين.

* * *

المراجع:

أولاً - المراجع العربية

أبو شعيرة، خالد وغانم، بسام.(٢٠١٥). التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

أبو جلالة، صبحي.(٢٠٠٣). تقويم دور مشرف التربية العملية في كلية التربية بجامعة عجمان من وجهة نظر الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات مقارنة بوجهات نظر زملائهم في التخصصات الأخرى. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ١(٣٢)، ٣٦٠-٣٩٨.

أبو لطيفة، رائد و عيسى، شاهيناز.(٢٠١١). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني. دراسات: العلوم التربوية، ٢(٣٨)، ٢٢٢٤-٢٢٣٦.

حبيب، أبو هاشم.(٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي للطالب المعلم بشعبة الرياضيات بكلية التربية بالسويس لتنمية بعض مهارات تخطيط الدروس والأداء التدريسي أثناء التربية العملية في ضوء معايير الجودة. المؤتمر العلمي السادس: " مداخل معاصرة لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات"، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٠٣-١٣٦.

الحربي، محمد والمعثم، خالد. (٢٠١٣). مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٥(٢)، ٢٦٣- ٣٠١.

الحكيمى، عبد اللطيف.(٢٠٠٥). تطوير البرامج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الحليبي، عبد اللطيف وسالم، مهدي.(٢٠٠٤).التربية الميدانية وأساسيات التدريس.

الرياض : مكتبة العبيكان.

حمارشة ، عبد السلام والرياوي ، عمر.(٢٠١١). المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ٢٥ (٤)، ١٠٣٧-١٠٥٨.

الخليفة، حسن و ضياء الدين، مطاوع.(٢٠١٥). مهارات التندريس الفعال: جودة للتعليم وإتقاناً للتعلم. الرياض: مكتبة الرشد.

الخليفي، يوسف.(٢٠٠٨). دراسة واقع برنامج التربية العملية لطلبة تخصص معلم الرياضيات في الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريس الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.

ريان، عادل.(٢٠٠٨). نموذج تنبؤي لأداء طلبة التربية العملية تخصص الرياضيات في جامعة القدس المفتوحة على ضوء معدلاتهم في مقررات الإعداد التربوي. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية - فلسطين، ع (١١)، ٩١-١١٠.

الزبيدي، إبراهيم.(٢٠١٠). بطاقة مقترحة لتقويم أداء الطالب المعلم(تخصص رياضيات) في ضوء بعض معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سويلم، أحمد.(٢٠١٥). دليلك إلى التدريب الميداني. كلية التربية، جامعة عين شمس.

شاهين، محمد.(٢٠١٠). مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، ٢(٤)، ٤٥ -٧٤.

الشهراني، ناصر.(٢٠١٠). مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في بعض جامعات المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢(١٠٥)، ١٩٠- ٢٢٤.

الشهري، ظافر.(٢٠٠٩). أثر المرحلة التعليمية والمعدل التراكمي على التقييم الذاتي

لأداء الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(١٤٢)، ١٤-٣٣.

شوق، محمود وسعيد، محمد.(١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض : مكتبة العبيكان.

طوالبة، هادي.(٢٠٠٩). تطبيقات عملية في التربية العملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عدس، عبد الرحمن ؛ وعبيدات ، ذوقان ؛ وعبد الحق، كايد.(٢٠٠٣). البحث العلمي: مفهومه – أدواته- أساليبه. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح.(٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض : مكتبة العبيكان.

عراقي، السيد.(٢٠١١). إستراتيجية مقترحة لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع(٢٢)، ١٨٤-٢٣٧.

عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن.(٢٠٠٨). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل.عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الغامدي، صالح.(٢٠١٤). متطلبات جودة التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة: إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة: رؤى عالمية وتطلعات وطن، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الفرج، فوزي ؛ بورسلي، سهيلة ؛ اليتامى، هند ؛ الفارس، عبير ؛ البسام، عواطف.(٢٠١٥). دليل التربية العملية: برنامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية، برنامج اعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية. مركز التربية العملية، كلية التربية، جامعة الكويت.

القاسم، عبد الكريم.(٢٠٠٧). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر

الطلبة المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة، ع (١٠)، ١-٣١.

الكرمي، جمال.(٢٠١٣). إعداد المعلم بين الواقع والمأمول(تنميته وتدريبه). الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

المفرج، بدرية؛ المطيري، عفاف؛ حمادة، محمد.(٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. إدارة البحوث والتطوير التربوي، وزارة التربية، الكويت.

المقدادي، أحمد.(٢٠٠٣). تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية.دراسات: العلوم التربوية، ٣٠(٢)، ٣١٤-٣٢٩

مكتب التربية العربي لدول الخليج.(٢٠١١). التكوين المهني للمعلم: الإطار النظري. الرياض: مكتب التربية العربي.

النمراوي، زياد.(٢٠١١). دور التقويم الحقيقية في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. دراسات: العلوم التربوية، مجلد ٣٨ ، ملحق ٥ ، ١٥٥١-١٥٦٦.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

Bahr,D.,& Monroe,E.(2008). An Exploration of the Effects of a Practicum-Based Mathematics Methods Course on the Beliefs of Elementary Preservice Teachers. International Journal for Mathematics Teaching and Learning. ISSN: 1473 - 0111

Cavanagh, M., & Prescott. A., (2007). Professional Experience in Learning to Teach Secondary Mathematics: Incorporating Pre-service Teachers into a Community of Practice. Paper presented at the 30th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Mathematics: Essential Research, Essential Practice (1),182 –191.

Grootenboer, P. J. (2006). The Impact of the School-based Practicum on Pre-service Teachers' Affective Development in Mathematics. Mathematics Teacher Education and Development (7),18-32.

Hammer,J.(2014). Developing Quality Elementary Teachers for the 21 st century. Paper presented at the Colloquy preparation Elementary School Teacher, College of Education, K.S.U. Saudi Arabia, Riyadh (14-15) April, 2014.

Hibpshman, T.(2007). A Brief Review of the Preparation of Kentucky Mathematics and Science Teachers. Prepared for the Kentucky Education Professional Standards Board. Retrieved, November 24, 2015, from

http://www.kyepsb.net/documents/BoardInfo/PrepMS/Edited%20Prep%20and%20Support% 20of%20MS%20teachers%20Aug%2010%2007%20(2).pdf.

Hine, G.(2015). Strengthening pre-service teachers' mathematical content knowledge. Journal of University Teaching and Learning Practice, 12 (4), 1-14. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 1063843.)

Horlsey,M .(2010). Motivation to learn about teaching and learning materials: and their use during teacher education in Australia, IARTEM e-Journal, 3 (1), 39-57. Retrieved, November 24, 2015, from

http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume3.1/Horsley_paper_%20IARTEM_eJournal_Vol3_No1.pdf.

Kajander, A., Kotsopoulos, D., Martinovic, D. & Whiteley, W. Mathematics. Pre-Service Teacher Education in Ontario: Consultation Brief Regarding the

Extended Pre- Service Program. Consultation Brief. Fields Institute. Retrieved November 20,2015 from http://www.fields.utoronto.ca/journalarchive/FMEJ/81-41.pdf.

National Council of Teachers of Mathematics.(1991). Professional Standards for Teaching Mathematics, Reston,VA: Author.

NCTM CAEP Standars. (2012). Elementary Mathematics Specialist (Adanced Preparation). Retrieved November 26,2015, From: https://www.nctm.org/uploadedfiles/stand ards and positions/CAEP Standards/NCTM%20CAEP%20Standards%202012%20-%20Elementary%20Mathematics%20Specialist.pdf

Nicol, C., & Crespo, S.(2003). Learning in and from practice: Pre-service teachers investigate their mathematics teaching. Paper presented at the 27th International Group for the Psychology of Mathematics Education Conference Held Jointly with the 25th PME-NA Conference (Honolulu, HI, Jul 13-18, 2003),3 ,373-380.

Ponte, J.,& Brunheira, L,. (2001). Analysing Practice in Preservice Mathematics Teacher Education. Mathematics Teacher Education and Development,(3),16-27. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 646111.)

Sugimoto,H.(2014). Japanese Experience in Teachers Education and Initiatives for Research Based Approach. Paper presented at the Colloquy preparation Elementary school Teacher, College of Education, K.S.U. Saudi

Arabia, Riyadh (14-15) April, 2014.

University of Northern Colorado. Mathematics. Practicum Handbook,EDEL 421 Retrieved November 22,2015 from http://unco.smartcatalogiq.com/current/Undergraduate-Catalog/Course-Descriptions/EDEL-Elementary-Education.

Zevenbergen,R.(2005). Primary Preservice Teachers' Understandings of Volume: The Impact of Course and Practicum Experiences. Mathematics Education Research Journal. 17(1), 3–23

❊ ❊ ❊

tahseel talamethehem [The extent of the trainees familiarity at practicum the basic skills in mathematics and its impact on their teaching competencies and their student's achievement]. Paper presented at the practicum colloquy between reality and expectation. college of education, King Saud University.

Rian, A. (2008). Namouthaj tanabouey le-ada' talabat at-tarbeah al-a'maleah takhasous redeyyat fy jamea'at al-qudus al-mafouhah 'ala dhoau mua'dalatehm fy moqrarat al-e'dad atarboyee [A predictive model for the performance of math's major students in practical education course at QOU in the light of their averages in educational preparation Courses]. Majallat Al-Behouth wa Ad-Derasaat Al-Ensaneyyah Al-Feleteneyyah, 11, 91-110.

Shahen, M. (2010). Moshkelaat altatbeek almeydani le-moqrar atarbeah al-a'maleah fy jamea'at alqudus almafouhah mn wejhat nazar adareseen [Encountered Field-training problems by QOU learners in practical education course]. Al-Majallah Al-Felesteneyah Lel-Ta'allim Al-Maftouh, 2(4), 45-74.

Shouq, M., & Saeed, M. (1995). Tarbeyat al-mu'llim lel-qaran alhadī walel'eshreen [Teachers' education for the twenty - first century]. Riyadh: Al-Obeikan for Publication and Distribution.

Swaelem, A. (2015). Daleelak ela atadreeb almeadanee [Your guide to practicum]. College of Education, Ain Shams University.

Tawalebh, H. (2009). Tatbeqaat a'amlyeah fy at-tarbeyah al-a'maleah [Applications practice in the practicum]. Amman: Dar al-Masirah for Publication and Distribution.

Oraqi, A. (2011). Esterategeah moqtrahah letatweer bernamej at-tarbeyah al-a'maleah be-koleyat atarbeyah jamea'at ataif fy duoa ba'ad aletejehat ala'lameah almo'asearah [A proposed strategy for development the practicum program at the College of Education at university of Taif in the light of some contemporary global trends]. Dawreyat Jame'at Al-Mansourah fy At-Tarbeyah, 22,184-237.

❊ ❊ ❊

in the practicum program in some universities in the Kingdom of Saudi Arabia]. Mejalet Jama‘at ‘Ein-Shams Le-Al-Qera’ah wa Al-Ma‘refah, 2(105),190-224.

Al-Zobedi, A. (2010). Betaqah moqtarahah le-taqweem adaa ataleeb almu‘llim takhsous redeayat fy douo ba‘ad ma‘ayeer almajles alwatany alamerky lemu‘limy ar-redeyeat [Proposed evaluation card for the performance of the student teacher (mathematics majoring) in the light of some of the Standards of national Council of teachers of mathematics]. Unpublished master’s thesis, Umm Al-Qura university, Saudi Arabia.

Arab Bureau of Education for the Gulf States (2011). At-Takwīn almehanī lel-mu‘ullim: Al-Etaar al-nazari [Professional preparation for teacher: Theoretical framework]. Riyadh: Arab Bureau of Education.

Atieh, M., & Al-Hashmi, A. (2008). At-Tarbeyah al-‘amaleyyah wa tatbeqateha fy e‘dad mu‘llim almostaqbal [Practicum and its applications in a preparation future teacher]. Amman: Dar Al- Manahej for Publication and Distribution.

Habib, A. (2006). Fa‘eleat barnamej tadreiby lel-taleb al-mu‘llim be-sho‘bat ar-redeyat be-koleyat atarbeayah be-el-sueyes le-tanmeat ba‘ad maharat takhteet a-darous wa-adaa at-tadreesi athna at-tarbeyah al-a‘maleah fy doua ma‘eyer aljawdah [The effectiveness of a training program for the student teacher at mathematics division in the college of education in Suez, to develop some skills, lesson planning and teaching performance at the practicum in the light of the quality standards]. Proceedings of the 6th The Egyptian Association for Mathematics Education Scientific Conference, 103-136.

Hamarsheh, A., & Rimawi, O. (2011). Al-Mo‘uqat allaty towajeh talabat atadreeb almeydani fy dowrat atarbeyah ar-redeyah fy jamea‘at alqodus mn wejhat nazar al-talabah [Obstacles that face students of practical training in department of athlete education in Al-Quds University based on students views]. Dawreyat Jame‘at An-Najah lel-Al-Behouth wa Al-Ensaneyaat, 25(4), 1037-1058.

Hanafe, M. (1997). Madaa elmam motadarreby at-tarbeyah al-meydaneah be-al-maharat al-asaseah fy ar-reyadheyyaat wa atharouh ‘ala kefayatehm at-tareseyyah wa

Al-Migdadi, A. (2003). Taqweem at-tarbeyah al-a‘maleyah lea‘dad mu‘llim majal ar-redeyat fy aljamea alordneyah [The practical education program for mathematics field teachers at the university of Jordan]. A Dawreyat Jame‘at Amman Al-‘Arabeyah fy Derasaat Al-‘Uluom At-Tarbaweyah, 30(2), 314-329.

Al-Mofrej, B., AL-Moteri, A., & Mohammed, H. (2007). Al-Etejhaat almu‘aserah fy e‘dad almu‘allim wa tanmeyatuh [Contemporary trends in teacher preparation and development of professionally]. Department of Research and Educational Development, Ministry of Education, Kuwait.

Al-Nimrawi, Z. (2011). Dour al-taqweem alhaqeeqi fy tatweer al-mumarasaat a-safeah le-mu‘llimy atarbeyah ala‘mleyah khilal tadreesahom lel-redeyat lel-saf-athaleth fy al-ordun [The role of authentic evaluation in developing the classroom performance of teacher trainees in mathematics instruction at the third-grade level in Jordan]. Dawreyat Jame‘at Amman Al-‘Arabeyah fy Derasaat Al-‘Uluom At-Tarbaweyah, 38(5), 1551-1566.

Al-Qasim, A. (2007). Moshkelaat aljaneb al‘amlee le-moqrar at-tarbeyah al-a‘maleyah belmanateq al-ta‘lmeah be-jamea‘at alqudus almafouha fy mohafzaat shamal falsteen mn wejhat nazr altalabaah almu‘llmin [Problems of the practical aspect of the practical education course at Al Quds Open university educational regions in the northern districts of Palestine from the students' point of view. Dawreyat Jame‘at Al-Quds Al-Maftouhah le-Al-Buhouth wa Ad-Deresaat,10, 1- 31.

Al-Shahri, Z. (2009). Athar almarahah at-ta‘lliemeah wa almo‘adal atarkoumy a‘la ataqeyeem azatey ladaa atulaab alm‘llimeen takhsous ar-redeayat [The Impact of the educational stage and grade point average on the self-assessment of mathematics student-teachers' performance]. Majalat Jama‘at ‘Ein-Shams le-Dersaat Al-Manahej wa Turuk At-Tardrees, 142, 14-33.

Al-Shahrani, N. (2010). Mada tahquok mae‘yeer aljoudah ashameleh fy bernamej atarbeyah almeadaneah fy ba‘ad jae‘meaat almamlakah al-arabiyea‘h al-so‘udeyah [The extent to which the comprehensive quality standards achieve

intermediate and secondary stages teacher program]. College of education, Kuwait university.

Al-Gamdi, S. (2014). Motatlabaat jowdat at-tadreeb al-meydani fy baramej ea‘dad alm‘llimeen [The requirements for the quality of practicum in teacher’s preparation programs]. Paper presented at the colloquy preparation elementary school teacher, college of education, king Saud university, Riyadh, 14-15 April.

Al-Harbi, M., & Al-Moathem, K. (2013). Moshqelaat mu‘llamy ar-redeayat almobetdeen fy almamlakah al-arabiyea‘h al-so‘udeyah mn wejhat nazarehem wa mashrefehom atarboyeah [The problems of novice mathematics teachers in Kingdom of Saudi Arabia from their perspective and their educational supervisors]. Dawreyat Jame‘at Al-Malek Saud Le-Al-‘Uluom At-Tarbaweyah, 25(2), 263-301.

Al-Hlabi, A., & Mhdi, S. (2004). At-Tarbeyah almeadaneah wa asaseyat at-tadrees [Practicum and basics teaching]. Riyadh: Al-Obeikan for Publication and Distribution.

Al-Karmi, J. (2013). E‘dad almu‘llim byn alwaqea‘ wa-mamaul: tanmeyatuh wa tatdrebuh [Teacher preparation between reality and expectations (development and training)]. Alexandria: Horus Company for Publication and Distribution.

Al-Khalifeh, H., & Zeia-Aldeen, M. (2015). Maharat at-tadrees al-fa‘al: jawdat lel-at-ta‘lliem wa-etqanan lel-ta‘ulum [The skills of effective teaching: quality of instruction and mastering of learning]. Riyadh: Alrushd for Publication and Distribution.

Al-Khulaifi, Y. (2008). Derasat waqe‘ beramej at-tarbeah al-a‘maleah le-talabat takhsous mu‘llim ar-redeayat fy al-kuwait fy dhoua al-etejhaat ala‘almeah almoa‘serah fy tadrees ar-redheayat [A study of the practical education program for mathematics teachers in light of modern international trends in teaching mathematics in the state of Kuwait]. Unpublished master's thesis, Amman university, Jordan.

List of References:

Abo-Shairah, K., & Ghanm, B. (2015). At-Tarbeyah al-a‘maleah alfaa‘leh byn alnazereah wa-altatbeek fy sfouf alhalakah aloula mn almarahalah alasaseah [Effective practicum between theoretical and practice in the first cycle of basic stage]. Amman: Dar Al Asar Alalme for publication and distribution.

Abo-Jalalh, S. (2003). Taqweem dour moshref atarbeyah al-a‘maleah fy koleyat atarebeyah be-jamea‘t ajmaan mn wejhat nazar altalabah al-mu‘llimeen takhsous a‘luum wa redeayat moqarantan bewejhat nazr zomlaeheam fy al-takhsousat aloukhrah [Evaluating the supervisor's role at practicum in the college of education at the university of Ajman, from perspective of students-teachers specialized in science, mathematics - compared to the perspective of their colleagues in other disciplines]. Dawreyat Jame‘at Tanta fy At-Tarbeyah, 1(32), 360-398.

Abu-Latifeh, R., & Shahinaz, I .(2011). Almoshkelaat allaty towajeh talabat at-tarbeyah al-a‘maleah fy al-jamae‘ah alordineah fy athnaa atatdreeb almeadani [Difficulties facing practical education students at the university of Jordan at the practical training]. Dawreyat Jame‘at Amman Al-‘Arabeyah fy Derasaat Al-‘Uluom At-Tarbaweyah, 2(38), 2224-2236.

Adas, A., Obedat, T., & Abdullhaq, K. (2003). Al-Bahth ale‘lmī: Mafhumuh, adawatuh, asalebuh [Scientific research: Concepts, tools, and methods]. Amman: Dar Osama for publication and distribution.

Al-Assaaf, S. (2000). Al-Madkhal ela al-bahth fy al-‘uloum as-suloukeah [Entrance to search in the behavioral sciences]. Riyadh: Al-Obeikan for Publication and Distribution.

Al-Faraj, F., Porsly, S., Al-Yatama, H., Al-Fars, A., & Al- Basam, A. (2015). Daleel at-tarbeyah al-a‘maleyah: bernamej ea‘dad mu‘llim almarhalah al-ebtedaeah: bernamaj mu‘llim almarhalateen almutowsateh wa-thanweah [Practicum guide: preparation elementary school teacher program, preparation

The Difficulties Encountered by Primary School Mathematics Student Teachers While Completing the Teaching Practice Program and a Proposal for Developing It

Dr. Naem Bin Mohamed Al-Amri
Department of Curriculum & Instruction, College of Education
King Saud University

Abstract:

This study aimed at identifying the difficulties the primary school mathematics student teachers encounter while implementing the teaching practice program, and providing a proposal for developing it in light of these difficulties and the current trends in the teaching practice area. To fulfill the purpose of the study, the researcher used the descriptive survey method. The sample of the study consisted of 60 mathematics student teachers who were attending the College of Teachers at King Saud University during the 1435/1436 academic year. The study used a questionnaire that covers eight areas of difficulties in the teaching practice program. The results of the data analysis revealed a number of difficulties the mathematics student teachers encounter in their teaching practice; including: lack of the instructional aids needed for teaching mathematics, lack of Internet access in classrooms, the need for a teaching practice trainee guide which explains their duties, responsibilities and rights, lack of the strong link between the mathematics courses at the College and the mathematics syllabus taught at the primary school, and the long distance between the school and the trainee's house. In light of the difficulties revealed by the study and the current trends in the teaching practice area, the researcher has provided a proposal for developing teaching practice program completed by the primary school mathematics student teachers. The recommendations of the present study include: selecting appropriate field training schools with good facilities, capabilities and instructional aids, developing a teaching practice guide which includes all what is related to student teachers' practices and responsibilities, and linking the mathematics courses the student teachers study at the College with the mathematics syllabus they teach at the primary school.

Keywords: pre-service teacher education; current trends in teacher education; teaching practice difficulties; teaching practice

استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافَحة الفَسَادِ في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالثِ المتوسِّط في محافظة الأحساء

د. عبدالعزيز بن فالح العصيل
قسم المناهج وطُرُق التَّدْرِيس - كلية الشَّرِيعة والدِّراساتِ الإسلاميَّة بالأحساء
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافَحة الفَسَادِ في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالثِ المتوسِّط في محافظة الأحساء

د. عبدالعزيز بن فالح العصيل

قسم المناهج وطُرُق التَّدْرِيس - كلية الشَّرِيعة والدِّراساتِ الإسلاميَّة بالأحساء

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ١/ ١٤٣٨هـ تاريخ قبول البحث: ٧/ ٣/ ١٤٣٨هـ

ملخص الدراسة:

هَـدَفَتْ هـذه الدِّراسـةُ إلى التَّعَـرُّفِ علـى درجـة اسـتيعابِ طـلاب الصـفِّ الثالـث المتوسِّط لمفاهيمِ حمايةِ النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، وتقديمِ تصـوُّرٍ مقـترَح لتَنْمِيَة استيعابها، ولتحقيق هذا الهَدَفِ؛ طُبِّقَتِ الدِّراسةُ على أربعِ مراحلَ بحثيَّةٍ، تمثَّلتِ الأولى في تحديد مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي يَنْبَغِي تَنْمِيَةُ استيعابِها لـدى طـلاب الصـفِّ الثالـثِ المتوسِّـط في مقـرَّر الحـديث، وتوصَّـلت الدِّراسـةُ إلى قائمـةٍ بتلـك المفاهيمِ، ضمَّت (١٢) مفهومًا، و(٢٤) مؤشِّرًا. وفي المرحلـة الثانيـةِ تمَّ تحديدُ مـدى تـوافرِ هـذه المفـاهيمِ في كتـاب الحـديث المقـرَّر علـى طـلاب الصـفِّ الثالـث المتوسِّـط، باسـتخدام أدواتٍ صُمِّمت لتحليل المحتوى، وقد توصَّلت الدِّراسـةُ إلى تـدنِّي تـوافرِ هـذه المفـاهيمِ في الكتاب المقرَّر، وفي المرحلة الثالثة تمَّ تحديدُ درجة استيعاب طلاب الصف الثالث المتوسِّـط لهذه المفاهيم، وذلك من خلال بناءِ قائمـةٍ بمؤشِّرات استيعاب المفـاهيم، اشـتملت علـى (١٦) مؤشِّـرًا، وزِّعـت علـى أربعـةِ جوانـبَ رئيسـةٍ للاسـتيعاب، وهـي: (الشَّـرْح، والتَّفْسِير، والتَّطْبِيقُ، واتِّخَاذُ المنظور)، وإعدادِ اختبارٍ لقياس درجـة الاسـتيعاب، تكـوَّن مـن (١٦) سـؤالًا، طُبِّـقَ علـى عيِّنـة مـن طـلاب الصـفِّ الثالـث المتوسِّـط، قِوامُهـا (٧٢) طالبًا، وقد توصَّلت الدِّراسة إلى ضعف درجة استيعاب الطلاب لهذه المفاهيم؛ إذ بلغـت درجـةُ اسـتيعاب الطـلاب لهـذه المفـاهيم في جوانـبِ الاسـتيعاب (ككـلٍّ)، مـا نسـبته (٣١.٧٨٪)، وهو مستوى استيعاب متدنٍّ للغاية، مقارَنةً بمستوى الاستيعاب المحدَّد في هـذه الدِّراسـة بــ (٨٠٪)، وفي المرحلـة الرابعـةِ قـام الباحـثُ ببنـاء تصـوُّرٍ مقـترَح لتَنْمِيَـة استيعاب الطلاب لهذه المفاهيم.

وقد أَوْصَتِ الدِّراسةُ بضرورة تضمينِ مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي توصَّلت إليها الدِّراسةُ في مناهج الحديث المقرَّرة على طلاب المرحلة المتوسِّطة، وتضمينِ مؤشِّرات استيعاب هذه المفاهيم في أدلَّة المعلِّمين، وتزويدِ مناهجِ الحديث بالمرحلة المتوسِّطة بأدواتِ قياسٍ حديثة، تُسْهِم في الكشف عن درجة الاستيعاب، وتدريبِ المعلِّمين على الإسْتِرَاتيجيات التعليمية الحديثة؛ لتَنْمِيَة استيعاب هذه المفاهيم.

الكلمات المِفْتاحيَّة: استيعاب المفاهيم، حماية النَّزاهة، مكافحة الفساد، مقرَّر الحديث.

المقدمة:

النَّزاهةُ مفهومٌ قِيميٌّ إنسانيٌّ، يرتبط بتطوُّر المجتمَعات في شتَّى صُنوف الحياة، ويشتمل على مفاهيمَ تحقِّقُ الأخلاقَ العليا، والنَّزاهةُ ليست تخصُّصًا مستقلًّا؛ بل هي فلسفةٌ وثقافةٌ عامَّة، ونظام فكريٌّ متَّزن، وخطابٌ يستمدُّ وجودَه وأهمِّيَّتَه من علوم شتَّى، لا سيَّما علومُ الشريعةِ، والفلسفةِ، والأخلاقِ، والإعلامِ، والآدابِ، والتَّرْبيَة، وغيرِها.

أما الفسادُ، فهو ظاهرة اجتماعيَّةٌ قديمةٌ من حيث الوجودُ، وهو مفهومٌ مركَّبٌ له أبعادٌ متعدِّدة، تختلِفُ باختلافِ الزَّاوية التي يُنظَر من خلالها إليه، وهو سلوكٌ يهدِّد المصلحةَ العامَّةَ، وله آثارٌ سلبيَّةٌ متعدِّدة، تَعُوق التَّنْمِيَةَ في البلاد، وتبدِّد الموارِدَ والإمكانيَّاتِ.

وتَقَعُ مسؤوليَّةَ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد على مؤسَّسات المجتمَع كافَّةً، ومِن بينها المؤسَّساتُ التعليميَّةُ، وكلَّما كان التعليمُ صحيحًا، مَبْنيًّا على برامجَ ومناهجَ تربويَّةٍ عميقةٍ، تَجْمَع بين مبادئِ الشريعة الإسلاميَّة وفضائلِها، ومُنْجَزاتِ العِلْم التجريبيِّ - فإننا سنُخرجُ أجيالًا تَبْنِي مجتمَعًا قويًّا متماسِكًا، ونُعِدُّ جِيلًا مؤهَّلًا لمواجهةِ خطر ظاهرةِ الفساد.

وقد نصَّتِ المادَّةُ الثامنةُ والعشرون من سياسة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة (١٤١٦هـ)، على أن غايةَ التعليم تَكمُنُ في: "فَهْمِ الإسلام فَهْمًا صحيحًا متكاملًا، وغَرْسِ العقيدة الإسلاميَّة ونشرِها، وتزويدِ الطالبِ بالقيم والتَّعاليم الإسلاميَّة، وبالمُثُلِ العُلْيا، وإكسابِه المعارفَ والمهاراتِ المختلفةَ، وتَنْمِيَةِ الاتِّجاهاتِ السلوكيَّةِ البنَّاءة، وتطويرِ المجتمَعِ اقتصاديًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا، وتَهيئَةِ الفَرْدِ ليكونَ عُضْوًا نافعًا في بناء مجتمَعِه" (ص٥).

وفي ضوء ذلك، أَوْلَتِ المملكةُ العربيَّة السعوديَّة، اهتمامًا كبيرًا بهذا الجانبِ، وتبنَّتِ مفاهيمَ حمايةِ النَّزاهة ومكافحة الفساد، وتعزيزَها، فصدر

الأمرُ الملكيُّ رقْمُ (أ/٦٥)، في تاريخ ١٤٣٢/٤/١٣هـ، بإنشاء الهيئةِ الوطنيَّةِ للنَّزاهة ومكافحة الفساد؛ لتحقيق مجموعةٍ من الأهداف، فيما يَخُصُّ حمايةَ النَّزاهة، ومواجهةَ ظاهرة الفساد، ولعمل آليَّات التَّطْبيقِ العمليِّ للاستراتيجية الوطنيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، الصادرةِ بقرار مجلس الوزراء رقم (٣)، بتاريخ ١٤٢٨/٢/١هـ، وقد نصَّتِ الفِقْرةُ (٥/أ)، والفِقْرة (٥/ج) – من المادَّةِ الثالثة الواردةِ في وسائلِ تنفيذ الاستراتيجية المتعلِّقة بالوازع الدينيِّ – على: "إعدادِ حملات التَّوْعِيَة، والتَّحْذِيرِ من الفساد، وأن حمايةَ النَّزاهة واجبٌ مشترَك، يستلزم تشخيصَ المشكِلات، ثم علاجَها، وَفْقَ أُسُس علميَّة، وذلك من خلال غَرْس المفاهيمِ والقِيَم، وتعزيزِها"، ومن أهمِّ المؤسَّسات المَعْنيَّة بتحقيق هذا المشروع: المؤسَّساتُ التَّرْبويَّة، وذلك من خلال تبنِّي مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وتحديدِها، والعملِ على تَنْمِيَة استيعابها.

لذا؛ من أجل التصدِّي لمشكلة الفساد، والقضاء عليها؛ لا بد أن نؤسِّس لمفهومِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، عَبْرَ مناهجَ دراسيَّةٍ متطوِّرةٍ، وعلميَّةٍ، تحظى بدَعْمٍ كبير من قِبَلِ كافَّةِ مؤسَّسات الدَّوْلة؛ وذلك من أجل إرساء المبادئِ والقيم الأخلاقيَّة العُلْيا.

ويُعدُّ منهجُ الحديث بالمرحلة المتوسِّطة من أبرز المناهجِ الدِّراسية، التي مِن شأنِها أن تُسهِمَ في نَشْر ثقافةِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد لدى المتعلِّمين؛ إذ يسعى إلى تحقيق عدَّةِ أهدافٍ تربويَّة تصبُّ في هذا المجال، أبرزها: "أن يتحلَّى الطالبُ بالأخلاق الفاضلةِ، والآدابِ الشَّرْعيَّة، والابتعاد عن الرَّذِيلة، والصِّفاتِ المشينة"؛ (وثيقة منهج موادِّ العلوم الشرعية، ١٤٢٧ه، ص١٢١).

كما نصَّتِ الوثيقةُ على مجموعةٍ من الأهداف العامَّة المشتمِلة على كافَّة

الجوانبِ، من معارفَ ومفاهيمَ ومهاراتٍ وقِيَمٍ، إلا أن أهدافَ مقرَّرات الحديثِ لا تتحقَّقُ في غَرْسِ المفاهيمِ التي تُنمِّي سلوكياتِ النَّزاهة لدى المتعلِّمين، إلا بتحديد المفاهيم المرغوبة، وقد نبَّهت لذلك مجموعةٌ من الدِّراسات العلميَّة؛ كدراسة المالكي (١٤٢٩ه)، ودراسة عقالا (١٤٣٥ه)، ودراسة الغامدي (١٤٣٧ه).

والمرحلةُ المتوسِّطةُ من المراحلِ المهمَّةِ التي تحتلُّ موقعًا رئيسًا في النُّظُم التعليميَّةِ الحديثة، حيث إنه في هذه المرحلة تَنضَجُ قدراتُ الفردِ وميولُه بشكل يمكِّننا من توجيهِه إلى أنواع التَّعْلِيم التي تتَّفِقُ معها؛ (زهران، ٢٠٠١م، ص٥٦٣)، والطالب بالمرحلة المتوسِّطة أحوجُ ما يكون إلى استيعابِ المفاهيمِ العلميَّة التي توجِّه السلوكَ، وتحقِّق لديه قيمَ النَّزاهة ومكافحة الفساد، لا سيَّما في عصر مؤثِّرات الانْفِتاح، والتِّقْنِيَةِ الحديثة، والعَوْلَمة؛ (إيسيسكو، ٢٠٠٥م).

وتركِّزُ أهداف التَّعلُّم حاليًّا على أن يطوِّر المتعلِّم استيعابَه للمفاهيم الرئيسةِ في مجالات التَّعلُّم (Cartier et al.,2001)، وأصبح استيعابُ المفاهيمِ من أهمِّ نواتجِ التَّعلُّم المنصوصِ عليها ضِمْنَ المعاييرِ العالميَّةِ للتَّعلُّم (Russel,2002). لذا؛ إن من أهمِّ واجباتِ معلِّمِ العلوم الشرعيَّةِ الاهتمامَ بتَنْمِيَة جوانبِ استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، عند معالجة محتوى مقرَّر الحديث لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة.

لذلك فإن تَنْمِيَة استيعاب مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد لدى المتعلِّمين، يجب أن يكون مِحْورَ اهتمام العاملين في تطوير البرامج التعليمية على اختلاف مشاربها، وتوجُّهاتها، وتتأكَّد هذه الأهمية في مقرَّر الحديث؛ حيث تُعد هذه المفاهيم أكثر تعلُّقًا بحياة الطالب وواقعه، ولها دور بالغ

الأهمية في تكوين شخصيته السويَّة، وإحداث تغيير إيجابيٍّ في سلوكه.

تحديد مشكِلة الدِّراسة:

بالرغم من أهمية تَنْمِيَة استيعابِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في المقرَّرات الدِّراسية بصفة عامَّة، ومقرَّرات العلوم الشرعية بصفة خاصَّة، إلا أن الدِّراساتِ في هذا المجال تؤكِّد ضعفَ استيعاب طلاب التعليم العامِّ لهذه المفاهيم، والتفاوت الكبير في توزيع هذه المفاهيمِ في المقرَّرات الدِّراسية؛ إذ تُشير نتائجُ دراسة آل كحلان والبحيري (٢٠١٣م)، إلى ضعف نسبة تناول قضايا حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّرات العلوم الشرعيَّة بصفة عامَّة، وفي مقرَّرات الفقه بصفة خاصَّة.

وأظهرت نتائجُ دراسةِ العبيكي وآخرين (٢٠١٤م)، ضعفَ الترابط والتكامل ما بين الأهداف والمحتوى الدِّراسيِّ في تناول مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وذلك في مقرَّرات اللغة العربية والدِّراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسِّطة، كما لوحِظ إهمالُ الأهداف والمحتوى في هذه المقرَّرات لمفاهيمَ مُهمَّةٍ لتعزيز ممارسات النَّزاهة في المجتمع؛ كمفاهيمِ الاعتماد على النفس، والتشريع، واحترام القانون، والإصلاح، والمشاركة، والشفافية، ورفضِ الرِّشْوَة والمحسوبيَّة، ومحاربة البطالة والفقر والظلم؛ وهي مفاهيمُ في غاية الأهمية بالنسبة للطالب والمجتمع ككلٍّ، وتعزيزُها وتَنْمِيَتُها لدى الطلاب في سنٍّ مبكِّرة، يُسهِم في بناء أفراد مجتمَعٍ يتمتَّعون بقدر كبير من المسؤولية تُجاهَ تقدُّم وطنهم بصفة مستمرَّة.

وكشفت نتائجُ دراسة عقالا (٢٠١٤م)، أن ثَمَّةَ تفاوتًا كبيرًا في توزيع مفاهيمِ وقيمِ النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّرات العلوم الشرعية بالصف الأول الثانوي، كما بيَّنتِ النتائجُ ضعفَ الأنشطة التي تتناول قيمَ النَّزاهة

ومكافحة الفساد بكتابَيِ التَّفْسِير والتَّوْحيد بالصفِّ الأول الثانويِّ.

وأَسْفَرت نتائجُ دراسة الغامديِّ (٢٠١٦م)، عن ضعف وتفاوتِ توافر قيم النَّزاهة ومؤشِّراتها الفرعية في مقرَّرَيِ الحديث بالمرحلة الثانوية (نظام المقرَّرات).

ويلاحَظ مما سبق: أن غالبيَّةَ الدِّراسات ركَّزت على التَّعرُّف على درجة توافر مفاهيمِ وقيمِ النَّزاهة في المقرَّرات الدِّراسية بالمراحل التعليميَّة المختلِفة، دون التركيز على قياس استيعاب الطلاب لهذه المفاهيم، ومما دَعَمَ إحساسَ الباحث بمشكلة الدِّراسة ما لاحَظَه في أثناء زياراته الميدانيَّة لبعض المدارس المتوسِّطة من ضعفِ استيعاب الطلاب للمفاهيم العلميَّة المتضمَّنة في مقرَّرات العلوم الشرعيَّة بصفة عامَّة، ومفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد بصفة خاصَّة، ولقد أكَّد المعلِّمون والمشرفون ضعف استيعاب الطلاب لهذه المفاهيم، وقد يعزو الباحثُ السببَ في ذلك إلى عدم معرفة الطلاب بجوانبِ استيعاب المفاهيم ومؤشِّراتها؛ مما حدا بالباحث إلى دراسة هذه المشكلة.

وبالنظر إلى طبيعة هذا الموضوع، فإنه لا توجد دراسةٌ – على حدِّ علم الباحث – حاولت الكشفَ عن درجة استيعاب طلاب الصف الثالث المتوسِّط لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، وتقديمَ تصوُّر مقترَح لتَنْمِيَة استيعابها.

وفي ضوء ما سبق، يمكِن تحديد مشكلة الدِّراسة الحاليَّة في جانبَيْنِ؛ الأول: التَّعرُّفُ على درجة استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط، والجانب الثاني: تقديمُ تصوُّر مقترَح لتَنْمِيَة استيعاب هذه المفاهيم لدى طلاب هذه المرحلة.

أسئلة الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة الحاليَّةُ للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مفاهيمُ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابها في مقرَّر الحديث، لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط؟

٢- ما مدى توافُرِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط؟

٣- ما درجةُ استيعاب طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث؟

٤- ما التَّصوُّر المقترَح لتَنْمِيَة استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط؟

أهداف الدِّراسة:

سعت الدِّراسة الحاليَّةُ إلى تحقيق الأهداف الإجرائيَّة التاليَة:

١- إعداد قائمةٍ بمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي يَلزَم تَنْمِيَةُ استيعابها في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط.

٢- التَّعرُّف على درجة توافر مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط.

٣- التَّعرُّف على درجة استيعاب طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث.

٤- تقديم تصوُّر نظريٍّ يوظِّف مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، عَبْرَ منظومة منهج الحديث: (الأهداف، المحتوى، إسْتِرَاتيجيَّات التَّدْرِيس، الأنشطة التعليميَّة، أساليب التَّقْوِيم)؛ وذلك لتَنْمِيَة استيعاب طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط لتلك المفاهيم.

أهمِّيَّة الدِّراسة:

تَستَمدُّ هذه الدِّراسةُ أهمِّيَّتَها مما يلي:

أولًا: الأهمِّيَّةُ العلميَّة (النَّظَرِيَّة): وتتمثَّل في إلقاء الضوء على مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابها لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط من خلال مقرَّر الحديث.

الأهمِّيَّة العَمَلِيَّة (التَّطْبِيقيَّة): وتتمثَّل في إفادة الفئات التاليَة:

١. **طلابِ المرحلة المتوسِّطة:** وذلك بالكشف عن مستوى استيعابِهم لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث.

٢. **معلِّمي العلوم الشرعية:** وذلك من خلال تزويدِهم باختبارٍ مقنَّنٍ علميًّا، يكشف عن مستوى استيعاب طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، ومن ثَمَّ الإسهام في تَنْمِيَة استيعابها أثناء ممارساتهم التَّدْرِيسية.

٣. **مصمِّمي مناهجِ الحديث ومطوِّريها:** وذلك من خلال تزويدِهم بقائمةِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد؛ بما يُعينُهم على تضمينها في أدلَّة المعلِّمين ومناهجِ الحديث، وكذلك تزويدهم باختبارٍ علميٍّ مقنَّنٍ يمكِن تضمينُه أيضًا في أدلَّة المعلِّمين، وفي أساليبِ تقويم تعلُّم الطلاب في مناهج الحديث.

٤. **الباحثين:** وذلك من خلال الاهتمامِ بمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وبما يمكِن أن يفتح مجالًا جديدًا للباحثين في هذا الاتِّجاه.

حدود الدِّراسة:

أولًا: الحدود الموضوعيَّة:

اقتصرتِ الدِّراسةُ الحاليَّة على الحدود الموضوعيَّة التاليَة:

- قائمة مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابها

لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط بمقرَّر الحديث، في المحاور التاليَة: (المفاهيم الفرديَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، المفاهيم الاجتماعيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، المفاهيم الوطنيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد)، التي حَظِيَتْ بنِسَبِ اتِّفاقٍ بين المحكِّمين، تتراوح بين (٨٠٪ إلى١٠٠٪).

- اقتصر قياسُ مستوى استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط، على جوانبِ الاستيعاب التاليَة: (الشَّرْح، والتَّفْسِير، والتَّطْبِيق، واتِّخاذ المَنْظُورِ)، وذلك وَفْقًا لتصنيف ويجنز وماكتاي (Wiggins&Mctighe.2008).

- تقديم تصوُّر نظريٍّ لتَنْمِيَة استيعابِ مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، لدى طلاب طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

ثانيًا: الحدود البشريَّة:

طلاب الصف الثالث المتوسِّط؛ لأنهم يمثِّلون نهاية مرحلة مُهمَّةٍ في التعليم، وهي مرحلة عمريَّة تشكَّلت فيها المعرفة والخبرات السابقة، وهي عواملُ مهمَّةٌ تؤثِّر في استيعاب المفاهيم.

ثالثًا: الحدود الزمانيَّة:

أُجْرِيَت هذه الدِّراسةُ في الفصل الدراسي الثاني من العامِ الدِّراسيِّ ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

مُصْطَلحاتُ الدِّراسة:

١) استيعاب المفاهيم Understanding of Concepts:

الاستيعاب: وعَبَ الشيءَ وعْبًا، واسْتَوْعَبَهُ: أَخَذَه أَجْمَعَ، واسْتَوْعَبَ المكانُ والوِعاءُ الشيءَ: وَسِعَه، والاستيعابُ: الاستِئصالُ والاستقصاء؛ (ابن

منظور، ٢٠٠٩م، مادة "وَعَبَ").

ويعرِّف ويجنز وماكتاي (٢٠٠٨)، استيعابَ المفهوم بأنه: "وضوحٌ تصوُّريٌّ مفاهيميٌّ، يمكِن من خلاله التمييزُ بين المعرفة السَّطحيَّة والعميقة لتعلُّم المفهوم، عَبْرَ تحقيق أَوْجُهِ ومؤشِّرات استيعاب المعرفة التاليَة: الشَّرْح، التَّفْسِير، التَّطْبيق، تكوين المنظور، المشاركة الوِجدانية، معرفة الذات".

وعرَّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م، ص٢١٨)، الاستيعاب المفاهيميَّ بأنه: "أن يكون الطالبُ قادرًا على إعطاء معنًى للموقف الذي يواجِهُه، ويستدلُّ عليه من مجموعةٍ من السلوكيَّات العقليَّة التي يُظهِرُها الطالب، وتفوق مستوى التذكُّر لديه، وتَندَرِج تحتَها مجموعةٌ من السلوكيات؛ كأن يُترجِمَ، أو يفسِّر، أو يستكمل، أو يَشرَح، أو يُعطي مثالًا، أو يَستَنتج، أو يعبِّرَ عن شيء ما".

٢) النَّزاهة Integrity:

النَّزاهة في اللغة تعني: "البُعْد عن السوء، ويقال: إن فلانًا لنَزِيهٌ كريمٌ، إذا كان بعيدًا عن اللُّؤْمِ، والتَّنَزُّهُ: رَفْعُ نَفسِه عن الشيء تكرُّمًا ورغبةً عنه"؛ (ابن منظور، ٢٠٠٩، ص٧٦).

وتعرَّف النَّزاهةُ اصطلاحًا بأنها: "البُعد عن الشرِّ، وتتحقَّق من خلال منظومة من القيم والمفاهيم؛ للمحافظة على الموارد والممتلَكات، واستئصال الفساد؛ كالصِّدْقِ، والأمانة، وعَدَم الإضرار"؛ (الدويك، ٢٠١٣م، ص٩).

وعرَّف العكيلي (٢٠١٣م، ص٧٨)، النَّزاهةَ بأنها: "ظاهرةٌ تَحكُمُها قوانينُ وقيمُ الأفراد والجماعات، يعبَّر عنها بألفاظٍ متعدِّدة؛ منها: العفَّةُ، والقِسْطُ، والأمنُ، والصلاحُ، والاستقامةُ، والتقوى".

٣) الفساد Corruption:

الفساد في اللغة: "نقيضُ الصلاح"؛ (ابن منظور، ٢٠٠٩، ص١٠٩٥)، قال تعالى: (وَلَا تُفْسِدُواْ فِي ٱلْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَٰحِهَا) [الأعراف: ٥٦].

ويعرَّف في الاصطلاح بأنه: "كلُّ سلوكٍ انتَهك أيًّا من القواعدِ والضَّوابط التي يَفرِضُها النظام، كما يُعَدُّ فسادًا: كلُّ سلوك يهدِّد المصلحة العامَّةَ بخيانتِها، وعدمِ الالتزام بها، وذلك بتغليب المصلحة الخاصَّة على المصلحة العامَّة، وكذلك أيَّةُ إساءة لاستخدام الوظيفة العامَّةِ؛ لتحقيق مكاسبَ خاصَّةٍ أو ذاتيَّة"؛ (الهيئة الوطنيَّة للنزاهة ومكافحة الفساد، ١٤٣٣هـ، ص٨).

وفي ضوء التعريفات السابقةِ، يحدِّد الباحثُ المقصودَ باستيعاب مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهةِ ومكافحةِ الفسادِ في الدِّراسةِ الحاليَّةِ بأنها: مجموعةٌ من المؤشِّرات التي يوظِّفُها طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط لاستيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث؛ استيعابًا يقوم على الشَّرْح، والتَّفْسِير، والتَّطْبِيق، واتِّخاذ المَنْظُورِ، والتي تجعلُ سلوكَهم في المواقف المختلِفة قويمًا يتَّصِفُ بالنَّزاهة ومكافحة الفساد، ويُقاس مستوى استيعاب الطلاب لهذه المفاهيم من خلال اختبارِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد الذي أُعِدَّ لهذا الغرض.

الإطارُ النَّظَرِيُّ للدِّراسة:

أولًا: مفهوم النَّزاهة ومكافحة الفساد:

- **مفهوم النَّزاهة:**

مُصطَلَحُ النَّزاهة في أصله اللُّغَوِيِّ يعني البُعْدَ عن السوء وترك الشُّبُهات؛ (المعجم الوسيط، ٢٠١٠م، ص٩٥٥)، وتعني النَّزاهةُ في عُرف اللُّغَوِيِّين تَرَفُّعَ النَّفْسِ وتباعدَها عن كلِّ قُبْح ومعصيَةٍ، وهي بذلك تتضمَّن المعنى

التربويَّ للنزاهة أيضًا ؛ إذ إن التربية تنمِّي كلَّ المفاهيمِ والقيمِ الاجتماعيَّةِ المرغوبة في الأجيال التي تتعامل معها ؛ لأن النَّزاهة هي الابتعادُ عن كلِّ ما يلوِّثُ الفرد من مفاسدَ مرفوضةٍ من المفاهيمِ والقيم الاجتماعية ؛ (الأسدي، ٢٠٠٣م، ص١).

وتعرَّف النَّزاهة اصطلاحًا في الدِّراسات التَّرْبويَّة بأنها : "مجموعةُ المعايير التي يكتسبُها الطالب خلال التَّنْشِئة الاجتماعيَّة، ومن خلال علاقاتِه بالمجتمَع، ومن خلال دراسته بالمدرسة، وهذه المعاييرُ تؤصِّل لديه قواعدَ راسخةً ؛ كالصِّدْق، والأمانة، وعدم التحيُّزِ والإضرار بالآخرين، وهذه المعاييرُ توجِّه السُّلوكَ في المواقف المختلِفة التي تواجِهُه يوميًّا" ؛ (العبيكي وآخرون، ٢٠١٤م، ص٦٦).

وعرَّفها الدويك (٢٠١٣م، ص٩) بأنها : "البُعْدُ عن الشَّرِّ، وترتبط بالبُعْدِ عن اللَّوْم، ونزاهة الخُلُق، وتتحقَّقُ النَّزاهة من خلال منظومةٍ من المفاهيمِ والقيم ؛ للمحافظة على الموارد والممتلَكات، واستئصالِ الفساد، منها قيمةُ الصِّدْق، والأمانة، وعدم الإضرار".

وبتأمُّل التعريفات السابقة للنزاهة، يُلاحَظ رَبْطِ مفاهيمِ وقيم النَّزاهة بالمفاهيمِ والقيم الثابتة، والمبادئ الأخلاقيَّة، ويؤيِّد المطيري (٢٠٠٨م) ذلك فيشير إلى أن النَّزاهة تَظهَر في سلوك الفَرْدِ، وتجعل منه الإنسانَ الذي يتكيَّفُ مع الاستقامة والإخلاص، والبُعْد عن مظاهر الفساد.

ورغم أن مصطلح النَّزاهة قد يتداخل مع بعض المصطلحات الأخرى ؛ مثل مصطلحات الأمانة، والأخلاق، والشفافية - فإنه أوسعُ منها بكثير، وتَظهَر النَّزاهةُ جَلِيَّةً لدى الفرد حين تصطدم قراراتُه وأفعالُه بالمصلحة الشخصية ؛ (محمد، ١٤٣٤ه، ص٨).

ويشير الغامدي (٢٠١٦م، ص٩)، إلى أن النَّزاهة ذاتُ بُعْدٍ قيميٍّ، ومحرِّك داخلي، وبُعْدٍ سلوكيٍّ ظاهريٍّ، يرتبط بجوانبَ متعدِّدةٍ من جوانبِ الحياة ومجالاتها الفرديَّة، والاجتماعيَّة، والوطنيَّة، والتنظيميَّة، يمكِنُ أن تتحقَّق بالتكامل، والتوازن الأخلاقيِّ، وتُمثِّل النَّزاهةُ القُدْرةَ على الاتِّساقِ الداخليِّ بين السلوك الفعليِّ، وما يُعلِنُه الفردُ من مبادئَ.

ويمكِن تعريفُ النَّزاهة في ضوء ما سبق بأنها: مجموعةٌ مختارة من المعاييرِ، والمبادئِ المتقارِبة، التي تُسهِم في تحقيق حماية النَّزاهة لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة، في المجال الفرديِّ، والاجتماعيِّ، والوطنيِّ، وهذه المعاييرُ تؤصِّل لديهم مفاهيمَ راسخةً؛ كالصِّدْق، والأمانة، وعدمِ التحيُّزِ، وعدمِ الإضرار بالآخرين.

- **مفهوم الفساد:**

يُعدُّ مفهومُ الفساد مفهومًا مضادًّا للنزاهة؛ إذ يشير العكيلي (٢٠١١م)، إلى أن الفساد مفهومٌ يغطِّي مجموعةً واسعة من الممارَسات الفردية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإدارية، المَشْبُوهةِ والمُريبةِ، ويَشمَل مساحةً واسعةً من الأعمال والتصرُّفات غيرِ الشرعية، فهو ظاهرة معقَّدةٌ تتشعَّب أسبابُها، وتتنوَّع آثارُها، وتشمل أنواعًا مختلفةً من أنماط السلوك الشاذَّةِ، أهمُّها: الرِّشْوَةُ، والاختلاسُ، واستغلالُ النُّفوذِ، والابتزازُ، وهدرُ المال العامِّ، وتوظيفُ الأموال العامَّة لغير ما خصِّصت له، والواسطةُ، وتسريبُ المعلومات، وتفضيلُ ذَوِي الصِّلات والقُرْبى في الوظائفِ، والمزاجيَّةُ في إصدار القرارات، وإهمالُ الأموال والممتلَكات العامَّة.قال تعالى: ﴿وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِي ٱلۡأَرۡضِ لِيُفۡسِدَ فِيهَا وَيُهۡلِكَ ٱلۡحَرۡثَ وَٱلنَّسۡلَۚ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلۡفَسَادَ﴾ [البقرة: ٢٠٥].

ومفهوم الفساد مفهومٌ مركَّبٌ - تركيبًا معنويًا -، له أبعادٌ متعدِّدة، تختلف باختلاف الزاوية التي يُنظَر من خلالها إليه، فالفسادُ في اللغة له معانٍ عديدةٌ؛ منها: فَسُدَ الشيءُ فسادًا، فهو فَسِيدٌ، والمَفْسَدةُ ضدُّ المصلحة؛ (الرازي، ١٩٨٣م، ص٥٠٣)، وقيل: إن الفساد هو أخذُ المال ظُلمًا؛ (الفيروز آبادي، ١٩٧٨م، ص١٤٥)، كما إن الفساد يعني ضعفَ النَّزاهة والفضيلة، وضعفَ المبدأِ الأخلاقيِّ، والانحلالَ، والتحلُّلَ، والحافزَ إلى الخطأ؛ (الكبيسي، ٢٠١١م، ص١٧)، وهو أيضًا قيامُ الموظَّف الرسميِّ بممارسة سلطته التقديريَّة بطريقة غيرِ مشروعة، يُشَمُّ منها رائحةُ استغلالِ المنصب الإداريِّ، أو سوءِ استخدام السلطة الرسميَّة، وترجيحِ المصلحة الشخصية على المصلحة العامَّة؛ (أبوسن، ١٤١٧ه، ص٩١)، كما يعني: "إلحاقَ الضَّرَر بالأفراد والجماعات، وهو ناشئ عن سلوك الإنسان وحدَه"؛ (نافعة، ٢٠٠٤م، ص٨٥).

وتعرِّف الهيئةُ الوطنيَّة لمكافحة الفساد بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٨ه، ص٨) الفسادَ بأنه: "كلُّ سلوكٍ انتهك أيًّا من القواعدِ والضوابط، التي يَفرِضُها النظامُ، كما يُعدُّ فسادًا كلُّ سلوك يهدِّد المصلحة العامَّةَ، بخيانتِها، وعدمِ الالتزام بها، وذلك بتغليب المصلحةِ الخاصَّةِ على المصلحة العامَّة".

ويعرِّفُه الباحثُ في ضوء ما سبق بأنَّه: كلُّ سلوك يقومُ به الطالبُ، فيه انتهاكٌ لأيٍّ من مفاهيمِ مكافحة الفساد، التي تعلَّمها من دراسته محتوى كتاب الحديث المقرَّر على طلاب المرحلة المتوسِّطة.

ثانيًا: أهدافُ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد:

اهتمَّتِ المملكة العربية السعوديةُ بتبنِّي مفاهيمِ وقيم النَّزاهة ومكافحة

الفساد، وتعزيزِها من خلال بناء الاستراتيجية الوطنيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، الصادرةِ بقرار مجلس الوزراء رقم (٣)، بتاريخ ١٤٢٨/٢/١هـ، وقد نصَّتِ الفِقْرة (٥/أ)، والفِقْرة (٥/ج) من المادَّة الثالثة في وسائلِ تطبيق الاستراتيجية على: "تعميق الوازع الدينيِّ، وإعدادِ حمَلات التَّوْعِيَة بالنَّزاهة، والتحذيرِ من الفساد"؛ (ص١٦).

وأكَّدتِ الاستراتيجية على دَوْرِ المؤسَّسات التعليمية على وضع المفرَدات المرتبطة بحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، في مناهج التعليم العامِّ والجامعيِّ، انطلاقًا من أهدافها التاليَة:

١. حماية النَّزاهة، ومكافحة الفساد بشتَّى صُوَره.

٢. تحصين المجتمَع السعوديِّ ضدَّ الفساد بالقيم الأخلاقية والتَّرْبويَّة.

٣. توجيه المواطِن والمقيم نحوَ التحلِّي بالسلوك السليم، واحترامِ النصوص الشرعيَّة والنِّظاميَّة.

٤. تحقيق العدالة بين أفراد المجتمَع؛ (الاستراتيجية الوطنيَّة لحماية النَّزاهة، ١٤٢٨هـ، ص١٠).

وتناولت دراسة الغامدي (٢٠١٦م، ص١٩)، مجموعةً من الأهداف المتعلِّقة بحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، على النَّحْوِ التالي:

١. معرفةُ المفاهيم، والقيم المتعلِّقة بالنَّزاهة.

٢. تحديدُ مواصفات الشخصيَّة النزيهة أخلاقيًّا، واجتماعيًّا، وتنظيميًّا، ووطنيًّا.

٣. تفسيرُ أسباب انتشار الفساد في المجتمَع.

٤. استنتاجُ معاييرِ النَّزاهة في العمل.

٥. إكسابُ الطلابِ مهاراتِ التفكيرِ التي تساعد على مواجهة الأخطار، والتحدِّيَات المسبِّبة للفساد.

٦. تحصينُ المجتمَع ضدَّ الفساد من خلال غرس قيم النَّزاهة.

والدِّراسة الحاليَّةُ تُعدُّ تَرْجَمةً حقيقيَّةً لهذا الجانب التربويِّ من أهداف حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد؛ إذ تسعى إلى تَنْمِيَة استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة.

ثالثًا: أهمِّيَّةُ تَنْمِيَةِ استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد:

يأتي الاهتمامُ بتَنْمِيَة استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد؛ لما تمثِّلُه من أهمِّيَّة بالغة في كافَّة المجالات التَّرْبويَّة؛ حيث إنها تَبْنِي الضميرَ، وتوجِّهُ السلوك الإنسانيَّ، وتحاربُ الفساد بجميع أنواعه، ومجالاتِه، ومسبِّباته، وتَمنَعُ التنافس السلبيَّ المادِّيَّ النَّفْعيَّ، ويشير عمران (٢٠١٠م، ص٢٣) إلى أن الفسادَ أزمةٌ أخلاقيَّة متعدِّدةُ الجوانب، ويُطلَق على أنماط معيَّنةٍ من السلوك الخارجِ على قيم الإسلام، ومعاييرِه الفرديَّة، والاجتماعية، والوطنيَّة، سواء على مستوى الفكر، أو القول، أو الفعل.

ويُشيرُ الغامديُّ (٢٠١٦م، ص٢٥)، إلى أن غيابَ النَّزاهة سببُ كلِّ فسادٍ على المستوى الفرديِّ، والاجتماعيِّ، وأن تَنْمِيَةَ قيم النَّزاهة من أهمِّ وسائل العلاج والوقاية من الكثير من التَّحدِّيَات والآثارِ السلبيَّة التي صاحبت هذه القضايا، وسببٌ للحدِّ من أهدافها النَّفْعيَّة، التي تَفصِلُ بين الإنسان وقِيمِه، فتَبْنِي منه فردًا عارفًا ومتقِنًا؛ لكنَّه قد يكون بلا قيمٍ أو أخلاق. ويؤكِّد هيجان (٢٠٠٣م، ص١١) ذلك؛ إذ يُشير إلى أن ضعفَ التربيَةِ في غَرْسِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، يؤدِّي إلى انتشار المفاهيم السلبيَّة المؤدِّيَةِ إلى الفساد بكافَّة صُوَره وأشكالِه.

وتُعدُّ عمليةُ استيعاب المفاهيمِ بصورة عامَّة، مِفْتاحَ المعرفة وأساسَها، وأداةً لإكساب المعارفِ، وجوانبِ التعلُّم المختلِفة، وتشكيلِ قاعدةِ السلوك

المعرفيِّ الأكثرِ تعقيدًا ؛ كالمبادئ، والتعميمات، وحلِّ المشكِلات، وتجميعِ الحقائق ؛ (نشواتي، ٢٠٠١م، ص١١٧).

كما أن تَنْمِيَةَ استيعاب المفاهيم لدى المتعلِّمين يساعد على بناء شبكاتٍ من المعلومات المترابطة عن الأفكار المهمَّة، ويُسهم في جعلهم يحتفظون بما تعلَّموه، ويطبِّقونه في مواقفَ مشابهةٍ جديدةٍ، وسياقاتٍ مختلِفة، بحيث يستطيعُ الطلابُ الربطَ بين المعرفةِ السابقة والمعلومات الجديدة، كما أن تحقيقَ الاستيعاب يؤدِّي إلى تحسين الأداء، وانتقالِ أثر التعلُّم (Chadwick,2009,p.7).

وإذا كان كلُّ ما سبق، يمثِّلُ أهمِّيَّة عامَّة في استيعاب المفاهيم، فإنه في مجال العلوم الشرعية يمثِّل أهمِّيَّةً خاصَّة ؛ لأنه يدرِّب الطلابَ على الشَّرْح، والتَّفْسِير، والتَّطْبِيق، واتِّخاذ المَنْظُورِ، وهو ما تؤكِّده الشمري (٢٠١١م، ص٩٥)، أن تَنْمِيَة استيعاب المفاهيم يُعدُّ أكثرَ ارتباطًا وأهمِّيَّة في تدريس العلوم الشرعية.

رابعًا: تصنيفاتُ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد:

تناول العديدُ من الدِّراسات والبحوثِ والأدبيَّاتِ الحديثة مفاهيمَ وقيمَ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وسَعَتْ إلى تصنيفها، وبناءِ مؤشِّراتها، ومنها دراسةُ الغامديِّ (٢٠١٦م)، التي صنَّفت قيمَ النَّزاهة إلى: (القيمِ الفرديَّة للنزاهة - القيم الاجتماعية للنزاهة - القيم الوطنيَّة للنزاهة - القيم التنظيمية للنزاهة)، وصنَّفتْها دراسةُ عقالا (٢٠١٤م)، إلى: (قيم تعبُّديَّة - قيمٍ اجتماعية - قيم وطنيَّة - قيمٍ شخصية)، وقدَّمت دراسة Aman j et al (2012)، تصنيفًا لمفاهيم النَّزاهة ومكافحة الفساد، ركَّزت فيه على الجوانب الاجتماعيَّة، وتحديدِ اثنَتَيْنِ وعشرين (٢٢) أداةً تدريسيَّة للوَعْيِ بهذه المفاهيم.

وفي هذا المضمار، صنَّف العبيكي وآخرون (٢٠١٤م)، مفاهيمَ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد إلى مجموعتين رئيستَيْنِ، كلٌّ مجموعةٍ تتضمَّن مجموعةً من المفاهيم التي تنضوي تحتَها، وهي:

- المفاهيمُ المرتبطة بحماية النَّزاهة، وتشتمل على المفاهيمِ التاليَة: (نزاهة الصدق، الإصلاح، حفظ الحقوق، الأمانة، العدل، المشاركة، العمل، المساواة، تحمُّل المسؤولية، حفظ الأمن، الشفافية).
- المفاهيمُ المرتبطة بحماية الفساد، وتشتمل على المفاهيم التاليَة: (الفساد، محاربة الفقر، محاربة البطالة، الظلم، العمولة، المحسوبية، الكسب غير المشروع).

وأضاف مشروع)ESDinds,2010(، رؤيةً أكثرَ تفصيلًا لتصنيف مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد؛ حيث صنَّفها إلى مجموعةٍ من المحاورِ والمؤشِّرات تتلخَّصُ في:

- المفاهيمِ الأخلاقيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، ويَندَرِجُ تحتَها مجموعةٌ من المؤشِّرات؛ منها: (الوفاء بالالتزامات الأخلاقية – تقصِّي الحقائق – بناءُ الثِّقَة – التوجيهُ بتطبيق الأخلاق - الصِّدْقُ والشفافية - مكافحةُ كلِّ أنواع الفساد؛ كالرِّشْوَة والتزوير).
- المفاهيمِ التنظيمية الشخصية، ويَندَرِج تحتَها مجموعةٌ من المؤشِّرات؛ منها: (الصِّدْقُ مع الذَّاتِ - الالتزامُ بالثوابت رغم الإغراءات - الموازَنةُ بين المصالح الشخصية والنَّزاهة).
- مفاهيمِ السلوك الأخلاقيِّ لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، ويَندَرِج تحتَها مجموعةٌ من المؤشِّرات؛ منها: (الصِّدْق - الشفافية - الاحترام - الحياديَّة - العدل - مكافحة الواسطة - مكافحة الغشِّ).

ولقد مثَّلت التصنيفاتُ السابقة المختلِفة لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، اللَّبِنَةَ الأساسيَّةَ لإعداد قائمةٍ بمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابها لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة في مقرَّر الحديث، والتي سيتمُّ تناولُها بالتفصيل عند إعداد القائمة في الدِّراسة الحاليَّة.

خامسًا: جوانبُ استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، ومؤشِّراتها:

عملية استيعاب المفهوم تعني: "القُدْرَةَ على إدراك المعاني، ويظهر ذلك بترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى، وتفسيرِها، وشرحِها، بإسهاب أو بإيجاز، والتنبُّؤ من خلالها بنتائجَ وآثارٍ معيَّنةٍ، بناءً على المسارات والاتِّجاهات المتضمَّنة في هذه الأفكار"؛ (شحاته؛ النجار، ٢٠١١م، ص٢٧٠).

ويشير جابر (٢٠٠٣م، ص٢٧٨)، إلى أن تحقيق استيعاب المفهوم لدى المتعلِّمين يعني: "قُدرَتَهم على تقديم معنى المادَّة والخبرة التعليمية، وتَظهَر هذه القدرةُ في تفسير بعض أجزاء المادَّة، والتوسُّع فيها، ووضوحِ الأفكار، وتطبيقِها في مواقفَ جديدةٍ، وتصويرِ المشكلة وحلِّها بطريقة مختلِفة".

وتتحدَّد جوانبُ استيعاب المفاهيم في قدرة الطالب على أن يشرح، ويفسِّرَ، ويطبِّقَ المفاهيمَ، ويُكَوِّنَ وجهاتِ نظرٍ ناقدة لما يُطرَح عليه من موضوعات وأفكار، من خلال عملية عقليَّة يُطلَقُ عليها المنظور، بالإضافة إلى قدرة الطالب على الإدراك بحساسيةٍ للمفاهيم، وأن يَضَعَ نفسَه مكانَ الآخَر؛ لإدراك العالم من وِجهة نظر الآخر من خلال عمليةٍ تُعْرَفُ بالتعاطف، وأيضًا معرفة الذَّات، ووَعْيه الذاتي على تحديد ما يَفهَمه، وما لا يفهمه، من موضوعات وأفكار؛ (Huffman,1997).

ويَرتبط استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد بمدى وضوح الصورة الذِّهنيَّة المتكوِّنة في دماغ المتعلِّم عنها، وإذا لم تتشكَّلِ الصورةُ بشكل جيِّد، فلن يتمكَّن المتعلِّم من تحقيق معنًى للمادَّة، وأن يكون للمفهوم نتائجُ وظيفيةٌ وملموسةُ الأثر؛ ممَّا يتطلَّبُ مساعدتَه على إدراك مفاهيمه بشكل صحيح؛ حتى تتكوَّن لَبِنَةٌ فاعلة في بنائه المعرفيِّ.

وإجمالًا؛ فإن عملية استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، تتضمَّن مرحلتين:

الأولى: وتتمثَّل في تكوين البنى الأوَّليَّة لمفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وهذه المرحلةُ عبارة عن تصوُّر عقليٍّ هَيْكَليٍّ، غيرِ مكتمِلٍ، في ضوء أبعاد المفهوم الرئيسةِ وعلاقاته المتداخلة، وتتضمَّن إثارةَ التفكير حول المفهوم؛ (باير، ١٩٩٤م)، وممارسة خطواتٍ ذِهنيَّة يتمُّ بواسطتِها اكتشافُ معنى الشَّكْل (رمز المفهوم)؛ أي: مضمونه؛ (الخرافي، ٢٠٠٠م، ص٢٢١).

في حينِ تَقُومُ المرحلة الثانية على تعميق استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وتتضمَّن تصحيحَ الأخطاء، وتعميقَ مستوى الفَهْم، والانتقالَ من المستويات الدنيا إلى المستويات الأكثرِ دِقَّةً وشمولًا، وقدرةً على الشَّرْح، والتَّفْسِير، والاستخدامِ الوظيفيِّ للمفهوم في مواقفَ مشابِهةٍ جديدةٍ، وسياقاتٍ مختلِفة، وقدرةً على اتِّخاذ المَنْظُورِ؛ للتأكُّد من فاعليته؛ (لبيب، ١٩٨٢م، ١٢؛ قطامي، وقطامي، ٢٠٠١م، ص١٣٧).

ويوضِّح ويجنز وماكتاي (Wigins&Mctighe,2008)، أن استيعابَ المفهوم يعني قدرةَ المتعلِّم على استخدام المعرفة بحِكْمَةٍ وفاعلية، واستحضارِها للتَّطْبيق في مواقفَ جديدةٍ ذاتِ صلة به، وعندما يفهم المتعلِّم المفهومَ فهو يتمكَّن من تحقيق المؤشِّرات التي يوضِّحُها الجدول التالي:

جدول رقم (١)

جوانبُ استيعاب المفهوم ومؤشِّراته

جوانب استيعاب المفهوم	مؤشِّرات استيعاب المفهوم
الشَّرْح Explaining	فَهْمٌ لا يقتصر على مجرَّد معرفة (عناصر المفهوم) ؛ بل يُضفِي المعنى، عن طريق الأداء، والناتج الذي يشرح السبب (لماذا)، والطريقة (كيف)، وتقديم الحُجَج دفاعًا عن وِجهة نَظَره.
التَّفْسِير Interpreting	رؤية كيف تتكوَّن وتُبنى معرفة المفهوم من الداخل، والتوصُّل إلى نتائجَ من بيانات منفصِلة، وتقديم تفسيرٍ قائم على الاستنتاج لأيٍّ من النتائج أو الخصائص التي تمَّ التوصُّل إليها.
التَّطْبِيق Applying	توظيفُ المفاهيم في مواقفَ جديدةٍ، وسياقاتٍ مختلِفة قريبة لسياق التعلُّم وسياق الواقع.
اتِّخاذ المَنْظُور Perspective	تكوينُ وِجْهةِ نَظَرٍ ناقدة متبصِّرةٍ لرؤية الصورة الكليَّة، عن طريق الإدراك الناضج ؛ بحيث يتوفَّر للمتعلِّم هدفٌ أدائيٌّ، يساعده على مواجهة التَّصوُّرات البديلة، ووِجهات النَّظَر المختلِفة.

المصدر: (ويجنز؛ وماكتاي، ٢٠٠٨م، ص ص ١٢٩- ١٦٢ ؛ جابر، ٢٠٠٣م، ص٢٨٦ ؛ العمراني، ٢٠١٥م، ص٤٠)

يتَّضِحُ من الجدول السابق: أن استيعابَ مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد عمليةٌ عقلية استدلاليَّة (من العامِّ إلى الخاصِّ، والعكس)، وتقوم على توظيف المتعلِّم أُسسَ المفهوم وضوابطه بفاعلية، يستدلُّ عليها من قدرته على أداء واحدة أو أكثر من مؤشِّرات استيعابه.

الدِّراسات والبحوث السابقة:

باستقراء البحوث والدِّراساتِ التي تناولت مفاهيمَ وقِيَمَ حمايةِ النَّزاهة ومكافحة الفساد، يتَّضِحُ أنها تباينت من حيث الهدَفُ، والأُسسُ، والأدواتُ، والإجراءاتُ، والمداخلُ، والنظرياتُ التي استندت عليها، وتصنيفاتُ مفاهيمِ وقيم النَّزاهة ومكافحة الفساد التي تبنَّتها، إلا أنها جميعًا أكَّدت على أهمية تلك المفاهيم والقيم، وضرورة تَنْمِيَة استيعابها لدى المتعلِّمين في المراحل الدِّراسيَّة المختلِفة، ومن أهمِّ هذه البحوثِ والدِّراساتِ التي أُجْرِيَت في العقدَيْنِ الأخيرين (منذ عام ١٩٩٨م إلى عام ٢٠١٦م) ما يلي:

دراسة أولسون Olson (١٩٩٨م)، التي هَدَفَت إلى تقييمِ مستوى النَّزاهة الأخلاقية لدى الأفراد خلالَ مرحلتَيِ المراهَقة والرُّشْد، وعلاقتِها بالصحَّة النفسيَّة، واستخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوَصْفيَّ المسحيَّ، ولتحقيق هدف الدِّراسة؛ قامت الباحثة ببناء مقياس سلوك النَّزاهة، واشتمل على مِحْوَر النَّزاهة الأخلاقية، ومِحْوَرِ القضايا الاجتماعية، وكشفت نتائجُ الدِّراسة عن عدم وجود فَرْقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين المراهِقين والشباب في السلوك والشعور، والتفكير المتعمِّق في النَّزاهة الأخلاقية، وأن ثَمَّةَ ارتباطًا إيجابيًّا بين النَّزاهة الأخلاقية والصحة النفسية، وارتباطًا عكسيًّا بين النَّزاهة الأخلاقية والقلق لدى الراشدين، في حين كانت درجة الارتباط ضعيفةً بين النَّزاهة الأخلاقية والصحة النفسية لدى المراهقين.

وقدَّم **الزبيدي (٢٠٠٨م)،** دراسةً هَدَفَت إلى تصميم مساقٍ تعليميٍّ مقترَح في مضمون النَّزاهة، ودليلِ تدريسِه لطلاب المرحلة الابتدائية في دولة العراق، واقترح الباحثُ مجموعةً من المفاهيمِ والقِيَم والمضامينِ المتعلِّقة بتعزيز

النَّزاهة، وتصوُّر مقترَح لكيفيَّة تضمينها في المساقِ التعليميِّ، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوثائقيَّ، وأكَّدتِ الدِّراسةُ في نتائجِها أهمِّيَّةَ دَوْرِ وزارة التربية والتعليم في تعزيز النَّزاهة، من خلال تضمينِ مفاهيمِ النَّزاهة وقيمِها في مناهجِ التعليم العامِّ.

وأَعَدَّ **المعاضيدي (٢٠٠٨م)**، دراسةً هَدَفَت إلى تحديدِ آليَّاتِ بناءِ مفاهيمِ النَّزاهة في المناهج التَّرْبويَّة العراقية، واستخدم الباحثُ فيها المنهج الوثائقيَّ من خلال الاستقراء والتحليل، وقدَّمت الدِّراسة مجموعةً من آليَّات بناء المفاهيم في المناهج، وأكَّدت أهمية تعزيز مفاهيم وقيم النَّزاهة.

وقام كلٌّ من Aman, j., Berenbeim, R., Cecchini, G., Depersis, D, & Gentile, M. (2012) بدراسةٍ هَدَفَت إلى تقديم تصوُّر مقترَح بالموضوعات التي يمكِن أن تساعد على تَنْمِيَة وَعْيِ الطلاب بقيم النَّزاهة ومحاربة الفساد لدى طلاب أكاديميات إدارة الأعمال، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من طلاب (٣٠) كليَّةً من كلِّيَّات إدارة الأعمال، الموقِّعةِ على مبادرة الأمم المتَّحدة للترويج للمسؤولية الاجتماعية، والاستدامة في برامج التعليم الإداريِّ، وأشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أهمِّيَّة تعليم قيم النَّزاهة ومحاربة الفساد لدى الطلاب، وكذلك أهمِّيَّة تنويع طرق وإِسْتِرَاتيجيات التَّدْرِيس عند تناول تلك القيم.

وأَعَدَّ كلٌّ من **آل كحلان والبحيري (٢٠١٣م)**، دراسةً هَدَفَت إلى التَّعرُّف على مدى تناول محتوى مقرَّرات الفقه في قسم العلوم الإدارية بالمرحلة الثانوية، في مدارسِ المملكة العربية السعودية - لقضايا الفساد، واستخدم الباحثانِ المنهج الوصفيَّ، وكشفت الدِّراسة في نتائجِها عن ضعفِ تناولِ كُتُب الفقه بالمرحلة الثانوية لقضايا الفساد، ومعالجتِها بالصورة المطلوبة؛ حيث بلغت نسبة تناول كتب الفقه لتلك القضايا في المرحلة كاملة (٢٨,٢٪)، من

إجماليٍّ القضايا الواردة في قائمة القضايا التي تمَّ التحليل في ضوئها.

وهَـدَفَت **دراسـة محمـد (٢٠١٣م)**، إلى التَّعـرُّف علـى درجـة النَّزاهـة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة العراقية، واستخدمتِ الدِّراسةُ المنهج الوصفيَّ، وأَعَدَّ الباحثُ مقياسًا للنزاهة مكوَّنًا من (٤٤) فِقْرةً، طبَّقَه الباحـثُ على عيِّنة عشـوائيَّة، وكشـفت الدِّراسـة في نتائجِهـا عـن تمتُّـع عيِّنـة الدِّراسـة بالنَّزاهـة الأخلاقيـة، وأنـه لا يوجـد فـرقٌ ذو دلالـة إحصـائية في النَّزاهـة الأخلاقيـة بـين طلبة الجامعة، تبعًا لمتغيِّرات النَّوْع والتخصُّص.

كما هَـدَفَت **دراسـةُ العبيكـي وآخـرين (٢٠١٤م)**، إلى تقـويم دَوْرِ منـاهج اللغـة العربيـة والدِّراسـات الاجتماعيـة في المرحلـة المتوسِّـطة بالمملكـة العربيـة السعودية، في تَنْمِيَة مفـاهيم وقـيم النَّزاهـة ومحاربـة الفسـاد لـدى طـلاب تلـك المرحلةِ، ولتحقيق هدفِ الدِّراسة؛ أَعَدَّ الباحثون قائمـةً ببعض مفـاهيمِ وقـيم النَّزاهة ومحاربة الفساد، واختبارٍ تحصيليٍّ، ومقياسِ قيم النَّزاهة ومحاربة الفسـاد، وكشـفت نتائجُ الدِّراسـة عـن الأثـر الإيجابيِّ لتضـمين المفـاهيم والحقـائق المتعلِّقـة بالنَّزاهـة ومحاربـة الفسـاد، في وَحْـدَةٍ دراسـيَّةٍ بمنـاهج اللغـة العربيـة والدِّراسـات الاجتماعية، على اكتسابِ الطلابِ تلك المفاهيمَ والحقائقَ والقيم.

وقـام **عقـالا (٢٠١٤م)**، بدراسـة هَـدَفَت إلى تقـويم محتـوى كتـب التربيـة الإسـلامية بالصـفِّ الأول الثـانويِّ بالمملكـة العربيـة السـعودية، في ضـوء قـيمِ النَّزاهة ومكافحة الفساد، ولتحقيق هدف الدِّراسة؛ قام الباحثُ بإعداد قائمـةٍ ببعض قيم النَّزاهة ومكافحة الفساد، الـلازمِ تضـمينُها في محتـوى كتـب التربيـة الإسلامية. واستخدم الباحثُ بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدِّراسـة، وأظهـرت النتـائجُ وجـود قصـور وتفـاوت في تـوافر قـيم النَّزاهـة ومكافحـة الفسـاد في مقرَّرات العلوم الشرعية للصفِّ الأول الثانويِّ، وكشفت عن ضعف الأنشطة التي تتناول تلك القيمَ.

وأجرى **الغامدي (٢٠١٦م)**، دراسةً هَدَفَت إلى بناء بَرْنَامَج في تَنْمِيَة قيم النَّزاهة لطلاب المرحلة الثانوية، في مقرَّر الحديث بالمملكة العربية السعودية، واتَّبَعتِ الدِّراسةُ لتحقيق أهدافها المنهج الوصفيَّ بأسلوبَيْهِ المسحيِّ وتحليلِ المحتوى، وقام الباحثُ بإعداد أربع أدواتٍ بحثيَّة، تمثَّلت في: قائمةٍ ببعض قيم النَّزاهة التي يَلزَمُ تَنْمِيَتُها لدى طلاب تلك المرحلة، وبطاقةِ تحليل المحتوى، والبَرْنَامَجِ المقترَح، واستبانةٍ تعرِّفُ درجة مناسبة البَرْنَامَج المقترَح للتَّطْبِيق، وكشفت نتائج الدِّراسة عن تدنِّي توافُرِ قيم النَّزاهة في مقرَّرات الحديث بالمرحلة الثانوية، وتفاوت توزيعِها في المقرَّر.

التَّعْلِيقُ على الدِّراسات السابقة:

يتَّضِحُ من العرض السابق اهتمامُ بعض الباحثين بمفاهيمِ وقيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد؛ حيث تناول بعضُ هذه الدِّراسات تقويمَ بعض المقرَّرات الدِّراسية في ضوء مفاهيم وقيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وأشارت في نتائجِها إلى الأثر الإيجابيِّ لتضمينِها في المقرَّرات الدِّراسيَّة؛ مثلُ دراسة كلٍّ من الزبيدي (٢٠٠٨م)، والعبيكي وآخرين (٢٠١٤م)، ودراسة عقالا (٢٠١٤م). وركَّزت دراساتٌ أخرى على التعرُّف على مدى تناول بعض المقرَّرات الدِّراسية لمفاهيم وقيم النَّزاهة ومكافحة الفساد، وأشارت إلى ضعف تناولها في تلك المقرَّرات؛ كدراسة آل كحلان والبحيري (٢٠١٣م).

كما وظَّفت بعض الدِّراسات مداخلَ وبرامجَ تدريسيَّةً متنوِّعةً لتعليم مفاهيمِ وقيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وأشارت في نتائجها إلى فاعلية تلك البرامج التَّدْرِيسية في تَنْمِيَة تلك المفاهيمِ والقيم لدى المتعلِّمين، وأكَّدت أهمِّيَّة تنويعِ طرق وإِسْتِرَاتيجيات التَّدْرِيس عند تناول مفاهيم وقيم النَّزاهة ومكافحة الفساد؛ كدراسة الغامدي (٢٠١٦م).

وتأتي الدِّراسة الحاليَّةُ لتستكمل ما بدأته هذه المجموعةُ من الدِّراسات؛ حيث تمَّ التَّعرُّف على مستوى استيعاب طلاب المرحلة المتوسِّطة لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وتقديم تصوُّر نظريٍّ مقترَح لتَنْمِيَة استيعاب تلك المفاهيمِ في مقرَّر الحديث.

واستفادتِ الدِّراسة الحاليَّةُ من الدِّراسات السابقة في تحديد مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابها لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة في مقرَّر الحديث، وفي تأصيل إطارها النظريِّ، وكذلك أفادت منها في بناء أدوات الدِّراسة، وتحديدِ الأساليب الإحصائيَّة المناسِبة لتحليل البيانات.

إجراءات الدِّراسة:

تَستهدِفُ الدِّراسة الحاليَّةُ التَّعرُّفَ على درجة استيعاب طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط لمفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، وتقديمَ تصوُّر نظريٍّ لتَنْمِيَة استيعابها، ولتحقيق هذا الهدفِ؛ سيتناول الباحثُ الإجراءاتِ التاليَةَ:

منهج الدِّراسة:

اعتمدتِ الدِّراسة الحاليَّةُ على المنهج الوصفيِّ، وهو أحد أشكال التحليل والتَّفْسِير العلميِّ المنظَّم؛ لوصف ظاهرةٍ أو مشكلة محدَّدة، وتصويرِها كمِّيًّا عن طريق جمع بيانات ومعلوماتٍ مقنَّنة عن الظاهرة أو المشكِلة، وتصنيفِها وتحليلِها وإخضاعِها للدِّراسة الدقيقة؛ (الخياط، ٢٠١٠م، ص١٣٥).

مجتمَع الدِّراسة وعيِّنتُها:

يتكوَّن مجتمَعُ الدِّراسة الحاليَّة من جميع طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط في المدارس الحكومية النهارية بالتعليم العام بمحافظة الأحساء، الذين درسوا في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧ه، ويُقدر عددهم

بحوالي (٧٠٠) طالبًا ؛ ينتمون إلى مكتبين من مكاتب الإشراف الداخلي التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء.

واشتملت عيِّنة الدِّراسة على مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط ، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية متعدِّدة المراحل Multi-Stage Sample ، كما يلي :

المرحلة الأولى : الاختيار العشوائي لأحد مكاتب الإشراف الداخلي التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء ، والبالغ عددها اثنين ، وقد وقع الاختيار العشوائي على مكتب التعليم بالمبرز ؛ ليمثِّل العنقود ، وتتْبع له خمسة عشر مدرسةً متوسطة.

المرحلة الثانية : الاختيار العشوائي لمدرستين من المدارس المتوسطة الحكومية التابعة للمكتب الإشرافي ، الذي تمَّ اختياره في المرحلة الأولى ، وقد وقع الاختيار العشوائي على مدرستي أشبيلية المتوسطة وسعد بن أبي وقاص.

المرحلة الثالثة : اخْتِيَارُ عيِّنةٍ عَشْوائيَّةٍ من طلابِ الصَّفِّ الثالثِ المتوسِّطِ ، مِنَ المدرستَيْنِ اللَّتَيْنِ تَمَّ اختيارُهما في المرحلة الثانية ، بَلَغَ عَدَدُها (٧٢) طالبًا ؛ أي : بنسبة (١٠٪) من مجتمَع الدِّراسة الكلِّيِّ.

بناءُ أدوات الدِّراسة ، وموادِّ المعالَجة ، وضبطُها :

لتحقيق أهداف الدِّراسة ؛ صمَّم الباحث عددًا من الأدوات والموادِّ البحثيَّة ، وهي :

أولًا : بناء قائمةِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد :

أ - هَدَفُ القائمة :

هَدَفَت هذه القائمةُ إلى تحديد مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد ، التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابِها لطلاب الصف الثالث المتوسِّط في مقرَّر الحديث.

ب - تحديدُ مصادرِ بناء القائمة:

اعتَمَد الباحثُ في بناء هذه القائمةِ على عددٍ من المصادرِ، من أهمِّها:

- مراجعةُ أهداف منهج الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط.
- الدِّراساتُ والبحوث السابقةُ التي أُجرِيَت في مجال النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- الأدبيَّاتُ المرتبطةُ بموضوع النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- آراءُ الخبراءِ والمحكِّمين والمختصِّين في مناهجِ العلوم الشرعية وطرق تدريسِها.
- طبيعةُ الخصائص النَّمائيَّة لطلاب المرحلة المتوسِّطة.

ت - وَصْفُ القائمة:

توصَّل الباحثُ من خلال الخطوات السابقة إلى قائمةٍ تضمَّنت ثلاثةَ محاورَ رئيسةٍ، يَشتمِلُ كلٌّ مِحْوَرٍ منها على مجموعة من المفاهيم المرتبطة بحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، ومن ثمَّ قام الباحثُ بترجمة كلِّ مفهوم إلى مجموعة من المؤشِّرات المعيارية، عددُها (٢٤) مؤشِّرًا، على النحو التالي:

جدول رقم (٢)

قائمةُ مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد اللازمة لطلاب المرحلة المتوسِّطة

م	المِحْوَر	عدد المفاهيم	عدد مؤشِّرات المفهوم
١	المفاهيمُ الفرديَّةُ لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد	٤	٨
	المفاهيمُ الاجتماعيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد	٤	٨
٢	المفاهيمُ الوطنيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد	٤	٨
المجموع		١٢	٢٤

ث - تحكيمُ القائمة:

ولضبط هذه القائمة عِلميًّا؛ تمَّ عَرْضُها على مجموعة من المحكِّمين المتخصِّصين في المناهج وطرق التَّدْرِيس، والعلوم الشرعيَّة؛ لإبداء الرَّأْيِ حولَها؛ إذ طلب الباحثُ من المحكِّمين إبداءَ آرائهم حول القائمةِ في ضَوْءِ البُنود التاليَة:

- مدى أهمِّيَّةِ المفهوم في تعزيز النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- مدى انتماءِ كلِّ مفهوم للمِحْوَرِ الذي تَقَعُ فيه.
- مدى مناسَبة المفاهيمِ المقترَحة لطلاب الصف الثالث المتوسِّط.
- مدى مناسَبة كلِّ مؤشِّر للمفهوم.

ج - الوزنُ النسبيُّ للقائمة:

تمَّ عَرْضُ القائمةِ على مجموعة من المتخصِّصين؛ لاستخراج الوزن النسبيِّ للقائمة، وقد حدَّد الباحثُ معيارًا لاختيار مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد المناسِبة لطلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط، واعتمادِها في القائمة النهائيَّة، وهي المفاهيمُ التي نالت اتِّفاقَ المحكِّمين بنسبٍ تَتَراوح بين (٨٠٪- ١٠٠٪)، وبعد رَصْدِ استجاباتِ المحكِّمين، تمَّ حسابُ الأوزان النسبيَّة لكل مِحْوَرٍ من محاورِ القائمة، وخَلَصَ الباحثُ إلى أن جميعَ المفاهيم قد اسْتَوْفَتِ المعيارَ الذي حدَّده سلفًا.

ثانيًا: إعداد بطاقة تحليل المحتوى:

قام الباحثُ بتحليل محتوى كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط، في العامِ الدِّراسيِّ ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ، في ضَوْءِ الخُطُوات التاليَة:

أ - تحديدُ هدف التَّحْلِيل:

يَهدُف هذا التحليلُ إلى التعرُّف على مدى توافرِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي توصَّلت الدِّراسةُ إلى تحديدِها وتصنيفِها في محتوى كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط.

ب - تحديدُ مصدر عيِّنة التحليلِ:

محتوى كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط في المملكة العربية السعودية، في العامِ الدِّراسيِّ ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ.

ت - تحديدُ خُطُوات تحليلِ محتوى كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط:

قام الباحثُ باتِّباع الخُطُوات التاليَة:

١. قراءة كلِّ موضوع، وتقسيمُه إلى: فِقرات، وجُمَلٍ، ومفاهيمَ؛ لمعرفة مدى توافرِ مؤشِّراتِ مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي تمَّ التوصُّل إليها في قائمة الدِّراسة.

٢. تتبُّعُ مؤشِّرات مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي تمَّ التوصُّل إليها في كلِّ موضوع، وما يَتْبَعُه من أنشطة، وأسئلة التقويم التي تَرِدُ في نهاية كلِّ دَرْس؛ وذلك لمعرفة مدى ورودها، وعددِ مرَّات تَكْرَارِها.

٣. اتَّخَذ الباحثُ (الفكرةَ) أساسًا لعملية التحليل؛ وذلك لكونها أكثرَ وَحَدات التحليل ملاءمةً لهذه الدِّراسة.

٤. يوضَع في الحقل المخصَّص للتَّكرار علامةُ (/)، للموضوع الذي يتوافر فيه.

٥. تفريغ نتائج التحليل في الجداول التَّكْراريَّة، مع إعطائها النِّسَبَ المئويَّةَ التي تدلُّ على درجة توافرها.

ث - تحديدُ فئات التحليل:

وتمثَّلت في مؤشِّرات مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي

توصَّلت إليها الدِّراسة، حيث اعتبَرَ كلُّ مؤشِّر فئةً يتمُّ تحليل الموضوعات المقرَّرة في ضوئها.

ج - تصميم أداة التحليل:

في ضوء الخطوات السابقة، صمَّم الباحث أداة التحليل، وَفْقَ النموذج التالي:

جدول رقم (٣)

نَمُوذَج أداةِ تحليل محتوى كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط، في ضوء مؤشِّرات مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد

م	المفهوم	فئات التحليل مؤشِّرات تحقيق المفهوم	م	الفكرة ورقم الصفحة		المجموع		
				الفكرة	الصفحة	التَّكرار	العدد	النِّسْبة
١			١					
٢			٢					

كما قام الباحثُ بتصميم أداة خاصَّة لتفريغ نتائج التحليل؛ حيث تكوَّنت من ثلاثةِ حقول، خُصِّصَ الأولُ منها لفئات التحليل (مؤشِّرات مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد التي توصَّلت إليها الدِّراسة)، وعددُها (٢٤) مؤشِّرًا، بينما خُصِّصَ الحقلان الآخران لرصد مدى تَكرار فئات التحليل، ونسبتها المئوية، كما يتَّضح من النموذج التالي:

جدول رقم (٤)

نَمُوذَجُ أداة تفريغ نتائج تحليل محتوى كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط، في ضوء مؤشِّرات مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد

م	فئة التحليل	مدى التوافر	
		التَّكرار	النِّسبة
١	مؤشِّرات المفاهيمِ الفردية لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد		
٢	مؤشِّرات المفاهيم الاجتماعية لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد		
٣	مؤشِّرات المفاهيم الوطنيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد		
	المجموع الكليُّ		

ح - قياس ثبات التحليل:

للتأكُّد من ثبات التحليل؛ قام الباحثُ بالجمع بين الطريقتين التاليتَيْنِ:

١. أجرى الباحثُ بنفسِه عمليةَ التحليل مرَّتينِ، بفارق زمنيٍّ قَدرُه ثلاثةُ أسابيعَ؛ وذلك حتى لا تتأثَّر عمليةُ التحليل الثانية بنتائجِ عملية التحليل الأولى، وقد تمَّ حساب نسبة الاتِّفاق بين التحليلينِ باستخدام معادلة هولستي)Holisti(، وبلغت النِّسبةُ (٩٥,٤٪)، وهي نسبةُ اتِّفاقٍ عاليَةٍ، يمكِنُ الوثوقُ بها، ويسمَّى هذا النَّوْعُ بالثبات عَبْرَ الزَّمَنِ (الاتِّسَاق عَبْرَ الزمن)، ويُقصد به وصولُ المحلِّلِ الواحد (الفاحص الذي قام بعملية التحليل)، إلى النتائجِ نفسِها عند تطبيق إجراءات التحليل بعد فترةٍ محدَّدة من الزمن؛ (الهويدي، ٢٠٠٤م، ص١١٧).

٢. لزيادة الاطْمِئنان إلى ثبات التحليل ؛ استعان الباحثُ بأحد المختصِّين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ؛ للقيام بعملية التحليل بشكل مستقلٍّ، وبلغت نسبة الاتِّفاق بين النتيجة التي وصل إليها الباحثُ، والنتيجة التي وصل إليها المختصُّ (٩٤,٣٪)، وهي نسبةُ اتِّفاق عاليَة.

ثالثًا: إعدادُ قائمة مؤشِّرات استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد:

وذلك عَبْرَ الإجراءات التاليَةِ:

أ - تحديدُ الهَدَفِ من القائمة:

هَدَفَت هذه القائمةُ إلى تحديد مؤشِّرات استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة ؛ تمهيدًا لاستخدامها في بناء اختبارِ قياس درجة استيعاب طلاب الصف الثالث المتوسِّط لتلك المفاهيم.

ب - تحديدُ مصادر بناءِ القائمة:

اعتمَدَ الباحث في إعداد القائمة على المصادرِ التاليَة: بعضِ الدِّراسات والبحوثِ السابقةِ المرتبطةِ باستيعاب المفاهيم، والأدبيَّاتِ التَّرْبويَّةِ المرتبطةِ باستيعاب المفاهيم، وأهدافِ تعليم منهج الحديث لطلاب المرحلة المتوسِّطة، والخصائصِ النَّمائيَّة لطلاب المرحلة المتوسِّطة، وآراءِ بعض المختصِّين في تدريس العلوم الشرعية، وتصميمِ مناهجها.

ت - إعداد القائمة في صورتها الأوَّليَّة:

قام الباحثُ - في ضوء المصادر السابقة - بإعداد قائمة مؤشِّرات استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط، واشتملت على (١٦) مؤشِّرًا، وزِّعت على أربعةِ جوانبَ

رئيسةٍ للاستيعاب، وهي: (الشَّرْحُ، والتَّفْسِيرُ، والتَّطْبِيق، واتِّخاذُ المَنْظُورِ).

والجدول التالي يوضِّح الصورة الأوَّليَّةَ لتلك القائمة:

جدول رقم (٥)

قائمةُ مؤشِّرات استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في صورتها الأوَّليَّة

م	جوانب الاستيعاب	مؤشِّرات الاستيعاب	المجموع الكليُّ
١	الشَّرْح	٤	١٦
٢	التَّفْسِير	٤	
٣	التَّطْبِيق	٤	
٤	اتِّخاذ المَنْظُورِ	٤	

ث - ضَبْطُ القائمة:

للتحقُّقِ من صدق القائمة؛ تمَّ عرضُها بصورتها المبدئيَّة على مجموعة من الخبراءِ والمختصِّين في المناهج وطُرق التَّدْرِيس، وطلب الباحثُ منهم إبداءَ الرَّأْيِ حَوْلَ القائمةِ فيما يلي: (مدى انتماء المؤشِّرات الفرعيَّة للجانب الأساس للاستيعاب، تحديد مدى مناسَبة كلِّ مؤشِّر لطلاب الصف الثالث المتوسِّط، وضوح صياغة المؤشِّر، إضافة أو حذف أو تعديل أو دَمْج ما يَرَوْنَه لازمًا لجَوْدَة القائمة).

وبعد جمع آراء وملحوظات المحكِّمين، بدأ الباحث في رَصْدِ استجاباتهم، والتعديلِ في ضوء ملحوظاتهم ومَرْئِيَّاتهم حول القائمة، كما تمَّ حساب الأوزان النسبية لكل جانب من جوانب الاستيعاب ومؤشِّراته الفرعية، وذلك بناءً على نسبة اتِّفاق المحكِّمين، واعتَمَد الباحثُ جوانبَ الاستيعاب ومؤشِّراتِها الفرعية الواردةَ في القائمة؛ حيث كانت نسبةُ الاتِّفاق عليها تتراوح بين (٨٠ - ١٠٠٪).

ج - إعدادُ القائمةِ في صورتها النهائية:

بناءً على ما سبق من خُطُوات، توصَّلت الدِّراسةُ إلى القائمة النهائية لمؤشِّرات استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط، تضمَّنت (١٦) مؤشِّرًا فرعيًّا، موزَّعةً على أربعةِ جوانبَ رئيسةٍ للاستيعاب، وهي: الشَّرْحُ، والتَّفْسِير، والتَّطْبِيق، واتِّخاذُ المَنْظُورِ.

والجدول التالي يوضِّح الصورة النهائيَّة لتلك القائمة:

جدول رقم (٦)

قائمة مؤشِّرات استيعابِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط في صورتها النهائية

م	جوانب الاستيعاب	م	مؤشِّرات الاستيعاب
١	الشَّرْحُ	١	يقدِّم شرحًا شاملًا لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
		٢	يوثِّقُ إجابتَه بمبرِّراتٍ علميَّةٍ داعمةٍ لشرح مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
		٣	يعرِّف المعنى الاصطلاحيَّ لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
		٤	يُعِيدُ صياغةَ دَلالة مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد لأسباب تتعلَّقُ بصحَّة مضمونِه.
٢	التَّفْسِير	٥	يقدِّمُ تفسيرًا لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد بطريقة فاعلةٍ وذاتِ معنى.
		٦	يَستَخْلِصُ الأفكارَ الرئيسةَ من مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.

م	جوانب الاستيعاب	م	مؤشِّرات الاستيعاب
		٧	يَسْتَخلِص الأفكار الفرعيَّةَ من مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
		٨	يحدِّدُ أوجهَ الشَّبَهِ أو الاختلافِ بين مفهوم وآخَرَ من مفاهيمِ النَّزاهة ومكافحة الفساد.
٣	التَّطْبِيق	٩	يطبِّقُ مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مواقفَ جديدةٍ وسياقاتٍ مختلِفة.
		١٠	يُعالِجُ التَّصوُّراتِ البديلةَ لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
		١١	يميِّزُ بين ما يمثِّل مفهومَ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وما لا يمثِّلُه من مفاهيمَ.
		١٢	يَربطُ مفهومَ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد بالمفاهيمِ الأخرى.
٤	اتِّخاذُ المَنْظُورِ	١٣	يناقِش مفهومَ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد من زوايا مختلِفة.
		١٤	يحوِّلُ مجموعةَ مفاهيمَ عامَّةٍ إلى مفاهيمَ تَرتَبِطُ بحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
		١٥	يصنِّف بين ما ينتمي وما لا ينتمي لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
		١٦	يرى وِجهاتِ النَّظَرِ المختلِفةَ حيالَ مفهومِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد برؤيةٍ ناقِدة.

رابعًا: إعدادُ اختبارِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد:

قام الباحث بإعداد اختبارِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وَفْقَ الخطواتِ التاليَةِ:

أ - تحديدُ الهَدَفِ من الاختبار:

هَدَفَ الاختبارُ إلى قياس درجة استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، لدى عيِّنة من طلاب الصف الثالث المتوسِّط.

ب - تحديدُ مصادرِ بناء الاختبار:

استعانَ الباحثُ بالعديدِ من المصادرِ لبناء هذا الاختبار، وهي: قائمةُ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي تمَّ التوصُّلُ إليها في الدِّراسة الحاليَّةِ، وقائمةُ مؤشِّرات استيعاب المفاهيم التي تمَّ إعدادُها، وبعضُ الأدبيَّات والدِّراسات التي أُجرِيَت في مجال مفاهيمِ وقيم النَّزاهة ومكافحة الفساد وكيفيَّةِ قياسها، وأهدافُ منهج الحديث بالمرحلة المتوسِّطة، وطبيعةُ الخصائص النَّمائيَّة لطلاب المرحلة المتوسِّطة.

ت - معاييرُ بناء اختبار مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد:

التزم الباحثُ بمجموعةٍ من المعاييرِ عند بنائه للاختبار، وهي: أن تكون مفرداتُ الاختبار مرتبطةً بأهدافه، وأن تغطِّي أسئلةُ الاختبار جميعَ مؤشِّرات استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وارتباطُ السؤالِ بالمؤشِّر المرادِ قياسُه، ووضوحُ الصياغة ودِقَّتُها.

ث - وَصْفُ الاختبار:

اقتصر الاختبارُ على قياس أربعةِ جوانبَ رئيسةٍ للاستيعاب، وهي: الشَّرْحُ، والتَّفْسِير، والتَّطْبِيق، واتِّخاذُ المَنْظُورِ، ويَندَرِجُ تحتَ كلِّ جانبٍ أربعةُ مؤشِّرات فرعيَّةٍ؛ ليكون العددُ الكليُّ للأسئلة (١٦) سؤالًا، تنوَّعت ما بين

الأسئلةِ الموضوعية، وأسئلةِ المقال التي تتطلَّبُ تقديمَ استجابات مُطْلَقةٍ غيرِ مقيَّدة، تتمثَّلُ في شرح المفهوم، وتفسيرِه، أو تطبيقِه في مواقفَ جديدةٍ أو سياقاتٍ مختلِفة، أو إبداءِ وِجهةِ نظر.

ج - إعدادُ جدول مواصفات الاختبار:

بهدف تحقيق صدق العلاقة بالمحتوى، وأن تكون فِقراتُ الاختبار على علاقة بمادَّةِ ومحتوى الاختبار (العاني، ٢٠٠٩م، ص٢٢١)، وبعد أن تمَّ تحديدُ الموضوعات، وتحليلُ مفاهيمِها، وتحديدُ مؤشِّرات استيعاب المفاهيم، وأخذُ رَأْيِ الخبراءِ والمختصِّين - تمَّ تَعْيِينُ الأوزانِ النِّسْبيَّةِ لأسئلة الاختبار، التي تمَّت صياغتُها في ضوء مؤشِّرات استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد: (الشَّرْح، والتَّفْسِير، والتَّطْبِيق، واتِّخاذ المَنْظُورِ)، والجدولُ التالي يوضِّح مواصفاتِ بناء اختبار مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد:

جدول رقم (٧)

جدول مواصفاتِ بناء اختبار استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسِّط

م	جوانب الاستيعاب	عدد المؤشِّرات الفرعيَّة	عدد الأسئلة	الوزن النسبيُّ
١	الشَّرْح	٤	٤	٢٥٪
٢	التَّفْسِير	٤	٤	٢٥٪
٣	التَّطْبِيق	٤	٤	٢٥٪
٤	اتِّخاذ المَنْظُورِ	٤	٤	٢٥٪
المجموع		١٦	١٦	١٠٠٪

ح - صِدْقُ الاختبار:

عَرَضَ الباحثُ الاختبارَ في صورته الأوَّليَّةِ على مجموعةٍ من الخبراء

والمحكِّمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التَّدْرِيس، وبعضِ خبراءِ القياس والتقويم التربويِّ، وطَلَبَ منهم إبداءَ الرَّأْيِ في التالي: مدى قياس كلِّ سؤال للمؤشِّر الفرعيِّ الذي وُضِع لقياسه، ومدى مناسَبة كلِّ سؤال لطلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط، ودِقَّة صياغة الأسئلة ووضوحُها، ومدى مناسَبة البدائل الموضوعة لكل سؤال، وإضافةُ أو حذف ما يَرَوْنَه صالحًا لتجويد وضبط الاختبار. وقد تراوحت نسبةُ الاتِّفاق بين المحكِّمين على جميع مُفْرَدات الاختبار بين (٨٠ -١٠٠٪)، وقد أُجْرِيَت التعديلاتُ التي أشار إليها المحكِّمون، وأصبح في صورته النهائيَّة صالحًا للتَّطْبِيق على المجموعة الاستطلاعيَّة.

خ - حساب مؤشرات الاختبار:

لضبط اختبار مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد؛ تمَّ تطبيقُه على عيِّنةٍ استطلاعية عشوائيَّة من مجتمَع الدِّراسة - من خارج عيِّنة الدِّراسة - بمدرسة الخندق المتوسِّطة، وبلغ عددُ أفرادِها (٤٠) طالبًا، وذلك يومَ الاثنين، الموافقِ الرابعَ من شهر رجب، سنة ١٤٣٦هـ؛ وذلك بهدف التحقُّق من التالي:

- **زمن الاختبار:**

وقد بلغ الزمنُ اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٠) دقيقةً؛ أي: ما يعادل حصَّةً دراسيَّةً كاملة.

- **ثبات الاختبار:**

وقد تمَّ حسابُ ثبات الاختبار عن طريق الأساليب الإحصائيَّة التاليَة:

أولًا: استخدامُ مُعامِل ثبات كودر – ريتشارسون (Kuder-Richardson): وذلك باستخدام بَرْنَامَج التحليل الإحصائيِّ للبيانات

)SPSS(، وجِد أن قيمة معامل الثبات (٨٦٪)، وهذه النِّسبةُ تُشير إلى أن الاختبارَ يتمتَّع بدرجة عاليَةٍ من الثبات.

ثانيًا: التجزئة النصفيَّة)Spearman-Brown Prophecy(: وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٨٥٪)، وهذه النسبةُ تُشير إلى أنه يمكِن الوثوقُ بالاختبار عند تطبيقه على عيِّنةِ الدِّراسة، والجدول التالي يوضِّح مُعامِلَ ثبات الاختبار:

جدول رقم (٨)

مُعامِلُ ثبات اختبار مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد

معامل الثَّبات	ثبات كودر - ريتشارسون	ثبات التجزئة
الثبات الكليُّ للاختبار	٠,٨٥٥٢	٠,٨٥٢١

- **حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار:**

يُعرَّف معامل الصعوبة لمفردات الاختبار بأنه: "النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خطأ، إلى عدد الطلاب الكلي، أو عدد الذين حاولوا الإجابة، ويعبَّر عنه بالمعادلة التالية:

معامل الصعوبة= عدد الذين أجابوا السؤال إجابة خطأ ÷ عدد الطلاب الكلي.

وقد انحصرت قيم معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار استيعاب المفاهيم بين (٠,٣ -٠,٦)، وهذا يتَّفق مع ما أورده الهويدي (٢٠٠٤م، ص١٨٧)، أن أيَّ فِقْرة بالاختبار يتراوح معامل صعوبتها بين (٠,١- ٠,٩) تُعدُّ فِقْرةً مقبولة، ويمكِن أن تُضَمَّ إلى الاختبار، والجدول التالي يوضِّح ذلك:

جدول رقم (٩)

معامل الصعوبة لأسئلة اختبار استيعاب مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد

م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة
١	٠,٥٤	٩	٠,٥٤
٢	٠,٥١	١٠	٠,٥٥
٣	٠,٥٠	١١	٠,٥٥
٤	٠,٣١	١٢	٠,٥٩
٥	٠,٤٩	١٣	٠,٥٢
٦	٠,٥١	١٤	٠,٤٤
٧	٠,٤٦	١٥	٠,٥٥
٨	٠,٦١	١٦	٠,٤٧

- **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:**

يُقصَد بمعامل التمييز: "مدى قدرة المفردة على التمييز بين المستويات المختلفة للطلاب، وإظهار الفروق الفردية بينهم"؛ (الهويدي، ٢٠٠٤م، ص١٨٧).

ويشير النبهان (٢٠٠٤م، ص١٩٥) إلى أن الاعتماد على معامل الصعوبة كمؤشِّر وحيد، لا يفي بالغرض؛ لأنه لا يساعد في إجراء مقارنة بين أداء المُمْتحِنين حسَب مستوى أدائهم الكلِّي؛ لذلك فإن معامل التمييز من الصفات المُهمَّة في تحليل أسئلة الاختبار، والجدول التالي يوضِّح نسب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

جدول رقم (١٠)

معاملات التمييز لأسئلة الاختبار

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١	٠,٧٢	٥	٠,٥٠	٩	٠,٤٦	١٣	٠,٥٤
٢	٠,٥٦	٦	٠,٦٧	١٠	٠,٣٣	١٤	٠,٧١
٣	٠,٤٤	٧	٠,٣٩	١١	٠,٥٦	١٥	٠,٥٠
٤	٠,٢٧	٨	٠,٥٠	١٢	٠,٥٠	١٦	٠,٥٩

ويتَّضح من الجدول السابق أن معاملاتِ التمييز لأسئلة الاختبار تراوحت بين (٠,٢٧ -٠,٧٢)، وهي نسب مقبولة تدلُّ على قدرة الاختبار على التمييز، استنادًا إلى المعايير التي أوردها علام (١٤٢٠هـ، ص٢٨٩)، وهي:

- من (٠,٢٠إلى ٠,٤٠فأعلى) عنصر جيِّد في التمييز بين المجموعتين الطرفيتين.
- من (٠,٢٠) فأقل، عنصر ضعيف.
- أما إذا كان تمييز المفردة صفرًا أو سالبًا، فإنه ينبغي حذف هذه المفردة من الاختبار، أو مراجعتها مراجعةً دقيقة، وتعديلها.

د - التَّطْبيق النهائيُّ لاختبار قياس درجة استيعاب طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط لمفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث:

قام الباحث بالتَّطْبيق النهائيِّ للاختبار على عيِّنةِ الدِّراسة، وذلك يومَ الأحدِ، الموافقِ السابعَ عَشَرَ من شهر رجب سنةَ ١٤٣٦ه، وقد بلغ إجماليُّ من طُبِّقَ عليه الاختبارُ (٧٢) طالبًا.

نتائجُ الدِّراسةِ، وتفسيرها، ومناقشتها:

هَدَفَ الجزء الحاليُّ من الدِّراسة إلى عرض النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها بعد بناء أدوات الدِّراسة وضبطِها عِلميًّا، وبيانِ المعالجات والأساليب الإحصائيَّة التي استُخدِمت، كما تضمَّن تفسيرَ تلك النتائج ومناقشتَها، وسيَعرِضُ الباحثُ النتائجَ مرتَّبةً وَفْقَ تسلْسُل أسئلة الدِّراسة، وتفسيرَ تلك النتائج ومناقشتَها في ضوء الإطار النظريِّ والدِّراسات والبحوث السابقةِ، وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأوَّل من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:

ما مفاهيمُ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابِها في مقرَّر الحديث، لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثُ بمجموعةٍ من الإجراءات التي سَبَقَ تفصيلُها في الدِّراسة، ومن خلالها تمَّ التوصُّل إلى قائمةٍ بمفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابها لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط في مقرَّر الحديث، واشتملت القائمةُ على ثلاثةِ محاورَ رئيسةٍ، تضمَّنت (١٢) مفهومًا، و(٢٤) مؤشِّرًا فرعيًّا، على النحو التالي:

- المفاهيمُ الفرديَّةُ لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، واشتملت على (٤) مفاهيمَ، و (٨) مؤشِّراتٍ فرعيَّةٍ.
- المفاهيمُ الاجتماعيةُ لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، واشتملت على (٤) مفاهيمَ، و (٨) مؤشِّراتٍ فرعية.
- المفاهيمُ الوطنيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، واشتملت على (٤) مفاهيمَ، و (٨) مؤشِّراتٍ فرعية.

ويتَّضِح تفصيلُ المحاورِ الثلاثةِ، ومفاهيمِها، ومؤشِّراتها الفرعية في الجدولِ التالي:

جدول رقم (١١)

قائمةُ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط (الصورة النهائيَّة)

المِحْوَرُ الأوَّلُ: المفاهيمُ الفرديَّةُ لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد: وتمثِّل المفاهيمَ الخاصَّة بالفرد، التي تجعل سلوكَه في المواقف المختلفة قويمًا يتَّصِف بالنَّزاهة ومكافحة الفساد.			
م	المفهوم	م	مؤشِّرات المفهوم
١	الصِّدْقُ	١	القول والفعل المطابِقُ للواقع والحقيقة
		٢	أداءُ الأعمال والمعاملات بصدق
٢	الأمانة	٣	ضَبْطُ التصرُّف في الحقِّ العامِّ
		٤	المحافَظةُ على حقوق الآخرين، وممتلكاتِهم، وعهودِهم
٣	تحمُّل المسؤولية	٥	أن يكون الإنسان مسؤولاً عن أقواله وأفعاله
		٦	قبول مبدأِ المحاسَبة وتَنْمِيَتُه
٤	العدل	٧	المساواة بين جميع الأفراد فيما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات
		٨	الالتزام بقوانينِ الشريعة وأنظمتِها
المِحْوَرُ الثاني: المفاهيمُ الاجتماعيَّةُ لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد: وتمثِّل المفاهيمَ الخاصَّةَ بالمجتمَع، التي تجعل سلوكَ أفراده في المواقف المختلفة قويمًا، يتَّصِفُ بالنَّزاهة ومكافحة الفساد.			
٥	الشُّورى	٩	تَبَنِّي مبدأِ الشورى
		١٠	عَرْضُ الأمرِ على أهل الرَّأْيِ
٦	التَّعاوُن	١١	تعزيزُ العمل بروح الفريق
		١٢	مساعدةُ الآخرين بما يحقِّق لهم الفائدةَ

٧	التَّقافةُ البيئيَّة	١٣	ثقافةُ الحفاظ على الممتلَكات العامَّة
		١٤	تَنْمِيَةُ الثقافة البيئيَّة
٨	الشَّفافيَّة	١٥	وضوحُ خطوات إجراءات العمل
		١٦	الاعْتِرافُ بحقوق الآخرين وقدراتِهم
المِحْوَر الثالثُ: المفاهيمُ الوطنيَّةُ لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد: وتمثِّل المفاهيمَ الخاصَّةَ بالوطن، التي تجعل سلوكَ أفراده في المواقف المختلفة قويمًا، يتَّصِفُ بالنَّزاهة ومكافحة الفساد.			
٩	حبُّ الوطن	١٧	تَنْمِيَةُ حبِّ الوطن لدى الأفراد
		١٨	حماية الوطن من كلِّ أشكال الغشِّ والخِداع
١٠	الولاء والطَّاعة	١٩	طاعةُ أولي الأمر بالمعروف
		٢٠	الانْصِيَاعُ إلى من هم في موضع التَّوْجِيهِ
١١	حِفْظُ الأمن	٢١	الإسهامُ في الحفاظ على الأمن
		٢٢	حفظُ الأسرار المرتبطة بأمن الوطن
١٢	الوَسَطيَّة والاعتدال	٢٣	الاعتدالُ والتوسُّط في الأخلاق والسلوك دون عُدْوانٍ أو ضعفٍ
		٢٤	الفَهْمُ الصحيح لتعاليم الدين الإسلاميِّ

وبناءً على الجدول السابق، يتَّضِح أن عدد مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابِها لطلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط في مقرَّر الحديث، بلغ (١٢) مفهومًا، موزَّعةً على (٣) محاورَ رئيسةٍ، ويدلُّ عليها مجموعُ (٢٤) من المؤشِّرات الفرعيَّة المرتبطة بها، التي تناسِبُ طلابَ تلك المرحلةِ في المملكة العربية السعودية، بدرجة عاليَةٍ من الأهمِّيَّة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:
ما مدى توافُرِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في كتاب الحديث المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثُ بمجموعة من إجراءات تحليل المحتوى، التي سبق تفصيلُها في الدِّراسة الحاليَّةِ، توصَّل الباحث من خلالها إلى استخراج التَّكرارات، والنِّسَب المِئويَّةِ، التي تحدِّدُ درجة توافر مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد من خلال مؤشِّراتها - التي توصَّلت إليها الدِّراسة – في كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسط، والجدولُ التالي يوضِّح خلاصةَ نتيجة التحليل:

جدول رقم (١٢)

خلاصةُ نتيجة تحليل مقرَّر الحديث في ضَوْءِ مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد

المِحْوَر	ترتيب المِحْوَر	تكرار المؤشِّرات	مفاهيم لم تتوافر	مؤشرات لم تتوافر	النسبة
المفاهيمُ الفرديَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد	١	٤٩	٢	٤	٤٤,٢٪
المفاهيمُ الاجتماعية لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد	٢	٣٥	١	٣	٣١,٥٪
المفاهيمُ الوطنيَّة لحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد	٣	٢٧	٢	٥	٢٤,٣٪
المجموعُ الكلِّيُّ		١١١	٥	١٢	١٠٠٪

من الجدول السابق رقم (١٢) يتَّضح ما يلي:

- خلا كتابُ الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط من (٥)

مفـاهيمَ، مـن أصـل (١٢) مفهومًـا، مـن مفـاهيمِ حمايـة النَّزاهـة ومكافحـة الفساد، التي ينبغي تَنْمِيَةُ استيعابِها لدى طلاب تلك المرحلة.

- خلا كتابُ الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط من (١٢) مؤشِّرًا، من أصل (٢٤) مؤشِّرًا من مؤشِّرات مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.

- يتَّضح تدنِّي نسبة توافر مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في كتاب الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط، كما يتَّضح تفاوتُ توزيع تلك المفاهيم والمؤشِّرات.

- هـذه النتيجـةُ تتَّفـق مـع نتيجـة مجموعـة مـن الدِّراسـات والبحـوث السـابقة؛ منهـا: دراسـةُ آل كحـلان والـبحيري (٢٠١٣م)، ودراسـةُ عقـالا (٢٠١٤م)، ودراسةُ الغامدي (٢٠١٦م).

والنتيجةُ السابقةُ تُشير إلى أهمِّيَّة مراعاةِ هذا التدنِّي والتفاوت عند بناء التَّصوُّر النظريِّ المقترَح في الدِّراسة الحاليَّة، بمقرَّر الحديث لطلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط.

الإجابةُ عن السؤال الثالث من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:

ما درجةُ استيعاب طلاب الصف الثالث المتوسِّط لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، في مقرَّر الحديث؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قدَّم الباحثُ في الدِّراسة الحاليَّة عَرْضًا مفصَّلًا لخطوات إعداد اختبار قياس درجة استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسِّط، بعدَها قام الباحثُ بالتَّطْبيق النهائيِّ للاختبار، وتتَّضِحُ إجابةُ السؤال الثالث فيما يلي:

- تطبيقُ اختبار مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد على عيِّنة من

طلاب الصفِّ الثالث المتوسِّط، بلغ عددُهم (٧٢) طالبًا، وذلك يومَ الأحد، الموافقِ السابعَ عَشَرَ من شهر رجب سنةَ ١٤٣٦هـ.

- استخراجُ مجموع درجات الطلاب في الاختبار، وذلك في كلِّ جانب من جوانب الاستيعاب على حِدَةٍ، وفي الاختبار ككلٍّ.
- استخراجُ المتوسِّطاتِ الحسابيَّة والنِّسَبِ المئويَّة لهذه الدرجات.
- الترتيبُ وَفْقَ النِّسْبَة المئويَّة.
- وللحُكْمِ على درجة استيعاب الطلاب لمفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، وذلك في كلِّ جانبٍ من جوانبه، وفي الاختبار ككلٍّ؛ حُدِّدت درجةُ التمكُّن من استيعاب المفاهيم في هذه الدِّراسة بـ (٨٠٪)، وذلك اتِّفاقًا مع بعض الدِّراسات والأدبيَّات التي أشارت إلى أن نسبةَ التمكُّن المقبولةَ تربويًّا هي (٨٠٪).
- وقد جاءت النتائجُ على النَّحْوِ الذي يوضِّحُه الجدولُ التالي:

جدول رقم (١٣)

المتوسِّطاتُ الحسابيَّة والنِّسَبُ المئويَّةُ لدرجات عيِّنة الدِّراسة في اختبار مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد

جوانب الاستيعاب	مجموعُ الدَّرجات	المتوسِّط الحسابيُّ	النِّسْبَةُ المئويَّة	التَّرْتيبُ
الشَّرْحُ	٢٠٠	٢,٨٢	٣١,٣٣٪	٣
التَّفْسِير	٣٢٣	٣,٦٨	٣٣,٤٤٪	٢
التَّطْبِيق	٣٣٦	٣,٧٧	٣٤,٦٦٪	١
اتِّخاذُ المَنْظُورِ	٢٢١	٢,٩٦	٢٧,٧٠٪	٤
المجموعُ الكلِّيُّ	١٠٨٠	١٣,٢٣	٣١,٧٨٪	

بقراءة الجدول رقم (١٣) يتَّضح ما يلي:

- أن الطلاب (أفراد العيِّنة) قد نالوا في جانب (الشَّرْح)، ما نسبتُه (٣١,٣٣٪)، وهي نسبة متدنِّية، لا تبلغ درجةَ التمكُّن المقبولةَ؛ مما يعني أن الطلاب لم يتمكَّنوا من مؤشِّرات استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في هذا الجانب من الاستيعاب، ويتَّضح من الجدول السابق حصولُ هذا الجانب على المرتبة الثالثة من بين جوانب استيعاب المفاهيم في أداء العيِّنة بالاختبار.
- حصَّل الطلاب (أفراد العيِّنة) في جانب (التَّفْسِير)، ما نسبتُه (٣٣,٤٤٪)؛ ممَّا يعني انخفاضَ درجة الاستيعاب عن درجة التمكُّن المحدَّدة في هذه الدِّراسة، والبالغة (٨٠٪)، وحصَل هذا المستوى على المرتبة الثانية من بين جوانب استيعاب المفاهيم في أداء العيِّنة بالاختبار.
- أما جانب (التَّطْبِيق)، فقد نال الطلاب فيه ما نسبتُه (٣٤,٦٦٪)، وهي نسبة متدنِّية لا تبلغ درجةَ التمكُّن المقبولةَ؛ مما يعني أن الطلاب لم يبلغوا درجة الاستيعاب المقبولةَ في هذه الدِّراسة، كما يتَّضح من الجدول حصول هذا الجانب على المرتبة الأولى من بين جوانب استيعاب المفاهيم في أداء العيِّنة بالاختبار.
- وبالنسبة لجانب (اتِّخاذ المَنْظُور)، فحصَل على المرتبة الرابعة من بين جوانب استيعاب المفاهيم في أداء العيِّنة بالاختبار، ونال الطلابُ فيه ما نسبتُه (٢٧,٧٠٪)، وهي نسبة متدنِّية لا تبلغ درجة الاستيعاب المقبولة.
- كما يتَّضح أن الطلاب (أفراد العيِّنة)، قد نالوا في اختبار استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث، في جوانب الاستيعاب ككلٍّ - ما نسبتُه (٣١,٧٨٪)، وهي نسبة متدنِّية، ولا تبلغ درجةَ

التمكُّن المقبولةَ من الاستيعاب ؛ ممَّا يعني أن الطلاب لا يُظهرون تمكُّنًا مقبولاً في استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.

وتَدْعَمُ نتيجةُ هذا السؤالِ نتائجَ الدِّراسات والبحوث السابقة، التي تؤكِّد تدنِّيَ درجةِ استيعاب المفاهيم لدى المتعلِّمين ؛ كدراسة كلٍّ من (العبيكي وآخرون، ٢٠١٤م ؛ عقالا، ٢٠١٤م ؛ الغامدي، ٢٠١٦م).

ويمكِنُ تفسيرُ نتيجة هذا السؤال – المتمثِّلة في ضعف درجة استيعاب طلاب الصف الثالث المتوسط لمفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث - في ضَوْءِ عدد من العوامل، أبرزُها:

- قصورٌ في توظيف الاتِّجاهات التَّرْبويَّة الحديثة، وتفعيل النماذج والمداخل والإسْتِرَاتيجيَّات التَّدْرِيسية الحديثة، التي تُسهِم في إيجاد بيئة صفِّيَّة نشِطةٍ وتفاعليَّة، تهتمُّ بجوانبِ الاستيعاب ككلٍّ.
- كذلك يمكِن عَزْوُ هذه النتيجةِ إلى القصور الذي تتَّسِمُ به ممارسات التقويم، وأساليبُه، وأدواتُه المستخدمة في تقويم تعلُّم الطلاب، في مقرَّرات الحديث بالمرحلة المتوسِّطة.
- تقليديَّةُ أدواتِ التَّقْوِيم المستخدَمة في منهج الحديث، بحيث لا تتوافرُ أدواتٌ علميَّة مقنَّنة تَستهدِف قياسَ هذه الجوانبِ من الاستيعاب العميق للمفاهيم قياسًا عميقًا.
- عَدَمُ وَعْيِ معلِّمي الحديث لهذه الجوانب من الاستيعاب، وما تتطلَّبُه من مؤشِّرات فرعية، فضلًا عن غياب الإسْتِرَاتيجيات الفاعلة التي تَدعَم تعلُّم هذه المفاهيم.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:

ما التَّصوُّرُ المقترَحُ لتَنْمِيَة استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسِّط؟

في ضوء نتائج الدِّراسة الحاليَّةِ، يُقدِّم الباحث تصوُّرًا مقترَحًا لكيفيَّة تَنْمِيَة استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، في مقرَّر الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسِّط، وذلك من خلال توظيف تلك المفاهيمِ وجوانبِ الاستيعاب ومؤشِّراته الفرعية التي توصَّلت إليها الدِّراسةُ عَبْرَ منظومة منهج الحديث، المتمثِّلة في: (الأهدافِ، المحتوى، إسْتِرَاتيجياتِ التَّدْرِيس، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم)، ويتَّضِح ذلك على النَّحْوِ التالي:

١- أهدافُ التَّصوُّرِ:

تحديدُ الأهداف بدِقَّةٍ ووضوح، خُطوةٌ مُهمَّةٌ في توضيح معالمِ طريق التَّخْطِيط والتَّقْوِيم، بأسلوب منطقيٍّ، وتفكيرٍ عِلميٍّ، وهذه الأهدافُ تُقدِّم أنواعَ الخِبرات التَّرْبويَّة المرادَ تعلُّمُها، وأدواتِ التقويم الصالحةَ للتقييم؛ (قلادة، ٢٠١٣م، ص٢٧)، وتتمثَّلُ أهدافُ التَّصوُّر الحاليِّ في صياغة مؤشِّرات استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي تمَّ التوصُّل إليها في الدِّراسة الحاليَّة، أهدافًا خاصَّة يُراد تحقيقُها من خلال تنفيذ هذا التَّصوُّر، بالتفصيل التالي:

- يقدِّمُ الطالبُ شرحًا شاملًا لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- يوثِّقُ إجابتَه بمبرِّرات عِلميَّة داعمة لشرح مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- يُعَرِّف المعنى الاصطلاحيَّ لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.

- يُعِيد صياغة دلالة مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد لأسباب تتعلَّقُ بصحة مضمونه.
- يُقدِّم تفسيرًا لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد بطريقة فاعلة وذاتِ معنى.
- يَسْتَخْلِصُ الأفكار الرئيسةَ من مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- يَستَخلص الأفكار الفرعيَّةَ من مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- يحدِّدُ أَوْجُهَ الشَّبَهِ أو الاختلافِ بين مفهوم وآخَرَ من مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- يطبِّقُ مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد في مواقفَ جديدةٍ وسياقاتٍ مختلِفة.
- يُعالِجُ التَّصوُّراتِ البديلةَ لمفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- يميِّزُ بين ما يمثِّلُ مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وما لا يمثِّلُه من مفاهيمَ.
- يَربِطُ بين مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد بالمفاهيمِ الأخرى.
- يُناقِشُ مفهوم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد من زوايا مختلِفة.
- يحوِّلُ مجموعةَ مفاهيمَ عامَّةٍ إلى مفاهيمَ تَرتبِطُ بحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.

٢- اختيار محتوى التَّصوُّر المقترَح، وتنظيمُه، وتحديدُ عناصره:

يُقصَد بالمحتوى في هذا التَّصوُّرِ: "المضمونُ الذي يحقِّقُ الأهدافَ، وهو عبارة عن مجموعةٍ من الحقائقِ، والمفاهيمِ، والمعارفِ، والمهاراتِ، والخِبرات الإنسانية المتغيِّرة بتغيُّر الزمان والمكان، وحاجاتِ الناس التي يحتكُّ بها المتعلِّم ويتفاعل معها"؛ (مدكور، ٢٠٠٢م، ص٢٨٩).

ويجبُ أن يتوافر في محتوى منهج الحديث المقرَّر على طلاب الصف الثالث

المتوسِّط، مجموعةٌ من الشروط أو المواصفاتِ والمعاييرِ؛ لاستيعاب هذه المفاهيمِ على النَّحْوِ التالي:

- ضرورةُ التَّمَرْكُزِ حول مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي توصَّلت إليها الدِّراسة الحاليَّةُ.

- ضرورةُ التَّرْكِيز على اللَّبِنَات الأساسية اللازمة لاستيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وتكليفِ الطلاب بالبحث عن المفاهيم الغامضة؛ حتى تَرسُخَ في أذهانهم.

- تضمينُ مؤشِّرات استيعابِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، التي توصَّلت إليها الدِّراسةُ في دروس المقرَّر، وتدريبُ الطلاب عليها.

- تقديمُ ملخَّص بنائيٍّ بعد الانتهاء من شرح بعض المفاهيم المرتبطة بحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وتمثيلُ هذا الملخَّصِ في صورة مخطَّطاتٍ، أو خرائطَ، أو منظَّماتٍ رسومية.

- تقديمُ المفاهيمِ ضِمْن سياقاتِ خِبراتٍ عمليَّةٍ حياتيَّة، وذاتِ صِلَةٍ وثيقةٍ بخبرات البيئة الخارجيَّةِ الواقعيَّة؛ حتى يستطيعَ الطلابُ رَبْطَ تلك المفاهيم بأُطُرٍ لها معنًى في حياتهم.

- التوازنُ بين التنظيم المنطقيِّ المتماشي مع طبيعة مقرَّر الحديث، والتنظيم السيكولوجيِّ المتماشي مع مستوى الطلاب وخصائصهم.

أما عن محتوى منهج الحديث، فيتمثَّلُ في المحتوى المقرَّر على طلاب الصف الثالث المتوسِّط من عام ١٤٣٦هـ، مع ضرورة دَمْجِ مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، ومؤشِّرات الاستيعاب في المنهج القائم، ومراعاةِ المواصفات والمعايير المقترَحة لاستيعاب المفاهيم.

٣- استراتيجيات التَّدْرِيس:

اختيارُ استراتيجيات تدريس مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، تَستلزمُ توافرَ مجموعةٍ من المعايير العلميَّةِ التي تُسهِمُ في تَنْمِيَة استيعابها، ومن أبرزها:

- اتِّسَاقُ كل استراتيجية تدريسيَّةٍ مستخدَمة، مع طبيعة تعلُّم المفاهيم.
- اختيارُ الاستراتيجيات التي تركِّز على تَنْمِيَة البحثِ والتفكيرِ، والتعاونِ وتبادُلِ الأفكار، والنِّقاشِ والحوار.
- الاستراتيجيات التي تُساعِدُ على حدوث التفاعُل بين الطلاب، وتَنْمِيَة الوَعْيِ بمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.

ونظرًا لتأثُّر عملية اختيار استراتيجية تدريسِ كلِّ موضوع، بظروف البيئة الصفِّيَّة، وكذلك بخصائص الطلاب النَّمائيَّة، والموضوعِ المرادِ دراستُه؛ فقد تمَّ اقتراحُ مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسِبُ طبيعةَ تدريس المفاهيم، وتلائمُ المرحلة العمريَّةَ، ومن أبرزها:

- استراتيجيات مراقبةِ الفَهْم، وتتضمَّنُ العديدَ من الاستراتيجيات الفرعيَّة؛ منها: (استراتيجية نشاط التَّفْكِير القرائيِّ المباشِرِ - استراتيجية "أعرف، أريد أن أعرف، تعلَّمتُ" - استراتيجية علاقة السؤال بالجواب - استراتيجية التفكير بصوت مرتفع).
- استراتيجية التعلُّم التعاونيِّ.
- استراتيجية حلِّ المشكِلات.
- استراتيجية تنشيطِ المعرفة السابقة.
- استراتيجية التأمُّلِ ما وراءَ المعرفيِّ.

٤- التِّقْنِيَاتُ التعليميَّة في التَّصوُّر المقترَح:

يَرتَبِطُ اختيارُ التِّقْنِيَاتِ التعليمية بطبيعة الموضوع، والإمكاناتِ المتاحة، ويبقى المِحْوَرُ متروكًا لإبداع المعلِّمين، والمُهِمُّ أن تكونَ التِّقْنِيَةُ المستخدَمة مناسِبةً للموضوع؛ بحيث تكونُ بسيطةً، ومشوِّقةً، ويُسهِم الطلابُ في إعدادها، وتحقِّقُ الهدفَ، ومن ذلك:

- الحاسِب الآليُّ وبرامجُه المختلِفة.
- البرامجُ التلفزيونية.
- السَّبُّورة الذكيَّة.

٥- الأنشطةُ التعليميَّةُ الإثرائيَّة في التَّصوُّر المقترَح:

يتضمَّنُ التَّصوُّر المقترَح مجموعةً من الأنشطة التعليمية التعلُّمية التي تُسهم في تحقيقِ أهدافِه، وتأتي هذه الأنشطةُ في صورةِ مَهامَّ تعليميَّةٍ تعلُّميةٍ إثرائيَّة، تجعل الطلابَ يعملون بشكل نشِطٍ، إما فرديًّا أو جماعيًّا، داخلَ الصفِّ وخارجَه، وتتنوَّعُ الأنشطةُ التي يمكِن أن تُسهِم في تَنْمِيَة استيعاب مفاهيم حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، ويمكِنُ الإفادةُ من الأنشطةِ التالية:

- التقاريرُ والمقالاتُ عن مفاهيمِ وقِيَمِ النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- كتابةُ بحوث علميةٍ حولَ بعضِ موضوعات النَّزاهة ومكافحة الفساد: (المفاهيم – الأسباب – الحلول).
- حضورُ بعضِ النَّدَوات التي تَخدُمُ بعض موضوعات التَّصوُّر المقترَح.
- استغلالُ الأحداث الجاريَة، والمناسباتِ الدينيَّة والاجتماعيَّة؛ لتعميق المفاهيمِ والقيم المرتبطةِ بحماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- قراءةُ بعضِ المراجع المتخصِّصةِ في حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، وتلخيصُها.

٦- التَّقْوِيمُ في التَّصوُّرِ المقترَح:

تُشيرُ نتائجُ الدِّراساتِ التَّرْبويَّةِ إلى أن قياسَ استيعابِ المفاهيم لا يَعتَمِدُ التقويمَ النهائيَّ (الامتحان) الذي يَعتمِدُ على تقييمِ التحصيل المعرفيِّ فقط؛ وإنما يَعتمِدُ بشكل مباشِر على التقويم التكوينيِّ (البنائيِّ)، وهو التقويمُ الذي يصاحبُ الأداءَ، ويَهدُفُ إلى تصحيح المسارِ أثناء عملية التعلُّم، وتزويدِ المعلِّم والمتعلِّم بتغذيةٍ راجعة تُسهِم في معالجة جوانبِ القصور، وقدَّم التَّصوُّرُ المقترَحُ ثلاثةَ أنواع من التقويم، وهي:

- تَقْوِيمٌ قَبْليٌّ: ويَهدُف إلى معرفة مستوى استيعاب الطلاب لمفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد قَبْلَ البَدْءِ في دراستِها.
- تقويمٌ بنائيٌّ: أثناءَ تدريس مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- تقويمٌ نهائيٌّ: بَعْدَ الانتهاءِ من كلِّ دَرْسٍ، مع التركيز على الأداءِ الحقيقيِّ للمتعلِّم.

ومن أساليبِ التَّقْوِيمِ التي يمكِنُ استخدامُها، والإفادةُ منها في تقويم تعلُّم الطلاب في التَّصوُّر المقترَح، ما يلي: الاختباراتُ بأنواعها (المقاليَّة، والموضوعيَّة)، والمناقشةُ الصَّفِّيَّةُ، والاستبياناتُ، والكتابةُ التأمُّليَّة والنَّقْدِيَّة، وبطاقةُ الملاحَظة، والتقويم الذاتيُّ، وحقائبُ الإنجاز.

* * *

تَوْصِيَاتُ الدِّراسة:

في ضَوْءِ ما تمَّ التوصُّل إليه من نتائجَ، توصِي الدِّراسةُ بما يلي:

- ضرورةُ تضمينِ مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهةِ ومكافحةِ الفسادِ، التي توصَّلت إليها الدِّراسةُ الحاليَّةُ، في مناهجِ الحديث المقرَّرة على طلاب المرحلة المتوسِّطة.
- الإفادةُ من قائمةِ مؤشِّراتِ استيعاب مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهةِ ومكافحةِ الفساد، التي توصَّلت إليها الدِّراسة بتضمينِها في دليل المعلِّم.
- تزويدُ مناهجِ الحديثِ بالمرحلة المتوسِّطة بأدواتِ قياسٍ حديثة، تُسهِمُ في الكشف عن درجة استيعاب طلاب تلك المرحلةِ لمفاهيمِ حمايةِ النَّزاهةِ ومكافحةِ الفساد.
- التركيزُ على المفاهيم، وأساليبِ تَنْمِيَةِ استيعابِها، عند عمليات بناء المناهِجِ وتخطيطِها وتطويرِها.
- بناءُ إسْتِرَاتيجيَّةٍ تربويَّةٍ منظَّمةٍ ومتطوِّرةٍ؛ لنشر مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهةِ ومكافحةِ الفسادِ، في كافَّةِ مراحلِ ومستويات التعليم في المملكة العربية السعودية.

مقترَحاتُ الدِّراسةِ:

في ضوءِ النتائجِ والتَّوْصِيَاتِ السابقةِ للدِّراسةِ الحاليَّةِ، يُقدِّمُ الباحثُ مجموعةً من الاقتراحاتِ البحثيَّة التي يمكِنُ إجراؤها، على النحو التالي:

- تقويمُ منهجِ الحديث بمراحل التعليم العامِّ في ضَوْءِ مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- مستوى تضمينِ مفاهيمِ حمايةِ النَّزاهةِ ومكافحةِ الفسادِ في مقرَّرات العلوم الشرعية بالمراحلِ التعليميَّة المختلِفة.

- تطويرُ مقرَّرات العلوم الشرعية بمراحلِ التعليم العامِّ في ضوء مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد.
- بناءُ بَرْنَامَجٍ مقترَحٍ لتدريب معلِّمي العلوم الشرعية على تَنْمِيَة استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد، لدى المتعلِّمين في كافَّةِ المراحل التعليمية.
- فاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجٍ مقترَحٍ قائمٍ على إسْتِرَاتيجيات مراقبةِ الفَهْم في تَنْمِيَة استيعاب مفاهيمِ حماية النَّزاهة ومكافحة الفساد بالمراحلِ التعليميَّةِ المختلِفة.

* * *

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم الأفريقي المصري. (٢٠٠٩م). **لسان العرب.** مج (١)، بيروت: دار صادر.

الأسدي، غالب. (٢٠٠٥م). **أهمية العملية التربوية في ترسيخ مفهوم النزاهة في سلوك الأطفال.** مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، جامعة بغداد.

أبوسن، أحمد. (١٤١٧ه). استخدام وسائل الترغيب والترهيب لمكافحة الفساد الإداري. **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب.** مج (١١)، ع (٣١). دمشق.

باير، باري. (١٩٩٤م). **الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية: استراتيجية للتدريس.** الرياض: مكتبة العبيكان.

جابر، عبدالحميد. (٢٠٠٣م). **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق.** القاهرة: دار الفكر العربي.

الخرافي، عبدالمحسن. (٢٠٠٠م). توظيف المفاهيم الرياضية في دعم القيم التربوية والدينية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **المجلة التربوية لمجلس النشر العلمي في الكويت**، جامعة الكويت.

الخياط، ماجد. (٢٠١٠م). **أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية.** عمان: دار الراية للطباعة والنشر والتوزيع.

الدويك، عبدالغفار. (٢٠١٣م). الأساليب الحديثة المستخدمة في المؤسسات التعليمية في حماية النزاهة ومكافحة الفساد. **ورقة علمية مقدمة لندوة بعنوان: (دور المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني في حماية النزاهة ومكافحة الفساد)**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الرازي، محمد. (١٩٨٣م). **مختار الصحاح**. الكويت: دار الرسالة.

الزبيدي، صباح. (٢٠٠٨م). مقترح تصميم مساق تعليمي في مضمون النزاهة ودليل تدريسه لطلاب المرحلة الابتدائية في العراق. **مؤتمر النزاهة العامة**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

زهران، حامد.(٢٠٠١م). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، الرياض: مكتبة العبيكان.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠١١م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، مستورة.(٢٠١١م). **فعالية أنموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث وبعض هذه الذكاءات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.** رسالة دكتوراة غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض.

العكيلي، حسن. (٢٠١٣م). كان خلقه القرآن: الألفاظ المعبرة عن أخلاق النزاهة والإصلاح في الاستعمال القرآني، الرابطة المحمدية للعلماء، **مجلة النزاهة والشفافية للبحوث والدراسات**، المغرب، ص ص٩٢ -١١١.

العبيكي، وليد؛ والسعيد، سعيد؛ وعبدالحميد، صبري؛ وجميل، عبدالله. (٢٠١٤م). تقويم دور مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية مفاهيم وقيم النزاهة ومحاربة الفساد لدى طلاب تلك المرحلة بمنطقة القصيم. دراسة علمية منشورة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر.ع (٢٠٥)، ص ص ٥٣ -١٠٦.

عقالا، فهد. (٢٠١٤م). **تقويم محتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد.** دراسة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

العكيلي، حسن. (٢٠١١م). الفساد تعريفه، وأسبابه، وآثاره، ووسائل مكافحته. بحث منشور على الشبكة العنكبوتيه، استرجاع بتاريخ ١٤٣٦/٦/١٠ه، على الرابط التالي: www.nazaha.iq.

عمران، تغريد. (٢٠١٠م). الفساد أزمة عالمية. المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعربي الخامس بعنوان: **"التعليم والأزمات المعاصرة- الفرص والتحديات"**، مصر، ص ص ٢٣ -٤٧.

العاني، نزار. (٢٠٠٩م). **القياس والتقويم المدرسي: المفاهيم والأساس والتطبيقات العملية.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العمراني، ليلى. (٢٠١٥م). **فاعلية دمج إستراتيجيتي خرائط المفاهيم وخرائط التفكير في تنمية استيعاب المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الأساسية لدى طالبات**

الصف الثاني الثانوي بمدينة تبوك. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الغامدي، ماجد. (٢٠١٦م). **بناء برنامج في تنمية قيم النزاهة لطلاب المرحلة الثانوية في مقرر الحديث بالمملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الفيروز آبادي، محمد الدين بن يعقوب. (١٩٧٨م). **القاموس المحيط**. بيروت: المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

قلادة، فؤاد. (٢٠١٣م). **الأهداف التربوية وتشغيل وظائف المخ البشري**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة.(٢٠٠١م). **سيكولوجية التدريس**. عمان: دار الشروق.

الكبيسي، صبحي. (٢٠١١م). الإستراتيجية الإسلامية في مواجهة الفساد المالي والإداري. بحث منشور، مجلة كلية المعارف، الجامعة العراقية، ع (١٩)، بغداد.

آل كحلان، ثابت؛ والبحيري، محمد. (٢٠١٣م). دراسة تحليلية لمقررات الفقه بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معالجتها لقضايا الفساد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ع (١)، كلية التربية، جامعة القصيم، ص ص ٢٤٩- ٢٧٩.

لبيب، رشدي. (١٩٨٢م). **بحوث في تدريس العلوم: نمو المفاهيم العلمية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. (٢٠٠٣م). **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

المالكي، مسفر. (١٤٢٩ه). **دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

محمد، علياء. (٢٠١٣م). النزاهة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة العراقية. دراسة علمية منشورة، **مجلة الباحث**، ع (١١)، كلية التربية، وزارة التربية العراقية، بغداد.

المعاضيدي، سفيان. (٢٠٠٨م). بناء مفهوم النزاهة في المناهج العراقية. **مركز الدراسات التربوية**، جامعة بغداد، العراق.

المعجم الوسيط، أخرجه مصطفى إبراهيم؛ والزيات، حمد؛ وعبدالقادر، حسن؛ والنجار، محمد. (٢٠١٠م). مجمع اللغة العربية.

المطيري، فيصل. (٢٠٠٨م). **معوقات تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

مدكور، علي. (٢٠٠٢م). **منهج التربية في التصور الإسلامي**. مصر: دار الفكر العربي.

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو". (٢٠٠٥م). **القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم**. المدرسة العليا للأساتذة بتطوان، موقع مركز الفكر، المملكة المغربية.

نافعة، حسن. (٢٠٠٤م). **دور المؤسسات الدولية ومنظمات الشفافية في مكافحة الفساد**. مجلة المستقبل العربي، ع (٣١٠)، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت.

نشواتي، عبدالمجيد. (٢٠٠١م). **علم النفس التربوي**. عمان: مكتبة الرسالة.

الهويدي، زيد. (٢٠٠٤م). **أساسيات القياس والتقويم التربوي**، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

الهيئة الوطنية للنزاهة ومكافحة الفساد. (١٤٣٣هـ). الإستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد، المملكة العربية السعودية.

هيجان، عبدالرحمن. (٢٠٠٣م). مكافحة الفساد الإداري. الإستراتيجيات والإمكانات. **مجلة الأمن والحياة**، ع (٢١٧)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

وزارة التعليم. (١٤١٦هـ). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مطابع البيان.

وزارة التعليم. (١٤٢٧ه). **وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام**. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية.

ويجنز، جرانت؛ وماكتاي، جاي. (٢٠٠٨م). **الفهم عن طريق التخطيط**. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aman, j., Berenbeim, R., Cecchini, G., Depersis, D, & Gentile, M. (2012). Anti- corruption guidelines toolkit for curriculum change. MBA. United Nations Global Compact. A vailable on: http://www.unprme.org/resource.

Cartier, j., Passmore, C.,& Stewart, j. (7-11 Nov.2001). Balancing generality and authenticity: A framework for science inquiry in education. Paper presented at the International History, Philosophy, and Science Teaching Organization 6th International Conference, Denver, Colorado.

Chadwick, D. (2009). **Approaches to Building Conceptual Understandings**. Wellington: New Zealand. Learning Media for the Ministry of Education.

Esdinds. (2010). Case studies from coos. International Conference. www.esdinds. Eu. Good Carter V 1973. **Dictionary of Education**, New York mc Grew- Hill. P:636.

Huffman, D. (1997). Effect of explicit problem solving instruction on high school students problem solving performance and conceptual understanding of physics. Journal of research in Science Teaching, 34(6), 551-571.

Olson, M. (1998). The Assessment of moral integrity among adolescents and adults. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Wisconsin, Madison.

Russel, T. (2002). Teaching for Understanding in Science: Student Conceptions research and changing views of learning. Australian Science Teachers journal, 48(3), 14-16.

❊ ❊ ❊

General Administration of curricula, Kindom of Saudi Arabia.

Shehata, H., & ; Al-Najar, Z. (2011). Mu'jam almostlahat at-tarbaweyyah wa an-nafeseyyah [Glossary of educational and psychological terms]. Egypt: Egyptian Lebanese House.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). Understanding by design. Translated by Dhahran National Schools. Dammam: Educational Book House for publication and distribution.

Zahran, H. (2001). 'Elem nafs an-numou: Atufoulah wa al-murahaqah [Developmental psychology: Childhood and Adolescence]. Riyadh: Al-Obeikan Library.

❊ ❊ ❊

and methods of education]. Graduate School of professors in Tetouan, Thought Center, Kingdom of Morocco.

Kettami, Y., & Kettami, N. (2001). Sekoulojeyat at-tadrees [Psychology of teaching]. Amman: Dar Al-Shorouk.

Labib, R. (1982). Buhouth fy tadrees al-'Uloum [Research in science teaching: Growth of scientific concepts]. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.

Madkour, A. (2002). Manhaj at-tarbeyah fy at-tasawur al-islamey [The approach to education from the Muslim perspective]. Egypt: Dar Alfekr Al-Araby.

Mohammed, A. (2013). Anazahah Al-akhlaqeyah lada talabat al-jam'aeh al-eraqeyah [Iraqi university students' moral integrity]. Majallat Al-Bahit – Iraqi Ministry of Education, 11.

Nafaa, H. (2004). Dawr al-moasaat al-dawleayah wa monzamaat al-shafafiah fy mokafahat al-fasaad [The role of international institutions and organizations of transparency in combating corruption]. Majallat Al-Mostaqabl Al-'Araby, 310.

Nashawati, A. (2001). 'Elem an-nafs at-tarbawy [Educational Psychology]. Amman: Al-Resalah Library.

National Commission for Protecting Integrity and Combating Corruption (1433 H.). Al-Estratejjyah al-wataneyah le-hemayat anazahah wa mokafahat al-fasaad [The national strategy to protect integrity and combat corruption]. Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Qeladah, F. (2013). Al-Ahdaf at-arbaweyah wa tashgheel al-mokh al-basharey [Educational objectives and operating the functions of human mind]. Alexandria: Dar Al-Ma'refah Al-Jame'eyyah.

Saudi Ministry of education. (1416 H.). Seyasat at-ta'leem fi al-mamlakah al-'arabiyyah as-so'udiyyah [Education policy in the Kingdom of Saudi Arabia]. Riyadh: Al-Bayan Press.

Saudi Ministry of education. (1427 H.). Watheqat manhaj mawad al-'uloom al-shar'eyyah lel-marhalateyen al-ebteda'eyyah wa al-motwassetah fy at-at'leem al-'am [Document of Religious Sciences curriculum at the primary and intermediate stages in public education. Educational Development Center,

Taqweem dawr manahej al-marhalah al-moutawsateh be- almamlakah al-arabiyea‘h al-so‘udeyyah fy tanmeyaat mafaheem wa qeyam an-nazahah wa muharabat al-fasaad lada tulaab telk al-marahalah be-mantaqeat al-qassim [Evaluating the role of the middle school curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia in developing Al-Qassim Province students’ concepts and values of integrity and combating corruption]. Mejalet jama‘et ‘ein-shams le-dersaat al-manahej wa turuk at-tardrees, 205, 53-106.

Al-Ukaili, H. (2011). Al-Fasaad: Ta‘refuh wa asbabuh wa atharuh wa wasael makafahateh [Corruption: Its definition, causes, effects, and means of combating it]. Retrieved from www.nazaha.iq

Al-Zubaidi, S. (2008). Mokhtarah tasmeem masaaq ta‘leemey fy madhmoun a-nazaha wa daleel tadresahu lel-tullab al-marahalah al-ebeteayeah fy al-iraq [A proposed design of an educational course in the concept of integrity and a guide to teach it to primary school students in Iraq] Paper presented at the Conference on Public Integrity, Girls' College of Education, Baghdad University in Iraq, Girls’ College of Education, University of Baghdad, Iraq.

Ar-Razi, M. (1983). Mukhtar As-Sahah. Kuwait: Dar Al Resalah.

Beyer, B. K. (1994). Inquiry in the social studies classroom: A strategy for teaching. Columbus, Ohio: Merrill.

Haijan, A. (2003). Mokafahat al-fasaad al-edarey: Al-Estratejjyaat wa al-emkaneyat [Combating administrative corruption: Strategies and capabilities]. Majallat Al-Amn wa Al-Hayah - Jam‘at Al-Amir Nayef Al-‘Arabiyyah li Al-‘Uloom Al-’Amniyyah, 217.

Ibrahim, M., Al-Zayat, H., Abdel-Kader, H., & Al-Najjar, H. (2010). Al-Mu‘jam Al-Waseet. Cairo: Arabic Language Complex.

Imran, T. (2010). Al-Fasaad azmah ‘alameyah [Corruption as a global crisis]. Proceedings of the 2nd International Scientific Conference and the 5th Arab Conference on Education and Contemporary Crises: Opportunities and Challenges, 23-47.

Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) (2005). Al-Qeyaam al-islameyah wa manahej at-tarbeyah wa at-ta‘leem [Islamic values

Al-Maliki, M. (1429). Dour manhaj al-hadith wa athaqafah al-islameayah fy ta Taif fy t'aziz alqeyam al-khuluqeah lada tulaab as-saf al-awal athanawey be-muhafazat at-taif [The role of the Hadith and Islamic culture curriculum in promoting At-Taif secondary school 1st grade students' moral values]. Unpublished MA thesis, Curriculum and Instruction Department, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

Al-Mutairi, F. (2008). Ma'weqaat tanfeez al-estrategeyah al-wataneyah le-hemayat an-nazahah wa mokafahat al-fasaad [Obstacles to implementing a national strategy to protect integrity and combat corruption]. Unpublished MA thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Omrani, Laila. (2015). Fa'eleyat damj estratejeyatey khara'et al-mafaheem wa kharaet a-tafkeer fy esta'ab an-nahaweyah wa maharaat al-tafkeer lada talabaat as-saaf athani athanawey be-madenaat tabuuk [The effectiveness of integrating the two strategies of concept maps and thinking maps in developing Tabuk secondary 2nd grade female students' understanding of grammatical concepts and basic thinking skills among]. Unpublished doctoral dissertation, Curriculum and Instruction department, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Shammari, M. (2011). Fa'eleyay anmothaj moktarah qaem a'la nazareyat adhakaat al-motadadah fy natmeayat al-estea'ab al-mafahemey fy madat al-hadeth wa ba'ad hadheh adhkaat lada talebaat as-saf athani al-motawaset [The effectiveness of a proposed multiple-intelligences-theory-based teaching model in developing intermediate 2nd grade female students' conceptual understanding of the Hadith course and some of these intelligences]. Unpublished doctoral dissertation, Curriculum & Instruction Department, College of Education, Princess Nourah Bint Abdul Rahman University, KSA.

Al-Ukaili, H. (2013). Kana kholeqhu Al-Qur'an: Al-Alfaaz al-mu'abera 'an akhlaq an-nazahah wa al-eslaah fy al-este'maal Al-Qur'ani [His character was the Qur'an: The words that representing ethics of integrity and reform in the Quranic use]. Al-mejalah al-maghrebeyah le-behouth wa derasaat an-nazahah wa ashfafeyah, 92-111.

Al-Obeiki, W., Al-Said, S., Abdul-Hamid, S., & Jamil, A. (2014).

Al-Ghamdi, M. (2016). Bena' bernamej fy tanemyaat qeyaam an-nazahah le-tulaab al-marahalah athanaweyah fy moqrar alhadith be-al-mamlakah al-'arabiyea'h al-so'udeyyah [Developing a program in developing Saudi Arabia secondary school students' integrity values in the Hadith course in]. Unpublished doctoral dissertation, Curriculum and Instruction Department, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Huwaidi, Z. (2004). Asaseyaat alqeyaas wa ataqeyeem atarbawey [Basics of educational measurement and evaluation]. United Arab Emirates, Al-Ain: University Book House.

Al-Kahlan, T., & Al-Beheiri, M. (2013). Derasah tahleleyah le-moqrarat al-feqh be-almarahalah athanaweyah be-almamlakah al-arabiyea'h al-so'udeyah fy doua ma'alajateha le-qadaeya al-fasaad [An analytical study of jurisprudence courses in the secondary stage in Saudi Arabia in the light of addressing corruption cases]. Qassim University Journal of Educational and Psychological Sciences, 1, 249-279.

Al-Khayat, M. (2010). Osus al-behouth al-kameyyah wa al-naw'eyah fy al-'uloom al-ejtema'eyah [Basics of quantitative and qualitative research in social sciences]. Amman: Dar Al Raya.

Al-Khurafi, A. (2000). Tawzeef al-mafaheem ar-reyadeyaj fy da'm alqeyam at-tarbaweyah wa addeeneyyah fy al-marhalah at-tarbaweyah fy al-marahalah a-th-anaweyyah bedawlat al-kuwait [Employing mathematical concepts in enhancing the educational and religious values at the secondary stage in Kuwait]. Dawreyat Jame*'at Al*-Kuwait fy At-Tarbeyah.

Al-Kubaisi, S. (2011). Al-Estratejeyah al-islameyah fy mokafahat al-fasaad al-maly wa al-edarey [The Islamic strategy in combating financial and administrative corruption]. Journal of Iraqi University-Knowledge College, 19.

Al-Lakany, A. & Al-Jamal, A. (2003). Mu'jam al-mostalahat at-tarbaweyah fy al-manahej wa turok at-tadrees [Glossary of the educational terms in curricula and instruction]. Cairo: Alaam Al-Kutob.

Al-Maadidy, S.. (2008). Bena' mafhoum an-nazahah fy al-manahej al-iraqeah [Building the concept of integrity in Iraqi curricula]. Centre for Educational Studies, University of Baghdad, Iraq.

List of References:

Abdel-Hamid, J. (2003). Athaka'at al-mota'adedah wa al-faham: tanmeyaat wa tameeyk [Multiple intelligences and understanding: development and deepening]. Cairo: Arab Thought House.

Abou-Al-Fadl, M. G. I. M. (2009). Lisan Al Arab [The Arab tongue], Vol. 1. Beirut: Dar Sader.

Abu-Sin, A. (1417 H.). Estekhdaam wasa'el al-targheeb wa al-tarheeb le-mokhafahat al-fasaad al-edarey [Using invitation and intimidation to fight administrative corruption]. Al-Majallah Al-'Arabeyah Le-Ad-Derasaat Al-'Amneyah wa At-Tadreeb, (11), 31.

Akala, F. (2014). Taqweem mohtawaa kutub atarbeyah al-islameah be-as-saf al-awal athanawey fy dhaw' qeyam an-nazahah wa mokafahat al-fasaad [Evaluating the content of Islamic education textbooks of the 1st secondary grade in the light of integrity and combating corruption values]. Unpublished MA thesis, Curriculum and Instruction Department, College of Education, University of Qassim, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ani, N. (2009). Al-Qeyaas wa at-taqweem al-madrasey: Al-Mafaheem wa al-asas wa at-tatbeqaat al-'amaleyyah [Measurement and school evaluation: concepts, basics and practical applications]. Kuwait: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Al-Asadi, G. (2005). Ahameyat al-'amaleyah atarbeyah fy tarseyekh mafhoum an-nazahah fy selouk al-atfal [The importance of the education process in establishing the concept of integrity in children's behavior]. Center of Psychological Research and Educational Studies, University of Baghdad.

Al-Dweik, A. (2013). Al-Asaleeb an-naw'eiyah al-mostakhadamah fy al-moasasat at-ta'lliemeah fy hemayat an-nazahah wa makafahat al-fasaad [Modern methods used in educational institutions in protecting integrity and combating corruption]. Paper presented at the Symposium of the Role of Educational Institutions and Civil Society Organizations in Protecting Integrity and Combating Corruption, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Fairuz-Abadi, M. Y. (1978). Al-Qamous al-muhit [The comprehensive dictionary]. Beirut: Arab Association for Printing & Publishing.

concepts. The recommendations of the study include: integrating the concepts of 'protecting integrity' and 'combating corruption' in the Prophetic Hadith curricula taught to middle school students; including the indicators of their understanding in the teachers' guides; using modern assessment methods testing students' understanding more properly in the middle school Prophetic Hadith curricula; and training teachers in using recent instructional techniques in developing students' understanding of the target concepts.

Keywords: concept understanding; protecting integrity; combating corruption; Prophetic Hadith curriculum; middle school

Middle School Students' Understanding of the Concepts of Protecting Integrity and Combating Corruption in the Prophetic Hadith Curriculum

Dr. Abdul-Aziz Bin Faleh Al-'Osail
Department of Curriculu & Instruction, College of Shari'a & Islamic Studies in Al-Aḥsā, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed at exploring the level of middle school students' understanding of the concepts of 'protecting integrity' and 'combating corruption' in the Prophetic Hadith curriculum, and providing a proposal for how to improve students' understanding of such concepts. To fulfil this purpose, the study was undertaken though the following four stages. The first stage includes identifying the concepts of 'protecting integrity' and 'combating corruption' third year middle school students have to understand in the Prophetic Hadith curriculum, and these were found to be 12 concepts and 24 indicators. In the second stage, the researcher identified the extent to which these concepts are covered in the in the Prophetic Hadith curriculum studied by third year middle school students though the content analysis tools, and they were found to be limited. The third stage focused on exploring the level of middle school students' understanding of these concepts through a) developing a list of 16 concept understanding indicators covering explanation, interpretation, application and concept adoption, and b) preparing a 16-item test to assessing students' concept understanding. Administering the test to 72 third year middle school students, the researcher found they had a low level of understanding the two types of concepts. Specifically, the students had a mean level of 31.78 % in all the four dimensions of concept understanding as compared to the 80 % level which is identified by the present study. Finally, the fourth stage was concerned with developing a proposal for how to improve students' understanding of these

الوعي بالذات وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين

د. سميره حسن أبكر
قسم الصحة النفسية - كلية التربية
جامعة جدة

الوعي بالذات وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين

د. سميره حسن أبكر

قسم الصحة النفسية - كلية التربية- جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ٧/ ٥/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/ ٨/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدف الدراسة الكشف عن الوعي بالذات لدى الاطفال ذوي الظروف الخاصة وعلاقته بجودة الحياة ، وتكونت العينة من (٣٩) طفلة من المرحلة الابتدائية والمتوسط والثانوية ، (١٤) من الأطفال ذوي الظروف الخاصة بجمعية البر بجده ،و(٢٥) من الأطفال العاديين ، تتراوح أعمارهن من (٨ – ١٨) سنه ، بمتوسط حسابي (١٢.٧٦) وانحراف معياري (٢.٧ وللتحقق من فروض الدراسة السيكومترية استخدم مقياس الوعي بالذات للأطفال من إعداد فينجشن وأخرون Fenigstein et al.. وزملاؤه : ١٩٧٥وترجمه (جرادات ، ٢٠١٠)ومقياس جودة الحياة للأطفال من إعداد يوسف الجيش وأخرون وللدراسة الأكلينيكية استخدم اختبار تفهم الموضوع (C .A.T. H) ، وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين الوعي بالذات و جودة الحياة لدى كل من الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين ، كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في الوعي بالذات وجودة الحياة لصالح الأطفال العاديين ،واثبتت نتائج اختبار CAT أن الأطفال ذوي الظروف الخاصة يعانون من بعض الأعراض التي تدل على تدني مستوى كل من الوعي بالذات وجودة الحياة وخرجت الدراسة ببعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الوعي بالذات - جودة الحياة - التربية الخاصة.

المقدمة:

ركز الدين الإسلامي على الجوانب النفسية لليتيم ومن على شاكلته عن طريق دمج هذه الشريحة من المجتمع ومخالطتهم ومساندتهم لتنمية قدراتهم وتحقيق طموحاتهم لتصلح حياتهم ، قال تعالى: " فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَى قُلْ إِصْلَاحٌ لَهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ " (البقرة: ٢٢٠)

والحكمة من مخالطة الأيتام ومن على شاكلتهم (وهم الأطفال ذوي الظروف الخاصة)والتعايش معهم، سد الفراغ النفسي الذي يتركه فقدان أحد الوالدين أو كلاهما حتى ينشأ اليتيم مع أناس يتعايش معهم بشكل طبيعي ومتوازن، ولا يصبح في عزلة عن المجتمع فيفقد ولاءه وانتماءه له، فليس المقصود شموله بالعطف والشفقة وإنما الإصلاح له وتهيئته ليصبح عضوا فاعلا في المجتمع ، وإن فهم حاجات الطفل اليتيم ومن في حكمه وطرق إشباعها يقلص من تعرضه للمشاكل ، ويضيف إلى قدرتنا على تحقيق النمو النفسي له والوصول به إلى الجودة النفسية التي هي ركيزة الصحة النفسية ، وكل طفل يفتقد وجود الوالدين شأنه شأن غيره من الاطفال لديه حاجات نفسية كثيره تحتاج الى اشباع وان الخلل الكبير الذي يقع فيه افراد المجتمع هو اغراق هذه الفئة بإشباع مطالبه المادية بما يفوق حاجته لها ، واغفال الجانب الرئيس الذي يمثل البناء النفسي للشخصية ،فالطفل من هذه الفئة يحتاج الى الشعور بالمسؤولية والاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرار لحياته الشخصية ، حتى يستطيع تجاوز ظروفه الاجتماعية وهي فقد الأسرة الحاضنة وانطلاقه في النشاط الاجتماعي .(السدحان، ٢٠١١)

ومن هذا المنطلق فقد أولت الجهات التربوية والاجتماعية المختصة ومؤسسات المجتمع المختلفة هذه الفئة عناية مميزة. وفي المجتمع السعودي يطلق على الأطفال مجهولي الأبوين مسمى ذوي الظروف الخاصة، كأحد الإجراءات التي تتبعها الدولة لمحاولة دمج هذه الفئة بالمجتمع ورفع الحرج عنهم، كذلك أصبحت الجمعيات الخيرية والمؤسسات الاجتماعية القائمة على رعاية هذه الفئات مطالبة بتغيير أهدافها ومسماها من جمعيات لتقديم المساعدة للأيتام إلى جمعيات تربوية تنموية رعوية .(ملتقى الأسرة السابع في المجتمع السعودي ، ٢٠١٥)

وتتضح المشكلة الواقعية التي تواجه هذه الفئة وتشكل خطورة تهدد الكيان النفسي لها ، هي المشكلات التي تتعلق بالهوية والاندماج الاجتماعي والوعي بالذات والاستبصار بحقيقتها ، ذلك ان معظم من يتعامل مع هذه الفئة من المشرفين والمربين والمسؤولين يتعاملون معهم بحذر فلا يبصرونهم بحقيقتهم ولا يواجهونهم بها وإنما يتحاشون ذلك ويخفقون فيه، لما يشكل لهم هذا الأمر من حرج في جانبين الأول يتعلق بوالديه وما ارتكباه من خطأ في حقه ،والجانب الأخر حساسية الطفل من النظر إليه بأنه مجهول الوالدين ،وهو ما اتضح أثناء التعامل مع هذه الفئة لمحاولة فهم طبيعتها وحاجاتها ومعرفة اكثر المشكلات انتشارا فيها ، حيث ظهرت بعض التصورات حول الجوانب المهمة التي هي بحاجة إلى تطوير وتغيير لضمان تحسين مستوى الوعي لهم ، و إن وعي الطفل بذاته عملية تعينه على تحقيق التوافق الاجتماعي ،و هذه التفاعلات تحتاج منه أن يكون متمكنا من مهارا ت أساسية يعرفها باسيشن و فينيتا (Bastian and Veneta ,2005) بأنها مجموعة أعمال وأنشطة يقوم بها الفرد في الحياة اليومية وتتضمن تفاعله مع أشياء،

ومعدات، وأشخاص ومؤسسات ، وتتطلب هذه التفاعلات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة ومهارة، وهي مايصفها هيجنر (Hegner ,1992) بأنها مجموعة المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية، تهدف إلى بناء شخصية متكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية، والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح. وتشير الأدبيات إلى أن شعور الطفل بالحاجة إلى المعرفة والوعي بالذات من المؤشرات الحقيقية على صحته النفسية ، فهما يساهمان في تطوره و يقودانه نحو التفوق والإبداع، و بالتالي يجعلانه يشعر بسعادة أكثر في حياته (جرادات والعلي ، ٢٠١٠)وقد اعتبرت بعض الدراسات منها دراسة (أبوحلاوة ، ٢٠١٠) أن الشعور بجودة الحياة من مقومات الصحة النفسية ، وأن هذا المفهوم يمثل إشباع الحاجات جزءاً مهماً فيه بما يحقق التوافق النفسي للفرد، وهو المعنى الذي تتبناه منظمة اليونسكو. (عبد المعطي، ٢٠٠٥)

وإن الأطفال ذوي الظروف الخاصة قد يعوقهم ضعف الوعي بالذات نتيجة خلل في التنشئة الاجتماعية بسبب طبيعة الظروف المتعلقة بالحياة داخل دور الإيواء وبسبب نظرة المجتمع لهم ، وبسبب الصورة المشوهة التي يكونها الطفل عن نفسة نتيجة للظروف التي مر بها ، مما يؤثر على جودة الحياة النفسية لديه ، وإن جودة الحياة النفسية تؤثر على صحة الطفل النفسية ، وهذا يعكس عظم حاجة الأطفال ذوي الظروف الخاصة إلى الوعي بالذات كذات مستقلة متميزة بتفردها ، متفاعلة بحيويتها واندماجها في الحياة الاجتماعية . وعليه يحتاج هؤلاء الأطفال إعادة تشكيل البناء النفسي لهم كذوات من شأنها أن تعيش حياة اجتماعية صحيحة مفعمة بتأكيد الذات

لأنفسهم بما ينجزونه ويحققونه بصرف النظر عما يفتقدونه من الانتماء للأسرة الحقيقية لهم .

ومن هنا فإن إجراء دراسة تتناول مفهومي الوعي بالذات و جودة الذات لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة من الموضوعات الحيوية والهامة ، لما يترتب عليه من توظيف شريحة من شرائح المجتمع إعادة اندماجها في المجتمع بشكل جيد ، مما يضيف نقاط قوة لتقدم المجتمع ورقيه بما يوفره من العدالة والمساواة في الحقوق لجميع فئاته ، ومن ثم يكون السعي نحو إبراز الجوانب الحيوية في شخصية الأطفال ذوي الظروف الخاصة ، والعمل على استخدامها في تحسين باقي جوانب الشخصية التي تعاني من قصور أو اضطراب ، مما يحدث التوازن في شخصيته .

مشكلة الدراسة :

يحظى الأطفال ذوي الظروف الخاصة كغيرهم من شرائح المجتمع برعاية كريمة من قبل الدولة ممثلة في وزارة الشؤون الاجتماعية وفروعها الممتدة عبر البلاد ، ورغم كل ما يقدم لهذه الفئة من رعاية وعناية وعطف من شأنه أن يعمق الشعور بالانتماء ويحقق لهم الاندماج في مجتمعهم والشعور بأنهم جزء منه ، إلا أن العديد من الدراسات التي أجريت سابقا منها دراسة (السهلي ٢٠٠٣ ، ودراسة الرشيد ٢٠٠٧)، أوضحت أن الأطفال ذوي الظروف الخاصة المودعين في مؤسسات الإيواء يعانون من سوء التكيف ، بالإضافة إلى ظهور كثير من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية لديهم ، وأن هذه الدور تقدم جهدها في إشباع احتياجات الطفل المادية وتظل الحاجات النفسية تعاني من الافتقار نتيجة لطبيعة الأجواء في هذه الدور من تعاقب عدد من المشرفات على الطفل ، وافتقاره إلى العلاقة الوالدية والجو الأسري الطبيعي

،وبالرغم من قيام نظام الأسر البديلة وما تبذله الدولة من جهود لتحسين الأجواء النفسية بما تتيح لهم من أنظمة وبرامج إلا أنها لا تشبع الحاجات النفسية لدى الطفل بالشكل الكافي لأن الحاجة الملحة لديه أسرته الحقيقية، ولذلك تضطرب في ذهنه عدد من التساؤلات التي تظل حبيسة في داخله حول أسرته وعن مجيئه لهذه الدار ، واختلافه عن غيره من الأطفال في النسب ، بالإضافة إلى تنقل الطفل من بيئة لأخرى بعد نهاية مرحلة الطفولة وفراقه لمن ارتبط قلبه بهم هذا الشعور يظل حبيسا في نفس الطفل ويترك آثارا مدمرة على كيانه النفسي والشخصي ، مما نتج عنه حالات من عدم التوافق مع النفس ومع الآخرين ، كما أن دور الرعاية في الوقت الحاضر بالرغم من تطورها في تقديم خدمات الاستشارات والعلاج النفسي وتدريبهم على المهارات الفكرية والاجتماعية ، إلا أنها تظل عاجزة عن بلوغ الوضع الطبيعي للعلاقات الأسرية ، كما أنها لا تستطيع سبر أغوار نفوس الإيتام لمعرفة تساؤلاتهم و نمط تفكيرهم الا لبعض الحالات التي تستدعي ظروفها ذلك ، وكذلك قلما تعمل على دمجهم في المجتمع "الدمج الصحيح" ، ولا تعطي مفهوما عمليا لذات الطفل والوعي بها لأنها لا تستطيع النظر للاحتياجات الشخصية لكل طفل ، ويجد العديد من هؤلاء الأطفال صعوبة في تقبل واقعهم الاجتماعي الأليم الذي أفقدهم الكثير من المهارات الاجتماعية والتعرف على العديد من القيم السائدة في مجتمعهم وأثر على علاقاتهم بالآخرين، وتتأكد المشكلة وتبدو أكثر وضوحا عندما يكبر الطفل . فكلما تقدم به السن زاد وعيه بذاته ووعيه بنظرة المجتمع نحوه ، وتتوقف نتائج هذا الوعي على طبيعة عاداته الفكرية ومعتقداته الشخصية وادراكه لظروفه ، والاساليب التربوية ونوعية المعاملة التي يتلقاها الطفل في الدور والمؤسسات

الإيوائية كل ذلك من شأنه أن يؤثر على المراحل التالية للرعاية المقدمة بما فيها مرحلة ترك الرعاية المؤسسية.

إن أشد ما يعاني منه الطفل في هذه الفئة هو التقلب بين وجهتي نظر متباينة ممن يحيطون به في المجتمع ، فهو بين نظرة الشفقة والحنو لدرجة ترفع عنه الاحقية في ممارسة مسؤولياته بشأن مستقبله وحياته ، وبين نظره الرفض التي تجعله مسؤولا عن أخطاء لم يرتكبها ويتحمل نتائجها في جميع أطوار حياته ، فيواجه ضغوطا دون اتاحة الفرصة له للمحاولة او التجريب أو تهيئته لتقبل ذاته ووضعه بطريقة ايجابية ، وكلا الوجهتين تشكل مواقف ضاغطة تجعله يعيش حياة مضطربة بين رفض الذات أو رفض الآخرين ، مما يؤجج العدوان نحو ذاته أو العنف نحو الاخرين ،ومما يعين الطفل من هذه الفئة على أن يحيا حياة طبيعية النظرة الواقعية بأنه إنسان من حقه أن ينال نصيبه كأي فرد ، دون أن يعاقب على جريمة لم يرتكبها ويعطى حقه كغيره من الأفراد ، ويطالب بالواجبات تجاه مجتمعه وتجاه الأخرين ، ويتحمل مسؤوليات ذلك ، ويبصر بنتائج قراراته ويحاسب على اختياراته ونتائج أعماله.، إن التعامل مع الطفل من هذه الفئة بواقعية تكسبه النظرة لذاته بمنطقيه فلا يعيش حياة الاحباط والانسحاب أو العدوان والكراهية ، وعليه فمن حقه أن ينظر إليه كفرد يحتاج إلى فرص لاكتشاف ذاته والتعرف على قدراته ، وهذه أسلم الطرق لتنمية شخصيته وإصلاح حياته وجودتها.

وبنظرة فاحصة لواقع هذه الفئة " ذوي الظروف الخاصة " فإن تقبل الذات والرضا عنها أهم قيمة تمكنهم من تقبل واقعهم ووضعهم الاجتماعي وهذا التقبل حينما يكون له جذور من الطفولة مرتبطة بالعقيدة الدينية الراسخة فإن السلوكيات فيما بعد تصبح إيجابية وذات دلالة على اتزان داخلي ومنها يكون

التوافق والتقبل ، وإن أهم احتياجات الطفل الإشباع العاطفي والإحساس بالأمن ، ووجود بديل عن الوالدين أو أحدهما يقوم بالتوجيه والتهذيب ، وتقبُّل فكره المربي البديل ، كما يحتاج إلى التوافق الاجتماعي مع البيئة الجديدة ، لأنه يشعر بالضعف وفقدان عناصر القوة ، و يفقد المصدر الحقيقي للحنان . (المشرفي ، ٢٠١٠)

ومن خلال رؤية نفسية لما هو قائم كانت فكرة إجراء هذه الدراسة للكشف عن وعي أفراد هذه الفئة بذاتهم وحاجتهم لتجويد حياتهم ، وهذا يتطلب إشباع الحاجات الأساسية والرغبات مقترنا ذلك بتأصيل قيمة حب الله واستشعار وجوده، وتعزيز معرفة قيمة الذات و تصحيح المفاهيم وتنمية الجانب المعرفي واكتساب مهارات عقلية ، كل ذلك من شأنه تشكيل حصانة نفسية وفكرية لدى الطفل تجعله يعيش حياته باستقلالية وتحمل مسؤوليته فتنعم صحته النفسية وتطيب حياته المهنية .

ولقد حظيت متغيرات هذه الدراسة باهتمامٍ كبيرٍ من الباحثين في كثير من بلدان العالم ، فقد أجري عدد غير قليل من الدراسات حول متغير الوعي بالذات ومتغير جودة الحياة ولكنها لم تشمل الأطفال ذوي الظروف الخاصة مثل دراسات (Rubin, 2009 ، Hatzigeorgiadis, 2002 Bowker) (مايكال لوي، ٢٠١١ Michael Lewis)(SMMEASURING QUALITY OF LIFE) (THE WHOQOL GROUP 1998 (فيليب روشات2003 PhilippeRochat) (جوراني وبينج، Ghorbani &Bing 2006Ghorbani &Watson) (2012Ashley&elt al) (2004) (عبدالفتاح ٢٠٠٦) (الجواله ، ٢٠١٣) (الجيش وأبو سليمان Abusalem&Aljeesh2013) (الشاذلي ، ٢٠١٠)(المشرفي ٢٠١٠) (Sandra&et.els٢٠١٠ (الربيعي ، ٢٠٠٩)واهتمت بعض الدراسات

بالأطفال ذوي الظروف الخاصة للكشف عن أهم المشكلات السلوكية والاجتماعية وأهم الحاجات النفسية(الحب ،الأمن، تقبل الذات، الانتماء، التقدير الإجتماعى، السيطرة، الاستقلال) والتوافق النفسي والاجتماعي، ومفهوم الذات، والنمو الاجتماعي والثقة بالنفس، (الدخاخنى ٢٠٠٧) (محمود، ٢٠٠٣) (عبدالحميد ٢٠٠٢) (السهلي، ٢٠٠٣) (المسعود، ٢٠٠٥).

وباستعراض الاهتمامات البحثية اتضح أنها ركزت على جانبين: بعضها على فئة الأطفال ذوي الظروف الخاصة ، ودراسات أخرى ركزت على متغيرات الجودة والوعي بالذات على فئات عمرية مختلفة ، ولم تحظ فئة الأطفال بشكل عام بالدراسة أو الأطفال ذوي الظروف الخاصة بشكل خاص، الأمر الذي يظهر الحاجة لإجراء دراسات تتناول هذين المتغيرين لدى عينة من الأطفال ذوي الظروف الخاصة في المجتمع السعودي على وجه الخصوص ، والاهتمام بهذه المتغيرات كان باستقصاء الأدب النفسي وما ظهر من اهتمام كثير من علماء النفس بدراسة الخبرات الذاتية الإيجابية والسمات الشخصية ؛لأنها تؤدي إلى جودة الحياة، وتجعل للحياة قيمة، وتحول دون الأعراض المرضية التي تنشأ عندما لا يكون للحياة معنى (Seligman & Csikszentnihaly) 2002، كما اتضح أن الوعي بالذات من مؤشرات الصحة النفسية ،وأن جودة الحياة النفسية من مكونات الصحة النفسية لذا كان الدافع لدراسة العلاقة بين الوعي الذاتي وجودة الحياة النفسية لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة ، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١ - ما العلاقة بين الوعي بالذات وجودة الحياة لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة ؟

٢ - ما العلاقة بين الوعي بالذات وجودة الحياة لدى الأطفال العاديين ؟

٣ - ما الفروق بين الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في الوعي بالذات ؟

٤ - ما الفروق بين الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في الشعور بجودة الحياة ؟

٥ - ما الدلالات الإكلينيكية لاختبار تفهم الموضوع للأطفال ذوي الظروف الخاصة ؟

اهمية الدراسة :

يعد مفهوم الوعي بالذات ومفهوم جودة الحياة من المفاهيم ذات الأولوية التي تلاقي اهتماما متزايدا سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وتشغل بال المجتمعات والعلماء والباحثين على حد سواء، فضلا عن كونها من المفاهيم الايجابية التي هي محور التوجه الحالي لعلم النفس ، والمسار الذي تسلكه الدراسات والبحوث على كافة الأصعدة بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم ، وعليه، تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على مفهوم الوعي بالذات ومفهوم جودة الحياة عرضا وتحليلا ومناقشة ؛ باعتبارها أحد أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي، وذلك للفت الانتباه إليه، وللمساهمة في إثراء البحث في هذا المجال خاصة في البيئة العربية التي ما زالت فيها هذه الدراسات قليلة وتتضح أهمية إجراء هذه الدراسة فيما تضيفه من نتائج في الجانبين النظري والتطبيقي :

من حيث الأهمية النظرية :

- تعد الدراسة محاولة جادة للكشف عن طبيعة العلاقة بين الوعي بالذات وجودة الحياة لدى الاطفال ذوي الظروف الخاصة .

- إثراء الجانب المعرفي فيما يتعلق بمفهومي الوعي بالذات وجودة

الذات فيما يتعلق بالأطفال .

- تعد هذه الدراسة مدخلاً لإجراء مزيدا من الدراسات المستقبلية للأطفال ذوي الظروف الخاصة على نطاق أوسع تشمل الذكور والاناث في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية ، وفي مختلف البيئات في القرى والمدن ، وعلى اختلاف منهج الدور والمؤسسات الكلاسيكي والحديث .

- تحقيقا لما أوصت به بعض الدراسات المحلية مثل دراسة (عبدالرحمن بن منيف الخالدي ، ٢٠١٤)من إجراء دراسات تتبعية للوعي بالذات عبر مراحل تعليمية منوعة على عينات أخرى ، وبمتغيرات متنوعة ، ومقارنتها بالدراسة الحالية.

ومن حيث الأهمية التطبيقية :

-تحويل الاتجاه العاطفي السائد في التعامل مع هذه الفئة في البيئة السعودية من الشعور بالعطف والشفقة نحو ها الى التركيز على البناء النفسي وتدعيمه .

-تعتبر هذه الدراسة توطئة لإعداد وتصميم برامج ارشادية علاجيه تدريبية للأطفال ذوي الحالات الخاصة ، تعدل من وعيهم بذاتهم وتحسن من نوعية حياتهم .

-تقديم مقياسي جودة الحياة والوعي بالذات للأطفال بما يناسب البيئة السعودية للتمكين من استخدامه .

- يُمكَنُ استخدام نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في مجال تدريب وإعداد المشرفين على دور الرعاية لهذه الفئة ، وإرشادا للأسر الحاضنة لكيفية توعيتهم بذاتهم وتحقيق جودة الحياة لهم.

- تفيد نتائج الدراسة الاكلينيكية في الكشف عن الجوانب الدينامية لهذه

الفئة ، مما يساعد الخبراء العاملين في نفس المجال على فهم الدينامية النفسية لهذه الفئة ، وبالتالي حسن رعايتهم وتوجيههم لتحقيق ذاتهم .

اهداف الدراسة :

الهدف الرئيس لهذه الدراسة يتضح في الكشف عن العلاقة بين الوعي بالذات وجودة الحياة لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة ، كما يهدف الى الكشف عن التفاعل الديناميكي لشخصيتهم .

مصطلحات الدراسة :

الوعي بالذات (Self –Awareness)

القدرة على إدراك المشاعر بالضبط خلال المواقف ، ويشمل البقاء في قمة ردود الافعال لهذه المواقف والتحديات والأشخاص. ومن جهة أخرى فإن الوعي بالذات المرتفع يتطلب استعداداً لتحمل انعكاس المشاعر التي قد تكون سلبية.

(Bradberry & Greaves2009,)

التعريف الإجرائي للوعي بالذات :

هو قدرة الطفلة على إدراك المشاعر بالضبط خلال المواقف ، والمحافظة على ردود الافعال لهذه المواقف وتحمل انعكاس المشاعر من خلال الدرجة التي تحصل عليها في مقياس الوعي بالذات المستخدم في هذه الدراسة .

جودة الحياة (Quality of Life)

يعرف رائف (Ryff et al2006) جودة الحياة النفسية بأنها : "الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام ، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له ، واستقلاليته في

تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها. كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية"(Ryff et al2006).

وتعرف منظمة الصحة العالمية جودة " إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، فجودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته. Whoqol) (Group ,1998.

وعرفت جودة الحياة إجرائياً بأنها:

العلاقات الاجتماعية والتمتع بالصحة الجسمية والعقلية والقدرة على التفكير وتوصيل المشاعر في إطار القيم الثقافية والحضارية والأوضاع الاقتصادية، وتقاس بمقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة.

الأطفال ذوي الظروف الخاصة

حددت وزارة الشؤون الاجتماعية المقصود بذوي الظروف الخاصة حرصاً على عدم جرح مشاعرهم بأنهم " الأطفال الذين يولدون لأبوين مجهولين، أو يولدون نتيجة لعلاقة غير شرعية بين الأبوين ، وبعضهم تخلى عنهم أحد الوالدين، بدافع الانتقام من الطرف الثاني، أو تدخل طرف ثالث، وآخرون أيتام، ونظراً إلى كونهم ليسوا جميعاً نتاج علاقة غير شرعية وبالتالي جميعهم لهم ظروف خاصة ولكنهم ليسوا جميعاً لقطاء. (وزارة الشئون الاجتماعية ، ٢٠١٠)

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة بمتغيراتها الوعي بالذات وجودة الحياة على مجتمع الدراسة وهي جمعية البر ، وتتحدد بالمقاييس المستخدمة مقياس الوعي الذاتي ومقياس جودة الحياة ، كما تتحدد نتائجها فقط على العينة التي أجريت عليها الدراسة ، وتتحدد الدراسة بالفترة الزمنية التي تم تطبيق المقاييس فيها الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦ ، وتتحدد نتائج الدراسة على عينة الدراسة والمنهجية المستخدمة.

فروض الدراسة :

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين درجات مقياس الوعي بالذات ودرجات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة .

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين درجات مقياس الوعي بالذات ودرجات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال العاديين .

-لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في مقياس الوعي بالذات .

-لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في مقياس جودة الحياة .

-تختلف الدينامية النفسية للأطفال ذوي الظروف الخاصة بعضهم عن بعض من حيث : الوعي بالذات والوعي العام والقلق الاجتماعي والعدوانية وصورة البيئة الخارجية والصراعات والاحباطات كما يكشف عنه اختبار تفهم الموضوع.

الاطار النظري

١ -الوعي بالذات Self- Awareness :

يذكر بانكس Banks، 2009، أن لمصطلح الوعى تاريخ ممتد فى الفهم البشرى للذات والعالم، " ويستخدم مصطلح الوعى بطرق عديدة: لوصف شخص أو مخلوق آخر بكونه متيقظاً وحساساً، ولوصف شخص أو مخلوق آخر بكونه يدرك شيء ما، وللإشارة إلى خاصية من حالات الذهن مثل الإدراك والإحساس والتفكير والتي تميز هذه الحالات عن حالات الذهن غير الواعية."

ويختص بوعي الشخص بمشاعره وانفعالاته وأفكاره المتعلقة بهذه الانفعالات كما تحدث ، وهو ما يعبر عنه بالاستبصار هذه الانفعالات. والوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس لأن الفرد يعرف مكامن قوته، وإن لم ندرك انفعالاتنا فسيكون من الصعب إدراك مشاعر

الآخرين (السمدوني، ٢٠٠٧)

ويرى سكوت (Scott، 201)أن " الوعى هو استيعاب أو الانتباه إلى الظواهر المتصورة أو التي يتم تجربتها. ويرتبط وعى الشخص بالعالم من خلال توسط الحواس باعتبارها الوسيلة التي يتم من خلالها بناء التوجهات ودورات العمل. وبالتالي، فإن ممارسة الانتباه والتفكير والحكم تسمح بدرجة من السيطرة الواعية على الغرائز الموروثة من خلال التقييم المعلى للوسائل وتأجيل الإشباع. إنها القدرة على الوعى التي تسمح للبشر تدريجياً بالتأقلم مع الواقع الخارجي والتكيف معه باعتباره وسيلة لتحقيق أهدافهم."

ويوضح تستكوف((Tsvetk,٢٠٠٨ أنه "يمكن تقسيم الوعى إلى عملية access وظاهرة phenomenal، عملية الوعى تعمل مع عمل المعلومات في

عقولنا لأغراض لفظية أو منطقية أو للسيطرة السلوكية، فعندما ننظر أو نتأمل أو نتذكر شيئاً فإن كل ذلك يعمل في إطار عملية الوعى. أما الوعى كظاهرة فإنه يتعامل مع الخبرة ذاتها، بما تشمله من أحاسيس وألوان أو أشكال ملونة ومشاعر.

ويصنف ديرتي Darity. جوانب الوعى وما يتصل به من ظواهر في ثلاث فئات أساسية هي :

١ - الوعى المعرفي Cognitive Consciousness : ويُشار إليه بوصفه وعياً عمدياً ومتعدياً، فهو يستلزم وجود علاقة عقلية بموضوع أو كائن، ويشمل ظواهر مثل التفكير، وأن يصبح على وعى بوجود شخص آخر، وحضور لمشكلة ما، ومعرفة الحقائق حول مجال معين. في اللغة الإنجليزية، تشير كلمة awareness إلى اختيار أكثر طبيعية من كلمة consciousness عندما نقصد الجانب المعرفي من الوعى. ومع ذلك، فإن مصطلح consciousness نادراً ما يقتصر استخدامه على المعنى المعرفي، على سبيل المثال، المصطلحات السيسيولوجيا والسياسية، الوعى الطبقي والوعى بين النوعين والوعى البيئي، فإن الوعى هنا يقف على الاهتمام المعتاد والمعرفة عن قضايا هذا الموضوع. القاسم المشترك لجميع أنواع الوعى المعرفي هو توجهها نحو هدف أو موضوع، قد يكون ملموساً أو مجرداً.

٢ - الوعى الظاهراتي Phenomenal Consciousness : أو بمصطلح بديل جيد الوعى التجريبي، فإن الوعى الشعوري غالباً ما يعطى شعوراً مشابهاً ولكنه أيضاً يمكن أن يكون له دلالات أخرى. فالنائم الذى لا يحلم لا يملك أي خبرات حالية، وبالتالي فهو ليس واعياً بالمعنى الظاهراتى. وعلى العكس من ذلك، فإن الشخص المستيقظ عادة ما يملك خبرات حسية

وإدراكية، ويشعر بالعواطف ، ويستمتع بالصور العقلية، وكل ذلك يخص الوعى الظاهراتي .

٣ - وعي التحكم Control Consciousness : في فهمنا السليم لأنفسنا وللآخرين، كما في العديد من نظريات علم النفس والأمراض النفسية، فإن الوعى يعطى دوراً في بدء أو السيطرة على السلوك. فنحن نتحدث عن فعل الأشياء بوعى أو بدون وعى مقصود. ويتحدث علماء النفس وعلماء الفسيولوجيا العصبية عن السلوك التلقائي الآلي مقابل السلوك الذى يتحكم فيه الوعى. مثال جيد لهذا التمييز الأخير، يتمثل في تحكمنا اللاوعي العادي في وضع الجسم مقابل المحاولات الواعية لعدم السقوط عند فشل التحكم الآلي في الجسم لسبب داخلي أو خارجي .

فالوعي ما يُكون لدى الإنسان من أفكار ووجهات نظر ومفاهيم عن الحياة والطبيعة من حوله . وقد يكون الوعي وعيا زائفا، وذلك عندما تكون افكار الإنسان ووجهات نظره ومفاهيمه غير متطابقة مع الواقع من حوله، أو غير واقعي وقد يكون جزئيا، وذلك عندما تكون الأفكار والمفاهيم مقتصرة على جانب أو ناحية معينة وغير شاملة لكل النواحي والجوانب والمستويات المترابطة والتي تؤثر وتتأثر في بعضها البعض في عملية تطور الحياة . وتختلف مدلولات الوعي، من مجال إلى آخر، فهناك من يقرنه باليقظة (في مقابل الغيبوبة أو النوم) وهناك من يقرنه بالشعور ويشير به إلى جميع العمليات السيكولوجية الشعورية. ويمكن أن نجعل الدلالة العامة للوعي فيما يلي: إنه ممارسة نشاط معين (فكري، تخيلي، أدائي) ووعينا في ذات الوقت بممارستنا له. ومن ثم يمكن تصنيف الوعي إلى أصناف أربعة هي:

-الوعي العفوي التلقائي: وهو ذلك النوع من الوعي الذي يكون

أساس قيامنا بنشاط معين، دون أن يتطلب منا مجهودا ذهنيا كبيرا، بحيث لا يمنعنا من مزاولة أنشطة ذهنية أخرى.

- الوعي التأملي: وهو على عكس الأول يتطلب حضوراً ذهنياً قوياً، ويرتكز على قدرات عقلية عليا، كالذكاء ، والإدراك ، والذاكرة . ومن ثم فإنه يمنعنا من أن نزاول أي نشاط آخر.

-الوعي الحدسي: وهو الوعي المباشر والفجائي الذي يجعلنا ندرك أشياء، أو علاقات، أو معرفة، دون أن نكون قادرين على الإتيان بأي استدلال.

-الوعي المعياري الأخلاقي: وهو الذي يجعلنا نصدر أحكاما قيمة على الأشياء والسلوكيات فنرفضها أو نقبلها، بناء على قناعات أخلاقية. وغالباً ما يرتبط هذا الوعي بمدى شعورنا بالمسؤولية تجاه أنفسنا والآخرين.

الوعي الذاتي لدى الأطفال :

هو مهارة التفكير الذي يركز على قدرة الطفل على الحكم بدقة أدائها والسلوك والاستجابة بشكل مناسب لحالات اجتماعية مختلفة.

الوعي بالذات يساعد الطفل لتصل قيمته الى مشاعره ، فضلا عن سلوكيات ومشاعر الآخرين، فالطفل يستخدم بنجاح مهارات الوعي بالذات عندما يلاحظ انه يتحدث بصوت عال جدا في مكان عام فيحاول خفض صوته مراعاة للأطفال الآخرين.

إن من نتائج تنمية الوعي بالذات لدى الأطفال اكتساب المرونة مما يساعدهم على مواجهة تقلبات الحياة والثبات أمام التحديات التي تواجههم ،إن الوعي بالذات لدى الطفل يجعله يمتلك مهارات حل المشكلة بفعالية، ويصبح جيد التواصل مع الأخرين ومتعاطف تجاههم ، ويكون له أمل في المستقبل.

إن تنمية القدرة لدى الأطفال على التعرف على نقاط القوة والاعتراف وتحدي الضعف لديهم من باب القبول بالواقع الحالي، وكذلك السعي نحو إمكانية تحقيق المكانة في المستقبل ،إن الأطفال الذين لديهم الوعي بالذات يمكنهم مساعدة أنفسهم ومساعدة الآخرين.

ويبدأ ظهور الوعي بالذات لدى الطفل منذ الشهور الأولى وقد أثبتت نتائج دراسة روشات (Rocha,٢٠٠٣) أن تنمية الوعي بالذات لدى الطفل يعتمد على عمر الطفل وقدراته المعرفية، وأن الطفل من العمر ٤ سنوات وحتى ١٢ سنة يمتلك قدرات مختلفة للتوعية الذاتية لذا يجب علينا أن نضمن أن التوقعات والتدخلات لدينا هي العمر المناسب.

وهناك بعض الخطوات التي يمكننا اتخاذها مع أي طفل مع العلم أن الأطفال يتعلمون من ملاحظتهم لطريقة مواجهتنا للحياة وصعوباتها، و مناقشة نقاط القوة لدينا بصراحة ودقة، أنهم يتعلمون أن لكل منا فضائل، ومهارات، وصفات يمتلكها و يفتخر بها ، فضلا عن نقاط الضعف والعجز التي علينا أن نسعى للتغلب عليها وهذه تنمي الوعي الذاتي لديه .و اضاف هايبر (Hippe، 2004) أن إبعاد الأطفال عن مصادر المدخلات السلبية من وسائل الإعلان فإنهم يتلقون ما يؤثر ليس فقط في الوعي بالذات الخاص بهم، ولكن أيضا يؤثر على وعيهم بالأخرين ، بينما في التفاعل من خلال اللعب والأنشطة مع الآخرين ، فإن الأطفال يصبحون أكثر قدرة على العمل من خلال الوعي بالذات ، إن ما يجده الطفل من تشجيع وتعزيز لمهاراته الخاصة بالوعي بالذات يعكس القبول غير المشروط بدلا من مكافأته على السلوك الإيجابي، ويمكن أن يكون حافزا قويا للطفل يساعده على غرس احترام الذات وتعزيز الاعتزاز، وتعزيز

التعاون، وبناء علاقات إيجابية، واكتساب مهارات وقدرات فريدة من نوعها تساعد الأطفال خلال الأوقات الصعبة أو الضغوط ،ويضيف عنصر ثالث في تعزيز الوعي بالذات عرض اهتمام حقيقي بالطفل انه هو المهم ، وعنصر رئيس آخر مهم شعور الطفل بأن لديه نفس المهارات وفلسفتها في الحياة مع من يقومون على تربيته ورعايته .

ولقد ذكر شنايدر(Schneider٢٠٠٤) أن تعليم الفرد مهارات متباينة يساعده في تحقيق التوافق مع الذات ومع الآخرين .والنجاح في الحياة ،وتحقيق الجودة فيها ،وبدونها يصعب عليه التواصل والتفاعل مع الآخرين .

وقد قسم باسشن وفينيتا (Bastian and Veneta٢٠٠٥) المهارات الحياتية التي يحتاجها الطفل إلى قسمين هما :

-المهارات المعرفية، والمهارات العملية، وتتضمن المهارات المعرفية : القراءة، والكتابة، والحساب، والاتصال، واتخاذ القرار ، وحل المشكلات، والتخطيط لأداء الأعمال، وممارسة التفكير الناقد والتفكير المبدع. ، وقد حث ديفينس وشيرك (Devins & Shriek٢٠٠٠)على مساعدة الطفل على تحسين قدرته على السيطرة الذاتية على جوانب عجزه او قصوره.والتدخل العلاجي في المناطق الحساسة في حياة الطفل .

- المهارات العملية فتضم: العناية الشخصية بالجسم ،والعناية بالملبس وإعداد الأطعمة البسيطة وتناولها، وأداء بعض الأعمال المنزلية، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية ، ويسهم النجاح في أداء المهمات المطلوبة منه في تطوير مفهوم إيجابي عن الذات. كما يسهم مفهوم الذات الإيجابي في زيادة فرص تعلم المهارات الحياتية ، ولذا فإن اكتساب الطفل للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع مفهوم الذات

الإيجابي لديه ، وكل منهما يعد شرطا أساسيا للنجاح في الحياة والاقتدار في سنوات الرشد، لذا كان من الضروري البحث في البناء النفسي للطفل المفتقد لوالديه من أجل اكسابه مهارات تساعده على جودة الحياة التي هي من أهم حاجاته . هايبر 2004 (Hippe).

ولقد ذكر بول (Paul٢٠٠٤) أن الوعي بالذات والقدرة على تركيز الانتباه على الذات . وتقييم الذات مفيد للنشاط النفسي. فبدون الوعي بالذات لا يمكن للناس أن يدركوا وجهات نظر الآخرين، ولا يمكنهم ممارسة ضبط النفس، ولا إنتاج الإنجازات الإبداعية، أو تجربة الفخر وارتفاع مستوى احترام الذات. وتشير نتائج البحوث أن أوجه الوعي بالذات الإيجابية والسلبية تصلح عندما تكون المعايير الذاتية لدى الناس مناسبة وعندما يكونون متفائلين بشأن العمل بها .

و للوعي بالذات مهارات يمكن اكتسابها منها :

١ . التعرف على احتياجات الأطفال الأصغر سنا، مثل عقد أيديهم في حين عبور الشارع.

٢. الوعي بتأثير سلوكهم على الآخرين.

٣. القدرة على فهم وتوضيح مشاعر الأخرين.

٤ .استخدم التعليم الذاتي .

٥ .القدرة على تحديد ما يجب تعلمه لتحقيق النجاح.

٦ .فهم شخصيتهم الذاتية .

وفي دراسة لويس (Lewis٢٠١١)لأصول مشاعر الوعي بالذات لدى الاطفال أشار الى ضرورة اعتبار فهم تطور المعرفة التي تؤدي الى زيادة النمو، وباستخدام تطور القدرة العقلية لتمثيل الذات اقترح أن تطور التمثيل

العقلي للفرد أو(الوعي بالانعكاس الذاتي) الوعي المنعكس نحو الذات يعتبر القدرات العقلية مهمة جدا لتطوير انفعال الوعي بالذات ، فالقدرة على التفكير في الذات أو(انعكاس الذات أو الوعي) جنبا إلى جنب مع غيرها من القدرات المعرفية التي توفر الأساس لهذه المشاعر ابتداء من نهاية السنة الثانية من العمر. في حين أن الانفعالات الأساسية مثل الخوف والغضب والفرح تظهر في السنة الأولى من العمر، وبعضها حتى في الأشهر الأولى من العمر، وهي ليست التفكير الذاتي أو ما يسميه الوعي ، التمثيل العقلي للذات يظهر في النصف الثاني من السنة الثانية من الحياة التي نراها في أقرب وقت ممكن من مشاعر الوعي بالذات .

ويذكر لويس (2008) Lewisأن مجموعة انفعال الوعي بالذات تشمل الإحراج، والغيرة، والتعاطف، والخجل، والشعور بالذنب، والغطرسة والكبرياء. وسميت المجموعة الأولى الانفعال الواعي بالذات لأنها تتطلب القدرة المعرفية للتفكير في الذات . ولكن لا تتطلب قدرات معرفية معقدة مثل الفهم للقواعد والمعايير ، ويبدو أن انفعال الوعي بالذات عند ظهوره الأول في النصف الثاني من السنة الثانية من الحياة يثير مشاعر مثل الإحراج والتعاطف والغيرة ، ويعتبر الحرج انفعال معقد يظهر لأول مرة عندما يسمح الوعي بالذات لفكرة "الأنا". وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في فهم انه موضع اهتمام الآخرين . ومن خلال مشاعر الحرج لانتباه الآخرين نستخلص نمو الوعي لدى الطفل ، فعلى سبيل المثال، مدح الطفل قد يسبب له الإحراج، واحيانا مناداته باسمه يحدث هذا التأثير، و التعاطف أيضا يتضح في هذا الوقت منذ أن يضع الطفل نفسه في معايير الآخرين، ومع الوعي بالذات يتضح لدى الطفل انفعال الغيرة عندما يدرك أن ما يريده موجود لدى

الأخر، وتبدو انفعالات الطفل ووعيه بذاته في وقت مبكر خلال ١٥ -٢٤ شهرا. فهي ليست نتيجة لمعرفة المعايير والقواعد والأهداف ، وانما هي نتيجة لقدرة الطفل المعرفية ووعيه بذاته في تفاعلاته مع الآخرين. وفي العام الثالث تبدأ انفعالات الطفل بالحرج والشعور بالإثم والخجل والفخر والكبرياء من جراء خروجه على مجموعة المعايير والقواعد الاجتماعية اثناء تفاعله معهم .

ويرى لويس (Lewis٢٠٠٨.) إن انفعال الخجل ينتج عن مجموعة معقدة من الأنشطة المعرفية : فتقييم الإجراءات الفردية يعتمد على مجموعات الاعتماد على الذات وعلى تقييمها العالي للذات، ومن عاش تجربة ظاهرة من الخجل تكون لديه الرغبة في إخفائها ، وهي حالة سلبية للغاية ومؤلمة وتنتج أيضا اضطراب مستمر في السلوك، والارتباك في التفكير وعدم القدرة على الكلام. وهناك إجراءات محددة يستخدمها الناس عند الخجل مثل إعادة تفسير أسباب الخجل، وتقسيم الذات ، أو القمع ،والخجل لا تنتج من أي حالة محددة وإنما بناء على تفسير الفرد للحدث.

وينتج انفعال الشعور بالذنب أو الندم عند تقييم الأفراد لسلوكهم بالفشل، ولكن التركيز على السمات الخاصة للذات ، أو على السلوك الذاتي الذي أدى إلى الفشل، بخلاف الخجل حيث يتم التركيز على الذات بشكل عام ، ويكون تركيز الفرد على الإجراءات والسلوكيات التي تعمل على إصلاح الذات في الفشل ، لأن عملية العزو المعرفية تركز على العمل الصادر عن الذات وليس على الذات نفسها ، والشعور الذي ينتج " الشعور بالذنب" ليس سلبيا بشكل مكثف مثل الخجل ولا يؤدي إلى الارتباك .

الوعي كما يفسره العلماء :

عند الوجوديين

يرى هيجل (Hegel) أن الإنسان هو الموجود الوحيد الذي يعي ذاته،

باعتباره يوجد كما توجد أشياء الطبيعة، وباعتباره موجودا لذاته. أما الأشياء الأخرى فإنها لا توجد إلا بكيفية واحدة. وعلى هذا الأساس يجب على الإنسان أن يعيش بوصفه موجوداً لذاته ذلك "لأنه مدفوع إلى أن يجد ذاته ويتعرف عليها فيما يلقاه مباشرة ويعرض عليه من خارج." وهو يستطيع ذلك حينما يسقط ذاته وتمثلاته على الأشياء الخارجية. فالإنسان يعمل دائما على تغيير الأشياء الخارجية لأنه يريد أن يرى ذاته تتحقق بشكل موضوعي. فكيف يمكن أن تتمثل الذات نفسها؟

ويرى (ديكارت) أن الشك هو السبيل الوحيد إلى اليقين، فهو الذي يجعلنا نحيط بذواتنا، هكذا شك ديكارت في كل شيء بما في ذلك وجوده. فلم يستطع أن يقول إن الجسم والنفس من خواص نفسه، لكن تأكد له بوضوح أنه لا يستطيع أن يشك في أنه يفكر، حيث أن التفكير هو الخاصية الوحيدة التي لازمت الذات منذ البداية (= بداية الشك)، فانطلاقا من التفكير يمكن أن ندرك بصفة حدسية وجود الذات ؛ هكذا استطاع ديكارت أن يقول : "أنا أفكر إذن أنا موجود"، فالذات والتفكير متلازمان، فحينما تتوقف الذات عن التفكير تنقطع عن الوجود. إلا أن بيرجسون((Bergson يرفض أي طابع ذاتي أو نسبي للوعي. فليس الوعي – في نظره – لحظة شعورية مرتبطة بشيء معين ؛ وإنما الوعي هو إدراك للذات والأشياء في ديمومتها. فالوعي انفتاح على الحاضر والماضي والمستقبل. ومن ثمة فإنه لا يقبل القسمة إلى لحظات معينة لأنه تدفق وسريان يصعب التمييز بين لحظاته.

الوعي انفتاح على العالم وعلى الآخرين :

يميز (كانط)بين الوعي بالذات والمعرفة. فهو يرى أن وعي الذات لنفسها كوجود أخلاقي لا يعني بالضرورة وعينا المطلق للأشياء ؛ لأننا نجهل الأشياء

في ذاتها، ومن ثمة يظل وعينا بالأشياء وعيا نسبيا. أما هيسرول (Husserl) فيرى -على خلاف ذلك -أن الوعي دائما قصدي (= وعي بشيء ما). فقد يكون الوعي تخيلا، أو تذكرا، أو تفكيرا منطقيا... إلا أنه يتجه دائما صوب الشيء المفكر فيه. ومن ثمة فإن الوعي بالذات هو انفتاح على الذات من خلال قصدية معينة، والوعي بالعالم هو وعي قصدي للعالم.

ويحاول (ميرلو باني Merleau-Ponty)) أن يخرج الوعي من هذه النزعة الظاهراتية، فيقول بأن الوعي هو الذي يمنح للعالم معاينته التي يتجلى بها: إن "العالم كما هو في ذاته، فإن كل اتجاهاته وحركاته نسبية، الشيء الذي يعني أنه لا وجود لها فيه". فالذات الواعية لا تستطيع -هي كذلك -أن تتمثل وعيها إلا بإسقاطها له في العالم، ومن ثمة فإن هناك علاقة جدلية بين الذات والعالم: فبدون الذات يصبح العالم بدون أبعاد ولا جهات، وبدون العالم لا تستطيع الذات أن تتمثل نفسها كوجود متعال عن العالم. هكذا نتمكن من القول بأن الإنسان لا يستطيع أن يتمثل نفسه في غياب العالم دون أن يسقط في "مذهب الأنا وحدي"

ويرى سارتر (Sartre)أن الآخر هو الذي يجعلني أعي ذاتي: فأنا حين أكون لوحدي أحيى ذاتي ولا أفكر فيها، لكن بمجرد أن أرفع بصري فأرى الآخر ينظر إلي أخجل من نفسي، لأنني أصبحت أنظر إلى نفسي بنظرة الآخر إلي. فنظرة الآخر إذن هي التي تجعلني أعي ذاتي كشيء خارج عني. فالآخر هو الوسيط الذي يجعلني أموضع ذاتي. هكذا يكون الآخر الوجود الأساسي الذي يجعلني أجعل من ذاتي موضوعا للوعي.

حدود الوعي :

كثيرا ما ننسى أن معالجة الفلاسفة والمفكرين لإشكالية الوعي ترتبط بلحظات تاريخية تنعكس فيها هموم ودرجات المعرفة البشرية، والأنشطة الإنسانية، ويرى أنه لا نستطيع إطلاقا أن نتمثل الوعي في معزل عن الأوضاع الاجتماعية وبالتالي علاقات الإنتاج. فالناس يدخلون في علاقات إنتاج معينة خارجة عن إرادتهم، تولد عندهم درجات متنوعة من الوعي. ومن هذا المنطلق يقول ماركس "ليس وعي الناس هو الذي يحدد وجودهم، وإنما وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم."

ويرى نيتشه (Nietzsche) أن بالإمكان أن يعيش الإنسان حياته في استقلال عن الوعي تماما. لما كانت الحياة البشرية معرضة للهلاك بوصفها حياة يؤطرها الصراع من أجل البقاء اضطر الإنسان أن يعبر عن نفسه في كلمات، ومن ثمة يكون نمو اللغة ونمو الوعي متلازمين. هكذا اختلق الإنسان لنفسه أوهاما أصبحت تؤطر حياته وأضفى عليها صبغة حقائق تقنن واقعه (كالواجب والمسؤولية، والحرية ...إلخ). فالحقائق في العمق ليست إلا أوهاما منسية.

وأما فروي (Freud) فينظر إلى حياتنا نظرة مخالفة تماما. فالحياة الإنسانية عنده أشبه بجبل الجليد iceberg ما يظهر منه أقل بكثير مما هو خفي ، ومن ثمة نكون مخطئين جدا إذا نسبنا كل سلوكياتنا إلى الوعي، لأن "كل هذه الأفعال الواعية، سوف تبقى غير متماسكة وغير قابلة للفهم إذا اضطررنا إلى الزعم بأنه لا بد أن ندرك بواسطة الوعي كل ما يجري فينا فكثير من السلوكيات لا تفهم إلا إذا أرجعناها إلى الجانب الأساسي من حياتنا النفسية وهو اللاشعور. وكتمثل توفيقي نستطيع القول بأن الحياة الإنسانية حياة مركبة، حيث يلعب فيها كل من الوعي واللاشعور دورا مركزيا. فإذا كان اللاشعور ضروريا

لتفسير كثير من السلوكيات خصوصا منها المنحرفة والمرضية والشاذة، فإنه لا يجب أن ننسى بأن الحياة الإنسانية حرية وإرادة ومسؤولية، حيث يختار الإنسان كثيرا من سلوكياته بكامل الوعي.

(https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%88%D8%B9%D9%8A)

والوعي بالذات (فهم الذات) هو الوعي بالمشاعر والانفعالات ، والأفكار التي ترتبط بهذه الانفعالات . ويقول جون ماير عالم النفس " أن الوعي بالذات من الممكن أن يكون بدون استجابة ، أي لا يصاحبه استجابة ، ولا يصدر عنه تقييم أو حكم ، أي لا يصاحبه قرار (هذا سيء ، أو جيد ، أو هذا مقبول أو مرفوض) ولكن هذا غير شائع في معظم الحالات ويتضمن الوعي بالذات تقييم واستجابة " يجب ألا اشعر بهذا الشعور " أو " يجب علّي أن أفكر في شيء ما غير هذا يجلب لي السعادة " . وأحياناً يصل الوعي بالذات إلى اتخاذ قرارات صارمة " يجب ألا افعل هذا مطلقاً " . (سكوت ، ٢٠٠٠)

يطلق علماء النفس الوعي بما وراء المعرفة أو ما وراء العاطفة على وعي الإنسان لذاته ٠ وإذا كان الوعي بالذات مهم لكل الناس للتصرف بحكمه وواقعيه في المواقف . تكون حاجة المرشد أكثر إلحاحا لفهم ذاته من خلال فهم مشاعره سواء في حياته أو في ممارسته المهنية الإرشادية . والوعي بالذات يتطلب خفض الانفعال لأنه كما هو معروف في علم وظائف الأعضاء الفسيولوجي أن القشرة المخية Cortex تكف عن النشاط أثنا الانفعال في عملية معقدة . والوعي بالمشاعر يجعلك تحدد هذه المشاعر وتحدث نفسك بهذه المشاعر وتفسر تصرفاتك في ضوء هذه المشاعر .مثل تفسيرك لشعورك بأنك سوف تقدم على قتل أحد الأشخاص إنما هو ناتج عن شعور الغضب .

وتحدث نفسك بأنك غضبان . وفي حالة عدم اهتمامك بأحد الطلاب وإعطائه الوقت الكافي قد تكون هناك مشاعر غضب أو يأس وراء عدم اهتمامك بهذا الطالب .وقد ذكر روشات(Rochat 2003)خمس مستويات للوعي بالذات وهي :

التمايز - الوضع ما وراء التمايز- تحديد مستوى التمايز - دوام التعرف على الذات - الوعي بما وراء الذات

أما الشعور بالذات فهو مصطلح يشير إلى ميل الأفراد إلى توجيه انتباههم نحو أنفسهم. فهم يكثرون من السلوك الاستبطاني، ويهتمون بعرض ذواتهم، كما يهتمون بتقدير ومدح الآخرين لهم. ويتكون الشعور بالذات من بعدين هما: الشعور بالذات الخاصة (Private self-consciousness)حيث يتركز انتباه الفرد على الجوانب الخفية من ذاته كالأفكار والمشاعر الداخلية، والشعور بالذات العامة حيث يتركز انتباه الفرد (Public self-consciousness) على ذاته كموضوع اجتماعي أي كما يراه الآخرون. وقد افترض ديفيس وفرانزوي ١٩٩١ Davis, & Franzoi أن الناس يختلفون في مقدار الوقت الذي يقضونه بالانشغال بذواتهم، وأن هذه الفروق بين الأفراد فروق مستقرة ومستقلة نوعاً ما عن آثار البيئة. ، فقد ظل اهتمام الباحثين بالشعور بالذات قليلاً حتى طور فينقستين شاير باس(Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975) أداةً لقياسها، وعندها أصبح الشعور بالذات موضوعاً للعديد من الدراسات التجريبية. فقد أشارت دراسات التحليل العاملي لمقياس الشعور بالذات إلى سيادة ثلاثة عوامل وهي: الشعور بالذات الخاصة، والشعور بالذات العامة، والقلق الاجتماعي. (نقلا عن جرادات والعلي . ٣٢٠) .

إن جودة الحياة Quality of life بصفة عامة وجودة الحياة النفسية psychological well being بصفة خاصة من أكثر المتغيرات تناولاً في الفترة الأخيرة لما لهما من دور في تحقيق التوافق والرضا لدى الأفراد. ولقد ظهرت ضمن التيار الجديد الذي ظهر منذ تسعينات القرن الماضي على يد أحد أشهر علماء النفس وهو مارتن سيلجمان Martin Seligman عرف بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology والذي بدأ ينظر إلى الإنسان نظرة مختلفة تماماً وهي أن الأصل هو الصحة وليس المرض، وأن الإنسان يستطيع أن يتكيف ويتوافق مع مجتمعه إذا ما ركز على الجوانب الإيجابية أو المضيئة في حياته وبث الأمل والتفاؤلOptimism، والسعادة Happiness ، والرضا عن الذات، والاستمتاع بالعلاقات مع الذات والآخرين، والمرونة النفسية أو الصمود النفسي Resilience. عكاشه , ٢٠١٠

ويؤكد كل من بونومي وباتريك وبوشنيل (Bonomi, ,٢٠٠٠ Patrick&Bushnel) على أن جودة الحياة مفهوما واسعا يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية ، مرتبطة بالحالة الصحية والحالة النفسية للفرد ، ومدى الاستقلال الذي يتمتع به والعلاقات الاجتماعية التي يكونها فضلا عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها .

وتعرف كارول رايف وآخرون Ryff, C & al جودة الحياة "تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يتم رصده بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، كذلك سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة، وذات قيمة ومعنى بالنسبة له لتحقيق استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، واقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين واستمراره فيها، كما ترتبط بكل من الإحساس

العام بالسعادة والاستمتاع بالحياة والسكينة والطمأنينة النفسية. (مشري : ٢٠١٤ ص ٢٢٦)

ويعرف (ستورت بروان (2000) Stewart-Brown جودة الحياة النفسية بأنها "حالة كلية ذاتية توجد عندما يتوازن داخل الشخص مدي واسع من المشاعر منها :الحيوية والإقبال علي الحياة، الثقة في الذات، الصراحة والأمانة مع الذات ومع الآخرين، البهجة والمرح، السعادة، الهدوء، والاهتمام بالآخرين".

وقد اوضح بولينغ واخرون(Bowling2002 &others)ان المؤشرات الذاتية هي الاكثر اهمية في تحديد جودة الحياة من المؤشرات الموضوعية ، فالجوانب الاجتماعية الدالة على الترابط الاجتماعي والقيم الاجتماعية والمعتقدات الدالة على السلوك الاجتماعي وغيرها من المتغيرات النفسية هي من العوامل التنبؤية لجودة الحياة عند الافراد(٣٥٥-٣٧١ p: Bowling& others 2002)

ويتم تعريف مفهوم جودة الحياة في ضوء بعدين أساسيين لكل منهما مؤشرات معينة: البعد الذاتي، والبعد الموضوعي. إلا أن غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة. ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل: أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية ، ويعرف (منسي وكاظم ، ٢٠٠٦) جودة الحياة بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على اشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته

للموقف والاستفادة منه .

ويعــرف هانشــيزوم وكانــاكواك Hanshizume & Kanagwak) ، ٢٠٠١)درجة شعور الفرد بالسعادة النفسية الناتجة من رضاه بظروف حياته اليومية .(١٦.p,٢٠٠١)

ويعرفها (جسام ، ٢٠٠٩)درجة رضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد اتجاه المظاهر المختلفة في الحياة ومدى سعادته بالوجود الانساني ، وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة ، كما انها تشتمل على عوامل داخلية ترتبط بافكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي والنشاطات ،ومدى انجاز الفرد للمواقف (جسام ، ٢٠٠٩ ،ص ٣٣)

ويعرفها الكرخي (٢٠١١)شعور الفرد بالرضا والسعادة وبالقدرة على اشباع الحاجات في ابعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل (النمو الشخصي ، والسعادة البدنية والماديةوالاندماج الاجتماعي ، والحقوق البشرية) (الكرخي ، ٢٠١١ ، ص ٢٤)

مؤشرات جودة الحياة :

- المؤشِّرات النفسية: وتتبدى في شعور الفرد بالقلق والاكتئاب، أو التوافق مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا.
- المؤشِّرات الاجتماعية: وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.
- المؤشِّرات المهنية: وتتمّثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها، والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.
- المؤشِّرات الجسمية والبدنية: وتتمّثل في رضا الفرد عن حالته

الصحية، والتعايش مع الآلام، والنوم، والشهية في تناول الغذاء، والقدرة الجنسية. (نعيسه ،٢٠١٢ ص ١٤٩)

وقد حدد عبد الرحمن مؤشرات جودة الحياة الناحية الذاتية : التقييم الوظيفي كمقياس المدى " مستوى الوظيفة ، وملاحظة المشاركة ، واستبيانات الظروف ، والاحداث البيئية ، والتفاعل في الانشطة اليومية ، وتقرير المصير ، والتحكم الشخصي ، واوضاع الدور (التعليم ،المهنة، المسكن)الظروف الخارجية ،والمنبهات الاجتماعية "مستوى المعيشة ،ومستوى العمل"(عبد الرحمن ، ٢٠٠٧ص ٣٤٠

أبعاد جودة الحياة :

-جودة الحياة الموضوعية: وتشمل هذه الفئة الجوانب الاجتماعية لحياة الأفراد والتي يوفرها المجتمع من مستلزمات مادية.

-جودة الحياة الذاتية، ويقصد بها مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة.

-جودة الحياة الوجودية، وتمّثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد، واستطاعته العيش (بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع مجتمعه.(عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص ،٢٠)

وفي هذه المستويات تتحدد الأساليب العلاجية المناسبة. فمثلاً الطلبة الذين درجاتهم منخفضة على مقياس الشعور بالذات الخاصة بحاجة إلى جلسات أو برامج إرشادية تهدف إلى زيادة الوعي لديهم. فنقص الوعي، كما هو معروف، يعد سبباً لكثير من الاضطرابات الانفعالية ،وذكر (فينهوفين Veenhov٢٠٠١) أن مفهوم جودة الحياة مفهوم شامل وواسع يحوي بين جنباته ويضم ثلاثة مفاهيم فرعية هي :

-جودة البيئة المعيشة Quality of Environment.

-جودة الأداء Quality of Performance..

- جودة النتائج أو المخرجات. Quality of Outcomes

التوجهات النظرية الحديثة المفسرة لمفهوم جودة الحياة :

اكدت التوجهات الحديثة في تفسيرها لمفهوم جودة الحياة على دور المحددات النفسية ، ويتضح في سياق المنظورات الاتية :

اولاً : المنظور المعرفي Cognitive Perspective

يرتكز هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على الفكرتين الاتيتين :

١-تتحدد درجة شعور الفرد بجودة حياته بطبيعة ادراكه .

٢- العوامل الذاتية اقوى اثراً من العوامل الموضوعية في تحديد درجة شعور الأفراد بجودة الحياة ،وتنبثق من هذا المنظور نظريتان حديثتان في تفسير جودة الحياة هما :

نظرية لاوتن (Environmental١٩٩٦) طرح لاوتن(Lawton١٩٩) مفهوم طبعة البيئة, ليوضح فكرته عن جودة الحياة ، والتي تدور حول الاتي :ان ادراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما :الظرف المكاني ، اذ ان البيئة المحيطة بالفرد تؤثرً على ادراكه ٠و الظرف الزماني ، ان ادراك الفرد لتأثير طبعة البيئة على جودة حياته يكون اكثر ايجابياً كلما تقدم في العمر ، فكلما تقدم الفرد في عمره كلماكان اكثر سيطرة على ظروف بيئته ، وبالتالي يكون التأثير اكثر ايجابية .(مبارك ، ٢٠١٢)

ويحدد براون(Brown,٢٠٠٩)اثرطبيعة البيئة على ادراك الفرد لجودة حياته ، وتأثر قدرته السلوكية والصحة النفسية بهذا الاثر، ٢. نظرية شالوك Schalok Theory, ٢٠٠٢

قدم شالوك ٢٠٠٢ تحليلاً مفصلاً لمفهوم جودة الحياة على اساس انه مفهوم مكون من ثمانية مجالات ، وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات ،تؤكد جميعها على اثر الابعاد الذاتية كونها المحددات الاكثر اهمية من الابعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة ، على ان هناك نسبة في درجة هذا الشعور فالعامل الحاسم في ذلك يكمن في طبيعة ادراك الفرد لجودة حياته .(مبارك ، ٢٠١٢)

ثانياً : المنظور الانساني Humanistic Perspective

يرى المنظور الانساني ان فكرة جودة الحياة تستلزم دائماً الارتباط الضروري بين عنصرين لاغنى عنهما :

١. وجود كائن حي ملائم .٢. وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن ، ذلك لان ظاهرة الحياة تبرز الى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين ، فهناك البيئة الطبيعية والتي تتمثل بالموارد الطبيعية التي تشكل مقومات حياة الفرد ،وهناك البيئة الاجتماعية وهي التي تضبط سلوك الافراد والجماعات طبقاً للمعايير السائدة في المجتمع ، فجودة البيئة الاجتماعية تتحقق بمقدار امتثال الافراد لهذه المعايير وعدم خروجهم عنها . كما ان هناك البيئة الثقافية ، التي تقاس جودتها بقدرة الفرد على صنع بيئة حضارية مادياً أومعنوياً لقد اكد هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على مفهوم الذات وقد بين ان حقيقة الحياة الانسانية تنطوي على امكانيات هائلة ، لتحقيق افضل المستويات للتطور والارتقاء في الحياة . (رضوان ، ٢٠٠٦ ، ص ٩٦)

ثالثا : المنظور التكاملي نظرية اندرسون (٢٠٠٣ Anderson Theory

طرح اندرسون شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة ، ومعنى الحياة ، متخذاً من مفاهيم السعادة ، ونظام المعلومات البايولوجي ، والحياة الواقعية فضلاً

عـن العوامـل الموضـوعية الاخـرى اطـار نظريـاً تكامليـاً لتفسـير جـودة الحيـاة . (Ventegodt, ٢٠٠٣p.,١٤١)

اشار (اندرسون) الى ان ادراك الفرد لحياته ، يجعله يّقيم شخصياً مـا يـدور حوله ، كما يمكنه من ان يكون افكاراً ليصـل الى الرضـا عـن الحيـاة وان هنـاك ثلاث سمات مجتمعة معاً تؤدي الى الشعور بجودة ، الحياة :

الاولى : الافكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد الى تحقيقه .

الثانية : المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الافكار والاهداف .

الثالثة : الشخصية والعمق الداخلي (Ventegod ,١٤ p ٢٠٠٣)

رابعاً : النموذج النظري العربي لجودة الحياة :

قدم ابو سريع واخرون (٢٠٠٦) ، انموذجاً لتقدير وتفسير جـودة الحيـاة يعتمـد علـى تصـنيف المتغيرات المؤثرة في جـودة الحيـاة موزعـة علـى بعـدين متعامـدين ،وهمـا بعـد المحـددات الشخصـية الداخليـة في مقابـل بعـد المحـددات الخارجيـة ، وبعـد الذاتيـة في مقابـل الموضـوعية " وعليـه فجـودة الحيـاة ظـاهرة متعددة الجوانـب (صـحية، واجتماعيـة، واقتصـادية، ونفسـية، تتـأثر بالنظـام السائد في المجتمع والنظام السياسي، والتقاليد الاجتماعية ، ومفهـوم الرفاهيـة ،ومعتقـدات الافـراد المختلفـة).و تتمثـل جـودة الحيـاة في اشـباع الحاجـات الانسانية المادية والمعنوية ،و تعتمد على بعض المؤشـرات المعنويـة منهـا الرضـا والقناعة والتوافق الشخصي ، والاجتماعي ، والصحي ،والاسـري و درجـة الولاء والانتماء للأسرة والـوطن ومفهـوم الـذات والـوعي بهـا ودرجـة المرونـة الفكرية وتقبل الاخر . (كاظم والبهادلي ، ٢٠٠٦)

وذكـرت جيلمـان وأخـرون (Gilman,&elt al,2004) أن تحليـل نتـائج الدراسات السابقة في مجال جودة الحياة يفضي إلى التأكيد على أن جودة الحيـاة

بالمعنى الكلي أو العام تنظم وفقًا لميكانيزمات داخلية ، وبالتالي يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتية لجودة الحياة بما تتضمنه من التقرير الذاتي عن الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، تصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتفاعل فيه، ونوعية ومستوى طموحاته .

على حين ذكر أبو حلاوة. ٢٠١٠ أن جودة الحياة تعكس "وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها، والوجود الإيجابي ؛ ذلك لأن جودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعكسه الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة كنتاج لظروف الحياة المعيشية والحياتية للأفراد، والإدراك الذاتي لهذه الحياة ؛ حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لهذه الحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كـ (التعليم والعمل، ومستوى المعيشة، والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى).

وعلى الرغم من التداخل الواضح بين مفهوم جودة الحياة والمفاهيم الأخرى التي تشتمل عليها أو ذات الصلة بها إلا أن الأدبيات النفسية تزخر بعدد من التعريفات منها أن جودة الحياة هي :

١) القدرة على تبنى أسلوب حياة يشبع رغبات الفرد واحتياجاته.

٢) الشعور الشخصي بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات.

٣) رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، والنزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف.

٤) الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والاحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته

وشعوره بمعنى الحياة والسعادة وصولاً إلى العيش في حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه.

٥) درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصية في النواحي النفسية، والمعرفية، والإبداعية.

٦) حالة شعورية تجعل الفرد قادراً على إشباع حاجاته والاستمتاع بحياته وبالظروف المحيطة به.

٧) شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في كافة مجالات الحياة. (كاظم البهادلي، ٢٠٠٦).

الاتجاهات النظرية المفسرة لمفهوم جودة الحياة :

ثمة أربعة اتجاهات رئيسة في تعريف جودة الحياة وهى : (أ) الفلسفي. (ب) الاجتماعي. (جـ) الاتجاه الطبي. (د) النفسي.

جودة الحياة من المنظور الفلسفي "مفارقة للواقع تلمسًا لسعادة متخيلة حالمة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام لآلام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية".

و يعرف أصحاب الاتجاه الاجتماعي " جودة الحياة " من منظور يركز على الأسرة والمجتمع ، وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية والسكان والدخل والعمل، وضغوط الوظيفة والمتغيرات الاجتماعية الأخرى.

وحدد الاتجاه الطبي مؤشرات جودة الحياة ولم يحدد تعريفا واضحا لها بتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم، ينظر لمفهوم جودة الحياة وفقًا للمنظور النفسي على أنه " البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع

الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة ، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية" .(أبوحلاوة ، ٢٠١٠).

العلاقة بين الوعي الذاتي وجودة الحياة :

تضاربت النتائج حول علاقة الوعي بالذات بجودة الحياة ،فبعضها لم توجد علاقة وبعضهاأثبتت نتائجها (abagh & Jenaabadi 2013)وجود علاقة بين الوعي بالذات وبعض جوانب جودة حياة العمل .

٣ -الأطفال ذوي الظروف الخاصة (من هم في حكم اليتيم)

أ -مجهول الوالدين أو اللقيط : وهو الذي لا يعرف له أماً ولا أباً ، وبسبب حرمانه من العطف والحنان ودفء الأسرة الطبيعية يعد يتيماً ، بل حالته من أشد حالات اليتم لأن اليتيم في اللغة والاصطلاح هو من فقد أباه. أما مجهول الوالدين فهو الذي لا أب له ولا أخ ولا أخت ولا قريب. وبالتالي لا حقوق نسب ولا نفقة ولا ميراث. واللقيط : بمعنى الملقوط من اللقطة : ولفظة لقيط تدل على معناها أي الملقوط من قبل شخص ما ، عندما عثر عليه في مكان ما ، لسبب مجهول. ويعرف الفقهاء اللقيط بأنه الطفل المنبوذ المطروح المرمي به مجهول الأبوين والنسب.

ومصطلح "لقيط" هو مصطلح إسلامي لا يقابله في المصادر الأجنبية مصطلح ذو مدلول مشابه ، وإنما ترد مصطلحات أخرى مثل "الطفل غير الشرعي" أو "الطفل مجهول الأبوين" أو " طفل الأم غير المتزوجة". وهذا المدلول رغم اختصاره فهو يشير إلى الطفل الذي لم يبلغ سناً يستطيع بها أن يعرَف بنفسه ، لذا فهو منبوذ أو متروك في مكان ما تم العثور عليه فيه ، ومن ثم التقاطه فيه. وهو في الغالب " ولد غير شرعي" نبذته أمه لشعورها بأنه جاء

نتيجة جريمة ارتكبتها تخالف الشرائع الدينية والاجتماعية، وقد يكون "ولداً شرعياً" لكن نبذه والداه بسبب الفقر أو غيره (العساف، ١٩٨٩، ٤١).

التعريف الإجرائي: يقصد بالأطفال ذوي الظروف الخاصة في هذه الدراسة هم الأطفال الإناث المولودين في المملكة العربية السعودية لأبوين غير معروفين، وتتراوح أعمارهم ما بين ٦-١٨ سنة، ويعيشون في جمعية البر بجدة.

وبالنسبة للأطفال ذوي الظروف الخاصة فإنهم يفقدون الإحساس بالأمن عندما ينتقلون من مؤسسة ألفوها لفترة طويلة من الزمن إلى مؤسسة جديدة ووجوه غريبة لم يألفوها من قبل. أو عندما تتغير الأم الحاضنة إما بانتقالها لعمل آخر أو لتركها العمل مما يجعل الطفل يشعر بالوحدة والشعور بعدم الأمن. وهذا ما أشارت له دراسة (محمود، ١٩٩٥) حيث أوضحت أن من أهم مشكلات الأبناء المودعين بالمؤسسات الإيوائية هي مشكلات الاغتراب عن الأسرة، وعن المجتمع الخارجي، لذا تظهر بعض الآثار التي تترتب على الحرمان من الأمومة مثل البرود العاطفي والتأخر في الحديث والتأخر في النمو العقلي الانسحاب بلا مبالاة من جميع الروابط الانفعالية، بشعورهم أنهم مختلفون عن الآخرين، الشعور بالنقص، واتصاف السلوك بالعدوانية ضد الآخرين، كالضرب وتدمير الممتلكات .(الرشيد والضحيان ، ١٤٢٨)

ويقيم الأطفال في جمعية البر بجده والتي تهتم برعاية الأطفال الأيتام ومن في حكمهم من ذوي الظروف الخاصة (مجهولي الأبوين) ممن لا توفر لهم الرعاية السليمة في الأسرة أو المجتمع الطبيعي، وقد هيئت هذه الجمعية لتوفير المناخ الاجتماعي النفسي المناسب للأطفال، إضافة إلى الإيواء الكامل بما يعوض الطفل قدر الإمكان عن غياب الأسرة الطبيعية، حيث يجد الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية والتعليمية والترويحية المناسبة، وتشرف على هذه الجمعية وزارة الشئون الاجتماعية .

اجراءات الدراسة :

المنهج

استخدمت الباحثة للتحقق من صحة فروض الدراسة كلا من المنهج الوصفي الارتباطي المقارن والمنهج الأكلينيكي ، وهي تتفق مع خصائص هذه الدراسة.

الاساليب الإحصائية :

استخدمت في هذه الدراسة برنامج الحزم الاحصائي (SPSS)من المتوسطات والانحرافات المعيارية ، ومعاملات الارتباط ، وt.test) .) لدراسة الفروق .

مجتمع الدراسة :

تم اختيار جمعية البر لتمثل مجتمع الدراسة ، حيث أنها المكان المناسب لوجود هذه الفئة.

العينة : اختيرت عينة الدراسة من مجموعتين جمعية البر(١٤) طفلة من الأطفال الايتام ذوي الظروف الخاصة و(٢٥) طفلة من المدارس العادية ، وبذلك أصبح حجم عينة الدراسة(٣٩)طفلة ، تتراوح أعمارهم بين (٨-١٨) بمدينة جدة ، ومتوسط قدره (١٢.٧٦) وانحراف معياري (٢.٧) والجدول رقم (١) التالي يوضح مواصفات العينة .

جدول (١) وصف العينة

البيانات	العدد
أطفال جمعية البر	١٤
أطفال من التعليم العام	٢٥
المجموع الكلي	٣٩

أدوات الدراسة : لجمع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة استخدمت الباحثة المقاييس التالية :

أولا : الدراسة السيكومترية

١ - مقياس الوعي بالذات (الشعور بالذات) :

طور فينينغشتاين وزملاؤه (Fenigstein et al, 1975) هذا المقياس بهدف قياس ميل الفرد للتركيز على الذات ، ويتكون المقياس من(٢٣)فقرة تتم الاستجابة لكلٍ منها على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، يعني لا تنطبق على الإطلاق و(٤) تعني تنطبق تماماً. وتتوزع الفقرات على ثلاثة أبعاد هي: الشعور بالذات الخاصة (١٠ فقرات)، الشعور بالذات العامة (٧ فقرات)، القلق الاجتماعي (٦ فقرات) ويعرف الشعور بالذات الخاصة بأنه : انتباه الفرد لأفكاره ومشاعره الداخلية، في حين يعرف الشعور بالذات العامة بأنه : الوعي العام بالذات (social object) بوصفها موضوعاً اجتماعياً ، أما القلق الاجتماعي فيعرف بأنه : شعور الفرد بالانزعاج بحضور الآخرين، ويشير كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة إلى عملية الانتباه المركز على الذات ؛ أما القلق الاجتماعي فيشير إلى ردة الفعل لهذه العملية، وتُرجم مقياس الشعور بالذات إلى لغات عديدة، وقد دعمت العديد من الدراسات بنيته العاملية كدراسة هينيمان((Heinemann,1979أجريت على المجتمع الألماني، ودراسة نيستيد وسماري(Nystedt&Smari١٩٨٩) التي أجريت في المجتمع السويدي، وتُرجم المقياس وعدلت فقراته بعد أن تمت مراجعته من متخصص في اللغة الانجليزية، ومن ثم أجري صدق محتوى له بعرضه على سبعةٍ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، لإبداء رأيهم في فقراته من حيث مدى انتماء الفقرات لأبعاد المقياس إضافة إلى سلامتها

اللغوية، وقد كان هناك إجماع بينهم على أن فقرات المقياس جميعها تنتمي إلى أبعادها، واقترحوا تعديل صياغة بعض الفقرات. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة ن= ٦٦٧) ، أجري تحليل عاملي توكيدي confirmatory factor analysis لفقراته باستخدام طريقة التدوير المتعامد rotation varimax وقد أظهرت نتائج التحليل أن المقياس يتكون بالفعل من ثلاثة عوامل . (جرادات,٢٠١٠ ، ٣٢٢)

وللتأكد من الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية ، تم حساب صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية من الاطفال عددهم (٢٣) طفلة.

أولا : حساب صدق المقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات ومحاور المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٤٣٥ ، ٠,٨٦٣ وهي جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ كما تم حساب معاملات ارتباط محاور المقياس بالدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول(٢) : الاتساق الداخلي لمحاور المقياس

المحور	معامل الارتباط
الشعور بالذات الخاصة	٠,٧٥٤❖❖
الشعور بالذات العامة	٠,٦٥٣❖❖
القلق الاجتماعي	٠,٦٧٢❖❖

❖❖ دال عند مستوى دلالة ≤٠,٠١

ثبات المقياس :

تم قياس ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ ، وباستخدام التجزئة النصفية وقد بلغ قيمة الفا٠,٧٥ ،وبلغت ٠,٨٩ بطريقة التجزئة النصفية .

٢-مقياس جودة الحياة

من إعداد يوسف الجيش واخرون ٢٠١٣ ، ويتكون المقياس من خمس محاور أساسية هي الصحة الجسمية والصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية وصحة البيئة والأمن الشخصي للطفل ، وتم إجراء الدراسة السيكومترية للمقياس بحساب درجة ثبات ٠,٧٤ حسب طريقة معامل الفا كرونباخ و(٠,٩٤) بطريقة التجزئة النصفية .

وللتأكد من الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية ، تم حساب صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية من الاطفال عددهم (٢٣) طفلة.

أولا : حساب صدق المقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية وترواحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٤٢ ، ٠,٦٢ وهي جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ .

ثبات المقياس :

تم قياس ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ ، وباستخدام التجزئة النصفية وقد بلغ قيمة الفا ٠,٧٧ ،وبلغت٠,٩١ بطريقة التجزئة النصفية .

ثانيا : الدراسة الاكلينيكية :

مقياس تفهم الموضوع للأطفال (The Children Appereception Test CAT) من إعداد (Bellak & Bellak ,1954) وترجمة للغة العربية (محمد خطاب، ٢٠١٢)و هو اختبار إسقاطي أعده (بلاك) ليناسب الأطفال ،

ويتكون من عشر بطاقات تصور الحيوانات في أوضاع مختلفة ، وهي أوضاع إنسانية تشابه تلك التي يتخذها البشر وتصلح للتطبيق على الأطفال في المستوى العمري من ٣ -١٠ سنوات وتصلح للذكور والإناث وتقدم البطاقات العشر للطفل ويطلب منه أن يحكي قصة عما يدور في كل صورة أو بطاقة ويقوم الفاحص بتسجيل ذلك . ويساعد هذا الاختبار في الدراسة الدينامية العميقة لشخصية الطفل والكشف عن المشكلات التي يعاني منها الطفل وكذلك دوافعه وانفعالاته وفكرته عن العدوان وتصوره عن مدى تقبل الآخرين له وما يعتريه من مخاوف أثناء الاستسلام للنوم في الماء وأشكال آدمية في مواقف بشرية اجتماعية مختلفة ومتنوعة ويطلق عليها(C . A . T . H) يستجيب لها الطفل بتكوين قصة عن كل منها وبتحليل هذه القصة يمكن إلقاء الضوء على شخصية الطفل . اختبار تفهم الموضوع للأطفال. C . A (H . T) قد صمم لتقديم استجابات مختلفة تعبر عن خيال الطفل ، وأيضاً يستخدم كأداة للكشف عن إبداع الطفل أو القدرة على التخيل على حد تعبير " بيلاك " بالإضافة إلى أنه أداة أكلينيكية تستخدم في عملية التشخيص والعلاج ، والكشف عن اتجاهات الأطفال نحو الوالدين ، وأيضاً التنافس بين الأخوة والأخوات ، والعدوان نحو الذات والعالم الخارجي ، وأيضاً مخاوف الطفل ومدى تقبله لعالم الكبار ، أي أن الاختبار يلقي الضوء على جميع جوانب شخصية الطفل النفسية والاجتماعية ، والعقلية ، والجسمية ، وهو وسيلة للإدراك الداخلي للبحث في الشخصية ومعرفة جوانبها الدينامية للفروق الفردية في إدراك مثيرات الاختبار (ليندا النفوري ، ٢٠٠٩. بيللاك ليوبولد ترجمة محمد خطاب ، ٢٠١٢). ولتحليل استجابات الاطفال فقد تم استخدم أسلوب " ويذرسبون " في تحليل استجاباتهم على اختبار تفهم الموضوع .

النتائج تفسيرها وتحليلها :

وللتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه :

"لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى $0.05 \geq \alpha$ بين درجات مقياس الوعي بالذات ودرجات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة ."

وللتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس الوعي بالذات ودرجات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة ، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك

جدول رقم (٣) يوضح قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس الوعي بالذات

ودرجات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان حيث ن = (١٤)

البيانات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	٠,٠٦١	٠,٨٣٦
جودة الحياة		

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان بين درجات مقياس الوعي بالذات ومقياس جودة الحياة هي(٠.٠٦١)وهي قيمة غير دالة احصائيا ، وهذا لا يتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة حيث أشار كل من Hippe (2004) ؛ Lavoie(2003)إلى أن الأشخاص الأكثر وعيا بذواتهم يكونون أكثر مرونة ، و يدركون نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم ، وكذلك يكون لديهم المقدرة على التفاعل مع الآخرين.وقد ذكر((٢٠٠٠ Goldstein&Brooks) أهمية حصول الطفل على التقدير الإيجابي للقيام

بالأنشطة بشكل جيد، وأشار إلى أن الأكثر أهمية التعرف على مواطن القوة الشخصية لدى الطفل ومدى التمتع بها وهي من المعايير التي تؤدي إلى جودة الحياة. وترجع الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الوعي بالذات وجودة الحياة لدى الأطفال ذوي الظروف الخاصة إلى عدم وعي هذه الفئة بذاتها وعيا صحيحا لتأثرها بنظرة المجتمع السلبية لهن ، مما يعيقها عن حسن اختيار أساليب الحياة وجودتها . وبهذا يمكن قبول الفرض الأول.

نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على أنه :

"لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى $0.05 \geq \alpha$ بين درجات مقياس الوعي بالذات ودرجات مقياس جودة الحياة لدى الأطفال العاديين".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس الوعي بالذات ودرجات مقياس جودة الحياة لدى أطفال العاديين ، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك :

جدول رقم (٤) يوضح قيم معامل الارتباط بطريقة سبيرمان بين درجات مقياس الوعي بالذات ودرجات مقياس

جودة الحياة لدى الأطفال العاديين حيث ن= ٢٥

البيانات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي بالذات جودة الحياة	٠,١٦٨	٠,٤٢١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة معامل الارتباط غير دالة ، وهذا يعني عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين درجات الوعي بالذات ودرجات جودة الحياة لدى الأطفال العاديين ، ويرجع ذلك إلى أن تركيز الأسر في تربية الطفل على الجوانب المادية والاجتماعية أكثر من التركيز على الجوانب الذاتية

والنفسية مما يضعف إدراك ووعي الأطفال بذواتهم وعيا صحيحا يرتبط بجودة حياتهم ، وبهذا يمكن قبول الفرض الثاني .

الفرض الثالث : والذي ينص على أنه :

"لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى 0.05 ≥ α بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة و العاديين في مقياس الوعي بالذات ."

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم التأكد من شروط اختبار (ت) للفئتين المستقلتين باستخدام معادلة كروسرموف سمير نوفا ، وكان مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على اعتدالية التوزيع .

ثم قامت الباحثة بحساب قيمة الفروق بين متوسطي درجات الوعي بالذات للأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين

في مقياس الوعي بالذات بحساب قيمة T))والجدول (٥) يوضح قيمة هذه الفروق :

جدول رقم (٥) يوضح قيمة (t) لحساب الفروق بين متوسطي

درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في مقياس الوعي بالذات

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
الأطفال ذوي الظروف الخاصة	١٤	٥٠,٢٨	٤,٣٤	٣٧	٧,٧	٠,٠٠٠
الأطفال العاديين	٢٥	٧٠,٣٦	٩,١٨			

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الحالات الخاصة والأطفال العاديين في مقياس الوعي بالذات ، حيث اتضحت أن الفروق لصالح العاديين ، ولعل ذلك يرجع

إلى طبيعة الظروف الاجتماعية التي يعيشها الأطفال ذوي الحالات الخاصة والتي تجعلهم يختلفون عن الأطفال العاديين فيدركون أنفسهم على غير حقيقتها بناء على إدراك الأخرين لهم ، ولقد اسفرت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة(الشمري والشمري،٢٠٠٨) عن تدني مفهوم الذات لدى الأطفال الايتام ،حيث أن مفهوم الذات يبدأ بالتكوين في مراحل مبكرة من تكوين الوعي الاجتماعي للطفل ،و ان مفهوم الذات يستقر في مرحلة المراهقة ان لم يكن قبلها ، ولكن هذا الاستقرار لا يكون نهائياً بل يكون في حالة تغير مشروطة اجتماعياً ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (علي ،٢٠١٥) وكذلك يتفق مع نتائج دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٢) التي وجدت فروقا دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المدارس وأطفال المؤسسات من الجنسىن في التوافق النفسي والإجتماعى لصالح أطفال المدارس ٠ وكذلك ماأثبتته نتائج دراسة (محمود ،٢٠٠٣)وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أبناء المؤسسات وأبناء الأسر الطبيعية في مقياس الدور الجنسي الذكرى لصالح أبناء الأسر الطبيعية ، عليه يتضح أن وعي الطفل بنفسه يترتب على إدراكه لطبيعة البيئة والمفهوم الذي تكونه عنه ، وهذا يجعلنا نقبل الفرض .

نتيجة الفرض الرابع : والذي ينص على أنه :

"لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في مقياس جودة الحياة."

وللتحقق من صحة الفرض الرابع قامت الباحثة بإيجاد الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في مقياس جودة الحياة بحساب قيمة T.Test ويوضح ذلك الجدول (٦):

جدول رقم (٦) يوضح قيمة (T) لحساب الفروق بين متوسطي
درجات الأطفال ذوي الظروف الخاصة والأطفال العاديين في مقياس جودة الحياة

البيانات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة
أطفال ذوي الظروف الخاصة	١٤	٥٣.٢١	٨.١٤	٣٧	٢.٠٦	٠.٠٤٧
الأطفال العاديين	٢٥	٥٩.٤٠	١٠.٣٤			

تضح من الجدول رقم (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الحالات الخاصة والأطفال العاديين في مقياس جودة الحياة وكانت الفروق لصالح الأطفال العاديين ، وذلك لأن جودة الحياة النفسية للطفل تتأثر بنوعين من العوامل منها عوامل مباشرة وعوامل غير مباشرة، فالعوامل المباشرة تتضمن الإنجازات التي حققها الوالدان والسمات الشخصية والمزاجية وكذلك السياق الذي يعيش فيه هذا الطفل، أما العوامل غير المباشرة فتتضمن شبكة الساندة الوالدية خاصة من قبل الأم وكذلك العلاقات الزوجية كما تتأثر جودة حياة الطفل بالطبقة الاجتماعية لوالديه ومستوى تعليمهم ومدى رضاهم عن وظيفتهم، وهذا ما أوضحته دراسة محمود فتحي عكاشة ، ولعل تفسير ذلك يتضح من التعريفات التي قدمت لمفهوم جودة الحياة تعريف Bonomi et al(2000) حيث يرى أن جودة الحياة: " تمثل مفهوماً واسعاً يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية، مرتبطة بالحالة الصحية والحالة النفسية للفرد، ومدى الاستقلال الذي يتمتع به، والعلاقات الاجتماعية التي يكونها، فضلاً عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها". كما يرى كذلك أن جودة الحياة تتمثل في

درجة رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات التي تقدم لهم على إشباع حاجاتهم المختلفة. ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم (أصدقاء وزملاء وأشقاء وأقارب) ؛ أي أن جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد. (نقلا عن محمد فتحي عكاشه)

ودراسة أشرف عبدالقادر ٢٠٠٠التي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيات بين الأطفال الأيتام (يتيمي الأب - يتيمي الأم) والأطفال العاديين في درجة إشباع الحاجات النفسية التالية : (الحب -الأمن -تقبل الذات - الانتماء -التقدير الاجتماعي -السيطرة -الاستقلال) لصالح الأطفال العاديين، كذلك وجدت فروق دالة بين الأطفال في درجة إشباع الحاجات النفسية نتيجة اختلاف الجنس لصالح الأطفال العاديين .

وتعتبر الجودة الشخصية والاجتماعية ضرورية للأطفال الذين هم بصدد بدء الاندماج في الحياة الاجتماعية بصورتهم الذاتية، وتصنف إلى قدرات ومهارات وسمات رئيسية تتفرع إلى أخرى فرعية مثل: الرؤية، المبادرة، البديهة، الحاجة للإنجاز، الحاجة للاستقلال، والميل لتحمل قدر معقول من المخاطرة، وتحمل المسؤولية، هذا بالإضافة إلى مهارات الاتصال والثقة بالنفس، والوعي بالذات، والدافعية نحو التعلم بطرق متنوعة، ومهارات الإقناع، والقدرة على التحمل والتسامح، والتخطيط ومهارات اتخاذ القرار والقدرة على التركيب، ومهارات الإصغاء، وجمع المعلومات وتحليلها. كذلك مهارات حل المشكلات، وتدوين الملاحظات، وإدارة المشروعات، وإدارة الفريق، وإدارة الوقت، والقدرة على الإبداع (المعشني، ٢٠٠٦، ص ٢١)

ثانيا: نتائج الدراسة الاكلينيكية :

نتيجة الفرض الخامس و الذي ينص على أنه :

-تختلف الدينامية النفسية للأطفال ذوي الظروف الخاصة بعضهم عن بعض من حيث : الوعي بالذات والوعي العام والقلق الاجتماعي والعدوانية وصورة البيئة الخارجية والصراعات والاحباطات كما يكشف عنه اختبار تفهم الموضوع.

وللتحقق الفرض الخامس ، قامت الباحثة بتطبيق اختبار تفهم الموضوع (C.A.T.H) النسخة الخاصة بالأطفال ، على الاطفال ذوي الظروف الخاصة، ومن خلال التخيل ونسج القصص يؤدي تحليلها إلى الكشف عن مختلف جوانب الشخصية بهدف بيان ديناميات الشخصية كالحوافز والرغبات والميول والحاجات والمشاعر والأحاسيس العميقة والمكبوتة، وكيفية تنظيمه للخبرات المكتسبة وتوضيح نظام الشخصية وكيفية توظيفها للواقع الخارجي ، و الكشف عن الأفكار غير السوية ، وكذا الآليات الدفاعية المجندة لمواجهة الصراعات النفسية والصراعات والتخيلات والاضطرابات النفسية السلوكية مثل الجنوح والعدوان والعنف.

وأظهرت البطاقات جوانب ثلاثة الجوانب النفسية والجوانب الاجتماعية والجوانب الأسرية فعلى صعيد الجانب النفسي ظهرت لدى بعض الأطفال مظاهر للعدوان والاتجاهات السلبية نحو الأم والتصور السلبي للأسرة والمفهوم السلبي للوالدين والرغبة في الانتقام ،بينما أظهر أطفال أخرين جو الأسرة والتعاطف بين أفراد الأسرة والعلاقة بالإخوة وربما يعكس أثر المشرفة أو الأم البديلة ، وكذلك ظهر أثر الخدمات التي تقدمها الجمعية للأطفال ، وستتضح تفسير هذه النتيجة من خلال تحليل إجابات الأطفال في الدراسة

الاكلينيكية بناء على استخدام المنهج التحليلي بطريقة موراى.

وسنقتصر الباحثة على سرد بعض الحالات .

الحالة الأولى :

البطاقة الأولى : كنا ناكل وخلصنا .

البطاقة الثانية : نلعب شد الحبل.

البطاقة الثالثة : الولد والاب , الاب جالس على الكرسي والولد متكي .

البطاقة الرابعة : الولد والام والنونو .

البطاقة الخامسة : السرير , الام نائمه والاخ نائم مع اخوة .

البطاقة السادسة : الولد والام نائمين في الارض .

البطاقة السابعة : تبغي تمسك الولد وهو يبغي يجري.

البطاقة الثامنة :الام والاخ , الام بتكلم الولد .

البطاقة التاسعة : النونو نائم على السرير في الغرفة .

البطاقة العاشرة :الام تغسل للولد .

الحالة الثانية :

البطاقة الأولى : الولد يأكل والبنت.

البطاقة الثانية : يلعبوا شد الحبل .

البطاقة الثالثة : عجوز جالس فوق الكرسي وولده جالس .

البطاقة الرابعة : الام قاعدة تمشي وولدها يلعب بدراجة والام ماسكة طاقيتها وشنطتها وحاجياتها وولدها, ولدها يلحقها بالدراجة .

البطاقة الخامسة : الاولاد الاثنين نائمين مع بعض في السرير والام والابو نائمين في السرير .

البطاقة السادسة : الام والابو نائمين وولدهم الصغير نائم على التراب .

البطاقة السابعة : وحش قاعد يلحق النونو , والنونو يتسلق عشان يهرب وما يمسكه

البطاقة الثامنة : الام والابو يتكلموا والام وولدها الصغير يتكلموا .

البطاقة التاسعة : الولد الصغير فوق السرير .

البطاقة العاشرة :الام قاعدة تنشف الولد .

الحالة الثالثة :

البطاقة الأولى قاعدين يأكلوا العيال .

البطاقة الثانية : العيال قاعدين يلعبوا بالحبل .

البطاقة الثالثة :رجال قاعد على الكرسي والصغير جالس والرجال معاه عصاية .

البطاقة الرابعة : ام قاعدة تمشي وبنتها تمشي بدراجة معاها شنطة وشايلة بنتها .

البطاقة الخامسة : بيبي اثنين نائمين في السرير وهنا في واحد نائم على السرير الكبير .

البطاقة السادسة البيبي نائم في الارض وكلهم نائمين في الارض .

البطاقة السابعة : هذا شرير يبغي يأخذ البيبي والبيبي يتسلق الشجرة .

البطاقة الثامنة : امة خاصمته , وهذه قاعدين يتكلموا تقله خطة , والثانية تخاصم الولد .

البطاقة التاسعة :سرير وبيبي وبس .

البطاقة العاشرة : الام تبغي ترمي البيبي في التواليت . (الشعور بالقلق وتوقع الأذى من الأخرين وتشويه علاقة الم بابنها)

الحالة الرابعة :

البطاقة الأولى :الاولاد اجتمعوا عشان يأكلوا مع بعض وهذا الاب جاي عندهم يفطر معاهم .

البطاقة الثانية : الاولاد يلعبوا شد الحبل مع بعض والولد الصغير يساعد الولد الثاني في النهاية الاثنين فازوا .(تصوير الجو الأسري والعلاقات الأسرية والنتيجة لترابطهم النجاح والفوز ، ويوضح اعتقاده بأن النجاح لا يكون الا بترابط الأسرة وفيه تشويه للوعي بالذات

البطاقة الثالثة : الاب قاعد والولد قاعد يطالع في ابوه .

البطاقة الرابعة :الام ماسكة طفلها والبنت قاعدة تلعب دراجة تبغا تصدم الام وتبغي تعورها والشنطة طائرة . (تصور الغيرة الشديدة المؤدية إلى العنف)

البطاقة الخامسة :الولد نائم مع اخوة وبعدين اخوة نائم واخر شيء الاثنين ناموا .

البطاقة السادسة :الام والاب نائمين في التراب والولد نائم في التراب والام وابوهم سايبين الولد . (تعبير عن القلق الاجتماعي وافتقار للجو الأسري)

البطاقة السابعة :الرجال يبغي يمسك الولد يأخذه ويبغي يحطه في الغاز. تصوير للخوف والقلق الاجتماعي وتوقع الأذى من الأخرين

البطاقة الثامنة :الام والاب يتكلموا مع بعض والام الثانية قاعدة تقول للولد روح هناك.

البطاقة التاسعة: الولد قاعد لحالة ما في احد معاه لا امة ولا ابوة والباب مفتوح وهو جوة الغرفة وجالس في السرير . (تشويه للوعي بالذات والوعي العام ، وتصوير للقلق .

البطاقة العاشرة :الام ماسكة الولد قاعدة تفسخله عشان يروح حمام وتضربه في ظهرة وتمسح جسمه . (صراع بين الوعي والإدراك الطبيعي والوعي المشوه لعلاقة الأم بالطفل ولعله يعكس الخبرات المتناقضة التي مر بها الطفل بين تنوع المشرفات .

الحالة الخامسة :

البطاقة الأولى اولاد قاعدين يأكلوا وجاء الرجال . (انكار للجو الأسري وتشويه في الوعي العام

البطاقة الثانية : اولاد قاعدين يلعبوا بالحبل . (ادراك مشوه للعلاقات الاجتماعية والوعي العام

البطاقة الثالثة : ملك وفي أولاد جالسين مع بعض .

البطاقة الرابعة : البنت قاعدة تمشي والولد كان حيدعسها ومعاها البيبي . (مشاعر عدوانية دفينة وانكار لصورة الأم وأبعاد لها)

البطاقة الخامسة : سرير وولدين ولمبة والشباك والستارة . (الوعي بالرموز وانكار العلاقات الاجتماعية والتصور والوعي الطبيعي للعلاقات الانسانية

البطاقة السادسة : اولاد نايمين وواحد صاحي وفي شجرة فوقهم وجبل . (الحاجة للحماية والمساندة ووجود الأم)

البطاقة السابعة : واحد شرير يبغا ياكل الولد . قام الولد دخل في الشجرة (القلق الاجتماعي ، والحاجة للأم)

.الطاقة الثامنة : بنات وولد واحد وكنبة وكعب ومراية. هادي تروح تقول للولد روح نظف الولد . والثلاثة الكبار شريرين .

البطاقة التاسعة : غرفة فيها كرسي والبيبي قاعد والباب مفتوح وفي سرير البيبي قام وستارة وشباك ومراية .

١البطاقة العاشرة : هادي تبا تشيل الولد وترمية هنا في التواليت . (تشويه العلاقة بالأم والقلق الاجتماعي وتوقع الأذى)

الحالة السادسة :

البطاقة الأولى : شلة اولاد قاعدين ياكلوا والصحن الكبير والولد قاعد

ياكـل فيـة والاب اخـذ مـن الصـحن الكـبير .(تشـويه في الـوعي العـام ، واضطراب في ادراك العلاقة الأخوية

البطاقة الثانية : ولد وبنت وولد يشد في الحبل وولدين يشدوا كانوا يلعبوا . (تشويه للوعي العام وافتقار للعلاقة الأخوية والجو الأسري)

البطاقة الثالثة : رجال جالس وولد جالس . بس الولد لازم يقعد في كرسي زي كرسية . (تشويه في الوعي العام ، واظهار للمشاعر الدفينة المكبوتة نحو الأخرين وخاصة الأب)

البطاقة الرابعة : ولد قاعد يلعب بالدراجه والام تجري بسرعه عشان ماتنصدم بالدراجة والكورة يرميها على امة . (تصوير للرغبة المكبوتة في الحاق الأذى بالأم ، وتشويه للوعي العام

البطاقة الخامسة : ولدين نايمين في السرير والام والابو في السرير الثاني وفي لمبة . (الوعي بالذات والوعي العام)

البطاقة السادسة : هما نائمين بنتين وولد نايمين في الحوش برا والبرد مرة كثير وهيموتوا عشان الثلج . تصوي للقلق الاجتماعي وتوقع الأذى)

البطاقة السابعة : وحش يبغا ياكل الصغير ويطحنه بالسكينة ويمسكة ويحطه في النار . (القلق الاجتماعي مرتفع بتصور مصدر الأذى وتنوع الأخطار ، والوعي السلبي بالذات)

البطاقة الثامنة : الاثنين يتكلموا والولد قاعد تقله يلا روح .

البطاقة التاسعة : ولد جالس في السرير لحالة . (الوعي السلبي بالذات ، والوعي العام المشوه)

البطاقة العاشرة : الام تبغا تحط ولدها في الحمام عشان يسوي حمام . (الوعي العام والرغبة في وجود الأم)

الملاحظات الاكلينيكية العامة :

.فقد تم تحليل القصص التي وردت عن الأطفال ذوي الحالات الخاصة بناء على ما عبروا عنه حول بطاقات اختبار تفهم الموضوع وقد تم تصنيف مفردات القصص حسب مكونات مقياس الوعي بالذات وتتمثل في : الوعي بالذات ، الوعي العام ، القلق الاجتماعي ، الاحباط ؛ العدوانية .والجدول التالي يوضح بعض نتيجة مقياس تفهم الموضوع (CAT)

- الوعي بالذات السلبي .
- الوعي العام المشوه .
- افتقار الطفل للحاجات النفسية والاجتماعية مثل الجو الأسري الدافئ ، حيث يشعر الطفل بنبذ الوالدان له وأقصاؤه بعيدا عنهم
- القلق الاجتماعي لدى الطفل كما يعكس الوعي العام لدى الطفل بأن الأخرين يدركون أنه مختلف عنهم فلا يقبلونه بينهم
- تصور القصص المخاوف الدفينة لدى الطفل ، وعدم شعوره بالأمن لافتقاره إلى جو الأسرة المتلاحم . وتصور القلق الاجتماعي.

جدول رقم (٧) يوضح بعض النتائج لاختبار تفهم الموضوع وفقا لمحاور مقياس الوعي بالذات

البعد	الموضوع الوصفي	التحليل
الوعي بالذات	-ولد جالس في السرير لحالة .	-الهوية الجنسية (ذكر أو أنثى) -العلاقة بالأخرين -الدور في الأسرة (ابن -أخ - أخت) -الحاجات الأساسية (الانتماء - التعاون -المشاركة والمسؤولية - اللعب -النوم -التملك)
الوعي العام	الأب والأم جالسين يأكلوا والأولاد جالسين ياكلوا والولد جالس مع أخوه الولد الصغير جالس مع جدة	-الأسرة بجميع أفرادها . -المنزل بمكوناته . -واجبات الأبوين . -طبيعة العلاقة بين أفراد الأسرة . -طبيعة الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء .
القلق الاجتماعي	هما نائمين بنتين وولد نايمين في الحوش برا والبرد مرة كثير وحيموتوا عشان الثلج	-عدم تقبل المجتمع . توقع الأذى من الأخرين -الرفض والنبذ. -الحاق الأذى . -عدم الأمن . -فقدان السند.
العدوانية والاحباط	-وحش يبغا يأكل الصغير ويطحنه بالسكينة ويمسكه ويحطه في النار	-المشاعر العدوانية نحو الأم . -الاتجاهات العدوانية نحو الصغار. -ادراك البيئية الضاغطة غير الأمنة .

فاختبار تفهم الموضوع للفرد، وكيفية تنظيمه للخبرات المكتسبة ويساهم في إجلاء نظام الشخصية وكيفية توظيفها للواقع الخارجي. فقد ينطلق الفرد من مادة الاختبار ليتخيل وينسج قصصا، يؤدي تحليلها إلى الكشف عن مختلف جوانب الشخصية من حيث رغباتها وميولها وأحاسيسها العميقة والمكبوتة، وكذا الآليات الدفاعية المجندة لمواجهة الصراعات النفسية. إذّن اختبار تفهم الموضوع يسمح بوضع تشخيص دقيق وفهم السير النفسي للفرد، وتحديد بنيته الشخصية .

تعليق على الحالات

كانت في الغالب اجابات عادية ماعدا بعض الحالات التي وجدت لديها بعض العبارات التي تدل على العنف والخوف من والعدائية نحو الأم ، وظهرت بعض الحاجات مثل الحاجة للحب وحنان الأم وظهر الأخ كثيرا في اجاباتهم ، وظهرت بعضت الدوافع المكبوتة مثل الغيرة والرغبة في الانتقام من الأم والاخ الصغير لدى بعض الحالات. وظهرت بعض الانفعالات مثل الشعور بالخوف من الاعتداء على حياتهم ، وظهرت بعد الاليات الدفاعية مثل التحويل المضاد حيث وسمت الامهات برغبتهن في القضاء على الأطفال الصغار برميهن في التواليت ، بالإضافة إلى تشويه صورة الوالد والتقليل من شأنه بمساواته في القيمة ، الانكار وكذلك الكبت والعدوان .وهذا ماأكدته نتائج دراسة كمال بلان ٢٠١١ ، حيث أظهرت انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام .ووجود فروقا دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال الذكور والإناث منهم. كما أظهرت دراسة الربيعي ٢٠٠٩ انتشار المشكلات السلوكية المتعلقة بالتمرد والانحراف الخفيف والعدوان والخجل والنشاط الزائد والاعتمادية واضطراب

الكلام لدى الأطفال الأيتام لدى الذكور بينما ظهرت لدى أطفال الفئة ١١ - ١٥ سنة المشكلات السلوكية المتعلقة بالانحراف الخفيف ، العدوان ، الانسحاب ، الاكتئاب ، اضطراب النوم ، كما انتشرت لدى أطفال الفئة (٦ -١٠) سنوات المشكلات السلوكية المتعلقة بمظاهر الخوف والخجل والنشاط الزائد والسلوك الاعتمادي واضطرابات الكلام .

نستنتج من نتائج المقاييس السيكومترية والاكلينيكية أن الأطفال الايتام يعانون من صعوبة بمستوى متوسط في الوعي بالذات ولديهن بعض المشكلات في البناء النفسي وهن بحاجة باعتبارهم أعضاءً في جماعة أكبر إلى التوافق لتطوير المجتمع ، وهذا لا يتوافر له إلا من خلال ماذكره .(Brown, andSnell, 2001 امتلاكهم لمهارات حياتية تجعلهم يتواصلون مع الآخرين ويتفاعلون معهم، وهذا يحتاج استراتيجيات تساعدهم على اكتساب هذه المها رات)وهو ما أثبتته دراسة فردوس الشاذلي (٢٠١٠) أثر البرنامج الإرشادي السلوكي في خفض بعض ضغوط الحرمان الوالدي النفسية والاجتماعية والاقتصادية ونتائج دراسة منتصر علام (٢٠٠٤) التي أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي التوكيدي والبرنامج العقلاني الانفعالي في تحسين و وتعديل مفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية ، وكذلك ما أثبتته نتائج دراسة إبراهيم محمد الدخاخنى (٢٠٠٧) من فاعلية البرنامج لتنمية الشعور بالأمان للأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية".

وكذلك يحتاج الأطفال ذوي الحالات الخاصة إلى مها رات التفاعل الاجتماعي لخلق معنى لحياتهم فتعزيز وتحسين جودة الحياة النفسية لدى هؤلاء الأطفال يتوقف علي مدى احترامنا لفرديتهم وخصوصيتهم بوصفهم أفرادًا ولكل أسلوب حياته وأحلامه الشخصية الذاتية. ومن المهم أن ندرك

أيضًا أن رعاية وتنشئة هؤلاء الأطفال نشاط إنساني هدفه الأصيل في واقع الأمر خلق المعني إنه نشاط يمكنهم من وضع معني لحياتهم الشخصية. فمساعدتنا نحن المربون علي إنجاز أو تحقيق طموحاتهم وآمالهم الشخصية ربما أكثر أهمية من تعليمهم أو إكسابهم مهارات العمل التقليدية. وإلي وقت قريب كان المهتمون بالايتام هم الأشخاص الوحيدون الذين يقررون ما الذي يجب فعله ومتي سيتم فعله. إذ يقوم المهتمون باليتيم بتشخيصه ، ووصف مشاكله ووضع خطة العلاج غالبًا بدون إشراكه في هذه العملية وتعرف هذه الطريقة في الرعاية والتنشئة بالطريقة المتمركزة حول المشكلة. وقد تغيرت هذه الاستراتيجية في الوقت الحاضر ليتم التركيز علي طريقة الرعاية والتنشئة المتمركزة حول الحاجة. حيث تحدد أنماط الرعاية والمساندة المطلوبة لرعاية اليتيم في ضوء قياس وتقييم احتياجاته ثم يسأل اليتيم عن نوع الرعاية أو المساندة التي يحتاجها. وقد يستطيع اليتيم التعبير صراحة عن احتياجاته وقد يعبر عنها بصورة ضمنية تتطلب منا نحن الاخصائيون حساسية وتجاوب انفعالي مرهف معهم. وبعد تحديد الاحتياجات يتم وضع خطط العمل لتحقيقها أو تلبيتها وإشباعها. وقد نسير في طريق رعاية وتنشئة للايتام خطوات أبعد من مجرد تعيين احتياجاتهم وذلك من خلال تبين أو استكشاف دلالة أو معني هذه الاحتياجات بالنسبة لهم وهنا ننتقل بعمق إلي الكشف عن القيم الأساسية المتضمنة في بروفيل قيم الحياة التي يؤمنون بها.

فالوعي الذاتي مهم جدا للطفل لأنه عندما يكون لديه فهم أفضل عن نفسه ، ومقدرة على مواجهتها كفرد متميز ومستقل مما يعينه لإجراء تغييرات وبناء على مايتميز به من قوة وكذلك تحديد جوانب الضعف التي تحتاج

لتحسين ، فالوعي الذاتي غالبا ما يكون الخطوة الأولى لتحديد الأهداف. ومن الخطأ أن نغرس في الطفل التركيز على جوانب القوة واخفاء جوانب الضعف. فتعويد الطفل على الواقعية في مواجهة ذاته كفيل بأن يجعله أكثر وعيا بذاته وبالتالي يحقق الجودة في حياته .

ويرى (Lewis ,M) أن الانفعالات المبكرة تظهر من بداية السنوات الاولى من حياة الطفل تأخذ حيزا في المجال الاجتماعي مثل انفعال السرور والحزن والغضب والاشمئزاز والمتعة ، وتتأثر الانفعالات وأسلوب التعبير عنها بالعالم الاجتماعي ، بكل مافيه من القوانين والمعايير التي يتلقاها عن والديه واقرانه والاخرين . ويمكن القول أنه يوجد سبب للاعتقاد بأن هذه الانفعالات لم يتم تعلمها ولكن لها مغزى في الملاءمة لتطور هذه الأنواع. وما يتضح بعد الانتقال لمرحلة الثلاث سنوات حيث تبدأ مشاعر الوعي الذاتي ، تزداد بتأثير المجال الاجتماعي ، وبالنظر في بنموذج العزو المعرفي الذي اعده مايكل لنمو مشاعر الوعي بالذات حيث يرى أن الجانب الاجتماعي والمعايير والقوانين والأهداف يتعلمها الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، حيث يبدأ يعيها من خلال ملاحظته لتقييم الآسرة لسلوكياته وأنشطته فما يقبل في أسرة على انه نجاح يعد في أسرة اخرى دلالة اخفاق ، وبالتالي من خلال تقييم الأسرة للطفل يبدأ الطفل يقيم ذاته وانفعالاته وأفكاره وتصرفاته . بالاضافة الى مايختص به الطفل من قدرات خاصة وإن فهمنا لكل ماهو موجود حول الطفل في بيئته الاجتماعية ومايتميز به ويختص نفهم مشاعر الوعي الذاتي لدى الأطفال ونموها (Lewis ,M.2011)

وبما أن اختبار تفهم الموضوع T.A.T)) يعتبر من أهم الاختبارات الاسقاطية في الكشف عن الحياة الداخلية للفرد، وكيفية تنظيمه للخبرات المكتسبة ، ويساهم في إجلاء نظام الشخصية وكيفية توظيفها للواقع الخارجي.

حيث ينطلق الفرد من مادة الاختبار ليتخيل وينسج قصصا، يؤدي تحليلها إلى الكشف عن مختلف جوانب الشخصية من حيث رغباتها وميولها وأحاسيسها العميقة والمكبوتة، وكذا الآليات الدفاعية المجندة لمواجهة الصراعات النفسية. فاختبار تفهم الموضوع يسمح بوضع تشخيص دقيق وفهم السير النفسي للفرد، وتحديد بنيته الشخصية ونوعية الآليات النفسية التي يستعملها الإنسان .(جمعه : ٢٠١١) وتكشف عن مشاعر الوعي الذاتي التي تثير مشاعر مثل الإحراج والتعاطف والغيرة من الحياة . Michael Lewis : ٢٠١١) وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه النتائج التحليلية لدراسة سلوى محمود ، ٢٠٠٣ عن وجود اختلافات في ديناميات شخصية الأطفال الأيتام الأكثر اضطراباً في الدور الجنسي . وما اثبتته نتائج دراسة محمود عامر من قدرة اختبار تفهم الموضوع في إلقاء المزيد من المراحل التشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة لدى المعوقين جسدياً .

ولقد تضح من نتائج التحليل الاكلينيكي في الدراسة الحالية انسجام نتائجها مع نتائج الدراسة الاكلينيكية حيث كشفت عن افتقار الأطفال ذوي الحالات الخاصة إلى الوعي بالذات والوعي العام الايجابي ، ومعاناتهم من القلق الاجتماعي ومخاوفهم وهذه النتيجة أظهرت التوصيات التالية :

- اجراء دراسات نفسية اكلينيكية للوصول الى نتائج تفيد في تحديد وتشخيص أهم المشكلات النفسية و الشخصية والاجتماعية للأطفال ذوي الظروف الخاصة .
- تصميم برامج إرشادية معرفية للتدخل العلاجي تفيد في اكساب اليتيم مهارات تمكنه من التفاعل الاجتماعي واثبات ذاته .
- فتح أبواب المساهمة لذوي الاموال لاستثمارها في اقامة البرامج التنموية لاكتشاف المواهب لدى الايتام بهدف توعية اليتيم بذاته.

المراجع :

أولا : المراجع العربية :

أبوالنجا, أماني صالح . (٢٠٠٥)." دراسة تطالب بدعم الأسرة البديلة وإقامة قري للأطفال فاقدي الهوية "، رسالة ماجيستير، السعودية. المشرفى,انشراح إبراهيم محمد.(٢٠١٠)."فاعلية برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطفل اليتيم"، جامعة الاسكندرية ، كلية رياض الأطفال ,معهد الدراسات العليا للطفولة .

أبو حلاوة ، محمد السعيد . (٢٠١٠). "جودة الحياة المفهوم والأبعاد" المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة كفر الشيخ، جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية في الفترة من (١٣ -١٤) أبريل ، ص ص (٢٢١ -٢٥٣).

أشرف ، أحمد عبد القادر .(٢٠٠٠)." دراسة مقارنة لبعض الحاجات النفسية والمشكلات الانفعالية لدى عينة من الأطفال الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة"، رسالة دكتوراه ،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس , القاهرة .

أولاد حيمودة ، جمعة وأخرون . (٢٠١١) . "الاليات النفسية التكيفية عند الإنسان الصحراوي " ,مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، العدد١٥، ص ٣٤٦ - ٣٥٤.

الباز، راشد بن سعد . (٢٠٠١) . " الرعاية الاجتماعية للأطفال ذوي الظروف الخاصة في المملكة العربية السعودية" وزارة العمل والشئون الاجتماعية, وكالة الوزارة للشئون الاجتماعية. الرياض.

بلان , كمال يوسف . (٢٠١١) . " الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم " مجلة جامعة دمشق , المجلد ٢٧ ، العدد الأول و الثاني ، ص ١٧٧ -٢١٨ .

الثانوية "جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة .

جرادات ، عبد الكريم ونصر العلي. (٢٠١٠) . "الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين : دراسة استكشافية " ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،

مجلد ٦ ، عدد ٤ ص ص ٣١٩ -٣٣١ .

جسام ، سناء احمد . (٢٠٠٩) . " فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى عينة من المسنين " ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية.

الجوالده ، فؤاد عيد .(٢٠١٣) . " فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية " ، دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٤٠ ملحق ١ كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية ، الأردن .

الخالدي ، عبدالرحمن بن منيف .(٢٠١٤) . " الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة

الدخاخني . إبراهيم محمد . (٢٠٠٧) ."فاعلية برنامج لتمنية الشعور بالأمان للأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية " ، رسالة دكتوراه.

دراسة وصفية لمؤسسات رعاية الأيتام بمدينة الرياض " ،رسالة دكتوراه ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

دغريري ، عبدالله على غلفان .(٢٠٠٨) . " الفروق في مفهوم الذات بين مجهولي الهوية والأيتام والعاديين من المراهقين " . رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

الربيعي . أحمد عبادي أحمد.(٢٠٠٩) ." المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور الأيتام بأمانة العاصمة صنعاء ، رسالة ماجستير ، جامعة صنعاء ، اليمن .

الرشيد . بثينه محمد سعود و ضحيان . سعود . (١٤٢٨). " السلوك العدواني للأطفال ذوي الظروف الخاصة ، دراسة تطبيقية لمؤسسات رعاية الأيتام بمدينة الرياض " قدمت هذه الورقة للملتقى الأول لرعاية الأيتام ، جمعية رعاية الأيتام ، الرياض .

الرشيد. بنية محمد بن سعود . (١٤٢٨) . " التغيرات الاجتماعية والنفسية للأطفال ذوي الظروف الخاصة وارتباط ذلك بتكيفهم الاجتماعي

رضـوان ، فوقيـة حسـن عبـد الحميـد (٢٠٠٦) : علـم الـنفس التطبيقـي وجـودة الحياة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس، مسقط (١٧ - ١٩)ديسمبر .

السـدحان . عبـد الله بـن ناصـر . (٢٠١١) " الرعايـة المؤسسـية للأيتـام بـداياتها وبدائلـها".بحث مقـدم للمـؤتمر السـعودي الأول لرعايـة الأيتـام ، جمعيـة رعايـة الأيتـام بالرياض .

سكوت . بام روبينز .(٢٠٠٠) .الـذكاء الوجـداني ، ترجمـة صـفاء الأعسـر وعـلاء الدين كفافي ، ط ١ ، دار قباء . القاهرة.

السمدوني ، السيد إبراهيم (٢٠٠٧)" الـذكاء الوجـداني أسسـه -تطبيقـه -تنميتـه " دار الفكر ، عمان .

السهلي، أسمـاء غنـام . (٢٠٠٣) . (كفـاءة ممارسـة الخدمـة الاجتماعيـة في إشـباع بعض احتياجات الأطفال المحرومين من الأسرة الطبيعية " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، كلية الآداب، الرياض.

الشاذلي . فردوس نابغ عبد المقصود . (٢٠١٠) " فعاليـة برنـامج إرشـادي في خفـض بعض ضغوط الحرمان الوالدي لدى الأطفال الأيتام " كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

عامر ، محمود محمد إمام & الحديبي ، مصطفى عبد المحسن " الـدلالات الكلينيكية لاختبار تفهم الموضوع في تشخـيص اضـطراب مـا بعـد الصـــدمة لـدى المعـوقين جـسدياً " دراسة حالة لعمالة الأطفال غير المشروعة " مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية . المجلد الثاني والعشرون ، العدد الثاني . ٣٢ .

عبـد المعطـي ، حسـن مصـطفى . (٢٠٠٥ ،). " الإرشـاد النفسـي وجـودة الحيـاة في المجتمـع المعاصـر " ، وقـائع المـؤتمر العلمـي الثالـث ، الإنمـاء النفسـي والتربـوي للإنسـان العربي في ضوء جودة الحياة ، جامعة الزقـازيق ، مصـر ، ١٥ -١٦ مـارس . ص.ص (١٣ -٢٣)

عبدالفتاح ، فوقية أحمد السيد . (٢٠٠٦) " العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف "، تم استرجاعه في ٢٠١٦/٤/١٧ على الرابط www.gulfkids.com .

عرابي . بلال. (٢٠٠٤) . " الأسس النفسية والاجتماعية للتكيف الاجتماعي عند الأيتام " . مجلة الطفولة والتنمية ، ع١٥ ، مج ٤ ، بيروت . لبنان .

عكاشة ، محمد فتحي & سليم ، عبدالعزيز . (٢٠١٠) . " العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية " ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية بدمنهور .

كاظم، علي مهدي عبدالخالق البهادلي . (٢٠٠٦). " جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين -دراسة ثقافية مقارنة" ، مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك، ص ص ٦٧ -٨٧ .

الكرخي ، خنساء نوري .(٢٠١١) ." جودة الحياة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالذكاء الانفعالي " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى .

ليوبولد ، بيللاك . (٢٠١٢) . " اختبار تفهم الموضوع للأطفال (الكات) " ، ترجمة محمد خطاب ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

مبارك ، بشرى عناد . (٢٠١٢) . " جودة الحياة وعلاقته بالسلوك الاجتماعي لدى النساء " مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد ، المجلد ٩٩.

محمد ، منتصر علام .(٢٠٠٤) " مقارنة فاعلة برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدي

محمود . سلوى عبده . (٢٠٠٣) . " دراسة تحليلية لبعض العوامل النفسية المرتبطة بالدور الجنسى لدى الأطفال بمؤسسات الأيتام " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

المسعود، حنان عبيد .(٢٠٠٥) ."دور الخدمات الاجتماعية في رعاية وتأهيل

الفئات المحرومة من الأسرة الطبيعية بمنطقة الرياض " رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

مشري . سلاف .(٢٠١٤) " جودة الحياة من منظورعلم النفس الإيجابي (دراسة تحليلية)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي العدد ٨ ، سبتمبر ٢٠١٤ . ص ص ٢١٥ -٢٣٧

منسي ، محمود عبدالحليم وكاظم ، على مهدي (٢٠٠٦) . " مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ١٧ -١٩ ديسمبر .

نعيسة ،رغداء علي . (٢٠١٢) . جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين ، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨ ، العدد الأول .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

Aljeesh, Yousef ., Alkariri, Naeem .,& Abusalem, Said,(2013). Quality of Life of Children Receiving Permanent Renal Dialysis in Gaza Strip, Journal of Ummah University for Scientific Research, 01/2013; 1:302-319.

Ashley, Greg C.; Reiter-Palmon, Roni,(2012) . Self-Awareness and the Evolution of Leaders: The Need for a Better Measure of Self-Awareness, Journal of Behavioral and Applied Management,VO.14, NO.1.

Banks, William P., ed., Encyclopedia of Consciousness, Academic Press, Elsevier Inc., Oxford, UK, 2009. P.157

Bastian, Adams and Veneta; A.(2005). Emotional Intelligence redicts.

Baylor University community Mentoring for Adolescent Development Concepts of self -awareness. Pp191-203

Benjamin Myovela, (2012). The Prevalence of Posttraumatic Stress

Disorder and Associated Mental Health Problems Among Institutionalized Orphans in Dar Essalaam, Tanzania, a Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Clinical Psychology of Muhimbili University of Health and Allied Sciences.

Bonomi,A.E.,Patrick,D.L.,&Bushnel,D.M. (2000).Validation of the United States version of the word health organization quality of life (WHOQOL)measurement Journal of Clinical Epidemiol,53,1-12

Bowling, A. Banister, D. Sutton, S . Evans, O. & Windsor, J(2002) ,A multidimensional model of life in order . Aging and mental Healthy, pp,355-371.

Bradberry , T & Greaves , J (2009) : Emotional -Intelligence 2.0 , San Diego , TalentSmart

Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). Raising resilient children. Chicago

2009 :)Quality of life and affect across the adult life span, was hington university) Brown, p

Brown, F. and Snell, M.E. (2001). *Meaningful assessment*. In M.E. Snelland Brown (Eds),instruction of students with severe disabilities (67-114). Upper Saddle River, N.J:Prentice-Hall.Contemporary Books.

Darity, William A. (ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Op.Cit., Pp.78-79

Ghorbani,&Watson,(2006),Religious orientation types in Iranian Muslims: Differences in Alexithymia , emotional intelligence , self-consciousness , and psychological adjustment Review of Religious Research,47,303-310 .

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%88%D8%B9%D9%8A

Jenaabadi , Hossein &Sabagh ,Jalil ,2013, Relationship of Self-awareness with the quality of work life and organizational health of high school administrators in Zahedan, Iran

John Hippe,(2004),Self-Awareness: A Precursor to Resiliency, reclaiming children and youth 12:4, pp. 240–242

- Kidscreen-52 quality of life measure for Ulrike Ravens&etc , (2005) ,

Krauss,,Davison&Bing,(2004) Private sel-consciousness Factors : Relatioships with need for cognintion ,Iocus of control ,and obsessive thinking in Iran and the United Stats . The Journal of Social Psychology ,144,359-372..

Lavoie, R.D. (2003). Praise is good Encouragement is better. Retrieved

Lewis ,M. (2011) , The Self-Conscious Emotions ,Encyclopedia on Early Childh

Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.),Handbook of emotions, 3rd ed. (pp. 742-756). New York:Guilford Press.

Paul J. Silvia, Maureen E. O'Brien (2004). Self-Awareness and Constructive Functioning: Revisiting “the Human Dilemma”. Journal of Social and Clinical Psychology: Vol. 23, No. 4, pp. 475-489.

Philippe Rochat, (2003) . Five levels of self-awareness as they unfold early in life, Consciousness and Cognition,Volume 12, Issue 4, December, Pages 717–731

Rankin, J. L., Lane, D. J., Gibbons, F. X., & Gerrard M. (2004). Adolescent self-consciousness Longitudinal age changes and gender difference in two

cohorts. Journal of Research on Adolescence, 14, 1–21

Ryff,C.,& Keyes,L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. Journal of Personality and Social Psychological, 69, 4,719-727

Sandra L. Hofferth Nicole D. Forry, and H. Elizabeth Peters, (2010), Child Support, Father–Child Contact, and Preteens' Involvement with Nonresidential Fathers: Racial/Ethnic DifferencesJ Fam Econ Issuesr 1; 31(1): 14–32,.

Schneider, Jerry.(2004) . Teaching Life Skills: Connecting with the Real World. *Education Canada*, 44 (1), 24-25.Searle, John. 2004. *Mind A Brief Interdiction*, Oxford university press, Newyork.

Scott, John, (2011) Conceptualising the Social World, Principles of Sociological Analysis, Cambridge University Press, New York. P.219

Stewart-Brown ,S(2000). Parenting ,well-being , health and disease. In Buchanan ,A.,& Hudsen,B.(eds).Promoting Children's Emotional Well-being. Oxford: Oxford University press.

".Tsvetkov ,(2008) ,Artem, Consciousness: Response to the Hard Problem, Indiana Undergraduate Journal of Cognitive Science, Vol. 3. P.22

UCT Journal of Social Sciences and Humanities Research.

Veenhoven, R. (2001). Quality of Life and Happiness not quit the same. Centro Scientifico Editor, Torino: Italia

Ventegodt,C. et al, (2003), Mesurment of Quality of lif, the scientific.

Wayne Dyer, Concepts of Self -Awareness , Baylor University' s Community Mentoring for Adolescent Development,PP191-203.

world Journal, No3., World Health Organization (1997),WHOQOL GROUP

* * *

Okasha, M. F., & Selim, A. (2010). Al-'Elakah bayn jawdat al-hayah an-nasfeayeh wa al-e'aqah al-lughaweyah [The relationship between the quality of psychological life and language disability]. Faculty of Education, Alexandria University, Damanhour, Egypt.

Radwan, F. H. A. (2006). 'Elem an-nafs al-tatbeeky wa jawdat al-hayah [Applied psychology and quality of life]. Proceedings of the Psychology Symposium and Quality of Life, Sultan Qaboos University, Muscat, December 17-19.

Scott, P. R. (2000). Al-Thaka' al-wejdaney [Emotional intelligence]. Translated by Safa Al-A'sar and A'la-Addin Kafafi. Amman: Dar Al-Fekr.

❊ ❊ ❊

Mancy, M. A., & Kazem. A. M. (2006). Meqyaas jawdat al-hayah lada talabaat al-jama‘eh [A Measure of life quality of university students]. Proceedings of the Psychology and Life Quality Symposium, Sultan Qaboos University, Muscat, December 17-19.

Meshri, S. (2014). Jawdat al-hayah mn manzour ‘ilm an-nafs al-ejaby: dersah tahleilya [The quality of life from positive psychology view: An analytical study]. Dawreyat Jame‘at Al-Wadey le-Al-Behouth aa Ad-Derasaat Al-Ejtema‘iyyah, (8), 215-237.

Mohammed, M. A. (2004). Moqaranat fa‘eleyat bernamjeyn lel-ershaad atarbawey atawkeedey wa-el-ershaad al-a‘aqlaney al-enfe‘aley fy ta‘deel mafhoum azhaat lada al-at-faal ma-asasaat al-aytaam [Comparing the effectiveness of two programs of affirmative counselling and rational-emotional counseling in modifying orphan children’s self-concept].

Mubarak, B. E. (2012). Jawadat al-hayah Wa-e‘alaqeteha be-asoulouk al-ejtema‘aey lada an-nesaa [The Quality of life and its relationship with women’s social behaviours]. Dawreyat Koleyat Al-Adaab be-Jame‘at Baghdad, 99.

Naesah, R. A. (2012). Jawdat al-hayah lada talabaat jama‘eatey demashq wa teshreen [The life quality of Damascus University and Teshreen University students. Dawreyat Jame‘at Demashq, 28(1).

Obou-Halawah, M. S. (2010). Jawdat al-hayah; Al-mafhoum wa-aba‘ad [The quality of life: The concept and dimensions]. The Seventh Scientific Conference of the Faculty of Education, University of Kafr El-Sheikh, The quality of life as an investment in Dawreyat Al-‘Uloum At-Tarbaweyah wa An-Nafeayah, 13-14, 221-253.

[Behavioral and emotional disorders in children living in orphanages as viewed by their supervisors]. Dawreyat Jame‘at Demashq, 27 (I-II), 177-218.

Dghrery, A. A. (2008). Al-Forouk fy mafhoum adhat byn majhouly al-hoyah wa al-aytaam wa al-a‘deeyn mn al-morahqeeyn [Differences in self-concept among children with no known parents, orphans and ordinary teenagers]. MA thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, KSA.

Jaradat, N. A. A. (2010). Al-Hajah ’ela al-ma‘refaah wa al-shour be-althat lada al-talabah al-jame‘eyyen: derasah estekshafeah [The need for knowledge and a sense of self among university students: an exploratory study]. Ad-Dawreyah Al-Orduneyah le-Al-‘Uluom At-Tarbaweyah, 6(4), 319-331.

Jassam, S. A. (2009). Fa‘eleayat bernamej ershady a‘klaany enfa‘ly le-tahseen gawdat al-hayaah wa ba‘ad al-mutaghereraat al-murtatbetah beha lada ‘ayinah mn al-museneen [The effectiveness of the program guide rational emotive to improve the quality of life and some of the variables associated with a sample of the elderly] Unpublished PhD dissertation, College of Education, Al-Mustansiriya University, Iraq.

Kazim, A. M. A. (2006). Jawdat al-hayah lada talabaat al-jame‘ah al-o‘maneeyn wa al-lebyeen: dersah thakafeah moqaranah [The quality of life of university Omani and Libyan students: A cultural comparative study. Dawreyat Al-Jame‘ah Al-‘Arabeyah Al-Maftouhah, 6(4), 319-331.

Mahmoud, S. A. (2003). Derasah tahleyleah leba‘adh al-a‘awamel al-mortasbetah be-adour aljensey lada atfaal mo-sasaat al-aytaam [An analytical study of some psychological factors associated with the sexual role of orphanage children]. MA thesis, Faculty of Education, University of Assiut, Egypt.

study of illegal work childen. Dawreyat Jame‘at Al-Eskandreyah fy At-Tarbeyah, 32(1).

Araby, B. (2004). Al-Osus an-nafseah wa al-ejtmeah le-altakouf al-ejtema‘ey e‘nd al-aytaam [The psychological and social factors of orphan’s social adaptation]. Dawreyat At-Tufoulah wa At-Tanmiyah, 15(4).

As-Sahli, A. G. (2003). Kafaat momarasat al-khedmah al-ejtemaeyah fy eshba‘ba‘ad ehteajaat al-tafaal al-mahromeeyn mn al-osrah al-tabe‘yah [Efficient social care practices in meeting the needs of some deprived children from a normal family. Unpublished MA thesis, King Saud University, College of Arts, Riyadh, KSA.

Ashraf, A. A. (2000). Derasah moqarana le-ba‘adh al-hajaat an-naseayah wa-al-moshkelaat al-enfa‘aleyah lada a‘einah mn al-atfaalal al-ytaama wa al‘deeyen fy marhalat al-tufalah almutakherah [A comparative study of some of the psychological needs and emotional problems among a sample of orphaned children and ordinary study in late infancy]. PhD thesis, Graduate Institute of Childhood Studies, Ain Shams University, Egypt.

Awlaad-Himodh, J. el al. (2011). Al-aleyaat an-nasefiah a-takiefiyah ‘end al-ensaan al-sahrawy [Adaptive psychological mechanisms when the Saharawi human]. Mejallat Al-Wahaat le-Al-Behouth wa Ad-Derasaat, 15, 346-354.

Bellak, L. (2012). Ekhtebaar tafahum al-mowdowu‘ [Children’s apperception test]. Translated by Mohammed Khataab]. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.

Blan, K. Y. (2011). Al-Edhderabaat al-seloukeah wa al-wejdaneah lada al-atfaal al-mukemeen fy dour al-aytaam mn wejhat nazr al-moshrefeen a‘leahum

dhawey adhouruf al-khasah: dersah tatbeyqeyah le-moasasast re‘ayat al-aytaam bemadenat al-erayad [Aggressive behavior of children with special circumstances, practical study of institutions caring for orphans in Riyadh]. Paper presented at the 1st Forum of Orphans, Orphan Care Society, Riyadh.

Al-Rashid, B. M. S. (2006). Al-Taghyuraat al-ejetemaayah wa al-nafseah lel-al-atfaa dhawey a-dhurouf al-khasah wa ettebaat dhalek be-takyufahom al-ejetmaae [Social and psychological changes of children with special conditions and their relationship with social coping].

Al-Ruba‘ie, A. A. (2009). Al-Moshkelat a-seloukeah lada al-atfaal fy dour al-aytaam be-amanat al-a‘semah sana‘a [Behavioral problems of children in orphanages in Sanaa]. MA thesis, University of Sana‘a, Yemen.

Al-Sadhan, A. N. (2011). Al-Re‘ayah al-mousaseah lel-aytaam: bedayatahah wa badaeluha [The institutional care of orphans: Its beginnings and alternatives]. Paper presented at the 1st Saudi Conference of Orphan Care, Orphan Care Society, Riyadh.

Al-Shazli, F. N. A. (2010) Fa‘alyat bernamej ershadey fy khafd ba‘ad dughout al-hermaan al-waledy lada al-atfaal al-aytaam [The effectiveness of a counselling program in reducing some parental deprivation pressures of orphan children]. Faculty of Education, Zagazik University, Egypt.

Amer, M. M. I. & Al-Houdaiby, M. A-Dalalat al-eklenekeah le-ekhtbar tafahoum al-moudou‘ fy tashteesh etderaab ma ba‘ad a-sadmah lada al-mou‘waqeeyn jasadeeyn: derasat hala le-a‘amalat al-atfaal gheyr al-mashrou‘ah [The clinical implications of using using the Children's Apperception Test in disnosing the post-trauma disorders of children with physical disabilities: A case

mind in improving the quality of life for children with developmental and intellectual disabilities]. Dawreyat Jame‘at Amman Al-‘Arabeyah fy Derasaat Al-‘Uluom At-Tarbaweyah, 40(1).

Al-Karkhi, K. N. (2011). Jawdat al-hayah lada al-murshdeeyn attarbawyeen wa-e‘alaqeteha be-adhakaa al-enfea‘aly [The quality of life of educational counselors and its relationship with their emotional intelligence]. Unpublished MA thesis, School of Basic Education, University of Diyala.

Al-Khalidi, A. Munif. (2014). Al-Wa‘e al-dhaty wa ‘elaqtehee be-al-tawafuk an-nafee lada tulaab wa talebaat al-marshalah [Self-consciousness and its relationship to the Psychological Adjustment of the students’ stage]. Unpublished PhD dissertation.

Al-Masood, H. M. (2005). Duor al-khadamat al-ejteme‘eah fy re‘ait wa tea-heel al-feat al-mahroumah mn al-osrah al-tabe‘eah be-mentaqt ar-reyad [The role of social services in the care and rehabilitation of disadvantaged groups of the natural family in Riyadh]. Unpublished MA thesis, King Saud University, Riyadh.

Al-Mcharfy, E. I. M. (2010). Fae‘leat bernamej atarabeyah a‘la al-mowatanah wa houquk al-ensan lada al-tefl al-yateem [The effectiveness of the education program on to the orphan child’s citizenship and human rights]. Alexandria University, Faculty of Kindergarten, Graduate Institute of Childhood Studies.

Al-Baz, R. S.. (2001). Al-Re‘ayah al-ejtema‘eyah lel-al-atfaal dhaoyee al-dhorouf al-khasah fy almamlakah al-arabiyea‘h al-so‘udeyah [Social care for children with special circumstances in the Kingdom of Saudi Arabia]. Riyadh: Ministry of Labour and Social Affairs, and Deputy Ministry of Social Affairs.

Al-Rashid, B. M. S. & Saud, D. (1428). As-Soulouk al-e‘dwany lel-al-atfaal

List of References:

The Holy Quran

Prophetic Sunnah. (Ṣaḥīḥ al-Bukhārī).

Prophetic Sunnah. (Sunan Tirmidhi).

Abdel-Fattah, F. A. E. (2006). Al-'Awamel al-madraseah wa-almojtameah al-monbeaah be-jawday al-hatay lada al-atfaal zhawey soubaat at-talum e-mohafazat bani-soweif [The family, school, and community predictors of the life quality of children with learning difficulties. Retrieved from: www.gulfkids.com .

Abdel-Mo'ety, H. M. (2005). Al-Ershaad an-nafy wa jawdat al-hayah gy al-mojtama' al-mo'aser [Psychological counseling and the quality of life in contemporary society]. Proceedings of the 3rd Conference of the Scientific, Educational and Psychological Development of the Arab Indivdual in the Light of the Quality of Life, Zagazig University, Egypt 15-16 March, 13-23.

Aboul-Naga, A. (2005). Dersaah tutaleb beda'am al-usrah al-badealah wa eqamat quraa le-atfaal faqdey al-haweyeh [A study called for support for the establishment of alternative family villages for children without an identity]. Unpublished MA Thesis, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Dakhakhni, I. M. (2007). Fa'eleayat bernamej le-tanmeyat al-shour be-al-aman lel-al-tfaal al-mahroumeen mn al-re'ayah alwaledeah [The Effectiveness of a program to develop a sense of security for children deprived of parents care: a descriptive study of institutions caring for orphans in Riyadh. PhD Dissertation, King Saud University, Riyadh.

Al-Jawaldh, F. E. (2013). Fa'eleayat bernamej qaem a'la nazareat ala'ql fy tahseen jawdat al-hayat lel-al-atfaal dhawey al-e'aqaat al-tatwureah wa al-fekreyah [The Effectiveness of an educational program based on the theory of

Self-Consciousness and Its Relationship with the Life Quality of Children with Special Needs and Normal Children

Dr. Samira Hassan ABakr
Department of Special Education, College of Education, University of Jeddah

Abstract:

This study aimed at exploring the self-consciousness of children with special needs and its relationship with their perceived life quality. The sample of the study consisted of 39 female primary, middle and secondary school children aged 8-18 years old (M = 12.76; SD = 2.7); 14 of them were children with special needs whereas 25 were normal children. To test the hypotheses of the study, the researcher used Jaradat's (2010) Arabic translated version of Fenigstein et al.'s (1975) Self-Consciousness Scale, and Aljeesh et al.'s Children Quality of Life Scale. In the clinical study, the researcher used Bellak's (1449) Children's Apperception Test. The results of the data analysis showed no statistically significant relationship between the self-consciousness of both the children with special needs and normal children with their perceived life quality. On the other hand, statistically significant differences were found between the mean scores of the children with special needs and normal children on the Self-Consciousness Scale, and the Quality of Life Scale in favour of the normal children. The results of the Children's Apperception Test showed that the children with special needs suffer from symptoms indicating their low self-consciousness and perceived life quality levels. The study has provided some recommendations in light of these results.

Keywords: Self - Consciousness - Life Quality - Special Education.

تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل في ضوء أهدافها كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب

د. فايز بن عبد العزيز الفايز

أ. عبداللطيف بن صالح الملحم

أ. عبدالله بن سعيد التركي

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل في ضوء أهدافها كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب

د. فايز بن عبد العزيز الفايز - أ. عبداللطيف بن صالح الملحم - أ. عبدالله بن سعيد التركي

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ٤/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٦/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من حيث المحتوى والأداء والتقويم، والتعرف على المعوقات التي تحد من فاعلية هذه البرامج، ومن ثم تقديم مقترحات تطويرية لهذه البرامج، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالب و(٤١) طالبة و(١٤) عضو من أعضاء هيئة التدريس، و(١٢) عضوة من عضوات هيئة التدريس. حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تكونت بنسبة ١١٪ من مجتمع الدراسة الكلي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١ - بلغ المتوسط الكلي لبعد فاعلية المحتوى (٣.٤٩) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٢ - بلغ المتوسط الكلي لبعد فاعلية الأداء (٣.٦) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٣ - بلغ المتوسط الكلي لبعد فاعلية التقويم (٣.٤١) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٤ - بلغ المتوسط الكلي للأبعاد الثلاثة (٣.٥) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٥ - بلغ المتوسط الكلي لمحور المعوقات (٣.٣٧) وهو يقع ضمن فئة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع - جامعة الملك فيصل - الإدارة التربوية - تقويم البرامج.

المقدمة:

أولت خطط التنمية المتعاقبة في المملكة العربية السعودية أهمية كبرى لتنمية الموارد البشرية لكون الثروة الحقيقية للوطن تتمثل في موارده البشرية والمهارات الإنتاجية للقوى العاملة فيه؛ ففي مجال التعليم العالي ركزت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية على زيادة الكفاءة الداخلية والخارجية لتحقيق متطلبات التنمية والتوظيف الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات والتوسع في برامج الدراسات العليا وتنويعها، ودعم البحث العلمي وتعزيزه وزيادة الإسهام في إنتاج المعرفة وتحقيق مبدأ الشراكة مع المجتمعات المحلية وتطوير أوجه التعاون والتنسيق مع المؤسسات العلمية في الداخل والخارج لتحقيق أهداف التنمية.

وتعتبر مؤسسات التعليم العالي من أهم مؤسسات النظام التعليمي المسؤولة عن تحقيق التنمية الشاملة؛ حيث تضطلع بمهام إعداد وتدريب الكوادر البشرية لتلبية متطلبات سوق العمل ومواجهة تحديات العصر وتطوراته(الدمياطي، ٢٠١٢م).

وبسبب تزايد الضغوط على الجامعات السعودية من حيث القدرة الاستيعابية إضافة إلى تعاظم الأدوار التي تؤديها الجامعات؛ تزايدت الحاجة إلى روافد أخرى داعمة للجامعات الأمر الذي أدى إلى ظهور أنواع أخرى للتعليم ككليات المجتمع التي تمثل أحد أنماط التعليم العالي الهادفة بشكل رئيس لتلبية حاجات المجتمع وخطط التنمية من الكفاءات البشرية المؤهلة، حيث تقوم هذه الكليات بتهيئة خريجي المرحلة الثانوية للتعليم الجامعي إلى جانب تهيئتها لمن لم يتمكن من مواصلة الدراسة الجامعية للالتحاق بسوق العمل في مجالات إنتاجية (وكالة وزارة التعليم للشؤون التعليمية، ٢٠١٢م، ٧).

ويشير تاريخ كليات المجتمع إلى أنها فكرة أمريكية المنشأ ظهرت بمبادرة من وليام هاربر (William Harper) حيث كانت كلية جولييت المتوسطة المنشأة عام ١٩٠١م هي البداية الحقيقية لكليات المجتمع، واليوم هناك أكثر من ١٢٠٠ كلية مجتمع منتشرة في الولايات المتحدة الأمريكية تقدم درجة الدبلوم المشارك للطلاب وتستوعب ما يقارب ٤٣٪ من طلاب التعليم العالي، وقد نحت كثير من الدول نحو الولايات المتحدة في إنشاء مثل هذه الكليات كالسعودية وفيتنام وتايلند وجورجيا(Bogges,2010:2-5).

وقد عرف باسيرو Passero (2011,p20)كلية المجتمع بأنها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي مدة الدراسة فيها عامان دراسيان، تقدم تعليما ملائم المحتوى والمستوى، كما تهتم باحتياجات المجتمع الذي تقع فيه.

وخلال فترة زمنية وجيزة طورت كليات المجتمع من أهدافها وأدوارها لتناسب التغيرات المدنية والاجتماعية والاحتياجات المهنية للمجتمع الذي توجد فيه، ففي البداية كان الدور الأساسي لهذه الكليات هو تقديم التعليم الانتقالي لكثير من أفراد المجتمع الذين وجدوا من هذه الكليات خياراً مناسباً للعبور إلى الجامعة، وفي عام ١٩٣٦ أطلق بيرون Byron S,Hollinshead اسم كلية المجتمع على المؤسسة المرتبطة بتلبية احتياجات المجتمع، كما أكد كل من ويتنبرجرWittenbrager وهاتشيك Hattscheck وسوبيجرSuppiger أن على الكليات المتوسطة التحول إلى كليات مجتمع لتلبية احتياجات المجتمع وينبغي أن تعمل على تعزيز الحياة المدنية والاجتماعية للمجتمع (Clayton,2003:p18).

فكليات المجتمع ليست مؤسسات جامدة، ومن ثم فإن مهامها ليست جامدة، وإنما تتغير مع مرور الوقت تبعا لمتطلبات المجتمع المتغيرة، وبالتالي

فإن المهام التي كانت ضرورية في وقت من الأوقات قد لا تكون ضرورية في وقت آخر (Dougherty&Townsend,2006,p6).

ويشير بوتون (Button,2009,p34) إلى أن الهدف الأساسي من إنشاء كليات المجتمع في الأصل هو إضفاء الطابع الديمقراطي على الفرص التعليمية، وذلك بتوفير التعليم الجامعي بحيث يصبح في متناول الناس جميعا، وعلى الأخص ذوي الدخل المحدود والأقليات العرقية، وعلى هذا النحو قامت هذه الكليات بدور الوسيط لإعداد الطلاب مهنياً وتهيئتهم إلى الانتقال للمستوى الجامعي.

وقد شهدت المملكة العربية السعودية تزايداً مطردا في أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي مما دفعها إلى إصدار قرار في عام ١٤١٨هـ يقضي بفتح ثلاث كليات مجتمع في كل من: جازان وحائل وتبوك (تقرير كليات المجتمع، وزارة التعليم العالي ،١٤٢٣هـ، ٣). ورغم الحداثة النسبية لهذه النشأة إلا أن فكرة كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية لم تكن بالفكرة الجديدة حيث حضرت هذه الفكرة منذ عقود بأشكال ومسميات أخرى كالكليات المتوسطة والكليات التقنية والكليات الصحية، إلا أن الجديد في فكرة كليات المجتمع يتمثل في اتصالها المباشر بوزارة التعليم وفي إنشائها تحت مسمى كليات المجتمع بما تعنيه من تنوع في التخصصات الجامعية المتوسطة(وكالة وزارة التعليم العالى للشؤون التعليمية، ٢٠٠٢م: ٣٣).

وتهدف كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في جامعة الملك فيصل إلى تيسير سبل العلم والتعلم لكل طالب معرفة، من خلال تقديم برامج مختلفة تمكن الدارسين من الاستفادة القصوى من الخدمات التى تقدمها الجامعة، وهي بذلك تسهم في الاستفادة من إمكانيات الجامعة البشرية

والعلمية لتلبية احتياجات المجتمع بكافة شرائحه، حيث تقدم بالتنسيق مع كليات الجامعة ومراكزها العلمية مجموعة من البرامج التدريبية والتأهيلية والتعليمية المتميزة في المجالات الإدارية والعلمية والطبية والهندسية والتقنية ومجالات المهارات العامة، وتتنوع البرامج التى تقدمها الكلية ابتداء من البرامج الأكاديمية إلى برامج التعليم المستمر والدورات التدريبية القصيرة، كما إنها تتيح للطلبة في بعض البرامج لاستكمال مرحلة البكالوريوس في الجامعة.

إن نمو برامج هذه الكلية وتنوعها من جانب، واتجاهها إلى المشاركة في عملية التنمية وتلبية احتياجات المجتمع من جانب آخر يتطلب إجراء ذلك النوع من البحوث والدراسات التي تسعى إلى تقويم البرامج التي تقدمها والكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق أقصى عائد أو مردود تعليمي ممكن، ومن هنا تأتي أهمية وضرورة الدراسة الحالية التي تهدف إلى تقويم البرامج التي تقدمها الكلية والتعرف على المعوقات التي تعترضها وتحد من فعاليتها بالإضافة إلى رصد المقترحات التي من الممكن أن تسهم في تطوير برامج الكلية من خلال استبانة تطبق على عينة من طلاب وطالبات المستويات النهائية وعينة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية للتوصل إلى مجموعة من النتائج التي يمكن من خلالها الوقوف على واقع الكلية وتقديم التوصيات المناسبة.

مشكلة الدراسة:

إن كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية تواجه حاليا تحديات تعوق مسيرة تقدمها وتقلص من دورها في التنمية، ولذا لابد من تقويم الواقع الحالي لكليات المجتمع من خلال التعرف على التحديات والصعوبات التي تواجها وتحديد أسبابها ومدى تأثيرها في الدور الذى تقوم به تلك الكليات في دعم التنمية، واقتراح الحلول الملائمة لمواجهة هذه التحديات، كما يجب

الأخذ في الحسبان التطلعات المستقبلية لهذه الكليات بما يتناسب مع ما هو مأمول منها (فؤاد، ٢٠١٤م).

وقد توسعت المملكة العربية السعودية في إنشاء كليات المجتمع ليصل عددها مؤخرا إلى خمسين كلية (وزارة التعليم ، ٢٠١٢م)، إلا أن المتابع لواقع سوق العمل يلحظ سعة الفجوة بين متطلباته وبين ما تقدمه تلك الكليات، حيث تتركز برامجها المحلية على التخصصات الإدارية والصحية والعلوم والآداب (دليل التخصصات في التعليم، ٢٠١٢م)؛ مما قد يحد من فاعليتها في تلبية احتياجات السوق رغم قدرتها على تقديم تخصصات مهن العمليات الصناعية والكيميائية والمهن الهندسية المساعدة التي تتقارب فيها نسب توزيع القوى العاملة السعودية وغير السعودية إن لم تكن أعلى لصالح الوافدين (منتدى الرياض الاقتصادي، ٢٠٠٧م: ٤٤).

وقد أشارت دراسة الباحسين (٢٠٠٦م) إلى أن ٨,٧٧٪ من عينة الدراسة التي أجراها ترى أن مناهج التعليم العالي غير مناسبة بشكل كبير في توفير المهارات المطلوبة لمنظماتهم. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك مهارات مطلوبة بشكل كبير لسوق العمل تأتي في مقدمتها الجدية في العمل، والانضباط. ويشير العتيبي (٢٠١٠م) إلى أن مشكلة البطالة وتوظيف القوى العاملة الوطنية واحدة من أهم القضايا ذات الانعكاسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بالمملكة العربية السعودية. ومن التفسيرات الهامة لأزمة البطالة مشكلة عدم ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل. كما يشير الميمان (٢٠١٢م) إلى ضعف مواءمة البرامج والتخصصات التي تقدمها مؤسسات التعليم والتدريب مع متطلبات سوق العمل، وذلك يؤدي إلى هدر الموارد المادية الموظفة في تمويل هذه البرامج والتخصصات التي

لا ترتبط باحتياجات سوق العمل، وبالتالي إلى تحول الخريجين إلى بطالة. كما أشارت دراسة درادكة، (٢٠١٣م) إلى افتقار العرض – المتمثل في مخرجات التعليم – مما أثر على قوة الطلب، وعدم موائمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل المحلي، وفي ذلك أوصى منتدى الرياض الاقتصادي في دورته الرابعة ٢٠٠٩م بضرورة إصلاح منظومة التعليم والتدريب في ظل انخفاض الطاقة الاستيعابية بمؤسسات التعليم الجامعي والتقني وارتفاع نسب التسرب في مراحل التعليم المختلفة في المملكة وعدم كفاية خريجي المدارس والمعاهد التقنية ومراكز التدريب المهنية لاحتياجات اقتصاد المعرفة (الحطاب، ٢٠١٤م: ٥).

هذه المؤشرات وغيرها تدفع إلى التساؤل عن دور كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية – ومنها كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل، وعن نوعية البرامج التي تقدمها وتحقيقها لأهدافها المرسومة والقيود التي تعوقها عن الاستجابة الملائمة للمتطلبات التنموية، وكون برامج هذه الكلية لم يتم تقييمها منذ نشأة الكلية حسب علم الباحثين، جاءت مشكلة الدراسة التي يمكن صياغتها في الأسئلة التالية:

١. ما درجة فاعلية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من حيث المحتوى والأداء والتقويم؟

٢. ما المعوقات التي تحد من فاعلية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو أبعاد المحور الأول والمحور الثاني للدراسة تُعزى إلى نوع المستجيب (عضو هيئة تدريس، طالب/ة)؟

٤. ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج كلية الدراسات

التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من خلال ما يلي.

١. قياس درجة فاعلية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من حيث المحتوى والأداء والتقويم.

٢. التعرف على المعوقات التي تحد من فاعلية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل.

٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو أبعاد المحور الأول والمحور الثاني للدراسة تُعزى إلى نوع المستجيب (عضو هيئة تدريس، طالب/ة).

٤. تقديم مقترحات يمكن أن تسهم في تطوير برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية موضوعها الذي يدرس واقع إحدى مؤسسات التعليم العالي المعنية بالمساهمة في دفع عجلة التنمية وتحقيق متطلباتها في المملكة العربية السعودية، لما لذلك من ارتباط وثيق بالنظام الاقتصادي الذي يمثل أحد أهم مؤشرات قوة الدولة، وفي ظل اعتماد المملكة العربية السعودية على الاقتصاد الأحادي المتمثل في النفط كمصدر رئيس للدخل وسعيها للتحول نحو اقتصاد المعرفة، كما تسهم الدراسة في مساعدة القائمين على هذه الكلية بإعادة النظر بالبرامج المقدمة لتقويمها بما يلائم احتياجات المجتمع، وذلك من خلال معرفة المعوقات التي تحد من

فاعلية البرامج المقدمة، والتوصيات التي خرجت بها الدراسة والمؤمل أن تساعد في تطوير إحدى مؤسسات التعليم العالي. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من حقيقية أن البطالة هي أخطر ما يواجه الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي بالمملكة، والسؤال الضمني المحوري في هذا السياق هو عن جدوى الإنفاق على النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية إن لم يكن قادراً على تخريج المنتج التعليمي بالمواصفات التي تحتاجها القطاعات الإنتاجية بالمملكة. لقد أصبح تقويم البرامج والتوافق بينها وبين ومتطلبات سوق العمل من أبرز قضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة، لذلك فهي تكتسب أهمية خاصة في الوقت الحاضر وستكتسب أهمية حيوية كبرى في المستقبل إذ لم يتم معالجتها بشكل سليم .

أما من الناحية العملية فتتمثل فيما يمكن وضعه من توصيات في ضوء ما ستتمخض عنه الدراسة من نتائج، إذ في ضوء تلك النتائج سيكون من الممكن أن يستفيد المسؤولون في تلك الكليات للوصول إلى القرارات الموضوعية المبنية على رؤية علميه تساعدهم في نهاية المطاف على تدعيم الإيجابيات ومعالجة السلبيات.

حدود الدراسة :

حدودها الموضوعية :

تبحث هذه الدراسة في تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل بالأحساء في ثلاثة أبعاد : المحتوى والأداء والتقويم.

حدودها الزمانية :

تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

حدودها المكانية :

اقتصرت هذه الدراسة على كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل في الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة :

تقويم البرامج : يعرف جلاسر بيكر(Glaser Backer) تقويم البرامج على أنه جهد منظم يشتمل على وصف نظام الخدمات وتقويم النتائج المترتبة على إجراءاته. وذلك بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بتحقيق الأهداف المتوخاة (العلوي ، ٢٠٠١).

ويعرف الباحث تقويم البرامج : بأنه التعرف على واقع فاعلية البرامج التدريبية في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من حيث المحتوى والأداء والتقويم لمعرفة مدى تحقق الاهداف والسعي للتحسين والتطوير القائم على أسس البحث العلمي.

البرامج :

يعرف البرنامج بأنه مجموعة من النشاطات المؤسسة والمخطط لها والمستمرة والهادفة إلى تزويد القوى البشرية بمعارف معينة ، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكياتها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء (نعمان ، ٢٠٠٨ : ٨).

ويقصد بالبرامج في هذه الدراسة : الدورات التدريبية والتعليمية الأكاديمية التي تقدمها كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل للطلاب والطالبات في التخصصات المتاحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تقويم البرامج الاكاديمية

إن الحكم على البرامج الأكاديمية يمكن أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة

التالية (الزياني، ٢٠١٥):

١ - الإعتماد: وهو عبارة عن إخضاع البرنامج لمعايير محددة والإعلان عن مدى مطابقتها لهذه المعايير أو عدمها، وتقوم بها مؤسسات متخصصة.

٢ - التدقيق: وهو عبارة عن تقييم لمدى قوة وسائل تطبيق الجودة أو ضعفها لنشاطات البرنامج وخدمتها، وتقوم بها المؤسة لمصلحتها الذاتيه من أجل نموها وتقدمها.

٣ - التقييم: ويهدف بالدرجة الأولي إلى تطوير البرنامج، حيث يجري تقييم جميع الأعمال الإدارية، واستراتيجيات الإدارة واتخاذ القرار، والعمليات المالية والإدارية والخدمات، بالإضافة إلى برامج التعليم والخطط البحثية.

فوائد تقويم البرامج الاكاديمية

إن أي محاولة لرفع كفاءة المؤسسة التعليمية لابد أن يبدأ منها وينتهي إليها، وأول خطوة في هذا السبيل تتمثل في وجود نظرة مشتركة بضرورة التطوير بين جميع العاملين، وإلتزامهم بالعمل على تحقيق هذا الهدف، يأتي بعد ذلك التوصل إلى الوسائل والأساليب التي يمكن عن طريقها تحيق الهدف وهو التطوير، وهذا يتطلب عمل مراجعه شاملة للممارسات الراهنة في المؤسسة التعليمية وتحديد ما ينبغي أن نبقى عليه وما ينبغي أن نتخلص منه من هذه الممارسات، يضاف إلى ذلك تحديد الممارسات البديلة الأفضل التي يمكن إدخالها، وهذه العملية تمثل لب التقويم للبرامج الأكاديمية التي تقدمها أي مؤسسة تعليمية (عناية، ٢٨، ٢٠١٠).

ومن الأهداف لعملية تقويم البرامج الاكاديمية ما يلي(غراب وطوس، ٢٠٠٥، ٦٧):

١ - معرفة مدى ملاءمة البرامج الدراسية لإحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبات التنمية.

٢ - معرفة مدى ارتباط المقررات والمناهج برسالة المؤسسة الأكاديمية وفلسفتها.

٤ - مدى مواكبة المناهج الدراسية لتطورات العصر وكل ما هو جديد.

٥ - معرفة مدى توافر نظم محددة ومعلنة وعادلة لتقييم أداء الطلبة.

٦ - معرفة مدى ملاءمة البرامج الدراسية لمتطلبات إعداد خريج لديه القدرة على التحليل والتفكير المنطقي والإبداع والعمل ضمن الفريق وتحمل المسؤولية والتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة.

الفاعلية التنظيمية

تضطلع الإدارة بدور مهم في تحقيق أهداف المجتمعات والمنظمات والبرامج، وتلعب فاعلية المنظمة دوراً أساسياً في درجة تحقيقها لأهدافها، لذلك تسعى الكثير من المنظمات والمشروعات إلى إجراء الدراسات والممارسات التطويرية التي تساعدها على مواجهة تحديات البقاء والمنافسة.

بالإضافةإلى مدى تأثير البيئة على هذه المنظمة، حيث إن المنظمات تأخذ مدخلاتها من المجتمع وتعيدها إليه على شكل منتجات أو خدمات فعالة. فالمنظمة على اتصال وتفاعل مستمر مع المستهدفين من خدماتها وكذلك على علاقة تبادلية تفاعلية مع البيئة التي تعتبر نطاق عمل المنظمة (المالكي، ١٤٢٢هـ: ٢٠).

معايير الفاعلية التنظيمية:

معايير فاعلية المنظمات هي عبارة عن مجموعة من الأهداف التي تود المنظمة تحقيقها في الأجيال القريبة والبعيدة، وذلك لأن بقاء ونمو المنظمة مرهون بقدرتها على البقاء في الأجل القصير وكذلك قدرتها على النمو في الأجل الطويل، كما يجب ألا نخلط بين معايير الفاعلية ومقاييسها، ذلك ان المعيار هو هدف في حد ذاته، أم االمقياس فهو مجرد أداة لقياس درجة النجاح

في تحقيق الهدف (المالكي، ١٤٢٢ه: ٢٤).

وتقاس فاعلية المنظمة بدرجة تحقيقها للأهداف القصيرة والطويلة الأجل، وتكامل مكونات وعناصر وإدارات وأنشطة المنظمة أمر حيوي لتحقيق فاعلية المنظمة؛ لذلك تقع مسؤولية كبيرة على عاتق إدارة المنظمة في إدراك فاعلية المنظمة من خلال معرفة المعايير المحددة للفاعلية (عبدالحميد، ١٩٨٨م: ٢٣).

أهمية دراسة فاعلية المنظمات :

يرجع الاهتمام بفاعلية التنظيم إلى الاقتناع الأساسي بأن الفاعلية هي الصفة الأساسية للتنظيم الحركي المتجدد المحقق لأهدافه، ومن ثم فالفاعلية التنظيمية هي مبرر وجود التنظيم واستمراره وأساس تطوره ونموه، وهي أخيرا معيار الحكم على نجاحه، والتنظيم الذي يسير وفقا لفلسفة إدارية واضحة وأيدولوجية تنظيمية محددة سيكون أكثر فاعلية من غيره من التنظيمات التي تفتقر إلى هذا الأساس الفكري للعمل، فالتنظيم المتداخل مع المجتمع من خلال استقطاب أفراد مؤثرين للعمل به ومعه يكون على درجة فاعلية أعلى من التنظيمات الأخرى غير المتداخلة اجتماعيا، وأخيرا فإن التنظيم الفعال يتصف بوجود نظام واضح ومحدد للرقابة على السلوك الإيجابي ومجموعة أخرى من النواحي التي تنفر من السلوك غير المرغوب (الطامي، ١٤٢١هـ: ٤٧).

كما أن أهمية دراسة فاعلية المنظمات مسألة هامة للتطوير التنظيمي والإداري للمنظمات ولمساعدتها ودفعها نحو تحقيق أهدافها من خلال الوقوف على درجة فاعلية المنظمة ومعرفة مسببات ذلك كمنطلق نحو تصويب للخطأ وتدعيم للصحيح (المالكي، ١٤٢٢هـ: ٤٤).

وتعتبر كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع من المنظمات الاجتماعية

التي لا يمكن قياس نجاحها من حيث عدد الملتحقين بها من المتدربين، بل تقاس بمدى فاعلية هذه الكلية في تحقيقها للأهداف التي أنشئت من أجلها، ويتطلب هذا النجاح إيجاد أسلوب إداري يتناسب مع طبيعة الخدمة التي تقدمها هذه الكلية.

كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل

كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هي إحدى كليات جامعة الملك فيصل بالأحساء، أنشأت في العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ لتكون حلقة اتصال بين الجامعة ومؤسسات وأفراد المجتمع من أجل التعرف على احتياجاتهم المعرفية والعلمية وتطلعاتهم المستقبلية وترجمتها إلى برامج أكاديمية وتدريبية تصاغ على أسس علمية من قبل الكليات والأقسام المتخصصة بالجامعة.

أنشئت كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ بجامعة الملك فيصل لتكون حلقة اتصال بين الجامعة ومؤسسات وأفراد المجتمع من أجل التعرف على احتياجاتهم المعرفية والعلمية وتطلعاتهم المستقبلية وترجمتها إلى برامج أكاديمية وتدريبية تصاغ على أسس علمية من قبل الكليات والأقسام المتخصصة بالجامعة.

صاغت الكلية رؤيتها في العبارة التالية: النجاح في تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل من البرامج المختلفة.

وأشارت رسالتها إلى تقديم برامج أكاديمية وتدريبية ذات جودة عالية بما يتيح إعداد الكوادر المؤهلة للعمل في مؤسسات المجتمع العامة والخاصة.

وهدفت الكلية إلي تحقيق مجموعة متكاملة من الأهداف الاستراتيجية، انطلاقا من رؤيتها ورسالتها وذلك على النحو التالي :

١. الاستجابة للتطورات في استراتيجيات الجامعة واحتياجات المجتمع وسوق العمل عند تطوير منهجية وآلية تقديم البرامج.

٢. تصميم وإدارة برامج الكلية وفقا لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي المحلية والدولية.

٣. إكساب وصقل المهارات المختلفة للكوادر البشرية من خلال برامج تنموية تدعم وضعهم التنافسي.

٤. بناء شراكات مجتمعية داخلية وخارجية مع الجهات ذات الصلة ببرامج الكلية وأنشطتها.

٥. السعي المستمر لاستقطاب ودعم الكفاءات العلمية والمهنية التي تسهم في تحقيق رؤية ورسالة الكلية

https://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/AppliedSciences/Pages/AboutCollege.aspx.

ومن خلال رؤية ورسالة الكلية وأهدافها نلاحظ مدى التركيز على احتياجات المجتمع وسوق العمل، وتقديم برامج أكاديمية ذات جودة عالية، تعمل على صقل مهارات الطلاب. فذلك يتفق مع متطلبات التنمية ومتطلبات العصر، وما ستقوم به هذه الدراسة هو الكشف عن مدى تحيقيها لذلك.

نظام الدراسة:

تحرص الكلية على اجتذاب أكفأ العناصر من أعضاء هيئة التدريس المشهود لهم بالكفاءة والخبرة ومن خريجي الجامعات المختلفة العربية والأجنبية.وتشتمل العملية التعليمة على المحاضرات النظرية والتطبيقات العملية بشكل تكاملي يضمن جودة مخرجات العملية التعليمية بالكلية، وتطبق الكلية آليات متعددة لقياس وتقويم الأداء سواء كان للطلبة أو ما يخص أعضاء هيئة التدريس.

وتوفر الكلية مصادر التعليم الملائمة للعملية التعليمية مثل القاعات الدراسية المزودة بوسائل العرض الحديثة وغيره. وتستخدم الكلية الوسائل الإلكترونية الحديثة من خلال ما توفره الجامعة لرفع كفاءة العملية التعليمية ولضمان عملية التواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بصورة حديثة مثل نظام الـ WebCT.

(http://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/AppliedSciences/Pages/requirements.aspx)

البرامج العلمية بالكلية:

تقدم الكلية مجموعة من البرامج العلمية تتضمن:

١. البرنامج الانتقالي لإدارة الأعمال
٢. دبلوم المحاسبة
٣. دبلوم تقنية وإدارة المكاتب
٤. دبلوم تقنية وإدارة المكاتب
٥. البرامج الدولية التطبيقية حيث سعت جامعة الملك فيصل من منطلق تطلعها للريادة في الشراكة المجتمعية المنبثقة من رؤيتها، إلى عقد شراكة استراتيجية متميزة بالخبرة والكفاءة لذلك تم الاتفاق مع مجلس الكليات التقنية بولاية جورجيا TCSG لإعداد نوعية تقدمها كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بالجامعة بعد التنسيق مع شركاء الجامعة الاستراتيجيين - ومنهم العديد من الشركات الرائدة في الخدمات الصحية والبتروكيماويات والصناعة والأعمال والنفط والغاز - لتحديد الكفايات والمهارات الواجب توفرها في خريجي هذه البرامج والتخصصات التي تلبي أولويات حاجة سوق العمل بالمملكة. وهذا المجلس يمثل ثلاثا من كليات المجتمع الرائدة بالولايات

المتحدة الأمريكية وهي: كلية اثينز للتقنية بجورجيا، كلية أتلانتا للتقنية بجورجيا، وكلية شمال غرب جورجيا للتقنية.

وتتحدد المدة الزمنية لكل برنامج في ثلاث سنوات تشمل سنة تحضيرية عبارة عن برنامج للغة الإنجليزية، حيث أن الدراسة في جميع البرامج باللغة الإنجليزية وعلى إثرها يختار الطالب أحد التخصصات التالية:

١ - إدارة الأعمال: المحاسبة، السكرتارية الطبية، تحليل البيانات.

٢ - تقنية المعلومات والحاسب الآلي: تطوير المواقع، أمن المعلومات.

٣ - الهندسة (للطلاب فقط): السلامة، الفحص، المساحة.

٤ - مجموعة برامج في التخصصات الصحية المساندة (الأفضلية للطالبات). (كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، د.ت، ٢)

الدورات التدريبية:

تقدم الكلية دورات تدريبية تشمل:

١. اللغة الإنجليزية: حيث تقوم وحدة اللغات الاجنبية في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بعدة نشاطات تدريبية للرجال والنساء لمنسوبي وخريجي جامعة الملك فيصل وجميع قطاعات المجتمع، واستضافة تلك اختبارات الكفاءة الدولية في اللغة الانجليزية (IELTS) بالإضافة الى دورات التحضير لها بالتعاون مع المركز الثقافي البريطاني.

وتهدف هذه الدورات الى تطوير مهارات المشتركين سواءً من منسوبي الجامعة أو من القطاع الخاص كجزء من التزام الكلية بخدمة المجتمع لمواكبة تحديات العصر.

تتكون هذه الدورات من عدة مستويات لتقوية مهارات اللغة الانجليزية في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

٢. برنامج شهادة كامبردج في مهارات تقنية المعلومات: والذي يمثل معياراً دولياً لقياس مهارات استخدام الحاسب، ويمكن للمتدربين على هذا البرنامج الحصول على شهادة معتمدة وموثقة ومعترف بها عالمياً ومحلياً في مجال استخدامات الحاسب. ومنهاج البرنامج مبني على أساس علمي ومعتمد من هيئة امتحانات كامبردج الدولية وهي من أضخم الهيئات المزودة للمؤهلات الدولية في العالم، وتشكل هذه الهيئة جزءاً من جامعة كامبردج وتعمل لتقديم خدمات رائدة عالية الجودة في مجال الامتحانات والتقييم. وقد صمم البرنامج ليغطي المهارات الأساسية في استخدام الحاسب وتطبيقاته وينقسم إلى سبعة وحدات تدريبية بالإضافة إلى اختبارات تفاعلية عالمية معتمدة تقيس المهارات المكتسبة لدى المتدرب يتم إجرائها لكل وحدة تدريبية.

(http://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/AppliedSciences/Training-programs/Pages/cambridgeit.aspx)

وهذه البرامج والدورات التدريبية التي تقدمها كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في جامعة الملك فيصل، هي برامج نوعية وتم اختيارها بعناية، ويبقى الإهتمام بتنفيذها بفاعلية بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

هدفت دراسة الحبيب (١٤٢٤ه) إلى التعرف على دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف. تناولت الدراسة ثلاثة أسئلة . تتعلق بما يلي : ١) سمات طلاب كليات المجتمع ؛ ٢) مقومات نجاح هذه الكليات في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية ؛ ٣)

التوصيات التي يمكن أن تزيد من فعالية كليات المجتمع في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع. وقد اتضح من الدراسة أن هناك سمات اجتماعية ونفسية وأكاديمية تؤثر سلباً على تجربة الطلاب في الكلية، وأن المقومات الأساسية لنجاح كليات المجتمع في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية هي: الالتزام بسياسة الباب المفتوح؛ القيام بالوظيفتين التحويلية والمهنية؛ توفير مقررات تطويرية وخدمات إرشادية شاملة. ودعم مالي؛ واستخدام أساليب تدريس فعالة؛ وتطوير إجراءات لجمع معلومات متكاملة.

وهدفت دراسة العنزي (١٤٢٥هـ) إلى تحديد فاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود في تلبية احتياجات المجتمع، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) من المدربين والمدربات، و(٥٠٠) من المتدربين والمتدربات، كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث قامت بتصميم استبانة للمدربين والمدربات، واستبانة أخرى للمتدربين والمتدربات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن مستوى الفاعلية التنظيمية للبرامج التدريبية من وجهة نظر المدربين مرتفعة، وأن البرامج التدريبية ذات فائدة للمتدربين وتلبي الاحتياجات التدريبية وتساهم في تلبية احتياجات الفرد والمجتمع، وأظهرت النتائج أن الكلية تواجه بعض الصعوبات التي قد تحد من كفاءتها ولكن لا تقلل من مدى فائدة برامجها وأهميتها، كما أن مستوى الفاعلية التنظيمية للبرامج التدريبية لدى المتدربين في الكلية منخفض، وكانت النتيجة العامة

التي خرجت بها الدراسة هي أن الكلية قد أسهمت في تأدية الدور المناط بها في خدمة المجتمع.

وتعرفت دراسة "إيمي وفاندرلينـدن" (Amey&Vanderlinen, 2006) على وجهات نظر عينة الدراسة فيما يتعلق بالمهام الحالية والمستقبلية لكليات المجتمع، وأولويات الإداريين ودرجة رضاهم عن التدريس والمدرسين والبرامج ومستوى الطلاب الملتحقين بكليات المجتمع، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المهام التقليدية لكليات المجتمع ما زالت هي المهام القائمة في الوقت الحاضر، ويتوقع الإداريون أن يكون هناك تركيز في المستقبل على مهمة تطوير وتنمية القوى العاملة، ويؤيدون الطبيعة الشمولية لمهام كليات المجتمع، وكانت درجة رضاهم عالية عن التدريس والبرامج التعليمية والأداء الإداري، وكانت أقل فيما يتعلق بالروح المعنوية للمدرسين ونوعية الطلاب الملتحقين بكليات المجتمع.

وهدفت دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب في واقع كلية المجتمع من النواحي الإدارية والأكاديمية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب المقيدين في كلية المجتمع التابعة لجامعة حائل خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٢٨/ ١٤٢٩ه وبلغ عددهم (٢٧٠) طالب واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن وجهات النظر عن أداء إدارة الكلية كانت إيجابية، بينما مستوى رضاهم عن أداء أعضاء هيئة التدريس كانت أقل من مستوى رضاهم عن أداء إدارة الكلية، أما وجهات النظر المتعلقة بمحوري المقررات الدراسية ونظام الاختبارات والتقويم جاءت نتائجهما متقاربة بدرجة متوسطة والعبارات التي

تمس الطلاب جاء ترتيبها متأخرًا في قائمتي المحورين، وكذلك وجهات النظر عن مباني الكلية وعن تجهيزاتها ومختبراتها ووسائلها التعليمية تدل على مستوى من الرضا المتوسط.

وأجرى مريان وجرادات (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى فحص أداء كليات المجتمع، وأظهرت نتائج الدراسة بأن كليات المجتمع الأردنية تعمل بشكل عام دون مستوى إمكاناتها، وذلك لعدم المواءمة بين التخصصات التي يتم طرحها وحاجات سوق العمل، وهناك عجز في المهارات التطبيقية الواجب أن يمتلكها خريج كلية المجتمع، وبينت الدراسة أيضًا أن هناك العديد من كليات المجتمع كان لها دور فعال في رفد سوق العمل بالعمالة الفنية المدربة، وعلى النقيض من ذلك فإن العديد من كليات المجتمع تمنح تخصصات لا يحتاج إليها سوق العمل.

واستهدفت دراسة العتيبي(٢٠١٠). تشخيص مشكلة عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي بالمملكة العربيه السعودية لاحتياجات سوق العمل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للبيانات التي تم جمعها من الدراسات السابقةو الإحصاءات المنشورة، وتوصل الدراسة إلى عدد من النتائج والتوصيات كان أهمها: ضرورة توفير الحوافز للتخصصات التي تقابل رواج في سوق العمل، وضرورة الاهتمام بالجودة النوعية للطلاب بتخريج كوادر ذات قدرات ومهارات مناسبة، وضرورة إعادة النظر ومشاركة القطاع الخاص في تقويم البرامج والمناهج الحالية في الجامعات السعودية.

واستهدفت دراسة سماوي (٢٠١٢م) معرفة مدى تحقيق كليات المجتمع الخاصة لحاجات الطلبة المتفوقين العقلية المعرفية والجسمية الأدائية من وجهة نظر الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع الخاصة في عمان، وبينت النتائج أن كليات المجتمع الخاصة في عمان تلبي حاجات الطلبة المتفوقين وبدرجة

متوسطة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تلبية كليات المجتمع الخاصة في عمان للحاجات العقلية والأدائية والحاجات ككل تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تلبية الكليات للحاجات العقلية باختلاف نوع التفوق، ولصالح المتفوقين أدائيًا، وأوصت الدراسة بإجراء دراسة شاملة للحاجات تتضمن الحاجات النفسية والحدسية والانفعالية والاجتماعية، وإنشاء ناد خاص بالطلبة المتفوقين في الكليات وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الطلبة المتفوقين، وإنشاء مركز للإرشاد النفسي في كليات المجتمع الخاصة في عمان.

وحددت دراسة مراد ومحاسنة (٢٠١٢م) أهم الأسباب التي تؤدي إلى عزوف الطلاب عن الالتحاق بكليات المجتمع، والتعرف على مدى اختلاف هذه الأسباب باختلاف متغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص العلمي)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في آراء الطلبة في أسباب عزوفهم عن الالتحاق بكليات المجتمع يعزى لمتغيرات الدراسة، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في التخصصات المطروحة واعتماد استراتيجية وطنية لتشغيل واستيعاب خريجي الكليات الجامعية في القطاعين العام والخاص.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن بعض هذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية في جزء من أهدافها فيما يتعلق بتحديد فاعلية برامج كليات المجتمع كدراسات الحبيب (١٤٢٤هـ) والعنزي (١٤٢٥هـ) ومريان وجرادات (٢٠١٠م)، ولكن تميزت الدراسة الحالية في تحديد هذه الفاعلية بعناصرها المختلفة (المحتوى، الأداء، التقويم) للبرامج المقدمة في كليات المجتمع، واتفقت دراسة العنزي (١٤٢٥هـ) مع الدراسة الحالية في تحديد مدى الفاعلية لبرامج كليات المجتمع والمعوقات التي تحد من هذه الفاعلية وذلك

من وجهة نظر عينتين هما: منفذي هذه البرامج من أعضاء هيئة التدريس، والمستفيدين منها من الطلاب، بينما اقتصرت دراسات الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) وسماوي (٢٠١٢م) ومراد ومحاسنة (٢٠١٢م) على عينة الطلاب في تحقيق أهدافها، واشتركت دراستي سماوي (٢٠١٢م) ومراد ومحاسنة (٢٠١٢م) مع الدراسة الحالية في المتغير المستقل (الجنس)، واتفقت دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) مع الدراسة الحالية في بعدي محتوى المقررات والتقويم، ودراسة إيمي وفاندرليندن (٢٠٠٦م) في بعد الأداء، حيث جمعت الدراسة الحالية هذه الأبعاد الثلاثة (المحتوى، الأداء، التقويم) مع بعد المعوقات التي تحد من فاعلية البرامج مما يحقق التقويم الموضوعي للفاعلية المطلوبة لبرامج كليات المجتمع لتحقيق أهدافها المنشودة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على الدراسة الوصفية المسحية من خلال وصف الموضوع المراد دراسته وجمع البيانات الدقيقة عنه واستخلاص النتائج من أجل الخروج بتوصيات ومقترحات يمكن الاستفادة منها بصورة واقعية من الناحية العملية أو التطبيقية.

عينة ومجتمع الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٦٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس وكذلك من الطلاب والطالبات بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل، وقد اختيروا بطريقة العينة العشوائية البسيطة؛ وقد استخدمت بيانات هذه العينة في تقنين أداة البحث (استبيان فاعلية البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل).

أما عينة الدراسة النهائية والتي لم تشمل العينة الاستطلاعية فقد بلغت

(١٣٢) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس والطلاب والطالبات من مجتمع الدراسة البالغ عدده (١١٦٥) فردًا بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل، مما يعني أن العينة تفوق نسبتها ١١٪ من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد اختيروا بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التوصل إلى نتائج البحث والإجابة عن أسئلته وتفسير ومناقشة النتائج واستخلاص التوصيات والمقترحات والجدول(١) يوضح تفصيل مجتمع وعينة الدراسة.

جدول (١) مجتمع وعينة الدراسة

البيان	الطلاب		أعضاء هيئة التدريس		الإجمالي
مجتمع الدراسة	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
	٥٨٧	٣٦٥	١١٧	٩٦	١١٦٥
عينة البحث ١١٪	٦٥	٤١	١٤	١٢	١٣٢

أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة بحيث اشتملت علي قسمين: القسم الأول يشتمل علي بيانات أولية ترتبط بجنس المستجيب (ذكر/أنثى) وبنوع المستجيب (عضو هيئة تدريس / طالب) ،والقسم الثاني يشتمل علي محورين، المحور الأول يتكون من (١٥) فقرة مقسمة بين ثلاثه أبعاد كل بعد يحتوي على(٥) فقرات، البعد الأول يمثل فاعلية المحتوى وعدد فقراته (٥) فقرات، والبعد الثاني يمثل فاعلية الأداء وعدد فقراته (٥) فقرات، والبعد الثالث يمثل فاعلية التقويم وعدد فقراته (٥) فقرات. أما المحور الثاني مكون من (٦) فقرات ويتعلق بمعوقات فاعلية البرامج ؛ وقد تم تعديل بعض العبارات وفقاً لآراء

المحكمين، وتتم الإجابة عن كل فقرة من خلال خمسة خيارات على مقياس ليكرت وتعطي الدرجات من الأعلى إلي الأدنى لجميع عبارات الاستبيان وذلك على التدريج من خمس إلى واحد درجة من خلال تدريج القياس (عالية جدا، عالية ، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) علي الترتيب وكما هي موضحة في الجدول (٢).

جدول(٢) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الفئة	الوصف	مدى المتوسطات
الأولى	عالية جداً	٤.٢١ - ٥
الثانية	عالية	٣.٤١ - ٤.٢
الثالثة	متوسطة	٢.٦١ - ٣.٤
الرابعة	ضعيفة	١.٨١ - ٢.٦
الخامسة	ضعيفة جداً	١ - ١.٨

كما أن هناك سؤال مفتوح في الاستبانة حول المقترحات التي تسهم في تطوير برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل، وتم الإجابة عليه كيفياً من خلال الاطلاع على إجابات المبحوثين والخروج بأهم المقترحات التي أجمع عليها المبحوثين.

صدق وثبات الاستبانة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

عرضت الصورة الأولية لأداة البحث علي ستة عشر من المحكمين من أساتذة قسم الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، و طُلب من المحكمين تحديد مدى وضوح الممارسة وانتمائها للمحور الذي تنتمي إليه، وإضافة ما يرونه من تعديلات مناسبة، وقد تمت الاستفادة من آراء هؤلاء

المحكمين في إعادة صياغة أو تعديل بعض العبارات واختصار بعض العبارات الطويلة، وذلك في ضوء آرائهم و اقتراحاتهم.

صدق العبارات:

تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، بافتراض أن بقية درجات المقياس الفرعي محكاً لدرجات تلك العبارة، فوُجد أن جميع العبارات صادقة، حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ والجدول التالي رقم (٣) يبين جميع معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية لمحاور الاستبانة الأربعة.

جدول (٣)معاملات ارتباط العبارات بالدرجات الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لكل محور فرعي من محاور الاستبانة

البعد الأول " فاعلية المحتوى "		االبعد الثاني " فاعلية الأداء "		البعد الثالث " فاعلية التقويم "		المحور الثاني" صعوبات فاعلية البرامج "	
رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من البعد
١	٠,٤١٠❖❖	١	٠,٢٠٩❖	١	٠,٦٤١❖❖	١	٠,٥٢٩❖❖
٢	٠,٥٩٠❖❖	٢	٠,٢٢٣❖	٢	٠,٤١٦❖❖	٢	٠,٦٧١❖❖

البعد الأول " فاعلية المحتوى "		البعد الثاني " فاعلية الأداء "		البعد الثالث " فاعلية التقويم "		المحور الثاني" صعوبات فاعلية البرامج "	
٣	٠,٤٣٠❖❖	٣	٠,٤٢٩❖❖	٣	٠,٥٠٤❖❖	٣	٠,٦٢١❖❖
٤	٠,٦٠٢❖❖	٤	٠,٦١٤❖❖	٤	٠,٤٨١❖❖	٤	٠,٣٤٤❖❖
٥	٠,٥٣٠❖❖	٥	٠,٣٥٣❖❖	٥	٠,٤٨١❖❖	٥	٠,٤٢٦❖❖
						٦	٠,٢٠٨❖

(❖❖) دال عند مستوى٠,٠١

(❖) دال عند مستوى ٠,٠٥

- ثبات العبارات:

تم حساب ثبات العبارات باستخدام معامل ألفا بعدد عبارات كل مقياس على حدة وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تقيسه العبارة، فوُجد أن جميع معاملات ألفا لأي عبارة أقل من معامل ألفا العام للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وهذا يدل على ثبات عبارات الاستبانة؛ ولذلك فإن جميع عبارات الاستبانة تحقق الثبات بدرجة عالية، ويوضح الجدول التالي رقم (٤) جميع معاملات الثبات لعبارات المحاور الأربعة.

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا(α)لعبارات المقاييس المرتبطة بمحاور الاستبانةومعامل ثبات ألفا(α) لكل محور ككل

البعد الأول " فاعلية المحتوى "		البعد الثاني " فاعلية الأداء "		البعد الثالث " فاعلية التقويم "		المحور الثاني " صعوبات فاعلية البرامج "	
رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة
١	٠,٧٣٦	١	٠,٦٠٤	١	٠,٦٣٩	١	٠,٦٦٦
٢	٠,٦٧٢	٢	٠,٦٠٤	٢	٠,٧٢٦	٢	٠,٦٢٢
٣	٠,٧٣١	٣	٠,٥١٣	٣	٠,٦٩٦	٣	٠,٦٣٦
٤	٠,٦٦٧	٤	٠,٤٠١	٤	٠,٧٠٥	٤	٠,٧٢٤
٥	٠,٦٩٦	٥	٠,٥٥٨	٥	٠,٧٠٤	٥	٠,٦٩٨
						٦	٠,٧٢٤
معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٧٤٧		معامل للبعد للمحور ككل = ٠,٦٠٥		معامل ألفا للبعد ككل = ٠,٧٤١		معامل ألفا للمحور ككل = ٠,٧٢٥	

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها:

بعد الانتهاء منتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة النهائية البالغ عددها (١٣٢) من الطلاب ذكور وإناث ومن أعضاء هيئة التدريس ذكور وإناث تم تحليل البيانات إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج السؤال الأول ومناقشته وتفسيره:

ما درجة فاعلية عناصر برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة فاعلية عناصر برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل وذلك وفقا لاستجابات أفراد الدراسة لأبعاد ممارسات فاعلية البرامج الثلاثة في الاستبانة.

جدول (٥)المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لترتيب فقرات البعد الأول فاعلية المحتوى

مسلسل	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	الترتيب	الدرجة تبعا للمحك
١	يُسهم محتوى المقررات الدراسية في تحقيق أهداف البرنامج.	٣.٦٧	٠.٧٤	٠.٧٣٤	١	عالية
٢	يوجد توازن بين محتوى مقررات البرنامج النظرية والتطبيقية.	٣.٤٨	٠.٩١	٠.٦٩٦	٢	عالية

مسلسل	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	الترتيب	الدرجة تبعا للمحك
٣	يرتبط محتوى مقررات البرنامج الدراسية بحاجات الطلبة المهنية.	٣,٤٨	٠,٩٣	٠,٦٩٦	٢	عالية
٤	تُعِد مقررات البرنامج الدراسية الطلبة إعدادًا مهنيًا.	٣,٤٦	٠,٩٧	٠,٦٩٢	٣	عالية
٥	تُنمي مقررات البرنامج مهارات حل المشكلات والتفكير عند الطلبة.	٣,٣٦	١	٠,٦٧٢	٤	متوسطة
المتوسط العام للبعد			٣,٤٩			عالية

يتضح من الجدول رقم (٥) متوسط درجة البعد الكلي بلغ (٣,٤٩) وهو ضمن نطاق الفئةعالية ، ويتضح أيضا أن أكثر الفقرات فاعلية في محتوى برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هي الفقرة رقم (١) وهي (يُسهم محتوى المقررات الدراسية في تحقيق أهداف البرنامج)، مما قد يدل على العناية والاهتمام في وضع محتوى المقررات الدراسية التي تحقق أهداف البرامج في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل ، وهذا يتفق إلى حد ما مع دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) التي جاءت نتائجها متقاربة بدرجة متوسطة في محور المقررات الدراسية في كلية المجتمع ، ويليها الفقرتان رقمي (٢) و(٣) وهما (يوجد توازن بين محتوى مقررات البرنامج النظرية والتطبيقية)، (يرتبط محتوى مقررات البرنامج الدراسية بحاجات الطلبة المهنية)، ويمكن تفسير حصول العبارتين على نفس الوزن النسبي للمتوسط بأن التوازن في الجانبين النظري والتطبيقي للمقررات الدراسية في كليات المجتمع يعزز من حاجات الطلبة المهنية في سوق العمل ، وهو ما أكدته دراسة مريان وجرادات (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن هناك عجز في المهارات التطبيقية الواجب أن يمتلكها خريج كلية المجتمع.

وكان أقل الفقرات فاعلية في محتوى المقررات الدراسية في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هي الفقرة رقم (٥) وهي (تُنمي مقررات البرنامج مهارات حل المشكلات والتفكير عند الطلبة)، ,حيث جاءت في الترتيب الأخير وفقا للوزن النسبي للمتوسط مما يشير إلى أن هذه المهارات قد لا يفعلها عضو هيئة التدريس داخل القاعات الدراسية أو أنها لم تضمن في أهداف البرامج بالكلية ، وهذا يمكن أن يعود للفاعلية التنظيمية للطلاب في مهارتي حل المشكلات والتفكير الناقد التي أشارت دراسة الحبيب (١٤٢٤هـ)

إلى انخفاضها لدى المتدربين في كلية المجتمع.

جدول (٦)المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لترتيب فقرات البعد الثاني فاعلية الأداء

مسلسل	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	الترتيب	الدررجة تبعاً للمحك
١	تتنوع أساليب وطرق التدريس في البرنامج.	٣,٦٥	٠,٨٦	٠,٧٣	٣	عالية
٢	يتم تدريب الطلبة عمليًا على إتقان المهارات المهنية.	٣,٣٦	١,١	٠,٦٧٢	٤	متوسطة
٣	يتميز الأستاذ بالجدية في التدريس ودماثة الخلق في تعامله مع الطلبة.	٣,٨	٠,٩٩	٠,٧٦	٢	عالية
٤	يُشجّع الطلبة على المشاركة وتبادل المعارف داخل القاعات الدراسية.	٣,٨٥	٠,٩٥	٠,٧٧	١	عالية
٥	يعمل مسؤولو الكلية على تحقيق أهداف البرنامج بفاعلية.	٣,٣٣	١,١٩	٠,٦٦٦	٥	متوسطة
المتوسط العام		٣,٦				عالية

يتبين من الجدول رقم (٦) متوسط الدرجة الكلية للمحور (٣,٦) وهو يقع ضمن فئة (عالية) وأن أكثر الفقرات فاعلية في أداء برامج كلية

الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هي الفقرة رقم (٤) وهي (يُشجع الطلبة على المشاركة وتبادل المعارف داخل القاعات الدراسية) ويليها الفقرة رقم (٣) وهي (يتميز الأستاذ بالجدية في التدريس ودماثة الخلق في تعامله)، فهاتين الفقرتين مرتبطتين بفاعلية التعامل من قبل عضو هيئة التدريس التي تنعكس على الفاعلية المطلوبة في أداء برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل، حيث أكدت على هذه النتيجة دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) التي أوصت بأن تحرص الكلية على اختيار عضو هيئة التدريس الذي يمتاز بالجدية والإيجابية في التعامل مع الطلاب، وكان أقل الفقرات فاعلية في الأداء هي الفقرة رقم (٥) وهي (يعمل مسؤولو الكلية على تحقيق أهداف البرنامج بفاعلية)، حيث جاءت في الترتيب الأخير وفقا للوزن النسبي للمتوسط مما قد يشير إلى عدم رضا أفراد الدراسة عن أداء مسؤولي الكلية في تحقيق أهداف البرامج المقدمة في الكلية، وهو ما يتناقض مع نتائج دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) ودراسة إيمي وفاندرليندن (٢٠٠٦م) اللتان عبرتا عن أداء إدارة كلية المجتمع بإيجابية عالية.

جدول (٧)المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لترتيب فقرات البعد الثالث فاعلية التقويم

مسلسل	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	الترتيب	الدرجة تبعاً للمحك
١	يتم تقييم فاعلية التدريس لكل مقرر دراسي في البرنامج بصفة مستمرة.	٣.٤٨	٠.٩٦	٠.٦٩٦	١	عالية

مسلسل	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	الترتيب	الدرجة تبعاً للمحك
٢	تتنوع أساليب وطرق تقويم أداء الطلبة.	٣,٤٤	٠,٨	٠,٦٨٨	٣	عالية
٣	تتنوع مصادر تقويم البرنامج من عدة جهات داخل الكلية وخارجها.	٣,٣٥	١	٠,٦٧	٤	متوسطة
٤	يُتابع مستوى تحصيل الطلبة في مقررات البرنامج بصفة دورية.	٣,٤٧	٠,٩٤	٠,٦٩٤	٢	عالية
٥	يُحقق البرنامج رضا الجهات المستفيدة من الخريجين.	٣,٣	٠,٩٨	٠,٦٦	٥	متوسطة
المتوسط العام للبعد		٣,٤١				عالية

يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسط الكلية للمحور (٣,٤١) وأن أكثر الفقرات فاعلية في تقويم برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هي الفقرة رقم (١) وهي (يتم تقييم فاعلية التدريس لكل مقرر دراسي في البرنامج بصفة مستمرة)، ويليها الفقرة رقم (٤) وهي (يُتابع مستوى تحصيل الطلبة في مقررات البرنامج بصفة دورية)، وقد جاءت هاتين الفقرتين متواليتين نتيجة ارتباط تقييم فاعلية التدريس بتحصيل الطلبة

فلا يتم التقويم الموضوعي لفاعلية التدريس إلا من خلال تحصيل الطلاب، وهذا ما أكدته دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) بالعناية بنظام التقويم في كلية المجتمع من حيث موضوعيته وشموليته، وكان أقل الفقرات فاعلية في تقويم برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هي الفقرة رقم (٥) وهي (يحقق البرنامج رضا الجهات المستفيدة من الخريجين) حيث جاءت في الترتيب الأخير وفقا للوزن النسبي للمتوسط مما قد يؤكد نتيجة دراسة مريان وجرادات (٢٠١٠م) بأن العديد من كليات المجتمع تمنح تخصصات ليس بحاجة إليها في سوق العمل.

ويوضح الجدول رقم (٦) متوسط المتوسطات أو المتوسط العام لاستجابات عينة البحث على فقرات كل محور من محاور الدراسة.

جدول (٨)لترتيب عناصر برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل حسب فعاليتها

المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري
فاعلية المحتوى	٣,٤٩	٠,١١
فاعلية الأداء	٣,٦	٠,٢٤
فاعلية التقويم	٣,٤١	٠,٠٨
الدرجة الكلية	٣,٥	٠,١٤

ويتبين من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الكلي لدرجة الفاعلية هو (٣,٤١) وهو يقع ضمن نطاق الفئة عالية، كما يبين أن عنصر أداء برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هو الأكثر فاعلية من بين عناصر البرامج المقدمة في الكلية، وذلك وفقا لاستجابات عينة البحث، حيث وُجد ان المتوسط العام لفاعلية الأداء بلغ (٣,٦٠) وهو أكبر

المتوسطات، ويليه متوسط فاعلية المحتوى بمقدار (٣,٤٩)، ويليه فاعلية التقويم بمتوسط عام (٣,٤١)، وهو ما يتعارض مع نتائج دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) التي أشارت بأن أداء أعضاء هيئة التدريس يعتبر أبرز العوامل التي أثرت سلبًا على مسيرة الطلاب التعليمية في كلية المجتمع، مما يدل على أن ضعف فاعلية الأداء، بعكس الدراسة الحالية التي بينت نتائجها ارتفاع فاعلية الأداء لبرامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل، وبالرغم من قرب هذه المتوسطات في قيمها إلا أنها تمثل جميعها درجة عالية من الفاعلية لهذه البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية بجامعة الملك فيصل.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره:

ما المعوقات التي تحد من فاعلية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على أهم المعوقات التي تحد من فاعلية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل وذلك وفقا لاستجابات أفراد الدراسة لفقرات المحور الثاني المتعلق بهذه المعوقات باستبانة الدراسة والجدول رقم (٧) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (٩)ترتيب المعوقات التي تحد من فاعلية البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل

مسلسل	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	الترتيب	الدررجة تبعاً للمحك
١	ارتفاع الرسوم المالية للالتحاق ببرامج الكلية.	٣,٣٦	١,١٣	٠,٦٧٢	٢	متوسطة
٢	مبنى الكلية غير مناسب لتدريب الطلبة في البرامج الأكاديمية.	٣,١٤	١,١٦	٠,٦٢٨	٦	متوسطة
٣	نقص الإمكانات البشرية والتقنية في الكلية.	٣,٣٤	١,١٦	٠,٦٦٨	٣	متوسطة
٤	المكتبة أو مركز خدمات الطلبة غير متاحة في الكلية.	٣,٧٧	١,٢٩	٠,٧٥٤	١	عالية
٥	كثرة أعداد الطلبة الملتحقين في البرامج وازدحام القاعات بهم.	٣,١٧	١,٢	٠,٦٣٤	٥	متوسطة
٦	ضعف إمكانات الطلبة في إتقان المهارات المطلوبة في برامج الكلية.	٣,٢٤	٠,٩	٠,٦٤٨	٤	متوسطة
المتوسط الكلي		٣,٣٧				متوسطة

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن المتوسط الكلي لمحور المعوقات (٣,٣٧) وهو يقع ضمن نطاق الفترة (متوسطة) وأن أعلى الفقرات التي تمثل أهم المعوقات التي تحد من فاعلية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل هي الفقرة رقم (٤)، وهي (المكتبة أو مركز خدمات الطلبة غير متاحة بالكلية)، ويليها الفقرة رقم (١)، وهي (ارتفاع الرسوم المالية للالتحاق ببرامج الكلية)، وكان آخر الفقرات بالنسبة لمحور المعوقات التي تحد من فاعلية البرامج هي الفقرة رقم (٢) وهي (مبنى الكلية غير مناسب لتدريب الطلبة في البرامج الأكاديمية)، حيث جاءت في الترتيب الأخير في المركز السادس وفقا للوزن النسبي للمتوسط، مما يدل على الرضا التام لأفراد الدراسة عن مبنى الكلية وتجهيزاته ومرافقه، وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع دراسة الحبيب والشمري (٢٠٠٨م) التي كانت وجهات النظر فيها عن مباني كلية المجتمع وتجهيزاتها ومختبراتها ووسائلها التعليمية تدل على مستوى من الرضا المتوسط، ولكن اكتمال المرافق في المباني التعليمية والتدريبية لا تعني جاهزيتها لتقديم كافة الخدمات المناسبة بدليل أن المكتبة أو مركز خدمات الطلبة لا زالت غير متاحة بالكلية كما أظهرته النتائج، وكذلك الفقرة رقم (٥) وهي (كثرة أعداد الطلبة الملتحقين في البرامج وازدحام القاعات بهم)، مما قد يشير إلى أن مستوى إقبال الطلاب على كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل متدني مقارنة بالكليات الجامعية الأخرى، وهو ما يفسر وجهة نظر أفراد الدراسة حول قلة أعداد الطلبة في الكلية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو أبعاد المحور الأول والمحور الثاني للدراسة تُعزى إلى نوع المستجيب (عضو هيئة تدريس، طالب/ة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لبيان دلالة فروق المتوسطات لأفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات التالية:

جدول (١٠)اختبار(ت) لدلالة فروق المتوسطات لمحاور الدراسة وأبعادها باختلاف نوع المستجيب (عضو هيئة التدريس، طالب/ة)

محاور الدراسة		المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المحور الأول	فاعلية المحتوى	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	١٨,٥٥	٢,٥	١٣٠	١,٦٤٤	٠,١
		الطلاب	١١٢	١٧,٢٦	٣,٣٤			
	فاعلية الأداء	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	١٩,٧٥	٢,٩٢	١٣٠	٢,٤٨٢	٠,٠١
		الطلاب	١١٢	١٧,٦٧	٣,٥٤			
	فاعلية التقويم	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	١٧,٥٥	٣,٠٥	١٣٠	٠,٧٣	٠,٤٧
		الطلاب	١١٢	١٦,٩٦	٣,٤			
المحور الثاني	معوقات فاعلية البرامج	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	١٨,٧	٥,٢٩	١٣٠	١,٤١٧	٠,١٦
		الطلاب	١١٢	٢٠,٢٦	٤,٣٩			

يتبين من الجدول رقم (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعد فاعلية الأداء، وذلك لصالح متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس حيث متوسط درجاتهم أكبر من متوسط درجات الطلاب على هذا البعد، أما باقي أبعاد المحور الأول والمحور الثاني فليست هناك فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ولعل هذه النتيجة تشير إلى رضا أعضاء هيئة التدريس عن أداء الكلية بشكل عام في تأدية الدور المناط بها في خدمة المجتمع، وهو ما ذهبت إليه النتيجة العامة التي خرجت بها دراسة العنزي (١٤٢٥هـ)، حيث لم يقتصر بعد فاعلية الأداء على أداء أعضاء هيئة التدريس فقط، فبعض عبارات البعد تتعلق بإدارة الكلية ومسؤوليها مثل العبارة رقم (١٠) (يعمل مسؤولو الكلية على تحقيق أهداف البرنامج بفاعلية)، مما يؤكد عدم تحيزهم نحو أدائهم.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره:

ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم تخصيص فقرة في نهاية الاستبانة لتدوين بعض المقترحات التي يمكن أن تساعد الكلية على تحسين وتطوير برامجها المقدمة وزيادة فعاليتها، حيث تم استخلاص أهم ما أتفق عليه أفراد الدراسة في هذه الفقرة بطريقة كيفية وأسفرت النتائج عن المقترحات التالية:

١. التوافق في المسمى بين البرنامج المقدم والشهادة الممنوحة في الكلية على أن يتم تحديد مسمى البرنامج في المؤهل (تأهيلي، انتقالي، دبلوم) ليكون ذلك داعمًا لحصول خريجي الكلية على الوظائف التي تناسب مؤهلاتهم.

٢. إنشاء مجلس استشاري على مستوى الجامعة يضم عددًا من مسؤولي الجامعة ونخبة من أصحاب سوق العمل والمتميزين من أعضاء هيئة التدريس لتطوير برامج الكلية ومواءمتها مع الاحتياجات التدريبية التي يتطلبها سوق العمل.

٣. زيادة التخصصات الانتقالية في الكلية التي تتيح الفرصة للطلبة لإكمال البكالوريوس في الكليات الجامعية المختلفة بعد دراسة المجلس الاستشاري لاحتياجات سوق العمل.

٤. إنشاء مركز لخدمة المجتمع في الكلية يقدم خدماته لجميع فئات المجتمع ويعمل بشكل متواصل على إقامة الدورات القصيرة في جميع المجالات الاجتماعية وتقديم الخدمات التطوعية.

٥. السعي لحصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البرامج التأهيلية والانتقالية بوضع خطة استراتيجية واضحة المعالم تمكن الطلبة من مواصلة دراستهم في الجامعات المحلية والعالمية ورفد سوق العمل بكفاءات وطنية مؤهلة.

٦. إتاحة الفرصة لطلبة الكلية للمشاركة في تقييم المقررات الدراسية بأسلوب علمي وبصفة دورية وتقديم التغذية الراجعة للتقييم لأساتذة المقررات من خلال ورش عمل تقويمية.

٧. إتاحة الفرصة للأساتذة في الأقسام العلمية للإشراف المباشر على البرامج المقدمة في الكلية وتقويمها بموضوعية.

٨. طرح برنامج تدريبي متكامل لأعضاء هيئة التدريس يسهم في تطوير العملية التعليمية في الكلية وإثراء خبراتهم بطرق وأساليب التدريس الحديثة.

٩. التعاقد مع الكوادر النسائية المؤهلة من داخل الجامعة وخارجها للتدريس في أقسام الطالبات لإتاحة أكبر قدر ممكن من الشعب للمقررات

الدراسية في التخصصات المختلفة لاستيعاب الطالبات وتقليل أعدادهن داخل القاعات الدراسية.

١٠. تطوير مقررات اللغة الإنجليزية في البرامج باستقطاب الكوادر المؤهلة وتهيئة معامل اللغة الإنجليزية للتركيز على مهارتي الاستماع والتحدث وتنميتها لدى الطلبة بأسلوب عملي.

١١. العمل على تطوير وتحديث المقررات الدراسية بما يتوافق مع الاتجاهات المعرفية والتطبيقية المعاصرة والتخلص من التكرار والحشو والتركيز على الجانب الكيفي التطبيقي لتأهيل الطلبة بالخبرات المهنية المناسبة.

١٢. منح الطلبة المتفوقين حوافز مالية تشجيعية وتقديم المساعدات المالية اللازمة للطلاب ذوي الحاجة من صندوق الطالب بالتنسيق مع عمادة شؤون الطلاب.

١٣. التنسيق مع مركز التوجيه والإرشاد في عمادة شؤون الطلاب بإقامة وحدة للتوجيه والإرشاد الطلابي في الكلية وتأهيل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية للعمل فيها.

١٤. تقديم خدمات إرشادية متميزة لطلبة الكلية خصوصًا فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطلاب المستجدين على اختيار تخصصاتهم وتقوية الطلبة المتعثرين بفصول علاجية وتطوير مهاراتهم الدراسية.

من الملاحظ أن المقترحات التي قُدمت من قبل عينة الدراسة في غالبها تعمل على ربط البرامج المقدمة باحتياجات سوق العمل، وهذا مؤشر على أن المحك الرئيسي لنجاح هذه البرامج والدال على فعاليتها هو مدى ملامستها لاحتياجات التنمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي(٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن دليل نجاح البرامج الجامعية هو مدى استجابتها لاحتياجات سوق العمل، كما اتفقت الدراسة مع دراسة الميمان (٢٠١٢) التي أشارت إلى ضرورة إعادة النظر في البرامج المقدمة بشكل دوري نظراً للتغيرات السريعة في احتياجات سوق العمل.

ملخص النتائج :

يمكن تلخيص نتائج الدراسة في التالي :

١ - بلغ المتوسط الكلي لبعد فعالية المحتوى (٣,٤٩) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٢ - بلغ المتوسط الكلي لبعد فاعلية الأداء (٣,٦) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٣ - بلغ متوسط البعد الكلي لبعد فاعلية التقويم (٣,٤١) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٤ - بلغ المتوسط الكلي للأبعاد الثلاثة (٣,٥) وهو يقع ضمن فئة عالية.

٥ - بلغ المتوسط الكلي لمحور المعوقات (٣,٣٧) وهو يقع ضمن فئة متوسطة.

٦ - ارتفاع فاعلية العناية والاهتمام بوضع محتوى المقررات الدراسية التي تحقق أهداف البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل.

٧ -تدني الفاعلية التنظيمية للطلاب في مهارتي حل المشكلات والتفكير الناقد لعدم تفعيلها من قبل عضو هيئة التدريس أو عدم تضمينها أهداف مقررات البرامج المقدمة في الكلية.

٨ - ارتفاع فاعلية التعامل مع الطلاب من قبل عضو هيئة التدريس التي تنعكس على الفاعلية المطلوبة في أداء برامج الكلية.

٩ -تدني فاعلية أداء مسؤولي الكلية في تحقيق أهداف البرامج المقدمة.

١٠ -ارتفاع فاعلية التقويم الموضوعي للتدريس لارتباطه بتحصيل الطلبة في الكلية.

١١ -تدني فاعلية رضا الجهات المستفيدة من خريجي الكلية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

١٢ -تفوّق فاعلية عنصر الأداء على عنصري المحتوى والتقويم لبرامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل.

١٣ - قرب متوسطات عناصر البرامج في قيمها حيث أنها تمثل جميعها درجة عالية من الفاعلية لهذه البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل.

١٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب لصالح أعضاء هيئة التدريس في فاعلية الأداء للبرامج المقدمة في الكلية.

١٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في فاعلية المحتوى والتقويم للبرامج المقدمة في الكلية.

١٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين أعضاء هيئة التدريس وعضوات هيئة التدريس لصالح عضوات هيئة التدريس في معوقات فاعلية البرامج.

١٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وعضوات هيئة التدريس في فاعلية عناصر البرامج الثلاثة (المحتوى، الأداء، التقويم).

١٨ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في فاعلية عناصر البرامج ومعوقاتها.

١٩ - الفاعلية التنظيمية للبرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل متقاربة بين أقسام الطلاب والطالبات.

٢٠ - ارتفاع مستوى الرضا العام من أفراد الدراسة عن مبنى الكلية وتجهيزاته ومرافقه باستثناء المكتبة و مركز خدمات الطلبة غير المتاحة في الكلية.

* * *

التوصيات:

١. العمل على تصميم مقررات برامج الكلية وإثراء محتوياتها وأساليب عرضها بطرق تجعلها مناسبة لقدرات الطلبة واحتياجاتهم بما يحقق التوازن بين الجانبين التطبيقي والنظري.

٢. توفير برامج علاجية تطويرية لتطوير مهارات الطلاب في المقررات الدراسية كاللغة الإنجليزية والمهارات الأخرى مثل مهارتي حل المشكلات والتفكير الناقد.

٣. تكريم أعضاء هيئة التدريس المتميزين في تعاملهم مع الطلبة لتعزيز هذا الجانب في الثقافة التنظيمية لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل.

٤. إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الإدارية المتعلقة بتحقيق أهداف البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل.

٥. العناية بنظام التقويم لفاعلية التدريس في الكلية من حيث موضوعيته وشموليته ليكون نظامًا داعمًا لمسيرة الطلاب التعليمية.

٦. إتاحة الفرصة لطلبة الكلية للمشاركة في تقييم أستاذ المقرر قبل الحصول على النتائج من خلال البوابة الالكترونية للكلية.

٧. توفير البيئة التعليمية المناسبة في أقسام الطالبات ومنح الاستقلال الإداري والصلاحية المطلقة والميزانية المستقلة لوكيلة أقسام الطالبات لمواجهة المعوقات التي تحد من فاعلية البرامج المقدمة في أقسام الطالبات في الكلية.

٨. توفير المكتبة أو مركز خدمات الطلبة في أقسام الطلاب والطابات في الكلية وتزويدها بكافة الوسائل المعينة للطلبة.

المقترحات:

يمكن إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- الحاجات الإرشادية لطلاب كلية المجتمع ومقارنتها بالحاجات الإرشادية لطلاب الكليات الجامعية ذات الأربع سنوات.
- المعوقات التي تواجه أقسام الطالبات بكليات المجتمع وسبل مواجهتها.
- قياس مستوى رضا الجهات المستفيدة من خريجي طلاب كليات المجتمع.

* * *

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الباحسين، سامي عبدالله.(٢٠٠٦م)، المهارات المطلوبة للقطاع الخاص السعودي ودور التعليم العالي في توفيرها دراسة ميدانية, مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية, مجلد ٢٢ (١)، ص ص ١-٢٤.

جامعة االملك فيصل (١٤٣٦هـ) لمحة عن كلية الدرسات التطبيقية و خدمة المجتمع الرابط الالكتروني

https://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/AppliedSciences/Pages/AboutCollege.aspx

جامعة االملك فيصل (١٤٣٦هـ) شهادة كامبردج في مهارات تقنية المعلومات الرابط الالكتروني

https://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/AppliedSciences/Training-programs/Pages/cambridgeit.aspx

الحبيب، عبدالرحمن بن محمد.(١٤٢٤هـ)، دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ع (٢)، مج ١٧، ص ص ٥٩٣-٦٥٠.

الحبيب، عبدالرحمن والشمري، تركي.(٢٠٠٨م)، وجهة نظر طلاب كلية المجتمع في حائل في واقع الكلية الإداري والأكاديمي، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد (٣٢)، الجزء الأول، ص ص ٢٦٩-٣١٩.

درادكة، أمجد محمود. (٢٠١٣م)، موائمة مخرجات التعليم لمتطلبات سوق العمل، بحوث أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية ، جامعة الطائف.

الدمياطي، سلطانة إبراهيم. (٢٠١٢م)، الكفاية الداخلية لكلية المجتمع بجامعة طيبة دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، مصر ، ع ٤، مج٢٠، ص ص ٣١-١٠٥.

الزياني، منى راشد (٢٠١٥م). دورالتقويم التربوي الذاتي للبرامج الاكاديمية في

تحسين الاداء الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق اهداف التنمية الشاملة في المجتمع، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، ع ٢٠، مج ٨، ص ص ٣١-٥٥.

سماوي، فادي سعود .(٢٠١٢م)، تقييم دور كليات المجتمع الخاصة في تلبية حاجات الطلبة المتفوقين، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (٢٤)، ص ص ٨٧ -١٠٢.

الطامي، وفاء.(١٤٢١هـ)محددات فعالية أقسام النساء والولادة بمستشفيات مدينة الرياض: دراسة ميدانية وصفية مقارنة على عينة من الأطباء والمستفيدات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعةالملك سعود.

عبدالحميد، محمد.(١٩٨٨م).نظرة تحليلية في تقويم الفاعلية التنظيمية، مجلة الإداري، ع ٢٣.ص ص ١٥-٣٧.

العتيبي، منير .(٢٠١٠م) مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي دراسات تحليلية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع٩٤، مج ٢٤.

العنزي، فايزة الحميدي.(١٤٢٥هـ)، قياس فعالية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود في تلبية احتياجات المجتمع. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود: الرياض.

عناية، منى فهمي محمود.(٢٠١٠م). دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

العلوي، خالد اسماعيل(٢٠٠١). تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، المجلة التربوية ع ٦١، ص ص ١٩٧- ٢٣٠.

غراب، هشام وطموس، رجاء الدين (٢٠٠٥م).التقويم في الجامعة - مفهومه، أهميته، وظائفه، دواعيه، خصائص التقويمالجيد، مجالاته، مستوياته، مجلة الجودة في

التعليم العالي، ع ١، مج٢، ص ص ٥٩ -٧١.

المالكي، نوف.(١٤٢٢)، مدى فاعلية منظمات رياض الأطفال في تحقيق أهدافها - دراسة ميدانية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود.

فؤاد، حسن.(٢٠١٤م). كليات المجتمع السعودية التحديات والتطلعات، مجلة الجمعية السعودية لكليات المجتمع، العدد الأول ،ص ص ١٤ - ١٥.

مراد، عوده ومحاسنة، عمر .(٢٠١٢م)، أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بكليات المجتمع في الأردن من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٤٩)، الجزء الأول، ص ص ٢٣٣ -٢٥٧.

مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي. (١٤٣٠ه)، دعوة للمنافسة في تنفيذ مشروعات بحثية، وزارة التعليم العالي، الرياض، تاريخ الدخول: ٢٠١٥/٤/١٠م.

مريان، نادر وجرادات، طاهر.(٢٠١٠م)، كليات المجتمع في الأردن قراءة نقدية، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، سلسلة منشورات المركز، عمان: الأردن.

منتدى الرياض الاقتصادي.(٢٠٠٧م). رؤية لتنمية الموارد البشرية، الغرفة التجارية الصناعية بالرياض.

الميمان، منصور عبدالله.(٢٠١٢م)، تطوير البرامج التدريبية التقنية لتلبية احتياجات سوق العمل ولمواجهة مشكلة البطالة في الدول العربية، ورقة مقدمة لمؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص المنعقد في الأردن خلال الفترة ٢٥-٢٠١٢/٣/٢٨م.

نعمان، عائدة عبد العزيز.(٢٠٠٨)، علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى دراسة حالة جامعة تعز الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية

العلوم الإدارية والمالية ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

مازي عبد الحليم والعنقري، عبد العزيز. (٢٠٠٢م)، تقرير شامل عن كليات المجتمع. مركز البحوث والدراسات الاستراتيجية، تقرير غير منشور، وزارة التعليم العالي: الرياض.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٢م)، دليل التخصصات في التعليم العالي، الرياض.

وزارة التعليم العالي.(٢٠١٢م)، إحصاءات التعليم العالي، مركز إحصاءات التعليم العالي، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Amey, Marilyn J and Vandeerlinden, Klm E. (2006). "The Institutional Context of Community College Administration" American Association of Community College (AACC-RB -02-3).

Bogges, George R.(2012).Democracys Colleges: The Evolution of the Community College in America, A Report Prepared for White House Summit on Community Colleges, American Association of Community Colleges, Washington, DC.

Button, Christopher John.(2009).Community College As A path To Baccalaureate Degree Attainment And Social Mobility: Are Community Colleges Fulfilling This Role?, Unpublished PHD Thesis, University Of Iowa , Iowa, United States,

Clayton, Mary Kathryn Harvilleyton.(2003).Roles And Gools Of The Mississippi Community College As Perceived, Unpublished PHD Thesis,

Mississippi State University, United States, John wiley.

Dougherty,Kevin J and Townsend,Barbara ,K.(2006). Community College Mission: A Theoretical and Historical perspective,New Directions Fore Community College,no (136),Winter2006,p,6,

Passero, Thomass.(2011).Using Popular Culture To Teach The Community College Business Curriculum: A comparative Study, Unpublished PHD Thesis, University Of Toledo, Ohio, United States.

❊ ❊ ❊

Mazi, A. A. A. (2002). Taqreer shamel ‘an koleyat al-mujtama‘ [A comprehensive report on community colleges]. Research and Strategic Studies Center. Riyadh: unpublished report issued by the Ministry of Higher Education.

Ministry of Higher Education (2012). Daleel a-takhsousat fy at-ta‘leem al-a‘ley [A guide of majors in higher education]. Riyadh, KSA.

Ministry of Higher Education (2012). Ehsa’at at-ta‘leem al-a‘ley [Higher Education Statistics]. Riyadh: Center of Higher Education Statistics.

Nouman, A. (2008). ‘Elaqat at-tadreeb be-adaa al-afraad al‘amelen fy al-edarah al-wusta: dersat halah le-jame‘at taez al-jomhoureah al-yamneah [The relationship of training with personnel's performance in the middle adminstration category: A case study of Taiz University in Yemen]. Unpublished MA thesis, Faculty of Administrative and Financial Sciences, University of the Middle East Graduate Studies.

Murad, O., & Mahasneh, O. (2012). Asbab ‘ezouf al-talabah a‘n al-eltehaaq be-koleyaat al-mojtama‘ mn wejhat nazarhem [The causes of students’ unwillingness to join he community colleges in Jordan]. Dawreyat Jame‘*At Al*-Azhar fy-At-Tarbeyah, 149(11), 233-257.

Riyadh Economic Forum (2007). Ro’yeah le-tatweer al-mowared al-bashreah [A vision for the development of human resources]. Riyadh: Chamber of Commerce and Industry.

Saudi Ministry of Higher Education Research and Studies Center. (1430). Ad-da‘wah ela al-monafasah fy tanfeez mashroua‘at bahtheah [Calling for competition in research project implementation]. Saudi Ministry of Higher Education, Riyadh.

Samawey, F. S. (2012). Taqweeym dour koleyaat al-mojtamaa‘ fy talbeyat ehteyajaat a-tulaab almawhubeen [Evaluating the role of community colleges in meeting the needs of talented students]. Dawreyat Behouth At-Tarbeyah Al-Nawe‘eyah, 24, 87-102.

Zayton, K. I. (2003). At-Tadrees: Namathejuh wa maharateh [Teaching: Its models and skills]. Cairo: Alam Al-Kutob.

* * *

the Integration of Education Output with the Labor Market in the Public and Private Sector, Jordan, March 25-28.

Al-Maiman, M.. A. (2012). Tatweer al-baramej at-taderbeyah a-techneah le-talbeat ehtejaat souk al-a‘amal wa moajahat moshkelaat al-batalah fy a-dowal alarabeah [Developing the technical training programs for meeting the labour market needs and overcoming the unemployment problem in Arab countries]. Paper presented to the Conference on the Integration of Education Outputs with the Labor Market in the Public and Private Sector, Jordan, March 25-28.

Al-Maliki, N. (1422). Mada fa‘eleat monazmat reyad al-atfaal fy tahqeeyq ah-dafaha: dersah meydaneah fy madenat ar-reyadd [The effectiveness of kindergarten organizations in achieving their goals: A field study of Riyadh. Unpublished MA thesis, Department of Social Studies, Faculty of Arts, King Saud University.

Al-Otaibi, M. (2010). Mada mula’mat mukhrajat at-ta‘leem al-a‘ley le-ehteajaat soul al-a‘amal as-soudy: derasaat tahleyleah [The adequacy of higher education outpus to the needs of the Saudi labour market: Analytical studies. Dawreyat Jame‘*at Al*-Kuwait fy At-Tarbeyah, 24.

Al-Tamey, W. (1421 H.). Mohadedaat fa‘eleyat aqsaam an-nesaa wa al-weladah be-mostashfeyat ar-reyad: dersah meydaneyah moqaranah a‘la a‘ainah mn al-atebaa wa al-mostefedaat [Determinants of the effectiveness of the obstetrics and gynecology departments in Riyadh hospitals: An empirical descriptive study of a sample of doctors and female beneficiaries]. Unpublished MA thesis, Department of Social Studies, Faculty of Arts, King Saud University.

Dradka, A. M. (2013). Mowaamat mokhrajaat at-ta‘leem le-motatlabaat souk al-a‘amal [Adapting education outcomes with the labor market requirements]. Faculty Member Research, College of Education, Taif University, KSA.

Fouad, H. (2014). Koleyaat al-mojtama‘ aso‘udeyah: At-tahadyat wa at-ttallou‘at [The Saudi community colleges: challenges and aspirations]. Mejalat Al-Jam‘eyyah As-Su‘udeyah le-Koleyyaat Al-Mojamaa‘, 1, 14-15.

Marian, N., & Jaradat, T. (2010). Koleyat al-mujtama‘ fy al-ordun: qeraah naqedah [Community colleges in Jordan: a critical reading]. Amman: Publications of the National Center for Human Resources Development.

List of References:

Al-Bahussin, S. (2006). Almaharat almatloubah lel-qeta‘ al-khaas al-soudi wa dour at-ta‘lliem al-a‘ley fy tawfeeraha: dersah maydaneyah [The employability skills required by private Saudi employers and the role of higher education system in delivering them: A field study]. Dawreyat Al-‘Uloum Al-Eketesadeyah wa Al-Edareyah. 22(1), 1-24.

Abdul-Hamid, M. (1998). Nazrah tahleyleah taqeymeah lel-al-fa‘eleyah a-tanzemeayah [An analytical evaluative overview of the organizational effectiveness]. Mejalat Al-Edarey, 23, 15- 37.

Al-Domyaty, S.. I. (2012). Al-kafayah al-dakheleah le-koleyat al-mojtama‘ be-jama‘at Taibah: dersah meydaneyah [The internal competency of community colleges at Taibah University: A case study]. Dawreyat Al-‘Uloum At-Tarbaweyah, 4(20), 31-105.

Al-Enazi, F. A. (1425). Qeyaas fa‘eleyat baramej koleyat a-dersaat at-tabekeah wa khemdat al-mojtamea‘ be-jamae‘t al-malek so‘ud fy talbeat ehteajaay al-mojtamaa‘ [Measuring the effectiveness of the College of Applied Studies and Community Service programs at King Saud University in meeting the needs of the community]. Unpublished Master Thesis, Department of Social Studies, Faculty of Arts, King Saud University, Riyadh.

Al-Habeeb, A. M. (2005). Dour koleyaat al-mojtama‘ fy tahqeeq takafoua al-foras al-ta‘lemeah [The role of community colleges in achieving equality in educational opportunities. Dawreyat Jami‘at Al-Malek Saud Le-Al-‘Uloum At-Tarbaweyah wa Ad-Dersaat Al-Ensaneyyah, 17(2), pp. 593-650.

Al-Habeeb, A. M., & Al-Shammary, T. A. (2008). Wejhaay nazar tulaab koleyat al-mujatama‘ fy hael fy waqae‘ al-koleyah al-edary wa al-akademey [Hail Community College students’ views on the administrative and academic status quo of the College]. Mejalet Jami‘at ‘Ein-Shams Le-At-Tarbeyah, 32(I), 269-319.

Al-Haqbany, A. S. (2012). Dour al-madares a-thanaweyah fy talbeyat ehteajaat souk al-a‘amal: dersah tatbekeah al‘a tulaab al-marhalah a-thanaweyah wa awleaa-amourehem wa mulimeahem [The role of secondary schools in meeting the labor market needs: A study of secondary school private school students and their parents and teachers]. Paper presented in the Conference on

Evaluating the Programs Offered by the College of Applied Studies and Community Service at King Faisal University in Light of Their Objectives as Perceived by Faculty Members and Students

Dr. Fayez Bin Abdul-Aziz Al-Fayez
Mr. Abdullah Bin Saeed Al-Turky
Mr. Abdul-Latif Bin Saleh Al-Melhem
Department of Education Administration, College of Education, King Saud University

Abstract:

The study aimed to evaluate the degree of effectiveness of the content, performance and assessment dimensions of the academic programs offered by the College of Applied Studies and Community Service, King Faisal University. The aim was to identify the obstacles limiting the effectiveness of these programs, and thus providing some suggestions for developing them. To fulfil the purpose of the study, the researchers used a questionnaire to collect the data. The randomly selected sample of the study represented 11 % of the whole population and it consisted of 65 male and 41 female students and 14 male faculty members, and 12 female faculty members. The study found that the dimensions of the content, performance and assessment effectiveness had high scores of 3.49, 4.6 and 3.41, respectively. Likewise, the mean score of all the three evaluated dimensions was also high (M = 3.5). On the other hand, the mean score of the dimension related the obstacles was found to be 3.37, which falls in the middle score category.

Keywords: education administration; program evaluation; program effectiveness

تقييم البيئة التنظيمية في كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها

د. ماجدة مصطفى عبد الرازق
قسم الإدارة والإشراف التربوي
كلية الشرق العربي للدراسات العليا

تقييم البيئة التنظيمية في كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها

د. ماجدة مصطفى عبد الرازق

قسم الإدارة والإشراف التربوي - كلية الشرق العربي للدراسات العليا

تاريخ تقديم البحث: ٢٧/ ٢/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٦/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على واقع البيئة التنظيمية داخل كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها، حيث تناولت الدراسة العناصر التالية: المقررات الدراسية، والهيئة التدريسية، والخدمات المساندة، وطرق التقييم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم إعداد استبانة كأداة للدراسة، تم توزيعها على عينة الدراسة البالغ عددها (٣٣٤) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (٧) أقسام علمية من كلية الشرق العربي للدراسات العليا، وقد جاء أبرز نتائج الدراسة أن (٣) من عناصر الدراسة حصلت على مستوى تقييم عالي وهم على التوالي الهيئة التدريسية، والمقررات الدراسية، وطرق التقييم، أما العنصر الرابع والأخير وهو الخدمات المساندة فقد حصل على مستوى تقييم متوسط، وأكدت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر لصالح من أعمارهم "أكبر من ٣٠ سنة"، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات التالية "الإدارة والإشراف التربوي" ، "وسائل وتكنولوجيا التعليم" ، "إدارة أعمال"، وقد انتهت الدراسة بوضع مجموعة من التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

كلمات مفتاحية: تقييم، البيئة التنظيمية، كلية الشرق العربي، الرياض.

المقدمة:

تعد مؤسسات التعليم العالي البيئة المناسبة لتحقيق تقدم الأمم في مختلف المجالات الحضارية، كونها البيئة التي يتم من خلالها إعداد الكوادر، وتزويدهم بالمعارف، والمهارات، والقدرات التي تمكنهم من المشاركة بفاعلية في تنمية مجتمعهم.

ويهدف المجتمع الجامعي بكل مكوناته ومدخلاته إلى توفير بيئة ذات جودة تزيد من إمكانية تحقيق الطلبة لأهدافهم، ويكوّن لديهم الشعور بالرضا، وينعكس على أدائهم الدراسي الذي لا يقترن بالقدرات فقط بل له علاقة بعوامل أخرى منها نوعية وطبيعة البيئة الجامعية (الغنبوصي، ٢٠٠٩: ٩٢).

والبيئة هي منظومة اجتماعية شاملة متكاملة، تتكون من عدد من العناصر والأنظمة الأساسية، كالعناصر الفيزيقية، والعناصر المسؤولة عن تنظيم بيئة الفرد، والعناصر المسؤولة عن العلاقات الإنسانية (الملكاوي، ٢٠١٣: ٣٠٨).

والعلاقة بين الطالب وبيئته التعليمية كما أشار إليها ماك روبي وفريزر (McRobbie and Fraser, 1993) هي علاقة متبادلة، ترتبط بمجموعة من المثيرات والتفاعلات القائمة بين الطلبة أنفسهم، وبالعمليات والإجراءات التي تحدث فيها، وتترك أثراً في تكوين الاتجاه الذي ينعكس على رضا الطالب، وعلى دافعيته نحو التعلم، وعلى تحصيله الأكاديمي.

فعملية تكيف الطلبة واندماجهم مع بيئتهم التنظيمية المحيطة بهم كما يرى سيدمان (Seidman, 1989) تعد من العوامل الأساسية في استمرار الطلبة بالدراسة، إذ كلما كانت قيم الطلبة وتوجهاتهم متناغمة مع قيم وأهداف وتوجهات الجامعة، ازداد رضاهم عنها ورغبتهم في الاستمرار بها، ويتفق مع هذا كاري وديفوري (Carey and Devor, 2002) معتبرين أن رضا الطلبة عن البيئة الجامعية يؤدي إلى اندماج الطلبة وتكيفهم مع ثقافة الجامعة، كما وأكد

أبو سمرة وآخرون (٢٠٠٨) في نتائج دراستهم على وجود علاقة ارتباطية بين درجة المناخ الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز، أي أن البيئة الجامعية التي تقابل احتياجات الطلبة، وتحقق توقعاتهم تؤدي إلى تحقيق توافقهم الدراسي ورفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم، بينما البيئة الجامعية التي يكرهها الطلبة، وتفشل في تحقيق احتياجاتهم ومتطلباتهم، ستؤدي إلى سوء توافقهم الجامعي والشخصي والاجتماعي، وتقلل من دافعيتهم نحو الإنجاز، كما وأشارت نتائج الخوالدة (٢٠١٢) أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى السعادة لطلبة الجامعة ودرجة ملاءمة البيئة الجامعية لديهم.

وبذلك فإنه يتوجب على الجامعة إشباع حاجات الطلبة، من خلال توفير بيئة تنظيمية مناسبة داخلها، لكي يقوم بدوره أثناء مسيرته التعليمية على أكمل وجه، فكلما عملت الجامعة على توفير بيئة تنظيمية مناسبة، كالخدمات الالكترونية، والانترنت، وقاعات التدريس، وخدمات طبية وعلاجية، ومكتبات وملاعب، وقاعات لممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية، ومنح الطلبة حرية التعبير عن الرأي، وتشجيع الممارسات الديمقراطية لدى الطلبة، وعامل أعضاء هيئة التدريس الطلبة معاملة لائقة، وتأمين ساحات خضراء لجلوسهم، وتقديم الإرشاد الأكاديمي لهم، وتسهيل إجراءات قبولهم وتسجيلهم وغيرها من التسهيلات، كلما أسهمت في راحة الطلبة، وانعكس ذلك على مستوى سعادتهم في الجامعة، وقلل من مستوى القلق والعنف لديهم (الخوالدة، ٢٠١٢: ١٤٥).

ولقد كان التعليم الأهلي العام رافداً رئيساً من روافد التعليم في المملكة في فترة طويلة أثبت من خلالها أنه جزء أساسي في حركة التنمية، ثم جاء التعليم الأهلي الجامعي، ورغم حداثته إلا أنه وجد قبولاً ملحوظاً، فعمل كمحفز

قوي للتعليم العالي من حيث جودة التعليم المقدم للطلبة، وقد تأسست كلية الشرق العربي بتاريخ ٢٨/ ١٢/ ١٤٢٨، ونظرا لحداثة عهدها نسبيا فإن استطلاع آراء الطلبة في بيئتهم التنظيمية يعد أمراً ضرورياً، ودرباً من دروب تقدمها ورقيّها.

مشكلة الدراسة:

نظرا لأهمية الدور الذي تؤديه مؤسسات التعليم العالي، فقد ظهرت في الآونة الأخيرة جهات وهيئات عديدة تعنى بالضمان والجودة والاعتماد لهذه المؤسسات التعليمية بكافة مكوناتها بما في ذلك بيئتها التنظيمية سواء كانت بشرية أو مادية، وتعنى كذلك بأهداف المؤسسة، ورؤيتها، ورسالتها، ومستوى خريجيها، وأعدت هذه الهيئات قوائم بمعايير ومواصفات لتشكل بمجموعها تقويما لتلك المؤسسات، ومؤشرا على مدى توافر هذه المعايير في مؤسسات التعليم العالي المختلفة.

وكون كلية الشرق تسعى للوصول للجودة، حيث وضعت رؤيتها " أن تكون كليات الشرق العربي نموذجاً لمؤسسات التعليم العالي المتصف بالجودة والموضوعية وخدمة الإنسان" ، وتناول أحد أهداف وغايات الكلية " توفير بيئة محفزة على التعليم والتعلم" (الموقع الرسمي لكلية الشرق العربي)

وانطلاقاً من حقيقة أن تقييم الطالب للبيئة التنظيمية التي يدرس بها يؤدي إلى الارتقاء بهذه البيئة بما يتلاءم واحتياجات الطلبة، مما يؤدي إلى إشباع رغباتهم العلمية والنفسية، وتحقيق الرضا عن تعلمهم، وهذا في النهاية سيصب في صالح البيئة التعليمية والعملية، وانطلاقا من النتيجة التي توصلت لها الدراسات السابقة والتي كشفت عن أهمية البيئة التنظيمية في حياة الطلبة التعليمية، وبما أن الجامعة حديثة العهد نسبيا بالمقارنة بالجامعات الأخرى

بمدينة الرياض، وكون الباحثة عضو هيئة تدريس في كلية الشرق العربي للدراسات العليا، وبحسب علم الباحثة لا يوجد دراسة تناولت آراء الطلبة في بيئة كلية الشرق العربي التنظيمية، جاءت هذه الدراسة لاستطلاع آراء الطلبة في عناصر البيئة التنظيمية المختلفة في كلية الشرق العربي للدراسات العليا، وذلك للارتقاء بهذه البيئة في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج وتوصيات لتصبح أكثر فاعلية وغنى بمواردها التعليمية المختلفة بما يتفق ورؤية ورسالة الكلية.

من هنا تحدد سؤال البحث الرئيس في: **ما واقع تقييم البيئة التنظيمية داخل كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها؟**

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع تقييم البيئة التنظيمية من حيث المقررات الدراسية في أداء كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها؟

٢. ما واقع تقييم البيئة التنظيمية من حيث الهيئة التدريسية في أداء كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها؟

٣. ما واقع تقييم البيئة التنظيمية من حيث الخدمات المساندة في أداء كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها؟

٤. ما واقع تقييم البيئة التنظيمية من حيث طرق التقييم في أداء كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها؟

٥. هل يوجد فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات النوع، العمر، التخصص؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يلي:

١. محاولة الدراسة تقصي آراء طلبة كلية الشرق العربي في البيئة التنظيمية التي تقدمها لهم الكلية، لأنهم هم أنفسهم من يمثلون العنصر الأساسي في هذه البيئة، وهم صلب العملية التعليمية برمتها.

٢. تعد هذه الدراسة من ضمن الجهود المستمرة والمبذولة لتلمس احتياجات الطلبة ضمن بيئتهم في الكلية لضمان فاعليتها وتحقيق أهدافها.

٣. يؤمل أن تقدم نتائج وتوصيات الدراسة معلومات مفيدة لصانعي القرار والقائمين على البيئة التنظيمية في كلية الشرق العربي للدراسات العليا، لكي يتم تلمس مواطن القوة للمحافظة عليها وتعزيزها، وتلمس مواطن الضعف لمعالجتها وتقويتها.

٤. تساهم الدراسة في التعرف على مدى ملائمة البيئة التنظيمية لكلية الشرق العربي للدراسات العليا لطلابها، مما قد يسهم في دعم الكلية وتوجهاتها نحو التطوير والتحسين للوصول بها لمتطلبات الجودة.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع البيئة التنظيمية من حيث المقررات الدراسية، والهيئة التدريسية، والخدمات المساندة، وطرق التقييم، على أداء كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها.

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) التي تعزى لمتغيرات النوع، العمر، التخصص.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة مستويات البيئة

التنظيمية داخل كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض والتي تحددت بالعناصر التالية: (المقررات الدراسية، والهيئة التدريسية، والخدمات المساندة، وطرق التقييم).

٢. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة كلية الشرق العربي للدراسات العليا في مدينة الرياض.

٣. **الحدود المكانية:** كلية الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض والتي تحددت ضمن (٧) تخصصات في الدراسات العليا وهي: (الإدارة والإشراف التربوي، القانون الخاص، القانون العام، إدارة الأعمال، تربية خاصة، رياض الأطفال، وسائل وتكنولوجيا التعليم).

٤. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **التقييم:**

اصطلاحاً: "عملية منظمة تنتج عنها معلومات تفيد في إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار واتخاذ القرارات العملية" (الحولي، ٢٠٠٩: ٥٢).

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: التقديرات التي يصدرها طلبة كلية الشرق العربي للدراسات العليا على بيئتهم التنظيمية، من أجل الوصول إلى قرارات ونتائج تساعد المسؤولين وأصحاب القرار في الكلية على تلمس مواطن القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف ومعالجتها.

- **البيئة التنظيمية:**

اصطلاحاً: " كل ما يحيط بالطالب من إمكانات مادية أو بشرية، ويتأثر

بها طوال دراسته سلباً أو إيجاباً" (الشدوح، ٢٠١٢: ٢٨٥).

ويعرفها أبو سمرة وآخرون (٢٠٠٨) بأنها "الجو العام الذي يحيط بالطلبة وماله من علاقة بالأثر في شخصياتهم والذي يتمثل بالمناهج، وأساليب التدريس، والإدارة والعلاقات بين الطلبة والمدرسين، وبين الطلبة أنفسهم والمرافق والخدمات والأبنية، ومجموع النشاطات العلمية والأدبية والفنية والرياضية والترفيهية التي يوفرها الجو الجامعي العام".

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: جميع ما يحيط بطلبة كلية الشرق العربي للدراسات العليا من إمكانات، وتؤثر في شخصيتهم وتحصيلهم، والتي تم تحديدها في العناصر التالية: المقررات الدراسية، والهيئة التدريسية، والخدمات المساندة، وطرق التقييم.

الإطار النظري:

أولا: البيئة التنظيمية:

تركز هيئات الاعتماد والجودة من ضمن اهتماماتها على البيئة التنظيمية للجامعة، ومدى توفر مكوناتها في مؤسسات التعليم العالي، وربط ذلك بمستوى الجودة والاعتماد لتلك المؤسسة، بهدف توفير بيئة تنظيمية جاذبة للطلبة الجامعيين، وتعمل على تنمية شخصياتهم تنمية شاملة بجميع جوانبها، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وبالتالي العمل على تطوير وخدمة المجتمع.

وتقوم هذه الهيئات بوضع معايير وأسس للاعتماد والجودة خاصة بمؤسسات التعليم العالي، ومن محاور الاعتماد التنظيم الإداري والمالي، والبيئة والمباني والمرافق الأكاديمية، والمختبرات والتجهيزات، والوسائل التعليمية، والمكتبة، والقبول والتسجيل، بالإضافة إلى الكفايات، والمهارات المعرفية، والفكرية، والمهنية، والإنسانية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس.

وتعد البيئة التنظيمية بمقوماتها ومكوناتها من عناصر بشرية ومادية من أهم الموضوعات الرئيسة المتعلقة بكفاءة الجامعة الداخلية وبجودتها واعتمادها، وأشار (Johnson, 1982) أن البيئة التنظيمية تؤثر تأثيرا مباشرا على الطالب، وفي قدرته على إنجاز مهامه وواجباته، وذكر العساف (٢٠٠٧) أن أهمية البيئة التنظيمية تكمن في تأثيرها على اتجاهات الطلبة، وسلوكياتهم، ودرجة دافعيتهم للإنجاز والعطاء، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وأشار الغنبوضي (٢٠٠٩ : ٩٢) أنه كلما استطاعت الجامعة توفير بيئة تنظيمية تسهم في رضا الطلبة، وتزيد من شعورهم في تحقيق طموحاتهم، سيؤدي ذلك إلى ارتفاع مستويات عملية التعلم، وزيادة الروح المعنوية لديهم، والإحساس بجودة الحياة الأكاديمية.

وستتطرق الباحثة لشيء من التفصيل لتلك المكونات والعناصر كما يلي:

أ) **العناصر المادية:** ويقصد بها المرافق والخدمات المساندة للبيئة التعليمية من تجهيزات وموارد مالية المتوفرة بالجامعة، التي تسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية (الخوالدة، ٢٠١٢: ١٤٤)، وهي التسهيلات والإمكانات العلمية المتاحة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس مثل المباني الدراسية، والأماكن المخصصة للأنشطة الطلابية والترفيهية، والمكتبة، والكافتيريا، والوحدة الطبية، والمختبرات الالكترونية والعلمية والفنية، والمراحيض الصحية، وأماكن جلوس الطلبة في أوقات فراغهم، ووسائل تكنولوجية، وقواعد بيانات، وقاعات إنترنت، ومنشورات وصحف ومجلات، والمطاعم، ومواقف السيارات، ودورات المياه (الحسبان، ٢٠٠١).

ولقد أشار نير، 2004)) Nair إلى أهمية الارتقاء بنوعية المباني الدراسية لتأثيرها المباشر في تعليم الطلاب، وتربيتهم، وتطوير قدراتهم على خدمة

المجتمع، فالجامعات التي تهتم بتصميم مبانيها، وتنفيذها، وتجهيزها بما يتواكب مع احتياجات العصر، غالباً ما تصبح بيئتهم أكثر نجاحاً، وجذباً للطلبة، وتخرج أجيالاً ذات كفاءة عالية في خدمة المجتمع ومواجهة التحديات المعاصرة، وأوضح الرشيد (٢٠٠٠: ٥٦) أنه من الضروري أن يهتم القائمون بالشأن التعليمي من خلال رسم سياسة واضحة في مجال المباني والتجهيزات التربوية بالتنسيق مع الوزارات والهيئات الأخرى كما يجب على القائمين بالشأن التعليمي رسم سياسات واضحة المعالم تخص تطوير المباني لتكون مناسبة للعملية التعليمية والتربوية.

كما أن اتساع القاعات داخل المباني الدراسية، وعدم اكتظاظها بالطلاب، وجودة الإضاءة والتهوية، واستيفائها للشروط العامة لسلامة مستخدميها، بالإضافة لوجود مختبرات ومعامل بمواصفات جيدة، يعد من المقومات الجاذبة للبيئة التعليمية (الشدوح، ٢٠١٢: ٢٨٦).

وتعد التجهيزات عنصرا أساسيا لا غنى عنه للعملية التعليمية الجيدة، الذي يعد شرطا أساسيا في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (معارف ومهارات) بشكل متكامل وفعال (البكر، ٢٠٠٦: ١٠٢).

كما أن المناهج والمقررات الدراسية هي القلب النابض للعملية التدريسية، التي تحتاج لأساليب تدريس قادرة على تكوين ذهنية عقلية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة (الخوالدة، ٢٠١٢: ١٤٥).

وأشار التودري (٢٠٠٤: ٨٠) أن استخدام التقنيات الحديثة والمحوسبة في التعليم الجامعي يوفر بيئة تنظيمية غنية ومتعددة المصادر، ويشجع على التواصل بين أطراف المنظومة التنظيمية، ويسهم في إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنية.

وللمكتبة الجامعية دورها الذي تزداد أهميته مع البحث العلمي، حيث إن المخزون الذي تضمه المكتبة بين جنباتها من الكتب، والصور والنشرات، والخرائط، والأفلام، والصور العلمية غير المتحركة، والتسجيلات المسموعة والمرئية يجعل منها كنزاً لكل من الطالب وعضو هيئة التدريس (العجمي، ٢٠١٤: ٧٢).

وللمعامل دوراً بارزاً في تحفيز الطلبة على الاكتشاف والإبداع حيث يتم من خلالها دمج المهارات العملية والتجارب التطبيقية في عمليتي التدريس والتقويم وهي كذلك توفر الرعاية المناسبة للأنشطة الطلابية في مجال إجراء التجارب الداعمة للمنهج وإقامة المعارض العلمية داخل المدرسة وخارجها (طوبجي ٢٠٠٧).

ويهدف التقويم إلى تنمية التفكير وتوظيف المعرفة وتنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر، لذا لا بد من التبدل والتحول في اختيار وسائل تقويم إضافية مثل امتحان الكتاب المفتوح، وإعداد التقارير والبحوث الفصلية، وملاحظة الأداء وغيرها (الشدوح، ٢٠١٢: ٢٨٦).

ب) **المكونات البشرية:** وقد قسمتها الباحثة إلى عدة محاور هي:

١. **الإدارة الجامعية:** والممثلة برئيس الجامعة ومساعديه، ومستشاريه، والعمداء، ورؤساء الأقسام، والإدارات المساندة، والمجالس المختلفة، وهم جميعا مكلفون بإدارة الجامعة، وتحقيق أهدافها، والرقي بها وتنميتها (درة، ٢٠٠٢).

٢. **الهيئة التدريسية:** وهم الفئة التي يقع على عاتقها التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وعليهم متابعة المستجدات العلمية في مجالاتهم، وتزويد الطلبة بالمعارف والعلوم، والاعتناء بتشكيل الوعي لديهم بملامح الثقافة

العامة، والعمل والتواصل معهم (الخطيب، ٢٠٠١)، ويتحدد مستوى الجامعة بمستوى كفاءة وعلم وخبرة عضو هيئة التدريس لديها، باعتباره أهم عناصر النظام التعليمي، فهو المعلم والمربي والموجه والباحث، كما أن نوعية التعليم الذي تقدمه الجامعات يعتمد إلى حد كبير على صفات، وكفايات، ومهارة أعضاء هيئة التدريس فيها (الخوالدة، ٢٠١٢: ١٤٥)، ويرى أبو حطب وصادق (١٩٨٣) أن العلاقات الاجتماعية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة بعضهم مع بعض تؤثر تأثيرا كبيرا في نواتج التعلم.

وتعد التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بهدف تحسين الأداء مطلبا ملحا لدى مؤسسات التعليم العالي التي تسعى لتجويد مخرجاتها بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة، خاصة أننا في عصر يتسم بالتغيير السريع والتقدم العلمي والتقني (الشدوح، ٢٠١٢: ٢٨٧).

٣. **الطالب:** هو المحور الأساس في البيئة الجامعية، إذ يسعى نظام التعليم إلى إحداث تغيير وتطوير في معلوماته، وسلوكه، واتجاهاته، وتنمية قدراته على الأصالة والابتكار والتعلم الذاتي، وهو أساس التنمية والتعزيز الذي يجب أن توجه له جهود كافة العناصر الأخرى، ولذا يجب أن تكون العلاقة قائمة على الاحترام والتقدير بين الطلبة أنفسهم، والطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة والإدارة الجامعية (مساعدة، ٢٠١٤: ٢٦٨)، وتعد العلاقة بين الطالب وبيئته الجامعية علاقة متبادلة حيث كشفت دراسة (Santiboon, 2006) بوجود علاقة إيجابية قوية بين البيئة الجامعية وبين التحصيل الدراسي للطالب.

ثانيا: كلية الشرق العربي للدراسات العليا:

صدرت موافقة معالي وزير التعليم العالي الدكتور خالد بن محمد العنقري

بخطابه رقم ٦٤٤٧٤ وتاريخ ٢٨/ ١٢/ ١٤٢٨ه على تأسيس كلية الفيصل للدراسات العليا وهي الآن كلية الشرق العربي للدراسات العليا بعدد من برامج الماجستير في تخصصات تطبيقية وإدارية متعددة، كما وافق معاليه بخطابه رقم ٦٤٤٧٣ وتاريخ ٢٨/١٢/١٤٢٨هـ على تأسيس كلية الفيصل للدراسات التطبيقية بعدد من برامج البكالوريوس في تخصصات إدارية وتطبيقية متعددة (الموقع الرسمي - كلية الشرق العربي)

تقع كلية الشرق العربي للدراسات العليا على طريق الملك فهد، حي القيروان بمدينة الرياض(١٣٥٤٤) عاصمة المملكة العربية السعودية، وتبلغ مساحة الأرض المقام عليها مبنى كلية الشرق العربي للدراسات للعليا (١٨) ألف متر مربع، في حين تبلغ مساحة مبنى الكلية (١٤) ألف متر مربع. وهو عبارة عن مبنى لقسم الطلاب وآخر لقسم الطالبات، ويتكون المبنى من ٦٦ قاعة محاضرات بمساحة إجمالية (٥٥٥٤) متراً مربعاً، وعدد (٢) قاعة مؤتمرات ومناسبات، ومعمل للحاسب الآلي، وقاعة محكمة صورية لطلاب وطالبات قسم القانون، بالإضافة إلى (٩٣) مكتب لأعضاء هيئة التدريس، و(٣١) مكتب لأعضاء الهيئة الإدارية، بالإضافة لمكتبة للطلاب، وأخرى للطالبات.

وقد شهدت الكلية تطوراً كبيراً منذ نشأتها حتى الآن في جميع القطاعات الأكاديمية والبحثية والخدمية، كما شهدت الكلية ازدياد متسارع في أعداد الطلبة الملتحقين بها من (٢٨) طالب وطالبة في الفصل الثاني ١٤٣٠/١٤٣١ه إلى ١٣٩٨ طالب في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/١٤٣٦ه، أما عدد الخريجين حتى نهاية ١٤٣٥/ ١٤٣٦ه هو ٢٥٨ طالبا وطالبة.

وقد استقطبت كلية الشرق العربى للدراسات العليا نخبة متميزة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، حيث بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين

بنظام الدوام الكامل في أول العام الدراسى ١٤٣٧/٣٦هـ (٥٤) عضو هيئة تدريس في مختلف المجالات، كما بلغ عدد أعضاء الهيئة الإدارية (٤٠) موظف.

وأنشأت الكلية في عام ١٤٣١ه مكتب الجودة والاعتماد الأكاديمى، ثم تم تغيير المسمى إلى وحدة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى بموجب قرار عميد الكلية رقم ٥٦ لعام ١٤٣٧/٣٦ه بتاريخ ١٤٣٧/١١/٩ه، وقد سعت الوحدة إلى تحقيق الجودة الشاملة في جميع الممارسات التعليمية والبحثية والإدارية في الكلية، بالإضافة إلى الاستخدام الأمثل لجميع الإمكانات والموارد المتاحة للنهوض بالمستوى التعليمي والبحثي بمشاركة جميع منسوبي الكلية؛ لتحقيق متطلبات سوق العمل، وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمى بالمملكة (تقرير الدراسة الذاتية لكلية الشرق العربى للدراسات العليا، ١٤٣٦).

رؤية كلية الشرق العربي للدراسات العليا:

أن تكون جامعة للدراسات العليا تقدم نموذجا تعليميا وبحثيا وخدميا محققا لمعايير الجودة.

رسالة الكلية:

تعد الكلية خريج دراسات عليا قادرا على تلبية احتياجات سوق العمل من خلال بيئة أكاديمية محفزة، وتعمل على تطبيق نتائج البحوث، وتسهم في نشر الوعي الثقافي للمجتمع، وفقا لمعايير الجودة، والضوابط الأخلاقية.

قيم الكلية:

- الإلتزام بالقيم العقدية والأخلاقية للشريعة الإسلامية.
- الإستفادة القصوى من الوقت.
- إتقان الأداء.

- الحرية الفكرية في العمل الأكاديمي.
- الشفافية.
- إحترام الرأي المخالف.

غايات وأهداف الكلية :

- المحافظة على تعليم متميز، ومواكبة التطوير، والتحسين المستمر.
- توفير بيئة محفزة على التعليم والتعلم.
- زيادة القدرات البحثية للكلية وتعظيم الفائدة منها.
- قيام الكلية بتقديم خدمة مجتمعية منتجة وفعالة.
- تطوير كلية الشرق العربي للدراسات العليا إلى كليات الشرق العربي للدراسات العليا.

البرامج الدراسية في الكلية :

- ماجستير إدارة الأعمال
- الماجستير التنفيذي في إدارة الأعمال
- ماجستير العلوم في المحاسبة
- الماجستير المهني في المحاسبة
- ماجستير علوم الحاسب
- ماجستير تطبيقات الحاسب وإدارة النظم
- ماجستير وسائل وتكنولوجيا التعليم
- ماجستير التربية الخاصة
- ماجستير الإدارة والإشراف التربوي
- ماجستير رياض الأطفال
- الماجستير في القانون

- الماجستير في القانون الخاص (الموقع الرسمي، كلية الشرق العربي)

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بترتيب الدراسات السابقة تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

الدراسات العربية:

١. **دراسة الكلحوت (٢٠٠٥)** هدفت إلى بيان أثر البيئة التعليمية على الأداء الاكاديمي لطلبة الجامعة الإسلامية في غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب قسم الهندسة المعمارية في الجامعة، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، واشتملت على المحاور التالية: البيئة الخارجية، والبيئة الداخلية، ومشاكل الطلاب الذاتية، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أبرزها: أن انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب يرجع في غالبيته إلى البيئة التعليمية سواء البيئة الخارجية أو الداخلية، بالإضافة إلى البيئة الذاتية الخاصة بالطالب، كما أفادت الدراسة أن العمل على تطوير البيئة التعليمية لطلاب الجامعة يعمل على الرقي بمستوياتهم العلمية.

٢. **دراسة أبو سمرة وآخرون (٢٠٠٨)** هدفت للتعرف على المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلابها، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٢) طالباً وطالبة بنسبة ١٩,٧٪ من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثون الاستبانة والتي تضمنت أربعة أبعاد هي البعد الأكاديمي، والبعد الإداري، والبعد الاجتماعي، والبعد الخدمي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين ودرجة دافعية الإنجاز لدى طلبتها كانت " متوسطة "، وأنه لا يوجد فروق تعزى لمتغيري

الجنس والكلية، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المناخ الجامعي ودرجة دافعية الإنجاز.

٣. **دراسة القضاة (٢٠٠٧)** هدفت إلى تعرف العلاقة بين درجة تكيف الطلبة العمانيين في الجامعات الأردنية وتحصيلهم الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبا عمانيا يدرسون في ثلاث جامعات أردنية، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث جاءت أبرز نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو البرنامج الدراسي، أو الفوارق الاجتماعية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الثالثة مع بقية السنوات، وبين الجامعات الثلاث ولصالح الجامعة الأردنية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكيف الثقافي والتحصيل.

٤. **دراسة الغنبوصي (٢٠٠٩)** هدفت إلى التعرف على جودة المناخ الجامعي ببعض كليات جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر طلابها، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٦٨) طالب وطالبة، ولقد جاء في نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة لمستوى جودة المناخ الجامعي جاء بمستوى متوسط للأبعاد الثلاثة، وأن الطلبة راضون عن مستوى جودة المناخ الجامعي بدرجة مرتفعة والخاصة بالبعد الاجتماعي، وفي البعد الأكاديمي كانت درجة رضا الطلاب مرتفعة، وفيما يتعلق بالبعد التنظيمي كان رضا طلبة الجامعة بدرجة مرتفعة، كما وأظهرت الدراسة أن الطلبة غير راضين عن أساليب تقويم أعضاء هيئة التدريس، وأنهم غير راضين عن مستوى اهتمام الجامعة بمشكلاتهم والتعرف عليها بشكل دوري، وأن هناك فروق تعزى لمتغير النوع لصالح فئة الذكور، والفئة العمرية لصالح الفئة العمرية ٢٦ سنة فأكثر.

٥. **دراسة الحولي (٢٠٠٩)** هدفت إلى تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الإسلامية بغزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت الأداة وهي عبارة عن بطاقة خريج مقننة على عينة الدراسة والبالغ عددها (٨٥٨) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة متوسطة بشكل عام بخصوص الخدمات التي تقدمها الكافتيريا، والحدائق، ومكتبة الطالب، والملاعب، وأما الفقرات التي جاءت أقل من المتوسط والمتعلقة بعدد أجهزة الحاسوب، والإعارة من المكتبة، والمشاركة في الأندية الطلابية، وأن هناك فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب، ولمتغير الاختصاص الأكاديمي لصالح الكليات الشرعية.

٦. **دراسة الخوالدة (٢٠١٢)** هدفت للتعرف على مستوى السعادة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت بالأردن وعلاقته بدرجة ملاءمة البيئة الجامعية، وقد تم استخدام أداتين للدراسة الأولى لقياس مستوى السعادة، والثانية لقياس درجة ملاءمة البيئة الجامعية، وقد طبقت أداتي الدراسة على (٢٧٠) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية، وأوضحت النتائج أن مستوى السعادة وملاءمة البيئة الجامعية كانتا بشكل عام متوسطين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى السعادة ودرجة ملاءمة البيئة الجامعية، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومستوى الدراسة لصالح طلبة السنة الأولى.

٧. **دراسة الشدوح(٢٠١٢)** هدفت للتعرف على رضا طلبة جامعة جرش عن البيئة الجامعية المتوافرة فيها ضمن ثلاث مجالات وهي عضو هيئة التدريس، والمكتبة، والقبول والتسجيل، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (١٥٠) طالبا وطالبة، موزعين على

الكليات الإنسانية والعلمية، وجاء في نتائج الدراسة أن مجال " المكتبة" جاء بالمرتبة الأولى بدرجة رضا متوسطة، وفي المرتبة الثانية مجال "عضو هيئة التدريس" بدرجة رضا متوسطة، وفي المرتبة الثالثة مجال " القبول والتسجيل" بدرجة رضا قليلة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الأداة ككل، وأنه يوجد فروق تعزى لمتغير الكلية (إنسانية، علمية) لصالح الإنسانية.

٨. **دراسة القضاة وخليفات (٢٠١٣)** هدفت لتقصي درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية من وجهة نظرهم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم استخدام استبانة وزعت على عينة بلغت (٤٤٩) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية جاءت متوسطة، وأن توفير الخدمات والمرافق والنشاطات التي تمس حياة الطالب، الجامعية تؤدي إلى رفع رضا الطلبة عن الخدمات الجامعية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

الدراسات الأجنبية:

٩. **دراسة هارمون، (, ١٩٩٩) Harmon** هدفت للتعرف على مدى رضا الطلبة ممن هم دون سن ٢٥ عاماً بالمقارنة مع من هم أكبر سناً في جامعة ويلمنغتون (Wilminigton) في ولاية دالاوير (Delaware) في الولايات المتحدة الامريكية، على عينة قوامها (٦٠٩) طالب وطالبة دون سن ٢٥ عاما و (١١٢٩) أكبر سناً، وقد جاء في نتائج الدراسة أن المجموعتين أشارتا أن العوامل الأكثر أهمية والتي تؤدي إلى الرضا هي البرامج الأكاديمية ونوعية

التدريس وتوفر أعضاء هيئة تدريس أكفاء، ومحتوى المساق الدراسي، والاهتمام بالطالب، والسلامة والأمن في الحرم الجامعي، وصيانة الحرم الجامعي، ومساعدة الإداريين، والاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأعداد الطلبة في الشعبة الصفية، واتفقت المجموعتين على عدم الرضا عن مواقف السيارات والخدمات المكتبية وتوافر أجهزة الحاسب.

١٠. **دراسة** (Office of Illustrational Research and Planning, 2003) قام بها مركز الأبحاث والتخطيط في جامعة (Rowan) في ولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية على عينة عشوائية مؤلفة من (١١١) شعبة، وقد تم استخدام أداة رضا الطلبة، تضمنت: فعالية التدريس، والخدمات الجامعية، والإرشاد الأكاديمي، والمناخ الجامعي، وفعالية التحليل، والأنشطة الطلابية، والاستقطاب والمساعدات المالية، والسلامة والأمن الجامعي، والتركيز على الطالب كمحور للعملية التربوية، وقد جاء في نتائج الدراسة أن الطلبة أبدت رضاها عن جميع المجالات باستثناء السلامة والأمن ثم إجراءات التسجيل.

التعليق على الدراسات:

باستعراض الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في قياس رضا الطلبة عن بيئتهم الجامعية، إذ أن معرفة العوامل التي تزيد من رضا الطلبة عن بيئتهم الجامعية من خلال مسح آرائهم عن الخدمات التي تقدمها الجامعة، يساعد في رفع كفاءتها.

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام أداة واحدة للدراسة وهي الاستبانة باستثناء دراسة الحولي (٢٠٠٩) حيث استخدمت بطاقة خريج مقننة، ودراسة الخوالدة (٢٠١٢) التي استخدمت

أداتين للدراسة.

- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في مكان إجراء الدراسة، حيث تم إجراء الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية، أما دراسة (الكلحوت، ٢٠٠٥)، و دراسة (الحولي، ٢٠٠٩)، ودراسة (أبو سمرة وآخرون، ٢٠٠٨) في فلسطين، ودراسة (القضاة، ٢٠٠٧)، ودراسة (الخوالدة، ٢٠١٢)، ودراسة (الشدوح، ٢٠١٢)، ودراسة (القضاة وخليفات، ٢٠١٣) في الأردن، ودراسة (الغنبوصي، ٢٠٠٩) في سلطنة عمان، ودراسة هارمون (Harmon, 1999)، ودراسة (Office of Illustrational Research and Planning, 2003) في أمريكا.

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في عينة الدراسة المستخدمة وهي طلبة الجامعات باختلاف أماكن تلك الجامعات.

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في جنس عينة الدراسة والمكونة من الطلاب والطالبات، إلا أنها اختلفت مع دراسة دراسة (الكلحوت، ٢٠٠٥)، ودراسة (القضاة، ٢٠٠٧) لاستخدامهما عينة الدراسة المكونة من الطلاب فقط.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وفي تحديد متغيرات الدراسة، وفي تطوير أداة الدراسة.

- انفردت الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها لتقييم آراء طلبة كلية الشرق العربي للبيئة التنظيمية لديهم كون أنه وعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسات سابقة تناولت مكان الدراسة الحالي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي

وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية الشرق العربي المنتظمين في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٥/ ١٤٣٦ ه، ضمن (٧) تخصصات في الدراسات العليا وهي: (الإدارة والإشراف التربوي، القانون الخاص، القانون العام، إدارة الأعمال، التربية الخاصة، رياض الأطفال، وسائل وتكنولوجيا التعليم) حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة (١٠٢٧) طالب وطالبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٣٤) طالبات وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة: تم إعداد استبانة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد تألفت الاستبانة من (٥٧) فقرة موزعة على (٤) مجالات ومدرجة بمقياس ليكرت الخماسي، وقد طلب من عينة الدراسة وضع تقديرها لكل فقرة من فقرات المقياس من "موافق بشدة" إلى "غير موافق" حيث أخذ رقم (٥) درجة موافق بشدة، و (٤) درجة "موافق"، (٣) درجة "محايد"، و (٢) درجة "غير موافق"، و (١) درجة "غير موافق بشدة".

صدق أداة الدراسة: تم عرض أداة الدراسة على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة والإشراف التربوي، حيث قاموا بمراجعة فقرات الأداة وإبداء الرأي حول مدى وضوحها وانتمائها وقياس ما صممت لأجله، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف البعض الآخر.

الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل (ارتباط بيرسون) حيث جاءت النتائج أن جميع عبارات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مع مجموع المحور الذي تنتمي إليه.

ثبات أداة الدراسة: تم استخدام معادلة (ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات الأداة، حيث بلغت قيمة الثبات للأداة ككل (٠,٩٦٤) وهي نسبة ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة لتساؤلات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) وكانت الأساليب الإحصائية المتبعة هي: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (T-test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة، واختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق بين المتغيرات (إذا كان هناك فروق).

خصائص عينة الدراسة

١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٦٢	٤٩,١
أنثى	١٦٨	٥٠,٩
المجموع	٣٣٠	١٠٠,٠

يبين الجدول رقم (١): أن (٥٠,٩ ٪) من عينة الدراسة " إناث"، بينما الذكور يمثلون (٤٩,١٪) من عينة الدراسة.

٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر:

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
أصغر من ٢٣ سنة	٤	١,٢
٢٣ - ٣٠ سنة	١٧٧	٥٣,٦
أكبر من ٣٠ سنة	١٢٥	٣٧,٩
لم يذكر	٢٤	٧,٣
المجموع	٣٣٠	١٠٠,٠

يبين جدول رقم (٢): أن (٥٣,٦ ٪) من عينة الدراسة في الفئة العمرية (٢٣ - ٣٠ سنة)، يليهم من أعمارهم (أكبر من ٣٠ سنة) بنسبة مئوية بلغت (٣٧,٩ ٪) من عينة الدراسة، بينما من أعمارهم (أصغر من ٢٣ سنة) يمثلون (١,٢ ٪) فقط من عينة الدراسة.

٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص:

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
الإدارة والإشراف التربوي	٨٠	٢٤,٢
القانون الخاص	٦٥	١٩,٧
القانون العام	٢٨	٨,٥
تربية خاصة	٢٧	٨,٢
رياض الأطفال	١٦	٤,٨
وسائل وتكنولوجيا التعليم	٦٤	١٩,٤
إدارة أعمال	٥٠	١٥,٢
المجموع	٣٣٠	١٠٠,٠

يبين جدول رقم (٣) : أن (٢٤,٢٪) من عينة الدراسة تخصصهم "الإدارة والإشراف التربوي"، يليهم من تخصصهم "القانون الخاص" بنسبة (١٩,٧٪) من عينة الدراسة، ومن ثم من تخصصهم "وسائل وتكنولوجيا التعليم" بنسبة (١٩,٤٪) من عينة الدراسة، أما من تخصصهم "إدارة أعمال" يمثلون (١٥,٢٪) من عينة الدراسة، بينما (٨,٥ ٪) من عينة الدراسة تخصصهم "القانون العام"، و(٨,٢٪) من عينة الدراسة تخصصهم "تربية خاصة"، فيما (٤,٨٪) فقط من عينة الدراسة تخصصهم "رياض الأطفال".

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع البيئة التنظيمية داخل كليات الشرق العربي للدراسات العليا بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة واستخراج النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤)

ترتيب تقييم البيئة التنظيمية داخل كليات الشرق العربي بمدينة الرياض من وجهة نظر طلابها

م	عناصر البيئة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الرتبة
	المقررات الدراسية	٣,٨٨	٠,٩٧٨	عالي	٢
	الهيئة التدريسية	٤,٠١	٠,٩٠٤	عالي	١
	الخدمات المساندة	٢,٩٦	١,١٢٨	متوسط	٤
	طرق التقييم	٣,٧٨	٠,٩٨٣	عالي	٣

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أغلب عناصر أداة الدراسة، جاءت بمستوى تقييم عالي ما عدا عنصر الخدمات المساندة والذي حصل على مستوى تقييم متوسط وهو ما يوضح أن مستوى تقييم البيئة التنظيمية ككل

من وجهة نظر عينة الدراسة في كلية الشرق العربي عالي وتعزى الباحثة ذلك إلى الجهد المبذول والمتابعة المستمرة من قبل إدارة الكلية للنهوض بمستوى الكلية ورقيها، وبالنظر إلى ترتيب عناصر البيئة التنظيمية نجد أن عنصر الهيئة التدريسية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠١)، يليه عنصر المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، ثم عنصر طرق التقييم بمتوسط حسابي(٣,٧٨)، وفي المرتبة الأخيرة جاء عنصر الخدمات المساندة بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، وتختلف هذه النتيجة مع الغنبوصي(٢٠٠٩) أن تقدير الطلبة لمستوى بيئتهم جاء بدرجة متوسطة، ومع نتيجة الشدوح (٢٠١٢) جاء ترتيب عنصر "المكتبة" بدرجة متوسطة، تليها مجال "عضو هيئة التدريس" بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة.

وفيما يلي عرض لنتائج فقرات كل عنصر من عناصر الدراسة.

أولا: عنصر المقررات الدراسية:

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الأول

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	محتوى مقررات برامج الدراسات العليا مناسبة لتأهيل الطلبة في مجال التخصص	٤,٠٤	٨١٠.	٣
٢	تتسم المقررات الدراسية بالوضوح	٣,٩٠	٨٨٣.	٦
٣	ستكون المقررات مفيدة لي كمرجع مستقبلاً	٤,٠٨	٨٥٤.	٢
٤	وحدات المقررات مناسبة من حيث الطول وكثافة المادة العلمية	٣,٥٧	١,٠٤	١٢

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	يوجد توازن بين وحدات المقرر	٣.٧٢	.٩٧٨	١١
٦	يشجعني المقرر على التفاعل مع عضو هيئة التدريس في ضوء المادة التعليمية	٣.٩٦	.٨٨٠	٥
٧	يحتوى المقرر على مجموعة من المشكلات التي تنمى مهارات التفكير المختلفة	٣.٨٥	.٩٢٠	٧
٨	يحتوي المقرر على محطات للتقييم المتواصل لإنجازاتي في المادة	٣.٧٧	.٩٧٦	٩
٩	المقرر منظم ومرتب بشكل يناسب ميولي التخصصية	٣.٧٥	.٩٧٦	١٠
١٠	لغة المقرر سليمة وواضحة وخالية من الخطأ اللغوي	٤.٠٣	.٨٥٨	٤
١١	هناك تنوع في طرق عرض محتوى المقرر	٣.٧٩	.٩٧٨	٨
١٢	المقرر أضاف إلى معلوماتي ورفع من مهاراتي الأكاديمية	٤.١٤	.٨١٧	١
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للمحور	٣.٨٨	.٩١٥	

من الجدول رقم (٥) جاءت أعلى رتبة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على تقييم عنصر المقررات الدراسية العبارة " رقم (١٢) " المقرر أضاف إلى معلوماتي ورفع من مهاراتي الأكاديمية بمستوى عالي بمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٨١٧) ، تليها المرتبة الثانية في

متوسطها الحسابي العبارة رقم (٣) " ستكون المقررات مفيدة لي كمرجع مستقبلاً " بمستوى عالي، بمتوسط حسابي (٤.٠٨)، وانحراف معياري (٠.٨٥٤)، وتعزو الباحثة ذلك إلى سعي الكلية لنيل الاعتماد يجعلها تسعى لتقديم كل ما هو جديد ومفيد من معرفة علمية وعملية ووضعه ضمن المقرر، للحصول على مخرجات ذو نوعية مميزة قادرة على مواكبة سوق العمل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الغنبوصي (٢٠٠٩) حيث حصل البعد الأكاديمي وما له صلة بالمقررات على مستوى تقييم مرتفع.

وجاءت المرتبة قبل الأخيرة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على تقييم عنصر المقررات الدراسية العبارة " رقم (٥) " يوجد توازن بين وحدات المقرر " بمستوى عالي، بمتوسط حسابي (٣.٧٢) وانحراف معياري (٠.٩٧٨)، تليها المرتبة الأخيرة في متوسطها الحسابي العبارة رقم (٤) "وحدات المقررات مناسبة من حيث الطول وكثافة المادة العلمية " بمستوى عالي، بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وانحراف معياري (١.٠٤)، تعزو الباحثة ذلك إلى محاولة الكلية تقديم أكبر عدد ممكن من المعلومات لتجعل الطالب يواكب حركة التقدم المعرفي السريع ويلم بكل ما يدور حوله من جديد في عالم سريع متغير، وقد يكون ذلك على حساب وحدات المقرر من حيث الطول والكثافة الذي قد يعاني منه الطالب في بعض الأحيان.

ثانياً: عنصر الهيئة التدريسية:

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يزود عضو هيئة التدريس الطلبة بالخطة الزمنية والمفردات لكل مقرر	4.34	.761	1
٢	يدرس عضو هيئة التدريس المادة العلمية بكفاءة وتمكن	4.08	.838	7
٣	يطبق عضو هيئة التدريس أساليب حديثة في تدريس المقررات	3.77	.972	19
٤	يركز عضو هيئة التدريس على النقاط الرئيسة في الدرس	4.04	.865	10
٥	يشرح عضو هيئة التدريس الدرس بشكل مترابط وسلس	4.02	.818	13
٦	يراعي عضو هيئة التدريس مستويات الطلبة المختلفة في الشرح	3.75	1.05	20
٧	يلتزم عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات بداية ونهاية	4.24	.848	2
٨	يوازن عضو هيئة التدريس أثناء عرض الدرس بين الشرح والمناقشة	4.15	.817	4
٩	يتواجد عضو هيئة التدريس أثناء الساعات المكتبية	3.89	.964	16

١٠	يستطيع عضو هيئة التدريس توصيل المعلومات بوضوح لطلابه	4.10	.842	6
١١	يجيد عضو هيئة التدريس الاتصال والحوار مع طلابه	4.16	.815	3
١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس تقنيات الحاسب والانترنت في إعداد الدروس وعرضها	4.05	.923	8
١٣	يعرض عضو هيئة التدريس على الطلبة أنشطة متنوعة بصورة منظمة	3.84	1.01	17
١٤	يقدم عضو هيئة التدريس خبرات تعليمية واقعية للطلبة	4.05	.836	9
١٥	يظهر عضو هيئة التدريس حماساً أثناء الدرس ويُرغب الطلبة في المقرر	4.02	.916	12
١٦	يشجع عضو هيئة التدريس العمل المتميز من الطلبة	4.10	.899	5
١٧	يحفز عضو هيئة التدريس في طلابه روح الإبداع والتفكير العلمي	3.94	.951	14
١٨	يرحب عضو هيئة التدريس بالنقد الهادف	3.77	1.05	18
١٩	يتعامل عضو هيئة التدريس مع الطلبة برحابة صدر	4.03	.898	11
٢٠	يتواصل عضو هيئة التدريس مع الطلبة إلكترونياً	3.91	.985	15
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للمحور	٤.٠١	٩٠٤.	

من الجدول رقم (٦) جاءت أعلى رتبة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على تقييم عنصر الهيئة التدريسية العبارة " رقم (١) " يزود عضو هيئة التدريس الطلبة بالخطة الزمنية والمفردات لكل مقرر " بمستوى عالي جداً، بمتوسط حسابي (٤,٣٤) وانحراف معياري (٠,٧٦١)، تليها المرتبة الثانية في متوسطها الحسابي العبارة رقم (٧) " يلتزم عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات بداية ونهاية بمستوى عالي جداً بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٨٤٨)، ويعود السبب في ذلك إلى أن من مهام عضو هيئة التدريس حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها في كلية الشرق العربي العمل على تعريف الطالب بالمادة العلمية ومفرداتها من خلال الخطة الزمنية للمقرر التي تعمل على اطلاع الطالب المسبق حتى تزيد من إدراكه للمقرر، كما وتحرص الكلية على تعيين أعضاء هيئة تدريس متخصصين وخريجي جامعات محلية وعالمية ذات سمعة علمية مرموقة، ملتزمون بأوقاتهم تجاه وقت المحاضرة الذي هو حق من حقوق الطالب.

وجاءت المرتبة قبل الأخيرة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على تقييم عنصر الهيئة التدريسية العبارة " رقم (٣) " يطبق عضو هيئة التدريس أساليب حديثة في تدريس المقررات " بمستوى عالي بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,٩٧٢)، تليها المرتبة الأخيرة في متوسطها الحسابي العبارة رقم (٦) " يراعي عضو هيئة التدريس مستويات الطلبة المختلفة في الشرح بمستوى عالي بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (١,٠٥)، حيث تؤمن الكلية أن لعضو هيئة التدريس دور كبير في تأدية دوره المهني من خلال اختيار أسلوب التدريس المناسب والحديث في التدريس، وتسعي الكلية للاعتماد وتطبيق الجودة يجعلها تستعين بتجهيزات

مكانية وتقنية وبشرية على أعلى مستوى، من أجل توفير مناخ تعليمي يعمل على تخريج مخرجات ذات نوعية مميزة، وترى الباحثة أن عضو هيئة التدريس قادر استخدام أساليب التدريس بناء على وحدات المقرر ومستويات الطلبة المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشدوح (٢٠١٢) حيث حصلت "يحرص المدرس على الحضور ولا يتغيب عن المحاضرات" على أعلى متوسط حسابي بدرجة رضا كبيرة.

ثالثاً: عنصر الخدمات المساندة:

جدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثالث

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	القاعات الدراسية مريحة ونظيفة ومساحتها ملائمة	٢,٩٢	١,١٦	٩
٢	يتوفر العدد الملائم من المقاعد لجلوس الطلبة في القاعات الدراسية	٣,١٣	١,١٧	٤
٣	الإضاءة والتهوية والبيئة الصفية تساعد على الفهم والتعلم	٣,٠٧	١,١٣	٥
٤	الأجهزة داخل القاعات الدراسية تعمل بكفاءة في معظم الأحيان	٣,٢٤	١,٠٨	٢
٥	معامل الحاسب الآلي كافية ومناسبة	٢,٧٢	١,١١	١٢
٦	يتوفر بالمكتبة المصادر والمراجع الكافية	٢,٩٣	١,٠٢	٨

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	يتوفر بالمكتبة الأماكن المناسبة للاطلاع والقراءة	٣,٠١	١,١٣	٦
٨	يتوفر بالمكتبة أجهزه الحاسب الملائمة والكافية للمطالعة والبحث	٢,٧٩	١,٠٤	١٠
٩	تتوفر لمستخدمي المكتبة إمكانية تصوير الأوراق بيسر وسهولة	٢,٧٣	١,١٠	١١
١٠	تتوفر الفرص لممارسة الأنشطة اللامنهجية	٢,٩٤	١,١٦	٧
١١	من السهل استخدام نظام التسجيل الإلكتروني في موقع الجامعة	٣,٣٦	١,١٨	١
١٢	في حال وجود أي مشكلة يسهل التواصل مع الدعم الفني لموقع التسجيل	٣,١٧	١,١٠	٣
١٣	مرافق تقديم الطعام والمشروبات مناسبة وتلبي الحاجة لراحة الطلبة	٢,٥٣	١,٢١	١٣
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للمحور	٢,٩٦	١,١٢٨	

من الجدول رقم (٧) جاءت أعلى رتبة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على مستوى تقييم عنصر الخدمات المساندة العبارة رقم (١١) "من السهل استخدام نظام التسجيل الإلكتروني في موقع الجامعة" بمستوى متوسط ، بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,١٨)، تليها المرتبة الثانية في متوسطها الحسابي العبارة رقم (٤) "الأجهزة داخل القاعات

الدراسية تعمل بكفاءة في معظم الأحيان" بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (٣,٢٤) وانحراف معياري (١,٠٨)، وترى الباحثة أن هناك اعتناء من إدارة الكلية بعملية التسجيل التي هي العمود الفقري للجامعة حيث تسعى بشكل دائم إلى تطوير عملية التسجيل، وإلى توفير كل ما هو الكتروني في خدمة الطالب إلا أنه ما زال أمام إدارة الجامعة بعض الخلل لتتداركه من خلال توفير آليات متابعة فعالة لضمان الرعاية الطلابية، ولتقويم جودة الخدمات المقدمة لهم.

وجاءت المرتبة قبل الأخيرة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على تقييم عنصر الخدمات المساندة العبارة رقم (٥) " معامل الحاسب الآلي كافية ومناسبة " بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (١,١١)، تليها المرتبة الأخيرة العبارة رقم (١٣) " مرافق تقديم الطعام والمشروبات مناسبة وتلبي الحاجة لراحة الطلبة " بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (١,٢١)، وتفسر الباحثة ذلك أنه تسعى كلية الشرق أن تكون نموذجاً لمؤسسات التعليم العالي المتصف بالجودة، وهو ما يفسر الإقبال الشديد والمتزايد بأعداد الطلبة في الكلية، مما قد يعمل في بعض الأحيان إلى عدم قدرة معامل ومرافق الكلية لتلبية تطلعات الطلبة وبالتالي قلة ملاءمتها، مما قد يدفع بإدارة الكلية للنظر في كيفية تسهيل تقديم تلك المرافق لهم وتلبية التزايد في أعداد الطلبة.

وتتفق النتيجة مع ما جاء في نتائج الحولي (٢٠٠٩)حيث حصل مجال الكافتيريا والمكتبة على درجة متوسطة بينما اختلفت معها في خدمات الإعارة من المكتبة وعدد أجهزة الحاسوب بحصولها على درجة أقل من المتوسط، وتتفق مع نتيجة الشدوح (٢٠٠٩) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة عن مجال المكتبة وخدمات الكافتيريا، والقبول والتسجيل، بينما

اختلفت النتائج الحالية مع ما جاء في نتائج دراسة الغنبوصي (٢٠٠٩) أن عينة الدراسة راضون بدرجة مرتفعة عن درجة تنظيم المصادر الدراسية وتوفرها.

رابعا: عنصر طرق التقييم:

جدول رقم (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الرابع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أساليب التقييم واضحة ومناسبة	٣,٦٩	٩٨٤.	٩
٢	يتم تقييمي بشكل عادل وموضوعي	٣,٦٣	١,٠٦	١١
٣	أسئلة الاختبارات واضحة وتغطي المقرر الدراسي	٣,٧١	١,٠٣	٨
٤	أحصل على درجاتي في وقت مناسب	٣,٧٧	١,٠٠	٦
٥	جو الاختبارات هادئ ويبعث على الراحة ويساعد على الإجابة	٣,٨٠	٩٣٣.	٤
٦	هناك تفهم كبير من جانب مراقبي اللجان والمشرفين على الاختبارات	٣,٩٨	٨٢٥.	٢
٧	مواعيد الاختبارات مناسبة إلى حد كبير	٣,٦٧	١,١٠	١٠
٨	يتم إخبارنا بمواعيد الاختبارات والقاعات في وقت مناسب	٣,٨٩	١,٠١	٣
٩	استفيد من تطبيق البحوث خلال المقررات المختلفة .	٣,٧١	٩٤٠.	٧
١٠	أستفيد من تطبيق الزيارات الميدانية .	٣,٦٠	١,٠٨	١٢

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١١	يحفزني أسلوب الحوار والمناقشة على التعلم الجيد .	٤,٠٨	٨٢٨.	١
١٢	تتنوع أساليب التقييم التي يتم تقييمي بها .	٣,٧٧	٩٨٢.	٥
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للمحور	٣,٧٨	٩٨٣.	

من الجدول رقم (٨) جاءت أعلى رتبة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على تقييم عنصر طرق التقييم العبارة رقم (١١) " يحفزني أسلوب الحوار والمناقشة على التعلم الجيد " بمستوى عالي، وبمتوسط حسابي (٤,٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٢٨)، تليها المرتبة الثانية في متوسطها الحسابي العبارة رقم (٦) " هناك تفهم كبير من جانب مراقبي اللجان والمشرفين على الاختبارات " بمتوسط عالي بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (٠,٨٢٥)، وتفسر الباحثة تلك النتيجة إلى سعي إدارة الكلية لتطبيق الجودة من خلال قياس مخرجات التعليم لديها بهدف التطوير المستمر وقياس مستوى الأداء والعمل على تحسينه من خلال أساليب التقويم المختلفة التي تلقى قبولا من جانب الطلبة.

وجاءت المرتبة قبل الأخيرة في متوسطها الحسابي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على تقييم عنصر طرق التقييم العبارة " رقم (٢) " يتم تقييمي بشكل عادل وموضوعي " بمستوى عالي بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,٠٦)، تليها المرتبة الأخيرة في متوسطها الحسابي العبارة رقم (١٠) "أستفيد من تطبيق الزيارات الميدانية " بمستوى عالي بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف

معياري (١,٠٨)، وترى الباجثة أنه لتطبيق برنامج الجودة لا بد من رؤية وضع مخرجات التعليم ضمن سوق العمل، وهو ما تسعى إليه إدارة الكلية من خلال حرصها على وجود الزيارات الميدانية التي تعمل على تنسيقها الكلية مع المقررات المختلفة من جهة والجهات المختصة من جهة أخرى، إلا أن الملاحظ أن تلك الزيارات لا تحقق الاستفادة المرجوة وهو ما قد يدفع بإدارة الجامعة للنظر في سياسة الزيارات الميدانية وتأثيرها والأسباب المحيطة وراء تلك النتيجة.

وتختلف هذه النتيجة مع الغنبوصي (٢٠٠٩) بحصولها على درجة غير راضٍ عن أساليب التقويم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات النوع، العمر، التخصص؟

١. بالنسبة لمتغير "النوع" :

تم استخدام اختبار (T-test) " للعينات المستقلة " لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير " النوع " كالتالي :

جدول (٩)

الفروق باستخدام اختبار (T-test) بالنسبة لمتغير النوع

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
تقييم الطلبة للمقررات الدراسية	ذكر	١٦٠	٤٧,٥٢	٨,٠٢	٢,٣٠٣	.٠٢٢	يوجد فروق
	أنثى	١٦٨	٤٥,٥٣	٧,٦٣			

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
تقييم الطلبة للهيئة التدريسية	ذكر	١٦٢	٧٨,٩٦	١٥,٧٠	-.٨١٣	.٤١٧	لا يوجد فروق
	أنثى	١٦٦	٨٠,٢٧	١٣,٢١			
تقييم الطلبة للخدمات المساندة	ذكر	١٦٠	٣٨,٥٨	١٠,٣٣	.٤٧٨	.٦٣٣	لا يوجد فروق
	أنثى	١٦٧	٣٨,٠٤	١٠,٠٨			
تقييم الطلبة لطرق التقييم	ذكر	١٥٩	٤٥,٧٩	٩,١٢	١,٣٢٩	.١٨٥	لا يوجد فروق
	أنثى	١٦٧	٤٤,٥٠	٨,٤٨			
الدرجة الكلية	ذكر	١٦٢	٢٠٨,٩٤	٣٩,٢٩	.٤٩٩	.٦١٨	لا يوجد فروق
	أنثى	168	206.89	35.65			

يبين الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تغزى لمتغير الدراسة " النوع " باستثناء المحور الاول " تقييم الطلبة للمقررات الدراسية" حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تغزى لمتغير "النوع"والفروق هنا لصالح الطالبات ، بمعنى أن الطالبات أعلى في مستوى تقييمهن للمقررات الدراسية من الطلاب ، وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات يجدن في تعلمهن وتفوقهن في

التحصيل الأكاديمي والمقررات الدراسية إثبات لوجودهن وكيانهن الفكري والعلمي أكثر من الرجل الأمر الذي يجعل الطالبات أكثر تقييما للمقررات الدراسية من الطلاب، و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أبو سمرة وآخرون (٢٠٠٨)، والشدوح (٢٠١٢) في عدم وجود فروق بين متغير النوع وبيئة الكلية، بينما اختلفت مع نتائج الغنبوصي (٢٠٠٩) الذي أكد على وجود فروق في متغير النوع لصالح الطلاب.

٢. بالنسبة لمتغير " العمر " :

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير " العمر " كالتالي :

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA بالنسبة لمتغير العمر

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
تقييم الطلبة للمقررات الدراسية	بين المجموعات	٤٦٧.٤	٢	٢٣٣.٧	٣.٩٣	.٠٢٠	يوجد فروق
	داخل المجموعات	١٧٨٦٢.٦	٣٠١	٥٩.٣			
	المجموع	١٨٣٣٠.١	٣٠٣				
تقييم الطلبة للهيئة التدريسية	بين المجموعات	٧٠٩.٠٩	٢	٣٥٤.٥	١.٦٤	.١٩٦	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٦٥٠٣٦.٤	٣٠١	٢١٦.١			
	المجموع	٦٥٧٤٥.٥	٣٠٣				

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
تقييم الطلبة للخدمات المساندة	بين المجموعات	٦٧١,٩	٢	٣٣٥,٩	٣,٣٨	.٠٣٥	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٢٩٧٦٣,١	٣٠٠	٩٩,٢			
	المجموع	٣٠٤٣٥,١	٣٠٢				
تقييم الطلبة لطرق التقييم	بين المجموعات	٦٠٧,١	٢	٣٠٣,٥	٤,٠٦	.٠١٨	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٢٢٣٥٧,٥	٢٩٩	٧٤,٧			
	المجموع	٢٢٩٦٤,٦	٣٠١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٩١٢٥,٧	٢	٤٥٦٢,٨	٣,٢٨	.٠٣٩	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٢٠٤٧٤,٩	٣٠٣	١٣٨٧,١			
	المجموع	٤٢٩٦٠٠,٧	٣٠٥				

يبين الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير " العمر "، باستثناء محور " تقييم الطلبة للهيئة التدريسية " حيث لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات افراد عينة الدراسة تعزى لمتغير "العمر"، وتأتي هذه النتيجة مختلفة مع نتيجة (Office of Illustrational Research and Planning, 2004 بعدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر، ولمعرفة هذه الفروق واتجاهاتها تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كالتالي :

جدول (١١)

اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير العمر

العمر	أصغر من ٢٣ سنة	٢٣ - ٣٠ سنة	أكبر من ٣٠ سنة
أصغر من ٢٣ سنة	-	-٢,٨٣	-١٣,٦٨
٢٣ - ٣٠ سنة	٢,٨٣	-	-١١,٠٢ ❖
أكبر من ٣٠ سنة	١٣,٦٨	١١,٠٢ ❖	-

يبين الجدول رقم (١١) فروق ذات دلالة إحصائية بين من هم في الفئة العمرية "٢٣ - ٣٠ سنة " وبين من أعمارهم "أكبر من ٣٠ سنة"، لصالح من أعمارهم " أكبر من ٣٠ سنة" ، بمعنى هناك تأثير لعمر الطالب على تقيمه للمقررات الدراسية ولبيئة الكلية ولطرق التقييم (الاختبارات وخلافه)، حيث كلما زاد عمر الطالب كان تقيمه أعلى، وقد يكون سبب ذلك أنه كلما كان الطالب أكبر سناً كلما كان انضج فكريا وأقدر على تلمس واقع بيئته التعليمية، كما أن نظرته تصبح أكثر عمقاً، وخبرته التعليمية أعمق.

٣ - بالنسبة لمتغير " التخصص " :

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير " التخصص " كالتالي :

جدول (١٢)

تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA بالنسبة لمتغير التخصص

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
تقييم الطلبة للمقررات الدراسية	بين المجموعات	١٤٢٢,٣	٦	٢٣٧,١	٤,٠٤	.٠٠١	يوجد فروق
	داخل المجموعات	١٨٨٣٥,٧	٣٢١	٥٨,٧			
	المجموع	٢٠٢٥٨,٠	٣٢٧				
تقييم الطلبة للهيئة التدريسية	بين المجموعات	٥٣٩٢,٩	٦	٨٩٨,٨	٤,٥٦	.٠٠٠	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٦٣٢٢٢,٢	٣٢١	١٩٧,٠			
	المجموع	٦٨٦١٥,١	٣٢٧				
تقييم الطلبة للخدمات المساندة	بين المجموعات	٥٥٣,٦	٦	٩٢,٣	.٨٨٧	.٥٠٥	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	٣٣٣٠٣,٨	٣٢٠	١٠٤,١			
	المجموع	٣٣٨٥٧,٤	٣٢٦				
تقييم الطلبة لطرق التقييم	بين المجموعات	١٣٥٥,٤	٦	٢٢٥,٩	٣,٠٢	.٠٠٧	يوجد فروق
	داخل	٢٣٨٦١,٢	٣١٩	٧٤,٨			

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
	المجموعات						
	المجموع	٢٥٢١٦.٦	٣٢٥				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٣٨٢٢.٨	٦	٥٦٣٧.١	٤.٢٦	.٠٠٠	يوجد فروق
	داخل المجموعات	٤٢٧٢٨٩.٧	٣٢٣	١٣٢٢.٩			
	المجموع	٤٦١١١٢.٥	٣٢٩				

يبين الجدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير " التخصص "، باستثناء محور " تقييم الطلبة للخدمات المساندة " حيث لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير "التخصص"، ولمعرفة هذه الفروق واتجاهاتها تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كالتالي :

جدول (١٣)

اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير التخصص

التخصص	الإدارة والإشراف	القانون الخاص	القانون العام	تربية خاصة	رياض الأطفال	وسائل وتكنولوجيا	إدارة أعمال
الإدارة والإشراف التربوي	-	1.40	11.87 *	2.76	7.85 *	-0.70	-1.01
القانون الخاص	-1.40	-	1.67	1.36	6.45	-2.09	-2.41
القانون العام	-11.87 *	-1.67	-	-0.31	4.79	-13.20 *	-12.40 *

تربية خاصة	-2.76	-1.36	0.31	-	5.09	-3.45	-3.77
رياض الأطفال	-7.85 *	-6.45	-4.79	-5.09	-	-8.54*	-8.86 *
وسائل وتكنولوجيا التعليم	0.70	2.09	13.20 *	3.45	8.54*	-	-8.86
إدارة أعمال	1.01	2.41	12.40 *	3.77	8.86 *	8.86	-

يبين الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين من تخصصهم "القانون العام" وبين من تخصصهم "الإدارة والإشراف التربوي" و "وسائل وتكنولوجيا التعليم" و "إدارة أعمال"، لصالح من تخصصهم "الإدارة والإشراف التربوي" و "وسائل وتكنولوجيا التعليم" و "إدارة أعمال".

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من تخصصهم "رياض الأطفال" وبين من تخصصهم "الإدارة والإشراف التربوي" و "وسائل وتكنولوجيا التعليم" و "إدارة أعمال"، لصالح من تخصصهم "الإدارة والإشراف التربوي" و "وسائل وتكنولوجيا التعليم" و "إدارة أعمال".

بمعنى أن من تخصصهم "القانون العام" و "رياض الأطفال" أقل في تقيمهم للمقررات الدراسية وللهيئة التدريسية والبيئة التعليمية ولطرق التقييم (الاختبارات وخلافه) من أصحاب التخصصات " الإدارة والإشراف التربوي" و "سائل وتكنولوجيا التعليم و"إدارة أعمال".

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

في المقررات التدريسية:

- العمل على توفير أنظمة مستخدمة في كل برنامج تعليمي لمراقبة العبء الدراسي للطلبة وتنسيقه عبر المقررات الدراسية.
- الاهتمام بتنسيق تدريس المقررات مع المفردات المعطاة للطلبة ومع توصيفات المقررات.
- استخدام نظم فعالة لتقويم المقررات والتدريس، بما في ذلك استطلاعات آراء الطلبة حول حجم المقرر وملاءمته لهم.

في الهيئة التدريسية:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على مواكبة التطور في مجال تخصصهم والاطلاع على ثقافات وإنجازات الدول المتقدمة في مجال استراتيجيات التدريس.
- ضرورة تقديم عضو هيئة التدريس لتغذية راجعة لما سبق شرحه لضمان أن جميع الطلاب قد استوعبوا ما تم شرحه في المحاضرة السابقة، وإعادة ما لم يتم فهمه.
- العمل على مساعدة الطلبةفي الشرح من خلال إعطاء نموذج ورقي أو إلكتروني من المحاضرة لضمان وصول المادة العلمية ومراجعتها أثناء مذاكرة الطالب.
- عقد ندوات وورش عمل يتم إشراك أعضاء هيئة التدريس بها، عن أحدث استراتيجيات التدريس المستخدمة لتطبيقها في تدريس المقررات.

في مجال الخدمات المساندة:

- الاهتمام بالعمل على توفير الخدمات وتعزيز المرافق والنشاطات التي تمس حياة الطلاب في الكلية.
- الاهتمام بمرافق تقديم الطعام والمشروبات لتناسب حاجات الطلبة.
- الاهتمام بتوفير خدمات المكتبة التي تقدم للطلاب سواء كان ذلك من خلال ملاءمة الحاسب الآلي وكفايتة لأغراض المطالعة والبحث، وكذلك توفر أجهزة تصوير الأوراق اللازمة بكل يسر وسهولة.
- الاهتمام بكفاية أجهزة الحاسب الآلي في معامل الكلية.

في مجال طرق التقييم:

- توضيح إجراءات التقييم للطلبة عند بداية تدريس المقررات الدراسية.
- عقد ورشات عمل لتدريب هيئة التدريس في الجانبين النظري والعملي من تقييم الطلبة.
- الاهتمام بإعطاء تغذية راجعة للطلبة حول أدائهم ونتائج تقييمهم خلال كل فصل دراسي، وتكون مصحوبة بآليات للمساعدة عند الضرورة.

* * *

المراجع:

- أبو حطب، فؤاد وصادق آمال. (١٩٨٣). علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو سمرة وآخرون (٢٠٠٨). المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبتها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد (١٣)، ص ص ١١٥ - ١٥٣.

- البكر، محمد. (٢٠٠٦). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٦٠، ص ص ٨٨ - ١١٧.

- التودري، عوض. (٢٠٠٤). المدرسة الالكترونية والأدوار الحديثة للمعلم، جدة: مكتبة الرشد.

- تقرير الدراسة الذاتية لكلية الشرق العربي للدراسات العليا. (١٤٣٦). الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وحدة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، المملكة العربية السعودية.

- الحسبان، أحمد. (٢٠٠١). الاعتماد، مجلة الرابطة، العددان (٢، ١)، المجلد الثاني، ص ٢٨.

- الحولي، عليان (٢٠٠٩). تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الإسلامية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (١٧)، ص ص ٤٥ - ٧٩.

- الخطيب، أحمد. (٢٠٠١). الإدارة الجامعية، عمان، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

- الخوالدة، تيسير (٢٠١٢). مستوى السعادة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وعلاقته بدرجة ملاءمة البيئة الجامعية، مجلة المنارة، مجلد ١٨ (٤)، ص ص ١٤١ - ١٧٥.

- درة، عبد الباري. (٢٠٠٢). الهيكلة الإدارية والأكاديمية للتعلم الجامعي في

الأردن، مجلة الرابطة، العددان (٢، ١)، المجلد ٣، ص ٦١ - ٦٤.

- الرشيد، محمد بن أحمد (٢٠٠٠) رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الخريجي.

- الشدوح، وليد محمود، (٢٠١٢). درجة رضا طلبة جامعة جرش عن البيئة الجامعية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، عدد (٦١)، ص ص ٢٨١ - ٣٠٣.

- طوبجي، حسين حمدي (٢٠٠٧) وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم الكويت: دار القلم.

- العجمي، معدي سعود. (٢٠١٤). واقع البيئة المدرسية بدولة الكويت وأثرها على العملية التعليمية، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، العدد ٨٦، ص ص ٦٥ - ١٠٤.

- العساف، ليلى. (٢٠٠٧). درجة فعالية برنامج الدكتوراة في التربية تخصص الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٤٨، ص ص ٣٤٧ - ٣٨٧.

- الغنبوصي، سالم بن سليم (٢٠٠٩). جودة المناخ الجامعي ببعض كليات جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر طلابها، مجلة التربية، العدد (٢٥)، ص ص ٩١ - ١٢٠.

- القضاة، محمد أمين. (٢٠٠٧). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٨، عدد ٢، ٩٨ - ١١٦.

- القضاة، محمد أمين وخليفات، عبد الفتاح صالح (٢٠١٣). درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية من وجهة نظرهم، المنارة، مجلد ١٩ (١)، ص ص ٢٥٧ - ٢٩٤.

- الكحلوت، محمد (٢٠٠٥). أثر البيئة التعليمية على الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجودة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، غزة،

مجلد١ ، عدد ٢ ، ص ص ٨٥ - ٩٤.

- الملكاوي ، آمال (٢٠١٣). البيئة التعليمية لمختبرات الفيزياء في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة ، مجلة كلية التربية ، عين شمس ، عدد (٣٧) ، الجزء الأول ، ص ص ٢٠٤ - ٢٤٦.

- مساعدة ، ماجد عبد الهادي. (٢٠١٤). مدى توفر البيئة الجامعية النموذجية من وجهة نظر طلبة جامعة الزرقاء ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، جامعة الزرقاء الخاصة ، الأردن ، مجلد ١٤ (١) ، ص ص ٢٦٥ - ٢٧٧.

- الموقع الرسمي ، كليات الشرق العربي ، تم استرجاعه في ١٠ / ٤ / ٢٠١٥
http://arabeast.edu.sa/about/#vc-message

- Carey, K & Cambiano, R & De vore,J,. (2002) Student to Faculty Satisfaction of a Midwestern University in the united States, On Link:
www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/pdf.

- Harris,H. Antonen, R. (1985) The Important of Assessing Needs of Male and Female college Freshman, On Link:
http://catalogue.nla.gov.au/Record/5459328.

- Harmon, Lavern I,. (1999) Student Satisfaction among traditional and nontraditional students enrolled in a private four – year institution in Delaware, Dissertations available from ProQuest. University of Pennsylvania,On Link:
http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/99235711.

- Johnson, M.,(1982). An Investigation or effect of high school climate on education ,D.A.I, (42), (8), 6823.

- Nair, p (2004) Planning Technology friendly School Buildings, An article available through: designshare. com/ Research\ Nair.

- Santiboon, T. (2006). Actual and Preferred Physics Learning Enviroments in Thailand, Paper presented at the International Confrance:

Making Educational Reform Happen: Learning from the Asian Experience and Comparatives for Research in Developing System of Education.

- Seidman, A.,(1998) Recruitment begins with retention: Retention begins with recruitment, Center for the Study of College Student Retention, On Link: http://www.cscsr.Org/art.clerecruitment.begins.htm

- McRobbie,C., Fraser,J., (1993) Assosiations between student outcomes and psychosocial environment, Journal of Education Research,8(2), pp78- 85.

References:

- Abu Hatab, Fo'ad & Sadiq Amal (1983). Educational Psychology, Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop.

- Abu Samra, et al (2008). University atmosphere at West Bank Universities in Palestine and its relationship to accomplishment motivation among its students, Journal of Al-quds Open University for Research & Studies, No. (13), p 115-153.

- Al-bakr, Mohammed. (2006). Foundations and criteria of total quality system in educational institutions, Journal of Education, Kuwait University, No. 60, p 88-117.

- Al-tudari, Awad. (2004). Electronic school and modern roles of the teacher. Jeddah. Rushd Bookstore.

- Self-study report of Arab East Colleges for graduate studies. (1436). National Commission for Academic Accreditation & Assessment, Quality Assurance & Accreditation Unit, Arab East Colleges for Graduate Studies, Kingdom of Saudi Arabia.

- Al-husban, Ahmed. (2001). Accreditation, Al-Rabita Magazine, No. (1,2), Vol. II, p 28.

- Al-huli, Olayyan (2009). Evaluation of the university environment from

the graduates' perspectives at Islamic University of Gasa, Journal of Al-quds Open University for Research & Studies,No. (17), p 45- 79.

- Al-khatib, Ahmed. (2001). University administration, Amman, Dar Al-shorok for Publishing and Distribution.
- Al-khawaldeh, Taysir (2012). Level of happiness among the students of the faculty of educational sciences at AL Al-Bayt University & its relationship to the degree of appropriateness of the university environment, Al-Manara Magazine, Vol. (18) 4, p 141-175.
- Al-rashid, Mohammed bin Ahmed (2000), Future vision of education in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Dar Al-Khuraiji.
- Al-shadouh, Walid Mahmoud, (2012), The degree of satisfaction of Jarash University students about the university environment, Journal of the Association of Arab Universities, No. (61), p 281-303.
- Tobaji, Hussein Hamdi (2007), Communication tools & technology in education, Kuwait, Dar Al-Qalam.
- Al-ajami, Maadi Saud. (2014). The reality of the school environment in Kuwait and its impact on the education process, Althkafah Waltnmiah Magazine, Egypt, No. 86, 065-104.
- Al-assaf, Laila. (2007). The level of effectiveness of the doctoral program in education of educational administration specialization at Amman Arab University, Journal of the Association of Arab Universities, No. 48, p 347-387.
- Al-ghanbousi, Salim bin Salim (2009). Quality of the university environment at some of the faculties of Sultan Qaboos University from the perspectives of its students, Al-Tarbiah Magazine, No. (25), p 91-120.
- Al-qudat, Mohammed Amin (2007). The degree of adaptation of Omani students with the cultural environment at the Jordanian universities & its

relation to their achievement & some other variables. Journal of Educational & Psychological Sciences, Vol. 8, No. 2, p 98-116.

- Al-qudat, Mohammed Amin & Khlaifat, Abdulfattah Saleh (2013). The degree of satisfaction of Mutah University students about the university services from their own perspectives. Al-Manara Magazine, Vol 19 (1), 257-294.

- Al-kahlout, Mohammed (2005). The impact of the educational environment on the academic

performance of the students at Islamic University of Gaza, Aljawdah fi altaa'lim Alaali Magazine, Vol. 1, No. 2, p 85-95.

- Al-malkawi, Amal (2013). Learning environment of physics labs at Yarmouk University from the perspectives of the students, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams, No. (37), Part 1, 204-246.

- Carey, K & Cambiano, R & De vore,J,. (2002) Student to Faculty Satisfaction of a Midwestern University in the united States, On Link: www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/pdf.

- Durrah, Abdulbari.(2002). Academic & administrative structure of university education in Jordan, Al-Rabita Magazine, No. (1,2), Vol 3, p 61-64.

- Harris,H. Antonen, R. (1985) The Important of Assessing Needs of Male and Female college Freshman, On Link:

http://catalogue.nla.gov.au/Record/5459328.

- Harmon, Lavern I,. (1999) Student Satisfaction among traditional and nontraditional students enrolled in a private four – year institution in Delaware, Dissertations available from ProQuest. University of Pennsylvania,On Link:http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/99235711.

- Johnson, M.,(1982). An Investigation or effect of high school climate on education ,D.A.I, (42), (8), 6823.

- Nair, p (2004) Planning Technology friendly School Buildings, An article available through: designshare. com/ Research\ Nair.
- Santiboon, T. (2006). Actual and Preferred Physics Learning Enviroments in Thailand, Paper presented at the International Confrance: Making Educational Reform Happen: Learning from the Asian Experience and Comparatives for Research in Developing System of Education.
- Seidman, A.,(1998) Recruitment begins with retention: Retention begins with recruitment, Center for the Study of College Student Retention, On Link:http://www.cscsr.Org/art.clerecruitment.begins.htm
- McRobbie,C., Fraser,J., (1993) Assosiations between student outcomes and psychosocial environment, Journal of Education Research,8(2), pp78- 85.
- Mosa'eda, Mageda Abdulhadi. (2014). The extent of availability of typical university environment from the perspectives of Zarqa University students, Zarqa Journal for Research & Studies, Vol. 14(1), 265-277.
- Official Arab East Colleges website, retrieved 10/4/2015 http://arabeast.edu.sa/about/#vc-message

1. can and cannot do. THE LANCET, 359, 145-49.

❊ ❊ ❊

Santiboon, T. (2006). Actual and preferred physics learning environments in Thailand. Paper presented at the International Conference: Making Educational Reform Happen: Learning from the Asian Experience and Comparatives for Research in Developing System of Education, Bangkok, Thailand, September 22–24.

Seidman, A. (1998). Recruitment begins with retention: Retention begins with recruitment. Colleague. State University of New York, 40-45.

Tobaji, H. H. (2007). Wasael al-etesaal wa al-teqnologaya fe at-ta'lliem [Communication tools & technology in education. Kuwait: Dar Al-Qalam.

❊ ❊ ❊

education in Jordan]. Mejalat Ar-Raabetah, 3(1-2), 61-64.

Harmon, L. I. (1999). Student satisfaction among traditional and nontraditional students enrolled in a private four-year institution in Delaware. PhD dissertation, University of Pennsylvania, USA.

Harris, H., & Antonen, R. (1985). The Importance of assessing needs of male and female college freshman. Retrieved from: http://catalogue.nla.gov.au/Record/5459328

Johnson, M. (1982). An Investigation of effect of high school climate on education. DAI, 42 (8), 6823.

McRobbie, C., & Fraser, J. (1993) Association between student outcomes and psychosocial environment. Journal of Education Research, 8(2), 78- 85.

Mosa'eda, M. A. (2014). Mada tawffur al-bey'ah al-jame'eah an-namozajeyah mn wejhat nazar talabaat jame'at az-arqaa [The extent of the availability of model university environment from the perspectives of Zarqa University students]. Dawreyat Az-Zarqa' le-Ad-Dersaat wa Al-Buhouth, 14(1), 265-277.

Nair, P. (2004). Planning technology friendly school buildings. Retrieved from: http://www.designshare.com/index.php/articles/planning-technology-friendly-school-buildings/

National Commission of Academic Accreditation & Assessment (1436). Taqreer a-dersah adhateah le-koleyat asharaq al-arabey lel-derasaat al-'ulea [The Self-study Report of the Arab East College of Graduate Studies]. Quality Assurance & Accreditation Unit, Arab East Colleges of Graduate Studies, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Qudaah, M. A. (2007). Darajat takuyof al-talabah al-omaneyeen ma‘a al-beyeah al-thaqafeyah wa-e‘alaqeteha be-at-tahseel be-ba‘ad al-mutagheyrat al-okhraha [The degree of adaptation of Omani students with the cultural environment at the Jordanian universities & its relation to their achievement & some other variables]. Dawreyat Al-*‘Uloom* At-Tarbaweyyah wa An-Nafeyah, 8(2), 98-116.

Al-Qudaah, M. A., & Kholaifat, A. S. (2013). Darajat redhaa talabaat jamea‘at Mu’tah a‘n al-khadamaat al-jame‘eyah mn wejhat nazarahum [Mutah University students’ degree of satisfaction with the university services]. Mejalat Al-Manarah, 19(1), 257-294.

Al-Shodouh, W. H. (2012). Darajat redhaa talabaat jamea‘at jarash a‘n al-beyaah al-jame‘eah [Jarash University students’ degree of satisfaction with the university environment]. Dawreyat Raabetat Al-Jame‘at Al-*‘*Arabeyyah, 61, 281-303.

Al-Tudari, A. (2004). Al-Madrasah al-electroneyyah wa al-adwar al-hadethah lel-mu‘llim [Electronic school and the modern roles of the teacher]. Jeddah. Rushd Bookstore.

Arab East Colleges website. Retrieved from: http://arabeast.edu.sa/about/#vc-message

Carey, K., & Cambiano, R & de Vore, J. (2002). Student to faculty satisfaction of a Midwestern university in the United States. Retreived from: www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/pdf

Durrah, A. (2002). Al-Haykalah al-edareah wa -akademeyah lel- ta‘llim al-jame‘ey fy al-ordun [The administrative and academic structure of university

Ath-Thaqafah wa Al-Tanmeyah, 86, 65-104.

Al-Assaaf, L. (2007). Darajat fa'leyat bernamej a-doctorah fy atarbeyah takhsous al-edarah atarbaweyah fy jama'at amman al-a'rabeah [The level of effectiveness of the educational administration doctoral program at Amman Arab University]. Dawreyat Raabetat Al-Jame*'aat Al-'Arabeyyah*, 48, 347-387.

Al-Kahlout, M. (2005). Athar al-bey'ah at-ta'leemeyyah 'ala al-adaa al-akademy le-talabat al-jame'a al-islameah fy gazah [The impact of the educational environment on Islamic University of Gaza students' academic performance]. Dawreyat Al-Jawdah fy At-*Ta'leem Al-'Aley*, 1(2), 85-95.

Al-Khatib, A. (2001). Al-Edarah al-jame'eyyah [University administration]. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing & Distribution.

Al-Khawaldah, T. (2012). Mostawaa as-sa'adah lada tulaab koleyaat al-u'luom alwarbaweyah fy jame'at al-albayat wa e'laqatuho be-darajat mulamaat al-beah al-jameyah [Al-Bayt University Faculty of Educational Sciences students' level of happiness and Its relationship with the degree of appropriateness of the university environment]. Mejalat Al-Manarah, 18(4), 141-175.

Al-Malkawi, A. (2013). Al-Bee'ah at-ta'leemeyyah le-mokhtabaraat al-fezeyaa fy jama'at al-yarmuk mn wejhat nazar al-talabah [The educational environment of physics labs at Yarmouk University from the perspectives of the students]. Majalat Jama'At 'Ein-Shams Le-At-Tarbeyah, 37(1), 204-246.

Al-Rashid, M. A. (2000). Ro'yah mostaqbleyah lel-tarbeyah wa at-ta'lliem fy almamlakah al-arabiyea'h al-so'udeyah [A future vision of education in the Kingdom of Saudi Arabia]. Riyadh: Dar Al-Khuraiji.

List of References:

Abu-Hatab, F., & Sadeq A. (1983). ‘Elem an-naf at-tarbawey [Educational psychology]. Cairo: the Anglo-Egyptian Bookshop.

Abu-Samra et al. (2008). Al-monakh al-jamea‘ey fy jamaeaat ad-defahah al-ghrarbeyah fy falasteeyn wa e‘laaqatehei de-dafe‘eyat at-tahseeyl lada atulaab [University atmosphere at West Bank Universities in Palestine and its relationship with students’ achievement motivation]. Dawreyat Jame*‘at Al-Quds Al-Maftouhah le-Al-Buhouth wa Ad-Deresaat*, 13, 115-153.

Al-Bakr, M. (2006). Osus wa ma‘ayeer al-jawdah ashamealah fy moasasaat atarbaweah wa at-ta‘lliemeah [Foundations and criteria of the total quality system in educational institutions]. Dawreyat Jame*‘at Al*-Kuwait fy At-Tarbeyah, 60, 88-117.

Al-Ghanbousi, S. S. (2009). Jawdat al-monakh al-ja‘amey be-ba‘ad koleyaat ja‘maat asultaan qabus mn wejhat nazar tulabeha [The quality of the university environment at some of the faculties of Sultan Qaboos University as viewed by students]. Mjalat At-Tarbeyah, 25, 91-120.

Al-Hosbaan, A. (2001). Al-E‘temaad [Accreditation]. Mejalat Ar-Raabetah, 1-2(2), 28.

Al-Huly, O. (2009). Taqweem jawdat al-be’ah al-jam‘eyyah min wejhat nazar al-kherejeen fy al-jame‘ah al-islameah [Evaluation of the university environment as viewed by the Islamic University of Gaza graduates]. Dawreyat Jame*‘at Al-Quds Al-Maftouhah le-Al-Buhouth wa A-Deresaat*, 17, 45-79.

Al-Ajami, M. S. (2014). Waqea‘ al-bea’yah al-madraseyah fy dawlat al-kuwait wa atharuha a‘la al-a‘maleyah at-ta‘lliemeyah [The status-quo of the school environment in Kuwait and its impact on the education process. Mejalat

Evaluating the Organizational Environment at the Arab East College of Graduate Studies in Riyadh as Viewed by Its Students

Dr. Magda Mustafa Abdelrazek
Department of Educational Administration and Supervision, Arab East Colleges

Abstract:

The study aimed to explore the realities of the organizational environment at the Arab East College of Graduate Studies in Riyadh as viewed by its students. The study evaluated the following four dimensions: the curricula, faculty members, support services, assessment methods. The researcher used the descriptive survey method, and developed a questionnaire for collecting the data of the study. The questionnaire was completed by 334 students who were randomly selected from seven departments of the Arab East College of Graduate Studies in Riyadh. The results showed that the dimensions of faculty members, curricula, and assessment methods, respectively, had high evaluation scores, whereas the support services one had an average evaluation score. Besides, no statistically significant differences were found in the students' views due to the gender, but statistically significant differences were attributed were attributed to the students' age (in favour of those older than 30) and major (in favour of the educational administration and supervision, educational technology and aids, and business administration). The study has provided some relevant recommendations.

Keywords: assessment; organizational environment; Arab East Colleges, Riyadh

العلاقة التعليمية بين وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر الهجري

" دراسة في تاريخ التربية "

أ.د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

العلاقة التعليمية بين وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر الهجري

" دراسة في تاريخ التربية "

أ.د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح

قسم أصول التربية - كلية التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٣٠/ ١/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ١٩/ ٦/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

في هذا البحث تمت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أبرز جوانب القوة ، وجوانب الضعف في نظام التعليم في وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر ؟

٢. ما جوانب العلاقة التعليمية بين وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر الهجري ؟

٣. ما أوجه الاستفادة من هذه الحقبة في وضع التعليم الحالي ؟

عرضت الدراسة أبرز جوانب قوة وضعف النظام التعليمي في كل من الشام ووسط الجزيرة العربية من العلماء والمناهج الدراسية والمدارس والتمويل والطلاب في القرن العاشر الهجري في كل من الشام ووسط الجزيرة العربية ، جوانب العلاقة بين النظامين التعليميين المتمثلة برعاية علماء الشام بطلابهم النجديين ، والحرص على إفادتهم ، كما أبرزت الدراسة طموح الطلاب النجديين وحرصهم على طلب العلم والرحلة في سبيله إلى بلاد الشام ، كما اشتملت الدراسة على الدروس التي يمكن استفادتها من هذه العلاقة .

الكلمات المفتاحية: الجزيرة العربية - تاريخ التربية- بلاد الشام- القرن العاشر الهجري.

المقدمة:

لقد كان القرن العاشر الهجري حاسما في تحول مركزية مذهب الإمام أحمد - رحمه الله - من بلاد الشام إلى وسط الجزيرة العربية بعد قيام علاقة تعليمية كان القرن العاشر هو مجالها الزمني . الذي يتميز بتوثيق لبعض جوانب النظام التربوي ؛ فبالإضافة إلى تراجم العلماء التي اتسمت بالسعة والشمولية والتركيز على الجوانب التعليمية، فقد ظهرت مؤلفات عن التعليم ومؤسساته كما فعل محمد بن طولون (ت ٩٥٣هـ) في كتاب القلائد الجوهرية في تاريخ الصالحية وعبدالقادر النعيمي (ت ٩٧٨هـ)في كتابه الدارس في تاريخ المدارس وكلاهما من علماء بلاد الشام في القرن العاشر، وقد تحدثا عن النظم التعليمية للمذاهب الأربعة في بلاد الشام .

أما وسط الجزيرة العربية فقد بدأت فيه نهضة علمية محورها تدريس الفقه وعلم المواريث ؛ نظرا لحاجة الناس للفتوى في عبادتهم والتقاضي في معاملاتهم دون إغفال تام للعلوم الأخرى. وقد شكّل القرن العاشر نقطة انطلاق كبرى نظرا لكثرة العلماء مقارنة بالعصور السابقة . وقد تميز هذا العصر بعلماء روّاد فبالرغم من كون الحالة الاجتماعية في أسوأ أحوالها بانعدام الأمن وانتشار الجهل، والفقر، والأمراض ؛ فقد حرصوا على طلب العلم ونشره وتحملوا المشاق والمخاطر في طلبه كما امتاز العصر ببداية بزوغ فجر النشر العلمي بالتأليف والوقف على الكتب واستنساخها، كما امتاز بالرحلة لطلب العلم وبخاصة نحو بلاد الشام لما فيها من علماء ومدارس، ورعاية لطلاب العلم الوافدين إليها.

يتميز مذهب الإمام أحمد بأنه أبقى باب الاجتهاد مفتوحا، وهذه منهجية تربوية مهمة تبرز تطبيقاتها في استمرار الاجتهاد المنضبط بقواعده .

لقد تضمن النظام التعليمي في كل من بلاد الشام ووسط الجزيرة العربية

كثيرا من الجوانب الإيجابية والمميزات التي تجعل الدارس يقف ويتأمل ويستفيد من تلك التجارب والخبرات . كما أن هذين النظامين وجد فيهما بعض جوانب القصور ومنها تؤخذ أهم الدروس حتى لا تتكرر الأخطاء، والإيجابيات والسلبيات تتضمن دروساً ملهمة نأخذ منها العبر التي نعبر بها نحو المستقبل بمزيد من الثقة.

يتضمن تاريخ المذاهب الفقهية في الإسلام، وانتشارها في العالم الإسلامي مجالا خصبا للدراسات في تاريخ التربية الإسلامية ؛ فالمدارس التعليمية ذات النزعة الفقهية هي أكثر أنواع المدارس، وتنافس أتباع المذاهب في إنشاء المدارس وتخصيص الأوقاف لها وتأليف الكتب وغير ذلك من الأنشطة التي تسهم في نشر المذهب وتوسيع مكتبته الفقهية، كما أن نشر المذهب أساسا يتم عبر التعليم ؛ فالتلميذ يتشرب ذلك عن طريق التعليم ودروس العلم في المساجد والمدارس، فالانتساب للمذهب هو اكتساب لاتجاهات نفسية ومعرفية قد تصل أحيانا إلى درجة التعصب المذموم، كما أن عملية التمذهب أيضا تتضمن تشكيل انتماء لعلماء المذهب، وكل هذه القضايا بحاجة إلى دراسات تربوية تكشف عن واقعها في العصور الماضية، وتأخذ الدروس والعبر منها ؛ لكي تستفيد التربية الإسلامية من الجوانب الإيجابية، وتتحاشى الجوانب السلبية .

وهذه الدراسة تحاول الكشف عن جوانب العلاقة بين النظامين التعليميين في وسط الجزيرة العربية، وبلاد الشام .

أسئلة الدراسة :

سوف تجيب هذه الدراسة بإذن الله - على الأسئلة الآتية :

١. ما أبرز جوانب القوة، وجوانب الضعف في نظام التعليم في وسط

الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر ؟

٢. ما جوانب العلاقة التعليمية بين وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر الهجري ؟

٣. ما أوجه الاستفادة من هذه الحقبة في وضع التعليم الحالي ؟

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

١. أنها تكشف واقع النظام التعليمي في بلاد الشام خلال القرن العاشر الهجري وتحديدا مدارس الحنابلة ومؤسساتهم التعليمية ، من حيث جوانب القوة والضعف فيه فقد أشار عدد من الباحثين إلى تردي الوضع التعليمي في تلك البلاد ابتداء من القرن التاسع ، وبلغ أوج ضعفه في القرن العاشر الهجري - وسيأتي بيان ذلك مفصلا بإذن الله - فهذه الدراسة ستكشف جوانب القوة والضعف ، وأسبابها لأخذ الدروس والعبر منها .

٢. أنها تكشف ملامح النظام التعليمي في وسط الجزيرة العربية ، ومقارنته بالنظام التعليمي في الشام وبالذات التعليم عند الحنابلة وعناصر القوة والضعف فيه .

٣. أنها تكشف عن علاقة النظام التعليمي بالنظام الاجتماعي والسياسي السائد في كل من الشام ووسط الجزيرة العربية .

٤. أنها تكشف عن العلاقة التعليمية بين النظامين ، وهي علاقة لها انعكاسها على الحركة التعليمية في وسط الجزيرة العربية ، وفي بلاد الشام أيضاً .

حدود الدراسة :

سيكون الإطار الذي يحتوي هذه الدراسة وفق الحدود التالية :

١. الحدود المكانية : بلاد الشام - مع التركيز على مدينة دمشق

وضاحيتها الصالحية - لأنها كانت أهم المراكز التعليمية خلال القرن العاشر الهجري والقرون الثلاثة السابقة ابتداء من سقوط بغداد سنة ٦٥٦هـ . كما ستقتصر على وسط الجزيرة العربية وتحديدا المراكز التعليمية الرئيسة آنذاك : أُشيقر، العُيينة، الدرعية، الرياض .

٢. الحدود الزمانية : القرن العاشر الهجري (٩٠١ - ١٠٠٠هـ) وستشمل الدراسة كل عالم، أو نشاط تعليمي حدث خلال المدة المذكورة ؛ ونظراً لأن الظواهر الاجتماعية لا يتم التحول والتغير فيها فجأة فإن الباحث سيدرج كل عالم عاش في هذا القرن ولو سنة واحدة - سواء كان ذلك في أول القرن أو آخره - لأن أواخر القرن السابق وأوائل القرن اللاحق لا تختلف كثيراً عن طبيعة القرن وسماته السائدة .

٣. الحدود الموضوعية : ستقتصر الدراسة على النشاط العلمي والتعليمي، وماله صلة مباشرة به كالقضاء والإفتاء والأوقاف والأحوال الاجتماعية والسياسية .

مصطلحات الدراسة :

العلاقة التعليمية : هي كل تواصل بين العلماء وطلبة العلم في مدينة دمشق وضاحيتها الصالحية وبين العلماء وطلبة العلم في وسط الجزيرة العربية ويشمل التعلم والتعليم، وتبادل الكتب وشرحها، أو اختصارها، والاستفادة من مؤسسات التعليم ومرافقها .

النظام التعليمي : هو الإطار الذي يحتوي جميع مكونات العملية التعليمية (المعلم، والطالب، ومصدر التعلم، والمؤسسة التعليمية، والمناهج وطرق التعليم، وأساليب الإدارة والإشراف والتقويم .

منهج الدراسة :

نظرا لأن البحث يدرس ظاهرة تربوية امتدت على مدى قرن كامل، ووقعت أحداثها وتفاعلاتها قبل خمسة قرون فإن المنهج المناسب لذلك هو المنهج التاريخي

ونظرا لاشتراطات المنهج التاريخي في ضرورة بناء الاستنتاجات على مصادر تم التأكد من صحتها ؛ فقد اعتمد الباحث على ٢٩ مصدرا تاريخيا دونت جميعها في القرن العاشر أو قريباً منه. كما تم التوثق من صحتها بأن كانت هذه المصادر محققة تحقيقا علميا من قبل علماء وباحثين ينتمون إلى مؤسسات علمية أو مراكز بحث . موثقة ضمن قائمة المصادر والمراجع في هذا البحث .

الحالة الاجتماعية والسياسية في وسط الجزيرة العربية في القرن العاشر، وما سبقه :

منذ انتقال مركز الحكم في الدولة الإسلامية إلى الشام ثم العراق فقد لقي وسط الجزيرة العربية إهمالاً متواصلاً ؛ فقد أشار الدامغ (٢٠٠٤) إلى أن وسط الجزيرة العربية أو ما يعرف في تنظيمات الدولة الإسلامية في عصري الدولتين الأموية والعباسية بـ»ولاية اليمامة«، أكثر أقاليم الجزيرة العربية معاناة من الإهمال والعزلة . لقد كان منصب والي اليمامة شرفياً بدرجة كبيرة حتى أن كثيراً من ولاتها اعتادوا البقاء في بغداد ونادرا ماكانوا يباشرون من مقر عملهم ، وهذا ما يفسر وقوف بعض سكان الإقليم موقفا سلبيا من السلطة المركزية فاضطرب الأمن وكثر قطاع الطرق والخارجين على النظام العام ولذلك فقد "أقام القائد التركي بغا الكبير في بلاد نجد نحو سنة، نجح خلالها في القضاء على تمرد الأعراب. وأسفرت عملياته خلال تلك الفترة عن أسر نحو ثمانمائة رجل غير القتلى والمشردين " العسكر (١٤٢٤هـ، ص ١٠٤) .

وبالرغم من هذه الظروف البائسة التي تُشغل الناس في تأمين الحد الضروري من حاجاتهم كالمأكل والملبس والأمن على النفس إلا إنه ظهر مجموعة من العلماء في تلك العصور المتقدمة كما ذكر ابن عساكر (١٤١٥) " أحمد بن محمد بن عمر بن يونس بن القاسم أبو سهل الحنفي اليمامي الذي تلقى العلم في بلده على مجموعة كبيرة من العلماء منهم : جده عمر بن يونس، وعبدالله بن يحيى اليمامي، ويحيى بن عبدالعزيز الحارثي اليمامي، والنضر بن محمد اليمامي، وعبدالرزاق بن همام، وبكر بن عبدالله الشرود، وأبي داود سليمان بن كراز، وبكر بن الحجاج، وعبدالرحمن بن سعيد اليمامي، وعثمان بن سعيد الكلاهي، وعبدالرحيم بن الربيع بن سليمان اليمامي، وإسماعيل بن أويس حتى تحققت له مكانة علمية في بلده (اليمامة) ثم رحل في طلب العلم وتعليمه إلى بلاد الشام وعلّم الناس بدمشق، ثم مصر ثم بغداد ومنها إلى أصفهان ودرّس في هذه البلدان جميعا" ج ٥ ص ٤٢٣) .

لكن الأوضاع السياسية والأمنية والاجتماعية كانت في غاية التردي فكل قرية أو بلدة ذات حكم ذاتي مستقل، كما كانت القبائل في البادية لكل منها أمير مستقل مما نتج عنه كثرة الاضطرابات والحروب . في ظل هذه الظروف حتى وإن وجد أفراد لديهم الرغبة في التعلم والتعليم إلا أن الظروف غير مواتية لقيام منظومة تعليمية بمدخلاتها ومؤسساتها ونشاطها ومخرجاتها ؛ ولذلك يضطر هؤلاء الأفراد للهجرة إلى الحواضر العلمية في بلاد الشام غالباً .

وهناك حدث جغرافي هام أثر على الوضع الاقتصادي، ومن ثَم الاجتماعي في الجزيرة العربية خلال هذا القرن وهو اكتشاف رأس الرجاء الصالح ؛ فقد كانت التجارة بين الشرق والغرب تمر عبر الخليج العربي ثم تنقل من هناك إلى البحر المتوسط عبر الجمال، وهذه التجارة في النقل كانت

تشكل موردا جيدا لكثير من سكان أواسط وشرق الجزيرة العربية . يقول عويضة الجهني "ألحق البرتغاليون هزيمة شديدة بالجبريين في جزيرة البحرين سنة ٩٢٧هـ وحولوا تجارة الهند والبحار الشرقية التي كان يمر قسم منها عبر وسط الجزيرة العربية تحت حماية الجبريين إلى رأس الرجاء الصالح وبذلك لم تقتصر خسارة أهل نجد على فقد الإمارة الجبرية التي أسهم البرتغاليون في إضعافها ثم سقوطها والتي كانت تحمي قوافل الحج والتجارة العابرة ببلادهم وترعى السكان المستقرين وتحد من نشاط القبائل الرحل بل إن سكان نجد فقدوا موردا مهما كانوا يستفيدون منه بتحول تجارة الهند والشرق من المرور ببلادهم " ابن يوسف (١٤١٩هـ، ص ٢٠) .

ولعل هذا التغير في طبيعة النشاط الذي يمارسه السكان - وخاصة البادية - كان ضمن عوامل أدت لتحول كثير من سكان إقليم وسط الجزيرة العربية من حالة البداوة إلى إنشاء القرى والبلدات ؛ فكثير من البلدان تم إنشاؤها، أو أُعيد إعمارها في حدود القرن العاشر، يقول عويضة الجهني " إن من اللافت للنظر ظهور عدد من القرى والبلدان الجديدة في نجد خلال الفترة من القرن التاسع إلى القرن الثاني عشر " ابن يوسف (١٤١٩هـ، ص ١٩) .

ويرى الدامغ (١٤٣٢هـ) أن إعمار أو إعادة إعمار كثير من بلدان وسط الجزيرة العربية كان في القرن العاشر وما قبله، والعيينة والدرعية بُدء في إعمار كل منهما سنة ٨٥٠ه تقريبا، ولاشك أن هذا التغير كان من أبرز حوافز حصول تقدم حضاري ارتبط به وضع بذرة النظام التعليمي، على أن هذا التغير لفت أنظار القوى الإقليمية المحيطة يقول عويضة الجهني " قام أشراف مكة بأولى حملاتهم على نجد في عامي ٩٨٦، ٩٨٩هـ حين هاجموا معكال والبديع والخرج واليمامة والسلمية " ابن يوسف (١٤١٩هـ، ص ١٧) .

إن بداية الحركة العلمية في وسط الجزيرة العربية في العصور المتأخرة كانت في القرن الثامن الهجري في بلدة أُشيقر مركز الإشعاع العلمي والحضاري حتى بداية القرن الثاني عشر ، ومن شواهد ذلك، (وثيقة صبيح) الوقفية، وهي مكتوبة بلغة قوية، وبأسلوب فقهي دقيق وقد دونت عام ٧٤٨ه .، وكتاب الفروع لابن مفلح الذي نسخه أحمد بن عبدالرحمن بن إسماعيل في أشيقرسنة٧٨٠ه البسيمي (١٤٣٠هـ، ص ١١) .كما وردت الإشارة إلى كتاب التوابين لابن قدامة (ت ٦٢٠ه) الذي نسخه الشيخ عبدالله بن شفيع سنة ٧٩٩هـ . ابن حميد (١٤١٦ ، ج ٣، ص ١١٩٧) .

أما القرن التاسع فقد شهد حركة علمية أكثر وضوحاً من سابقه، تبدو آثارها التي وصلت إلينا في شخصية العالم الفذ أحمد بن عطوة الناصري - رحمه الله - وهو من العلماء المخضرمين حيث كانت وفاته في النصف الأول من القرن العاشر (٩٤٨ه)، وكذلك محمد بن حميدان الذي وقف كتاب الإنصاف للمرداوي على طلاب العلم الحنابلة في بلاد الشام عام ٨٧٠ه البسيمي (١٤٣٠هـ، ص ١٦) .

الحالة الاجتماعية والسياسية في بلاد الشام خلال القرن العاشر الهجري :

دخل القرن العاشر الهجري وبلاد الشام بأسرها تحت نفوذ السلاطين المماليك في مصر حتى سنة ٩٢٣هـ حين انتصر العثمانيون عليهم في معركة مرج دابق واستولوا على بلاد الشام، ثم مصر لاحقا وقضوا نهائيا على دولة المماليك .فالذين حكموا من بداية القرن العاشر حتى سقوط دولتهم سبعة حكام منهم ستة كانوا بين ٩٠١ - ٩٠٦هـ ؛فقد دبت الخلافات بينهم وكثر القتل فأصبحت الفرصة مهيأة تماما للقضاء عليها من قبل الدولة العثمانية التي هي في عصر القوة والعنفوان والتوسع . فريد بك (١٤٠١هـ، ص٩٥).

لقد كانت دولة المماليك من بداية هذا القرن في حالة تدهور شديد ؛ فقد وصل الحال في أوائل القرن العاشر الهجري إلى ذروة الفساد المؤذِن بغروب شمس تلك الدولة حتى إن الوظائف العامة بما في ذلك وظيفة نائب الحاكم في بلاد الشام تباع من قبل السلاطين ينقل جونز (١٩٩٤ ، ص ٢٧) عن فارتيما " عندما ينجح أحد السلاطين المماليك في الوصول إلى السلطنة يأتيه أحد أمرائه ليقول له : لقد خدمتك كعبد لك ردحا طويلا من الزمن فأعطني دمشق وسوف أقدم لك مائة ألف أو مائتي ألف أشرفي ذهبا وعندئذ يمنحه السلطان هذا الشرف لكن يجب عليك أن تعرف أنه إذا لم يرسل حاكم دمشق للسلطان في غضون عامين فإن السلطان يسعى لقتله"، وهذه صورة من صور الفساد الإداري المفضي لتردي النظام التعليمي الذي لم يسلم هو أيضا من بيع المناصب للقضاة والقائمين على الأوقاف العظيمة التي تدر على التعليم ما يحتاج من أموال كما سيأتي بيانه - إن شاء الله - عند الحديث عن نظام التعليم، وربما هذا هو السبب في عدم استقرار الإدارة في بلاد الشام من دخول القرن العاشر حتى سقوط دولة المماليك فقد حكمها من بداية القرن العاشر إلى سقوط الدولة (٩٠١ - ٩٢٣) ١٣ واليا كما ذكر الصفدي (١٩٨٤ ، ص ٢٠٥) وبعد زوال دولة المماليك وقيام الدولة العثمانية الفتية وسيطرتها على بلاد الشام لم تتحسن الأحوال كثيرا وبالتحديد على صعيد التعليم ونشره ؛ فقد عين العثمانيون ولاة أتراكاً في بلاد الشام، وبدأت الجفوة بين العرب والترك التي كانت سمة من سمات الحكم العثماني .

كانت بداية انتشار مذهب الإمام أحمد بن حنبل في بلاد الشام عن طريق التعليم، والرحلة في طلبه، فقد كان أبو الفرج الشيرازي (ت ٤٨٦ هـ) أحد تلاميذ لأبي يعلى الفراء (ت ٤٥٨ هـ) "سكن بيت المقدس فنشر مذهب

الإمام أحمد فيما حوله، ثم ارتحل إلى دمشق فنشر المذهب " كما ذكر ابن رجب (١٤٢٥هـ، ج ١، ص ١٥٧)، وهناك بدأ المذهب ينتشر شيئا فشيئا في بيت المقدس ثم في دمشق وضواحيها .

ازدهرت المدارس في عصر نور الدين والعصور الأيوبية والمملوكية حتى منتصف القرن الثامن الهجري فقد أشار ليدر (١٩٩٦)، إلى " أن أعداد العلماء وطلاب العلم ازدادت في مدينة دمشق وضواحيها والقرى التابعة لها . وشهدت المدينة نشاطا علميا ملحوظا ساهم المقادسة الذين هاجروا إليها " ص ١٢ .

أما في الدولة العثمانية فأول السلاطين العثمانيون الذين حكموا في القرن العاشر - كما ذكر فريد بك (١٤٠١هـ) هو السلطان سليم الأول الذي حكم تسع سنوات من ٩١٧ - ٩٢٦هـ، ثم ابنه سليمان القانوني ومدة حكمه ٤٨ سنة من ٩٢٦ - ٩٧٤هـ وكان عهده ذهبيا وبلغت الدولة أوج عظمتها، وقد أولى التعليم اهتماما بالغا وطور نظامه وجعل المفتي على رأس هرم النظام التعليمي تولى بعده ابنه سليم الثاني الذي حكم ٨ سنوات ٩٧٤ - ٩٨٢هـ، ثم تولى ابنه مراد الثالث مدة ٢١ سنة من ٩٨٢ - ١٠٠٣هـ. والدولة العثمانية بعد سيطرتها على بلاد الشام فرضت المذهب الحنفي مما أثر على نظم التعليم التابعة للمذاهب الفقهية الأخرى بما فيها المذهب الحنبلي .

أما الوضع الأمني فقد تأثر كثيرا بسبب تدهور الوضع السياسي والإداري في أواخر عصر المماليك ؛ فمثلا يروي ابن طولون (١٤١٨هـ) أنه " في سنة (٩٠٢هـ) عقب موت النائب قانصوه اليحياوي أغرى بعض الفقهاء للزعر بأنه يجوز قتل أعوان الظلمة فصار من في قلبه من أحد شيء إما يقتله أو يغريهم بقتله ويعطيهم دراهم فيقتلونه ويحتجون بأنه عواني فحصل بذلك فساد كثير " (ص ١٤٨) . في ظل هذه الظروف السياسية والأمنية فإن التعليم

لا يمكن أن ترتفع له راية، أو يزدهر في ظل توترات أمنية تقلص اهتمامات الناس على حاجاتهم الضرورية .

الدراسات السابقة :

تتباين المصادر التاريخية من حيث وفرتها بين المنطقتين موضوع الدراسة خلال القرن العاشر الهجري ؛ فعلى حين تتوافر مصادر كثيرة ومتنوعة عن النظام التعليمي في بلاد الشام : علماء ومناهج ومؤسسات فإن الوضع يختلف عن ذلك تماما في وسط الجزيرة العربية حيث تندر المصادر العلمية عن النظام التعليمي بشكل عام ؛ لكن هذا الموضوع خُدم بشكل جيد من الباحثين المعاصرين وخاصة المتخصصين في الدراسات التاريخية، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تحدثت عن بعض جوانب موضوع الدراسة :

أولا : الدراسات المتعلقة بنظام التعليم في وسط الجزيرة العربية :

تحدث أحمد البسام (١٤٢٦هـ) عن الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين ؛ ونظراً لكون بعض العلماء الذين أشارت إليهم الدراسة عاشوا في القرنين العاشر والحادي عشر ؛ ولكون عامة علماء القرن الحادي عشر تلاميذ لعلماء القرن السابق فمن الطبيعي أن تتحدث الدراسة عن جوانب مشتركة مع هذه الدراسة خاصة أنه لا يوجد فارق كبير بين الحياة العلمية في القرن الحادي عشر والقرن العاشر.

فقد تحدث عن مستويات التعليم وذكر أنه يمكن تمييز مرحلتين حسب القدرة العلمية للطلاب : مبتدئين ومتقدمين، وأن تقسيم الطلاب إلى ذلك راجع للمعلم الذي يميز بين طلابه حتى لا يضرهم إذا جمع بين المبتدئ والمتقدم، وتحدث عن تمويل التعليم حيث أشار إلى قلة الموارد اللازمة لبناء المدارس وتحمل نفقات التعليم ؛ فالتمويل يعتمد على ما يدفعه أولياء أمور

الطلاب، أو بعض الأوقاف التي تخصص للتعليم، وهي بلا شك ضئيلة ومتواضعة نظرا لتدني الوضع الاقتصادي ولذا فمن الطبيعي أن يكون التعليم نخبويا يلتحق فيه أبناء الموسرين، وأبناء الطبقة المتعلمة الذين يستطيعون الاستغناء عن مساعدة أبنائهم في أعمالهم، ولديهم مقدرة على الإنفاق، ووعي بأهمية العلم والتعليم.

أما المناهج فقد أشار إلى أنها تبدأ بالقرآن الكريم، والخط والإملاء والحساب، والسيرة النبوية ومقدمات في النحو والعربية. أما طرق التدريس فإنها تعتمد على التلقين والحفظ.

وتحدث عن أهم المراكز التعليمية فذكر منها: أشيقر: وهي أكبر مركز تعليمي آنذاك احتلت مركز الصدارة منذ القرن الخامس الهجري، كما أشار إلى بعض علمائها منهم: ناصر بن محمد بن مشرف (توفى آواخر القرن العاشر الهجري)، والشيخ علي بن جعفر بن فضل (ت ١٠١٥هـ)، والشيخ محمد بن عبدالله بن حسن بن مشرف (ت ١٠٣٥هـ) والعيينة: وذكر أنها أنشئت سنة ٨٥٠هـ، وأصبحت مقراً لبعض العلماء، ومن أبرزهم أحمد بن يحيى بن عطوة بن زيد الناصري (ت ٩٤٨هـ)، وهو من العلماء الرواد الذين رحلوا إلى بلاد الشام والرياض: ومن أبرز علمائها في القرن العاشر الهجري الذين أشار إليهم الباحث: الشيخ إسماعيل بن رميح، وقد نشطت الحركة العلمية فيها بعد انتقال عبدالله بن ذهلان وأخيه عبدالرحمن من العيينة. كما أشار إلى مراكز أصغر منها مثل عنيزة والمجمعة.

كما درس عبدالله العثيمين (١٣٩٨) بعض جوانب الموضوع، فأشار إلى وجود علماء قبل القرن العاشر الهجري مستندا في ذلك إلى وثيقة وقف صبيح التي ترجع إلى عام ٧٤٧هـ ولكون أحمد بن عطوة (ت ٩٤٨هـ) قد تلقى

العلم في بلده قبل أن يرتحل إلى بلاد الشام للاستزادة . وأشار إلى أن علماء القرن الحادي عشر في نجد ضِعف عدد علماء القرن العاشر مما يوحي إلى أن المنطقة كانت في تقدم علمي مستمر، وذكر أن ١٥ عالما نجديا لم يكتفوا بالدراسة في وسط الجزيرة العربية (منهم خمسة من القرن العاشر)، وذكر أن رحلة علماء وسط الجزيرة العربية إلى بلاد الشام قد تناقصت اعتباراً من منتصف القرن الحادي عشر بسبب ازدياد العلماء في وسط الجزيرة العربية، وقلة المشاهير من العلماء خارج وسط الجزيرة العربية في هذه الفترة .

وقد ضمن العثيمين دراسته رأيه في انتشار مذهب الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله تعالى - في وسط الجزيرة العربية وأن السبب كونه يمثل البساطة وهو ما يتناسب مع طبيعة سكان الإقليم، وربما كان لصمود الحنابلة على مبادئهم وتحملهم الأذى في سبيله كما حصل مع الإمام أحمد بن حنبل، وأحمد بن تيمية - رحمهما الله تعالى -كما أشار إلى حالة وسط الجزيرة العربية قبل دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب - رحمه الله تعالى - من انتشار الجهل والبدع كالتصوف والشعوذة، والشرك مع الله وإنكار البعث في البوادي . ويرى أن موقف العلماء مع هذه الظواهر كان سلبياً . وخلص إلى أن وسط الجزيرة العربية كانت بحاجة إلى حركة إصلاحية، وأن جميع الظروف كانت مهيأة لنهوض الحركة ونجاحها .

كما عرض عبدالرحمن الشقير (١٤٢٣هـ) عدداً من المسائل ذات الصلة بالتاريخ العلمي والاجتماعي في وسط الجزيرة العربية، فقد عد القرن العاشر بداية مرحلة النهضة الحديثة للمذهب حيث بدأ بالانتشار بشكل واضح ابتداء من القرن الثامن الهجري .

كما عرض الآراء حول دخول مذهب الإمام أحمد - رحمه الله تعالى -

إلى وسط الجزيرة العربية ورأى أن ذلك كان مبكرا جدا فقد كان ثلاثة من تلاميذ الإمام أحمد يماميون . كما أشار إلى بعض طلاب العلم من الحنابلة في وثائق السماعات بمدينة دمشق خلال القرنين السابع والثامن . كما أشار إلى وجود التصوف في نجد وعزاه للاتصال بالمتصوفة في بلاد الشام .

وذكر عبداللطيف آل عبداللطيف (د.ت.) أن المذهب كان سائدا في وسط الجزيرة العربية من عدة قرون، ورأى أن رحلة طلاب العلم إلى الشام وتتلمذهم على حنابلة الشام من أسباب ظهور مذهب الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله تعالى -في وسط الجزيرة العربية . وأشار إلى أن أبرز علماء القرن العاشر كانوا على مذهب السلف كحسن بن علي بن بسام (ت ٩٤٥هـ)، وأحمد بن عطوة (ت ٩٤٨هـ)، وأن علماء القرنين الثاني عشر والثالث عشر أكثر عمقاً في منهجيتهم من علماء القرنين العاشر والحادي عشر . وأشار إلى تأثر بعض العلماء بعلم الكلام كأحمد بن عطوة وحسن بن بسام - رحمهم الله تعالى - وأشار إلى تأثر بعض العلماء بالمنطق، وبالتصوف الذي عزاه إلى تأثرهم بمشايخهم في بلاد الشام . ومن مظاهره الأذكار البدعية، والغلو في الأولياء والدعاء عند القبور وأشار إلى أن التصوف انتشر حتى درج على كلام العامة بل والعلماء كذلك فشاع استخدام بعض المصطلحات الصوفية . بل تأثر بعضهم بآراء متطرفة الصوفية كابن عربي وابن الفارض وغيرهم .

كما تحدثت حصة السعدي (١٤٢٣هـ) عن واقع التعليم في نجد في الفترة من القرن العاشر إلى القرن الثاني عشر، فذكرت أن مجتمع البادية يكاد يفتقر تماما إلى التعليم . أما في المراكز الحضرية فهناك النزر اليسير منها، وتعتمد على الأوقاف، وما يقدمه أولياء أمور الطلبة . وذكرت أن المذهب موجود في وسط الجزيرة العربية قبل القرن العاشر .كما أشارت إلى المقررات التي تدرس وهي

القرآن والخط والإملاء والحساب والفقه .

ثانيا : الدراسات المتعلقة بنظام التعليم في بلاد الشام :

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات التي تحدثت عن التعليم في بلاد الشام، وفيما يلي عرض لأبرز تلك الدراسات :

تحدثت ندى صعيدي (١٩٧٤) عن أهمية دراسة القرن العاشر لوجود طبقة مميزة من العلماء لهم أثر شعبي وسياسي . كما تحدثت عن أهمية مدينة دمشق التي أصبحت نقطة جذب للعديد من العلماء في العهد المملوكي نظرا لازدهار اقتصادها . وتحدثت عن المكانة الاجتماعية المرموقة للعلماء لذا شجعوا الأمراء والتجار على إنشاء المدارس وتحبيس الأوقاف عليها . وكان للعلماء مكانة سياسية هامة نتيجة حاجة الأمراء لهم ولكثرة مصاهرات العلماء مع الأمراء . لقد كثر الفساد المالي والإداري الذي يؤثر بقوة على النظام التعليمي . كانت الوظائف العليا بما في ذلك الوظائف العلمية حكرا لأسر معينة . وكان الولاة يبيعون الوظائف بالمزاد في دار المُلْك ومن الطبيعي أن المتزايدين من ذوي الأطماع الذين يستثمرون أموالهم ويضاعفونها بهذه الطريقة هم الذين يحصلون عليها. وفي القرن العاشر ظهر الضعف جليا في النظام التعليمي بالرغم من وجود علماء ومؤسسات تعليمية ؛ لأن دولة المماليك بهذه المؤشرات تتجه نحو السقوط أمام الدولة العثمانية الفتية، وفي العهد العثماني اختلف الوضع فعاد الوضع السياسي للاستقرار . كما تم إلغاء كثير من الوظائف الكبرى فاكتُفيَ بقاضي القضاة الحنفي بعد أن كان لكل مذهب قاضي قضاة ومعه مجموعة من النواب . ومن الوظائف العامة : قاضي القضاة، والقاضي، ونائب القاضي، ونائب الحاكم، وناظر الجيش، وكاتب السر، ووكيل بيت المال، والشهادة، وأحد العدول، وناظر القلعة، ووالي

الأوقاف، وناظر أوقاف الحرمين . وقد أحصت الباحثة ٦٤ عالما من المترجم لهم ذُكرت وظائفهم كالتالي : ١٣ مدرس، ١١ خطيب، ٨ مفتين، ٦ قضاة، ٥ وعاظ، ٤ نظّار، ٤ أئمة، ٣ قاضي قضاة، ٢ مؤدب أطفال، وواحد في كل من : شيخ / شاهد / مقرئ / مؤذن / شيخ الإسلام / مفتي دار العدل / ناظر البيمارستان .

وتحدثت نوف الحازمي (١٤٣١هـ) عن جانب من اهتمام السلاطين المماليك بالعلم والعلماء في القرن العاشر الهجري، ومن ذلك أن الأشرف قايتباي (ت ٩٠١هـ) بنى المدارس بمكة المكرمة والمدينة المنورة والقاهرة ودمشق والإسكندرية، وأنه كان يشتغل بالعلم ويكرم العلماء . كما كان السلطان قانصوه الغوري (ت ٩٢٢هـ) وهو آخر السلاطين المماليك يحرص على عقد المجالس العلمية مرة أو مرتين في الأسبوع وكان يحتفل بمناسبة ختم صحيح البخاري . كما أشارت الباحثة إلى عدم الاستقرار السياسي في الفترة الأخيرة من عمر الدولة المملوكية (٨٢٤ - ٩٢٣هـ) فقد اتسمت بكثرة عزل أو قتل السلاطين نتيجة لكثرة الانقلابات (١٥ سلطانا حكم كل واحدٍ منهم أقل من العام الواحد)، وقد أثر ذلك على الحركة العلمية ؛ فوجود خلخلة في نظام الحكم تؤدي إلى انتشار الفساد ومن ذلك السطو على الأوقاف، وربما هدمت بعض المدارس لدواعي ضبط الأمن كما حصل مع مدرسة الأشرف شعبان بن حسين .

وأشار عمار النهار (٢٠١١) إلى المكانة العالمية المرموقة لمصر وبلاد الشام كمركز تجاري هام يربط بين الشرق والغرب مما أسهم في زيادة ثروة الدولة المملوكية، وقد انعكس ذلك على النشاط التعليمي ؛ فقد اهتم المماليك بنشر العلم ودوره، وإعادة القوة العلمية للعالم الإسلامي بعد نكبة سقوط بغداد ؛

فقد كثر العلماء وزادت المؤلفات . كما تميزت دولة المماليك بكثرة الأوقاف على المؤسسات التعليمية كالمساجد والجوامع والمدارس ودور الصوفية . كما أشار إلى أن النظام التعليمي بالرغم من قوته وكثرة المؤسسات الرسمية والأهلية فيه إلا أنه لم توجد سياسة تعليمية واضحة ، وإنما يخضع النظام التعليمي للظروف السياسية والدينية ؛ فإذا قتل أو حبس أحد السلاطين أثر ذلك على المدارس والمؤسسات التعليمية التي بناها ، ويبقى الدور الكبير في النهضة العلمية في عصر المماليك يعود للأوقاف وكثرتها وتنوعها . أشار الباحث إلى نماذج من المدارس التي ازدهرت بفضل ما حُبس لها من أوقاف في بلاد الشام كالمدرسة الخيضرية التي أنشأها محمد الخيضري سنة ٧٨٧هـ وأوقف عليها أوقافا كثيرة ، ودار القرآن الصابونية في دمشق التي أنشأها أحمد بن علم الدين الصابوني سنة ٨٦٨هـ وشرط إقراء القرآن كل ثلاثة أشهر ، كما ألحق بها مكتبا لتدريس الأيتام ، وخانقاه اليونسية التي بناها يونس الدوادار الظاهر برقوق سنة ٨٧٤هـ . كما أشار إلى ظاهرة وقف الدمشقيين بيوتهم كمدارس بعد موتهم ، وخلص إلى أن الوقف التعليمي قد ازدهر نتيجة للازدهار الاقتصادي ووفرة المال عند الدولة وعند عامة الناس إضافة للعامل الديني وهو ابتغاء الأجر المتواصل العائد للواقف بعد موته .

وتحدث أحمد حطيط (٢٠٠٤) عن بداية انتشار المدارس بمدينة دمشق في العصر الأيوبي على يد السلطان نور الدين زنكي ، وأن المماليك استمروا على هذا النهج ، ثم تحدث عن المؤسسات التعليمية في دمشق وتاريخ إنشائها ، وأولها دار الحديث الرشائية سنة ٤٠٠هـ وأن معظم المدارس في الفقه على أحد المذهبين الشافعي والحنفي أما المدارس الخاصة بالمالكية والحنابلة فهي قليلة فقد بلغت في أواخر عهد المماليك ١٣٠ مدرسة منها : ٦٣

للشـافعية، وَ ٥٢ للأحنـاف، و ١١ للحنابلـة و ٤ للمالكيـة و ٣ للطـب و٧ لإقراء القرآن الكريم . كما تحدث عن الكتاتيب في دمشق وذكر أنها نوعـان : الأهليـة (الخاصـة) ويـتم التعلـيم مقابـل أجـر يدفعـه المتعلم أو ولـي أمـره، والعامـة وهـي الـتي ينفـق عليهـا مـن الأوقـاف وأشـار إلى مؤسسـات التعلـيم الأخرى كالخوانق والزوايا والأربطة . وتحدث عن مستويات التعليم فـذكر أن هنـاك مسـتويين مـن التعلـيم : مـا يـوازي التعلـيم الابتـدائي (الكتاتيـب)، والتعليم العالي (المدارس) . أما المناهج فقد أشار إلى أن المدارس التابعة لكل مـذهب تتخصـص في تـدريس كتـب الفقـه علـى المـذهب، وأشـار إلى تـدخل الدولة أحيانا في النظام التعليمي لمصلحة يرونها، ومن ذلك منع السلاطين من تدريس الفلسفة، وأشار إلى تخصص العلماء فـذكر أن هنـاك مـن المعلمـين مـن يكون موسوعياً يدرِّس في أكثر من علم، وهناك علماء يكونـون أكثر تخصصـا بحيث يشترك أكثر من معلم في تدريس منهج واحد، أما طرق التـدريس فـذكر ثلاث طـرق رئيسـة : الأولى : طريقـة الإمـلاء بحيـث يمـلي الشـيخ مـن ذاكرتـه المادة العلمية وقد يستوقفه الطلاب للاستفسار عن ما يشـكل عليهم، والثانيـة : طريقـة الإلقـاء، والثالثـة : المنـاظرة بـين اثنين مـن العلمـاء وغالبـا تكـون في المسائل الخلافية، أمـا مواقيـت الدراسـة فغالبـا تكـون خمسـة أيـام في الأسـبوع بحيث يكون يومي الثلاثاء والجمعة إجازة . أما الإجازة السنوية فعادة تكـون في شهري شعبان ورمضان، والعيدين، وعشرة الأيـام الأولى مـن شـهري شـوال وذي الحجة، والتاسـع والعاشـر مـن محـرم . كمـا ذكـر أن المعلمـين في المـدارس على ثلاث مراتب : الشيخ، والمدرس، والمعيـد . أمـا مـن الناحيـة الاقتصـادية فمعلم الكتاب يكون قليل الدخل أقرب إلى الفقـر والفاقـة . أمـا شـيخ المدرسـة فيكون ذو دخل عالٍ ومكانة اجتماعية مرموقة . وتحدث عـن تعليـم المـرأة فقـد

حظيت بمكانة اجتماعية عالية، وذكر مجموعة من العالمات المتمكنات اللواتي أسهمن بنشاط علمي متميز في الفقه والحديث وعلوم القرآن، وتلقى العلم على أيديهن بعض العلماء الذين اشتهروا بعد ذلك، ومنهن : فاطمة بنت الشيخ جمال الدين سليمان الأنصاري (ت. ٧٠٨ هـ) التي امتلكت ثروة عظيمة مكنتها من القيام بكثير من أعمال البر، وإنشاء عدد من المدارس والبيمارستانات، ورتبت لها أوقافاً، وتتلمذ عليها بعض كبار علماء العصر، كصلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، وحبيبة بنت محمد بن قدامة المقدسي شيخة الحديث (ت. ٧١٣ هـ). استقى منها الشيخ شرف الدين الدمياطي الكثير من رواياته. وحكيمة بنت محمود بن محمد قارئة القرآن الكريم، والشيخة عائشة بنت إبراهيم بن صدِّيق، زوجة الحافظ جمال الدين المزي .

العلاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

تحدثت الدراسات السابقة عن أبرز معالم النظام التعليمي في كل من وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام في القرن العاشر الهجري وما قبله من زاوية التاريخ البحت، وهذه الدراسة تأتي كلبنة في بناء العلم في هذا المجال وتتناول جانباً دقيقاً وهو العلاقة بين النظامين من زاوية تربوية تعليمية ؛ فبلاد الشام بتاريخها وسمعتها وعلمائها ومدارسها ومكتباتها كانت قبلة لطلاب العلم الرواد من وسط الجزيرة العربية الذين تحمَّلوا كثيرا من المشاق بما لديهم من حماسة وصبر ورغبة شديدة في تحصيل العلم ..هذه العلاقة كانت عملية تعليمية رائعة تلاقحت فيها العقول وتولد عنها انتقال مركز القوة لمذهب الإمام أحمد - رحمه الله تعالى - من بلاد الشام إلى وسط الجزيرة العربية، وتولد عنها قيام حركة التجديد الإصلاحية في القرن الثاني عشر .

نتائج الدراسة، والإجابة عن أسئلتها :

بعد هذه النبذة التمهيدية عن الواقع الاجتماعي والسياسي لكل من بلاد الشام ووسط الجزيرة العربية فقد آن الأوان للحديث عن الجزء المهم في الدراسة وهو التعرف على جوانب القوة والضعف واقع النظام التعليمي في بلاد الشام، والنظام التعليمي في وسط الجزيرة العربية، يلي ذلك إبراز جوانب العلاقة بين النظامين التعليميين، ثم سبل الإفادة من جوانب القوة والضعف، وجوانب العلاقة التعليمية .

أبرز جوانب القوة والضعف في نظامي التعليم في الشام ووسط الجزيرة العربية :

إن بيان أوجه القوة والضعف في النظام التعليمي تعد خطوة مهمة في إبراز الدروس المستفادة من دراسة تاريخ النظم التعليمية ، وفيما يلي عرض لجوانب القوة والضعف في نظام التعليم في الشام، ثم نظام التعليم في وسط الجزيرة العربية :

أولا : جوانب القوة والضعف في نظام التعليم في بلاد الشام :

يمتاز النظام التعليمي في بلاد الشام وحاضرته الأساسية الكبرى مدينة دمشق في القرن العاشر الهجري بتقسيمه حسب المذاهب ؛ بمعنى أن كل مذهب له نظامه المستقل ابتداء من العلماء إلى المدارس والمساجد، ومصادر التمويل التي قد تكون معونات من قبل السلاطين والولاة أو أوقاف خاصة لتلك المدارس والمساجد .

جوانب القوة :

أ.كثرة المدارس وتنوعها :

حفلت مدينة دمشق بعشرات المدارس التي امتازت بالتخصص ؛ فهناك مدارس متخصصة للقرآن الكريم وعلومه، وهناك مدارس متخصصة في

السنة النبوية وعلومها، وهناك المدارس الفقهية الخاصة لكل مذهب من المذاهب الأربعة، وهناك مدارس مشتركة يكون التدريس فيها لأكثر من مذهب وهناك المدارس الخاصة بالطب، على أن المدارس الخاصة بالمذاهب لم تكن خاصة بالفقه بل يدرس فيها القرآن والحديث والعربية فقد ذكر النعيمي (١٤١٠، ج ٢، ص ٤٥٦) أن المدارس الخاصة بالحنابلة في دمشق بلغت إحدى عشرة مدرسة هي : الجوزية والجاموسية والحنبلية الشريفية والصاحبية والصدرية والضيائية المحمودية والضيائية المحاسنية والعمرية الشيخية والعالمة والمسمارية والمنجائية.

وفيما يلي تعريف موجز بأشهر وأهم تلك المدارس :

١. المدرسة الحنبلية الشريفية :

هي أولى مدارس الحنابلة في مدينة دمشق . واقفها هو شرف الإسلام عبدالوهاب بن أبي الفرج الشيرازي (ت ٥٣٦ هـ)، وقد تحققت لها مكانة علمية متميزة وشهرة واسعة ؛ فممن درّس فيها شيخ الإسلام أحمد بن تيمية (ت ٧٢٨هـ)، وكان ذلك في سنة ٧١٧هـ .

٢. المدرسة الجوزية :

واقفها هو محي الدين يوسف بن عبدالرحمن بن الجوزي (ت ٦٥٦هـ)، وكان إنشاؤها بعد سنة ٦٣٠هـ . ويمكن اعتبارها المدرسة الرسمية للحنابلة في دمشق لحسن تصميمها ومناسبة موقعها في وسط دمشق ؛ حيث أن قاضي الحنابلة بعد تعيينه من قبل السلطان المملوكي في القاهرة يباشر عمله فيها فهي دار للقضاء، فالتعليم والقضاء بينهما تداخل كبير وتكامل وقاضي القضاة له الإشراف العام على أوقاف المدارس . وإليها ينسب الإمام شمس الدين محمد بن القيم فقد كان والده قيماً على هذه المدرسة .

٣. المدرسة العمرية الشيخية :

بناها وأوقفها أبو عمر محمد بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي - رحمه الله - (ت ٦٠٧هـ) . وهي وقف على تعليم القرآن الكريم والفقه، وقد حفظ القرآن فيها أعداد غفيرة، قال ابن عبدالهادي "هذه المدرسة عظيمة لم يكن في بلاد الإسلام أعظم منها " . وقد حُبس لها من الأوقاف الشيء الكثير حتى كانت محط أنظار طلبة العلم من شتى البلدان والأقطار، وقد كان فيها سكنا للطلاب المغتربين مع تحمل تكاليف السكن والدراسة. ومن أشهر من درّس فيها في القرن العاشر محمد بن طولون الحنفي - رحمه الله تعالى - الذي صرح بسعادته لفتحها للمذاهب، وقال عنها : "كان التدريس وقراءة القرآن مستمرة ليلاً ونهاراً حتى أن الأمير منجك يرسل من يتفقد المدرسة في الليل والنهار ولم يتفق له أن وجد الدروس متوقفة، وكان فيها حلقتان لتلاوة القرآن تسمى السُبُع يختم في كل حلقة القرآن كل أسبوع " .

٤. المدرسة الضيائية المحمدية :

أنشأها ضياء الدين محمد بن عبدالواحد المقدسي الحنبلي (ت ٦٤٣هـ)، وقفها على الحنابلة من أهل الحديث والفقهاء، كما أوقف لها مجموعة من الكتب بخطه - رحمه الله -، وكان من اشتراطات واقفها أن يكون بها قسما لتعليم الصبيان .

ب . غزارة المناهج الدراسية وتنوعها في معظم مجالات المعرفة :

تنوعت المناهج الدراسية في مدارس الحنابلة بمدينة دمشق، ومن أبرزها :

١. القرآن الكريم : من خلال تتبع سير العلماء والعلوم التي تأهلوا بها في القرن العاشر بدمشق يلحظ الباحث اهتماما واضحا بحفظ القرآن الكريم، وكثير من علماء العصر بدءوا بحفظ القرآن، وقد أشار الغزي (١٤١٨ه) إلى

أن الإمام الشويكي حفظ القرآن ، وحسن بن المرادي الحنبلي، وحسن بن سليمان الأسطواني، وخليل بن خليل الفراديسي، وعبدالقادر الرجيحي، كما ذكر ابن دهيش (١٤٢١هـ) منهم علي بن محمد بن عبدالحميد البغدادي، وأحمد بن عبدالله العسكري، وشهاب الدين أحمد بن أحمد الشويكي، أما ابن طولون (د. ت، ص ٥٩٣) فذكر ممن تخصص في القرآن وعلومه : محمد بن رزيق المقدسي، ومحمد بن الملاح، ومحمد الوراق الصالحي ، محمد بن يوسف النابلسي ، محمد بن أحمد الكناني .

٢. التفسير : ومن أشهر من تخصص فيه أبو بكر الذباح فقد درس تفسير البيضاوي كما ذكر الغزي (١٤٠٢هـ ص ١٤٩) .

٣.الحديث وعلومه : نظرا لطبيعة مذهب الإمام أحمد التي ترتبط بالدليل الشرعي من الكتاب والسنة، فمن الطبيعي أن يزداد الاهتمام بدراسة الحديث وعلومه ورجاله، وقد أشار الغزي (١٤٠٢هـ) إلى اهتمام الحنابلة في دمشق بالحديث قائلا " إن علماء فطاحل اشتهروا بين الحنابلة في الحديث والرواية، ويؤكد هذا انتشار مدارس للحديث خاصة في دمشق والصالحية، وأدخلوا على هذا العلم اتجاهات جديدة كان لها أثر كبير في تنسيق علوم الحديث وتصنيف أبحاثه المتعددة ومن مشاهيرهم ضياء الدين المقدسي الذي أنشأ دارا للحديث في الصالحية، وجعل لها مكتبة من أضخم مكتبات عصره " ص ٩، ويقول ليدر (١٩٩٦) " كان للمقادسة دور كبير في إحياء علم الحديث والرواية - وهم على المذهب الحنبلي- وشجعوا الخاص والعام على حضور مجالس سماع الحديث " ص ١٢، وقد تخصصت طائفة من هؤلاء العلماء في فن واحد، أو أكثر " فحسين بن سليمان الأسطواني، ومحمد بن أحمد الكناني وهما قد درسا جميع كتب الحديث الستة (صحيح البخاري،

وصحيح مسلم، وسنن الترمذي، وسنن النسائي، وسنن أبي داود، وسنن ابن ماجه) " الغزي (١٤٠٢هـ) . وهناك من اقتصر على الصحيحين للإمامين الجليلين أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري، ومسلم بن الحجاج القشيري، وممن تخصص في دراستها وتدريسها كل من : محمد الوراق الصالحي ، محمد شمس الدين البرمي' وقد حظي صحيح الإمام البخاري باهتمام خاص لمكانته، ولكونه أصح كتاب بعد كتاب الله سبحانه وتعالى . وممن تخصص فيه من علماء القرن العاشر : علي بن أحمد البغدادي ، ومن الأعراف التربوية قراءة البخاري ويخصص لها قارئ خاص بمرتب ووقف خاص له . وقد ذكر الغزي (١٤٠٢هـ) ممن تخصص في قراءته وتدريسه محمد بن عصفور الكناوي، كانت دروس صحيح البخاري عامرة وأبو الفرج عبدالرحمن بن إبراهيم الشيخ (ت ٩١٥هـ) كان يقرأ البخاري في البيوت والمساجد وجامع الحنابلة، وكان إذا ختم البخاري يحضر عنده خلائق، ومنهم عبدالوهاب العسكري الحنبلي كان يقرأ صحيح البخاري بالجامع الأموي. وكذلك صحيح الإمام مسلم بن الحجاج له اهتمام كبير ودور بارز في دروس الحديث، وممن تخصص في دراسته وقراءته كل من : إبراهيم البقاعي ' وأبو بكر الذباح . كما حظيت علوم الحديث باهتمام خاص لأنها تتضمن أصول هذا العلم . وممن تفنن فيه كل من : خطاب بن محمد الصالحي محمد بن رزيق المقدسي . كما أشار ابن دهيش (١٤٢١ ، ص٤٧٨) إلى أن كتاب الحديث لشيخ المذهب الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله - (المسند) قد لاقى اهتماما من بعض العلماء، وممن تخصص فيه شهاب الدين أحمد بن عبدالله العُسكُري .

٤ .الفقه : أخذ علم الفقه الحيز الأكبر في النظام التعليمي عند الحنابلة في

بلاد الشام، وسيتم عرض أهم الكتب التي أُلِّفت كمقررات ومناهج تدريسية، وكانت تُدرَّس في مدارس الحنابلة في القرن العاشر - حسب تقدم تأليف المرجع- :

أ. مختصر الخرقي : ومؤلفه أبو القاسم عمر بن حسين الخرقي (ت ٣٣٤هـ) من أقدم المؤلفات في فقه الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله تعالى - ؛ ومؤلفه من تلاميذ عبدالله وصالح ابني الإمام أحمد . خشي على المسائل من التفرق والضياع فعمل على جمعها مرتبة على أبواب الفقه المعروفة وأولها الطهارة . والغرض من التأليف غرض تعليمي فقد صرح بذلك قائلا في أول الكتاب : " اختصرت هذا الكتاب على مذهب الإمام أبي عبدالله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني -رضي الله عنه - ليقرب على متعلمه" الخرقي (١٤١٣هـ، ص ١٠) ومن قوله اختصرت هذا الكتاب سمي مختصر الخرقي، ويسمى أيضا متن الخرقي ونظرا لكونه أصل في فقه الإمام أحمد وذو غرض تعليمي، ولوضوح عبارته واقتصاره على المسائل دون توسع فقد حظي بالاهتمام على مر العصور . وقد أشار الغزي (١٤٠٢) إلى مجموعة من أهم العلماء الذين اشغلوا به تعلُّماً وتعليما أبو بكر الذباح، ومحمد الوراق الصالحي، ومحمد بن يوسف النابلسي، وشهاب الدين أحمد بن أحمد الشويكي ، ومحمد بن عمر الدورسي ، ومحمد بن غيث العجلوني .

أ.المقنع : يقول إسماعيل (١٤٢٦هـ) " لموفق الدين بن قدامة - رحمه الله تعالى - أربعة كتب في الفقه لأربع مستويات : العمدة للمبتدئين اقتصر فيه على القول المعتمد في المذهب، والمقنع للمتوسطين أطلق في كثير من مسائله روايتين ليتدرب الطالب على ترجيح الروايات فيتربى فيه الميل إلى الدليل .، والكافي وهو أوسع من المقنع ذكر فيه من الأدلة مايؤهل الطلبة للعمل

بالدليل، وختمها بالمغني وهو شرح لمختصر الخرقي المتقدم ذكره ذكر فيه المذاهب وأدلتها وهو للمفتين والمجتهدين فالسلسة فقهية تعليمية . والمقنع هو المستوى الثاني منها يوضح المؤلف غرضه من تأليفه قائلا : هذا كتاب في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل اجتهدت في جمعه وترتيبه، وإيجازه وتقريبه وسطا بين القصير والطويل وجامعاً لأكثر الأحكام عرية عن الدليل والتعليل ليكثر علمه ويقل حجمه، ويسهل حفظه وفهمه ويكون مقنعاً لحافظيه نافعاً للناظر فيه" ص ٢٢ . وهو من أكثر مصادر الفقه الحنبلي قبولا ورواجا عند العلماء والطلاب، ومن العلماء الذين اشتغلوا به تعلُّما، وتعليما : شهاب الدين أحمد بن محمد الشويكي، وجمال الدين يوسف بن حسن المبرد الشهير بابن عبدالهادي (ت ٩٠٩هـ)، ومحمد بن رزيق المقدسي (ت ٩٠٠هـ)، ومحمد بن أحمد أبو السعادات الفاكهي (٩٩٢هـ)، وموسى بن أحمد الكناني (ت ٩٢٦هـ) .

جـ. المغني : لابن قدامة وهو الكتاب الموسوعي الذي سبقت الإشارة إليه : وهو مناسب للتنمية المهنية للعلماء والقضاة وليس مقررا دراسيا . إلا أن بعض ذوي الهمم العالية من اشتغل به تعلما وتعليما ومنهم : علي بن أحمد البغدادي . الغزي (١٤٠٢هـ، ج ٣، ص ١٦٢)

د. الوجيز في فقه الحنابلة : لمؤلفه الحسين بن يوسف السري الدجيلي (ت ٧٣٢هـ)، قال عنه مؤلفه (١٤٢٥هـ) وهو كتاب جامع للروايات الراجحة المنصوصة عن الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله تعالى - وممن درسه علي بن محمد بن عبدالحميد البغدادي ، ومحمد بن محمد بن أبي بكر السدرشي .

هـ.المحرر: للمجد ابن تيمية : وهو مرجع تعليمي أراد مؤلفه أن يكون مادة علمية دراسية لطلاب الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل . يقول في

مقدمته (١٤٢٨هـ) " فهذا كتاب في الفقه على مذهب الإمام أبي عبدالله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني - رضي الله عنه - هذبته مختصراً، ورتبته محرراً، حاويا لأكثر أصول المسائل، خاليا من العلل والدلائل، واجتهدت في إيجاز لفظه تيسيرا على طلاب حفظه" ص ٢٥ . وهو منهج يتمشى مع فلسفة التعليم الغالبة، التي تنظر للمنهج كمحور للعملية التعليمية، كما يتأثر بجانب آخر من فلسفة التعليم التي كانت سائدة التي تركز على الحفظ . وقد ذكر الغزي (١٤٠٢هـ) أن ممن اشتغل به تعلما وتعليما شهاب الدين أحمد الشويكي، وخليل بن خليل الفراديسي .

٥. الفرائض : اهتم بهذا العلم مجموعة من العلماء منهم : أحمد البغدادي محمد بن أحمد الشويكي، محمد شمس الدين البرمي .

٦. النحو : تنوعت كتب النحو التي لاقت اهتماما ودراسة وتدريسا ، ومنها :

أ. ألفية ابن مالك : في النحو، وهي منظومة على أبواب النحو والصرف تسهيلا لحفظها ، وممن اعتنى بها موسى بن أحمد الكناني .

ب. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك : وهو شرح لألفية بن مالك في النحو، وقد كان غرضه شرح الألفية نظرا لإيجازها الشديد، وغرضه تعليمي وهو تقريب مضمونها للطلاب يقول: "فإن كتاب الخلاصة الألفية في علم العربية نظم الإمام العلامة جمال الدين أبي عبدالله محمد بن مالك الطائي كتاب صغر حجما وغزر علما غير أنه لإفراط الإيجاز قد كاد يعد من جملة الألغاز، وقد أسعفت طالبيه بمختصر يدانيه، وتوضيح يسايره ويباريه وأُعذب به موارده وأعقل شوارده " ابن هشام (ج١ ص ١٠)، وممن اشتغل به شهاب الدين أحمد الشويكي.

جـ. الآجرومية : وهي من المتون المختصرة في النحو والمؤلف محمد بن محمد الصنهاجي لم يذكر الغرض منها لكن اختصارها يدل على أن الغرض تسهيل حفظها للطلاب ، وهي من أهم المتون المختصرة في النحو وقد شرحها كثير من العلماء، ومن أبرز العلماء عناية بها علي بن أحمد البغدادي.

د. ملحة الإعراب : لأبي محمد القاسم بن علي الحريري البصري، وهي منظومة تسهيلا لحفظها وذكر ابن طولون وابن عبدالهادي (د.ت.) ممن اعتنى بها محمد بن رزيق المقدسي محمد بن يوسف النابلسي، شهاب الدين أحمد الشويكي.

٧. علم المعاني والبيان والعروض : وقد تخصص فيها محمد شمس الدين البرمي.

٨. علم الحساب : تخصص فيه محمد بن أحمد الشويكي.

٩. علم المنطق : وبرز فيه محمد شمس الدين البرمي .

لقد تميزت المدارس بكثرة المعلمين والطلاب، والمرونة في سير العملية الدراسية، ومن الطبيعي أن يكون للمدرسة جدول دراسي أسبوعي، وقد ذكر ابن طولون (١٤٠١هـ) جدول المدرسة العمرية في إحدى الفترات في هذا القرن " يوم السبت يدرس تقي الدين الجراعي، ويوم الأحد والأربعاء القاضي برهان الدين بن مفلح، ويوم الاثنين والخميس القاضي علاء الدين المرداوي، ويوم الثلاثاء الشيخ يوسف المرداوي، ثم صار بعدهم السبت لشهاب الدين العسكري، ويوم الأحد نجم الدين ولد القاضي برهان الدين، واستناب في ذلك الشيخ علي البغدادي، ثم بعده شهاب الدين العسكري، ويوم الثلاثاء صار إلي، ويوم الاثنين للشيخ يوسف الكفرسبي، ويوم الخميس للشيخ تقي الدين العجلوني " ج١ ص ٢٥٩، ومنه يتضح أن المعلم

هو محور العملية التعليمية . لكن المنهج الدراسي لدى الحنابلة في بلاد الشام يكاد يخلو من تدريس العقيدة، فلم يعثر الباحث على أحد من العلماء في القرن العاشر كان له اهتمام بتعلم وتعليم العقيدة الإسلامية الصحيحة الشاملة لأنواع التوحيد .

جـ . شمولية النظام التعليمي :

كان التعليم - قبل قيام دولة الرعاية الشاملة - تعليم نخبوي يختص به أبناء الموسرين، ويتجه إليه فئات محدودة كالرواد النابهين، أو أبناء العلماء والوجهاء، ونظرا لوفرة التمويل والبيئة المناسبة فقد تطور نظام التعليم عند الحنابلة في مدينة دمشق إبان القرن العاشر وما سبقه باستهداف فئات أخرى لم تكن تحظى بالرعاية من قبل كالمرأة والطفل والأيتام، وذوي الحاجات الخاصة، والمساجين :

١. تعليم المرأة :

اهتم علماء الحنابلة بتعليم النساء القراءة والكتابة و حفظ القرآن ومعرفة الأحكام الشرعي التي تحتاج إليها . يقول محمد دهمان في مقدمة كتاب القلائد الجوهرية (١٤٠١هـ) " وأثّروا أيضا- يتحدث عن الحنابلة - في نهضة المرأة العلمية، فقد أحضروها حلقات العلم، ومجالس الحديث فنشأ في الصالحية ثم في دمشق حركة نسائية ثقافية كان جل العالمات من الحنابلة " ج١ ص ١٠ ، ولذلك برز مجموعة من العالمات بلغن درجة المشيخة والتخصص بعلم الحديث والرواية والتصدر للإقراء ونشر العلم . وذكر ابن طولون وابن عبدالهادي (د.ت.) أنه قد " برز بعض النساء العالمات منهن : الشيخة المسندة المعمرة عائشة العمرية الصالحية الحنبلية (ت ٩٠٦هـ)، والشيخة عائشة بنت زريق الصالحية الحنبلية (ت ٩٩١هـ)، وأمة الخالق المعمرة الشيخة المسندة أم

الخير الدمشقية، كانت عالمة بالحديث حتى قال العلماء نزل أهل الأرض درجة في رواية البخاري بموتها" ج٢ ص ٧٨٦ .كانت المرأة حرصا على خصوصيتها تقوم بالتدريس في منزلها . كما تشارك المرأة في بعض الطرق التدريسية الجماعية (التدريس بالفريق) التي يشترك فيها مجموعة من العلماء والعالمات، وعادة تعقد دروسه في المسجد أو أحد المدارس الكبرى .

٢. تعليم الطفل :

نال الأطفال الصغار مكانة بارزة من الاهتمام في نظام التعليم عند الحنابلة، وكان يخصص لهم أجنحة خاصة ضمن مدارس الحنابلة أو مساجدها، وقد بدأ كثير من العلماء حياته من خلال تدريس الأطفال ثم ترقّى ؛ فقد ذكر ابن طولون وابن عبدالهادي (د.ت) أن محمد بن عبدالرحمن بن الملاح (ت ٩٠٩هـ) قد عمل فترة في تعليم الأطفال في مسجد أبي شعر ومحمد شمس الدين العجلوني (ت ٩١١هـ) كان معلما للأطفال أيضاً. وكما ذكر ابن العماد (١٤٠٦هـ) أن زين الدين أبو الفرج (ت ٩١٥هـ) كان يقرئ الأطفال في مكتب مسجد ناصر الدين.

٣. تعليم أصحاب الظروف الخاصة :

وهم الفئات من السكان التي لها ظروف خاصة تمنعها من الحركة والتنقل أو تحمل تكاليف التفرغ للعلم، كالأيتام ومن في حكمهم، ومكفوفي البصر، والسجناء . إيمانا من القائمين على التعليم بأنه حق إنساني عام، ولأن أصحاب الظروف الخاصة لهم الحق مثل غيرهم، وربما أكثر لحاجتهم للدعم المعنوي وإظهار الاهتمام بهم فقد شمل نظام التعليم كل هذه الفئات . يقولون ابن طولون (١٤٠١هـ) في معرض حديثه عن المدرسة العمرية "وبها شيخ لتلقين الأضرَّاء (المكفوفين) والأطفال " . ذكر ابن طولون وابن عبدالهادي (

د.ت) في ترجمة محمد بن عصفور الكناوي أنه : تولى تأديب الأيتام بمكتب الزيني عمر بن منجك ، وأن صالح بن محمد الشهير بالسجان كان معلم السجن بباب البريد .

د. وفرة التمويل :

للنظام التعليمي مصارف متنوعة تحتاج إلى تغذيته باستمرار ليقوم برسالته المطلوبة . ومن ذلك مثلا إنشاء المباني المدرسية ، وصيانتها ، ومرتبات المعلمين حتى يتفرغوا للتعليم والبحث والتأليف ، وكذلك والموظفون الذين يقدمون خدمات إدارية في المدرسة ، وتكوين المكتبة وتزويدها بالجديد من الكتب ، والإنفاق على الطلاب حتى يتفرغوا للتعلم ولا ينشغلوا بطلب المعيشة ، وإذا كانت المؤسسة التعليمية تقدم خدمات السكن والإقامة فهناك مصروفات إضافية كثيرة . وهذا يعني ضرورة وجود مورد ثابت للمؤسسة التعليمية لتقوم برسالتها . ويقدم الولاة والسلاطين دعماً ماليا لبعض المدارس ، ولكن لاتلتزم الدولة ماليا للمدارس مما يتطلب وجود مصادر ثابتة لذلك . لقد قام الوقف باقتدار بهذه المهمة ، فمن المتعارف عليها أن المدارس هي أساسا جزء من الوقف وجميع مدارس الحنابلة التي وجدت في القرن العاشر وما قبله هي مدارس وقفية . ونظرا لأن المدارس تحتاج إلى مصارف مالية مستديمة ، ولوجود توعية وحث وتشجيع للمقتدرين على وقف ما يستطيعون فكثرت العقارات الموقوفة للمدارس من بيوت ودكاكين أو مزارع وأحيانا تكون قرى بكاملها خاصة أن الناس على ثقة كبيرة بمن يتولى نظارة الوقف بحسن الإدارة وبالتصرف حسب شرط الواقف ، ونظرا لكثرة هذه الأوقاف وسدها لمجالات كبيرة من مصارف المدرسة فقد أبدع الواقفون في حبس أوقافهم على مصارف كمالية تكريماً للعلم وطلابه ومعلميه .

كانت المدرسة العمرية جامعة للعلوم الإسلامية نمت وكبرت وزادت أوقافها، ولثقة الناس في القائمين عليها أصبح الواقفون لها في زيادة سنوية مستمرة كما يذكر ابن طولون (١٤٠١هـ) فلها خبز يفرّق كل يوم ألف رغيف أو نحو ذلك، ولكل طالب مقيم بشت وفروة سنويا، ووقف لتوزيع الحلوى كل شهر وزبيب وقضامة (مكسرات) كل ليلة جمعة، ووقف لختان من لم يختن من طلابها، بل طالت الأوقاف جيران المدرسة لحق الجوار ولأنهم قد يتحملون بعض الأذى من كثرة حركة منسوبي المدرسة فلهم وقف لحُصُر بيوتهم، وصابون وكعك ومشبّك (نوع من الحلوى) ليلة العشرين من رمضان، ثم توسع فيه حتى صار معظم أهل الصالحية يغتسلون فيه .

كما أن بعض العلماء كانوا يشتغلون بحرف يتكسبون منها، ويكون تعليمهم احتسابا يبتغى فيه وجه الله، أو يكون العبث في الوقف قد بلغ مداه وتوقف الصرف على المعلمين فيقوم المعلم المحتسب بعمله تطوعا بوقته وجهده ؛ فقد ذكر الغزي (١٤٠٢هـ) أن أحمد بن زيد الموصلي (ت ٩٧٠ه) كان بارعاً في التفسير والوعظ، وهو شيخ في العربية يقرئ الناس وهو بصناعة الحياكة بحانوته، وموسى بن موسى النابلسي كان دلَّالا للكتب .

هـ . تنوع الوظائف في النظام التعليمي :

لقد اتسع النظام التعليمي في بلاد الشام وكثر المنتسبين له فمن الطبيعي أن تتنوع الوظائف الخدمية التي يحتاجها النظام ، وزادت الحاجة إلى بعض الوظائف التخصصية الدقيقة منها وظائف فنية (إدارية ومالية)، وقد أشار ابن مماتي (١٤١١هـ)، وابن طولون (١٤٠١هـ)، ودهمان (١٤١٠هـ) إلى وظائف تعليمية ووظائف عملية ووظائف علمية ومنها :

١. الوظائف الفنية : تحتاج المدرسة إلى مجموعة من الوظائف الفنية (الإدارية والمالية)، وإذا كانت المدرسة كبيرة يمكن أن توجد بها كل الوظائف، أو تدمج وظيفتين تحت موظف واحد، وأحيانا يكون للموظف نائب يساعده في تسيير عمله إن كان كثيرا، ومن أهم الوظائف الفنية:

كاتب الغيبة: وتكون مهمته تسجيل أسماء الغائبين في مجالس العلم، وإذا قُرِئ الكتاب على الشيخ، وتغيب أحد السامعين يُكتب فاتَه من باب كذا إلى باب كذا .

المُشَارفة: والمشارف من يتولى الأمور المالية للوقف وصلاحياته فوق صلاحيات الناظر ، فمهمته إشرافية على الناظر حرصا على صرف أموال الوقف فيما يستحق .

الشاهد: وهو من يتأكد من سلامة الصرف من الوقف ويوقع مع الناظر على ذلك .

الناظر، ونائب الناظر : وهو من تكون بيده أموال الوقف وينظر فيها، ويتفقد تصرفاتها، وتُرفع إليه حساباتها لينظر فيها ويدققها .

أمين المكتبة ومساعديه : وهو من يتولى إدارة مكتبة المدرسة، وترتيب الكتب، ومساعدة الطلاب عند الحاجة في الدلالة على مظان المعلومات، ويكتب للناظر عند وجود حاجة للتزويد ببعض المصادر .

٢. وظائف تعليمية : ويقصد بها الوظائف التي يتولى التعليم مباشرة، وهم يختلفون حسب المستويات وحسب التخصص، ومن أهمها :

الفقاهة : وهي وظيفة يتولى صاحبها تدريس الفقه للمبتدئين من الطلاب لقاء راتب .

وتلقين القرآن : وهو من يعلِّم المبتدئين التلاوة والحفظ .

مشيخة الإقراء : يكون شيخ القراء مسؤولا عن الملقنين من حيث مراعاتهم لظروف الأطفال وعدم الشدة بهم، وأداء العمل كما ينبغي.

التدريس: وهو المعلم المعين لتدريس علما من العلوم حسب شروط الواقف .

الإعادة : المعيد يكون أحد أبرز التلاميذ علما وقِدماً في الدرس يساعد المدرس بأن يعيد الدرس مرة أخرى على الطلاب .

والإفتاء : ومهمة المفتي أن يجيب عن أسئلة العامة في عباداتهم ومعاملاتهم، وأحوالهم الشخصية، ولا تنفصل رسالته عن التعليم، فيعلم ويشرح ويفصل وينصح ويذكّر .

مشيخة الخانقاه أو الزاوية : وهما من أنواع الدور التعليمية الخاصة بنظام التعليم عند الصوفية.

وظائف عملية إضافية : نظراً لكبر حجم بعض المدارس، وكثرة طلابها والدروس العلمية فيها أصبحت كمدن جامعية : يوجد فيها مسجد، ومساكن، ومكتبة فتحتاج إلى وظائف دقيقة كالإمامة، والخطابة، وقراءة القرآن : كثير من مساجد المدارس فيها حلقات تلاوة تعقد في أوقات مختلفة من اليوم، وفي معظم أيام الأسبوع، وعلى سبيل المثال المدرسة العمرية كبرى مدارس الحنابلة كانت قراءة القرآن مستمرة ليلاً ونهاراً حتى أن أحد الولاة كان يرسل من يتفقد المدرسة في الليل والنهار ولم يتفق له أن وجد الدروس متوقفة، فقد كان فيها حلقتان لتلاوة القرآن تسمى السُبُع يختم في كل حلقة منهما القرآن كل أسبوع .

و. التدريس بالفريق طريقة التدريس الإبداعية عند العلماء الحنابلة في بلاد الشام :

تعد طريقة التدريس بالفريق من الطرق المتميزة لما يكون فيها من إثراء وتكامل بين المعلمين الذين يشتركون فيها، إضافة للحيوية والتنويع، وعدم الإجهاد، وعرفها القيسي (٢٠٠٨) بأنها : " تعاون عدد من المدرسين أو التربويين في تدريس مساق أو موضوع معين للمستوى الدراسي نفسه " . بلغ النظام التعليمي في بلاد الشام من القوة والمنعة ورقي العلاقة بين المعلمين، والحرص على تنشيط الهمم، ونتيجة للخبرة في التدريس هذه الطريقة الجماعية في التدريس (التدريس بالفريق)، تتمثل في أن يتفق بعض العلماء على الاشتراك في درس واحد، فيحضرون جميعا ثم تتم عملية التدريس، وقد حفلت وثائق تدوين سماعات (وهي سجلات موثقة لكل ما يجري في الدرس) تشتمل على مكان وزمان الدرس وموضوعه، وأسماء المعلمين، وسندهم في أخذ هذا العلم بالتفصيل إن كانوا متفقين في الأخذ عن شيخ واحد أجمل السند، وإن كان هناك اختلاف فيذكر مفصلا، ثم يذكر الشيخ القارئ للدرس، ثم أسماء جميع من حضر الدرس حتى الأطفال الذين تبين أعمارهم كأن يقال في الرابعة، أو الخامسة من العمر، ويذكر اسم الطالب الذي كتب هذا السماع في أخذ هذا العلم بالتفصيل، ثم يتم التعليق عليه من العلماء الموجودين أو بعضهم . كما يجيبون عن أسئلة الطلاب، ثم يصرِّح الكاتب بصحة ذلك وإثباته بذكر التاريخ، ومكان الدرس، ويصرح بإجازة كل العلماء (فريق التدريس) لكل هؤلاء الطلاب، ويختم السماع بالحمد لله، والصلاة والسلام على رسوله - صلى الله عليه وسلم - . وعادة تكون في أحد المساجد وقد تشترك أحيانا بعض العالمات في هذا اللون من التدريس، ويشير الحافظ (١٤٢٣هـ) إلى أن عدد العلماء قد يكونون اثنين وقد يصل العدد إلى واحد وعشرين عالما ، وقد يصل عدد العالمات المشتركات فقط إلى

سبع عالمات. أما عدد الطلاب الحاضرين فقد يتجاوز المائة ، تدون أسماؤهم كاملة . وهذا النوع عادة يكون في أحد المساجد . كما أورد الحافظ (١٤٢٣هـ) نموذج لإحدى السماعات لدرس جماعي : " سماع على عشرة شيوخ وشيخات لحديث آدم بن إياس العسقلاني المتوفى سنة ٢٢١هـ . رواية إسحاق بن إسماعيل الرملي نزيل أصبهان، في الجامع المظفري بتاريخ الثلاثاء مستهل شهر رجب سنة ٧٢١هـ . سمع جميع هذا الجزء وهو حديث آدم ابن أبي إياس العسقلاني على المشايخ العشرة : الإمام العلامة أقضى القضاة شرف الدين أبي محمد عبدالله بن الحسن بن عبدالله بن الحافظ عبدالغني، والخطيب تقي الدين أبي العباس أحمد بن إبراهيم بن عبدالله بن أبي عمر، ومحب الدين أبي عبدالله محمد بن المحب عبدالله بن أحمد بن محمد بن إبراهيم، وشمس الدين أبي عبدالله محمد بن عمر بن أحمد بن عبدالدائم، وشمس الدين أبي عبدالله محمد بن إبراهيم بن مري بن ربيعة، وعماد الدين أبي بكر بن محمد بن الرضي عبدالرحمن بن محمد بن عبدالجبار، وأم علي فاطمة بنت عبدالله بن عمر بن عوض المقدسيين، وشمس الدين أبي عبدالله محمد بن أحمد بن أبي الهيجاء الزراد، وأبي العباس أحمد بن علي بن سعود بن ربيع الكلبي، وأم عبدالله زينب بنت الكمال أحمد بن عبدالرحيم بن عبدالواحد المقدسي .بسماع التسعة الأُوَل من خطيب مردا، وبسماع العشرة سوى ابن الرضي، وبنت عوض من محمد بن عبدالهادي، وسماع الأولين من أخيه عبدالحميد وبسماعهم من الثقفي . بقراءة الشيخ الإمام العالم الحافظ محب الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن المحب عبدالله المقدسي :

أولاده : محمـــد وأحمـــد في الثالثـــة ، وخديجـــة في الرابعـــة ، وأخـــواه عبدالرحمن وزينب ، وأمهما فاطمة بنت أحمد .... ويستمر في تدوين أسماء الحاضرين الذين بلغ عددهم ١٠٥ .. .

وصح وثبت في يوم الثلاثاء مستهل شهر رجب سنة إحدى وسبع مائة بالجامع المظفري بسفح قاسيون ، وأجازوا لهم جميع مايجوز لهم روايته ، والحمد لله وحده ، وصلواته على محمد"ص ٤٤٩.

وبالتأمل في هذه الطريقة نجد من المضامين التربوية :

١. الروح الجماعية بين العلماء والتعاون الرائع في العملية التعليمية : من خلال اشتراك مجموعة كبيرة منهم في درس واحد في موقف يتجلى فيه التواضع للعلم ، وطلابه .

٢. زيادة حرص الطلاب على الحضور لاجتماع نخبة من العلماء فيكون الباعث على الحضور أكثر.

٣. إضفاء هيبة ومكانة للدرس العلمي ، حضور عشرة علماء في درس واحد سيكون حديثا للمجتمع . وهذا مما جعل لعلماء الحنابلة في الصالحية الوهج العلمي والتميز .

٤. من خلال قراءة الدرس وأسئلة الطلاب غالبا ما ينفتح نقاش علمي في موضوع الدرس يستفيد منه الجميع .

٥. تأتي هذه الطريقة استجابة لرغبة طلاب الحديث وعلومه الذين يرغبون في أخذ الحديث من أكثر من طريق ، ويكون في ذلك تيسيرا على الطلاب بجمع هذا العدد من العلماء .

وهـذا الـدرس هـو نـدوة علميـة ترفـع مـن مهـارات العلمـاء المشـاركين، ويستفيدوا من خبرات بعضهم، مما يسهم في التنمية المهنية للعلماء المشاركين في الدرس .

جوانب الضعف :

بلـغ التعلـيم في دمشـق أوج قوتـه وازدهـاره في القـرنين السـابع والثـامن الهجريين ففي القرن السابع كان نشاط آل قدامة في أوجه، يتضح ذلك في أن تلاميذ هذا العصر هم شيوخ القرن الثامن الذي خرّج فيه كوكبة من العلماء الكبار ؛ فهذا الإمام المجدد شيخ الإسلام بن تيمية (ت ٧٢٨هـ)، وتلميذه ابن القيم (ت ٧٥١هـ)، والحافظ ابن كثير (ت ٧٧٤)، والحافظ المزي (٧٤٢هـ)، وابن رجب (ت ٧٩٥هـ)، وابن مفلح (٧٦٣هـ)، وغيرهم وفيه أنشأت معظم مدارس الحنابلة بدمشق .

إن النظم التعليمية كالكائن الحي تمر بمراحل عمرية معينة، تولد صغيرة ثم تكبر، ثم تهرم، وضعف النظام التعليمي عند الحنابلة في بلاد الشام قد بلغ أوجه في القرن العاشر، وهناك جملة من الأسباب التي ساعدت في ذلك منها أسباب تتعلق ببيئة النظام الداخلية، ومنها أسباب تتعلق بالبيئة الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي نفسه . والنظام التعليمي من أكثر النظم انفتاحا على البيئة المحيطة فهو عامل مؤثر ومتأثر في بيئته المحيطة به ؛ فيؤثر على الحياة الاجتماعية والسياسية والفكرية والاقتصادية، كما أنه يتأثر بها كذلك بل يمكن القول أن هناك امتزاج بين النظام التعليمي وهذه النظم، وتقسيم العوامل إلى داخلية وخارجية المقصود منه سهولة التشخيص، وأخذ الدروس والعبر :

الأسباب الخارجية :

١. سقوط مدينة دمشق بيد تيمورلنك : وهو أحد سلاطين المغول غزا بلاد الشام سنة ٨٠٣هـ " فأنزل جنوده بأهلها أقسى العقوبات، وأضرموا النار في المنازل والمساجد ومنها جامع بني أمية، وهلك معظم سكان المدينة .. ولما غادر اصطحب معه الحرفيين والعمال المهرة وبذلك فقدت دمشق قدرتها الصناعية والاقتصادية لفترة طويلة وقتل بعض العلماء وحمل مجموعة منهم إلى سمر قند . فمن الطبيعي أن يتراجع النظام التعليمي، بل يصاب بالشلل نتيجة تهديم المساجد والمدارس وتقتيل وتشريد العلماء، والعبث بالأوقاف وسائر الأموال .

٢. الفساد السياسي عند السلاطين المماليك : شهدت السنوات الأولى من القرن العاشر تدهور الوضع السياسي في دولة المماليك تمثل ذلك في كثرة القتل والعزل والانقلابات على السلطان الحاكم، ولاشك أن ذلك يلقي بتبعات كثيرة على النظم الأخرى ؛ فالناس على دين ملوكهم، لقد برز ذلك في كثرة التولية والعزل للقضاة بما في ذلك قضاة المذهب الذين هم جزء من النظام التعليمي . ذكر ابن طولون (١٤٠١هـ) أن "نجم الدين ابن مفلح(ت ٩١٩هـ) عُزِل من وظيفته مرارا، ثم يعاد إليها، ومارس الدور على من تحت ولايته فعزل غالب الحنابلة عن وظائفهم، فمُقِت ولم تحمد سيرته" ج٢ ص ٧٢٨.

٣. تولي الوظائف الكبرى في النظام التعليمي من قبل أفراد غير مناسبين لها : وعلى رأس ذلك القضاء ؛ فإضافة إلى كونه هو الوظيفة التي تتولى نشر العدالة في المجتمع فإنه يحظى بقداسة تستمد من رسالة القضاء، ووظيفته في الإسلام، وقد شاع في هذا القرن العاشر تولي القضاء من ليس أهلا له خاصة من أبناء الأسر العلمية، الذين استغلوا تاريخ أسرهم العلمية، وتتم مجاملتهم مع افتقارهم للصفات التي تؤهلهم لتولي الوظائف العامة ؛

فيستغلونها إما للوجاهة، أو لمزيد من التكسب ؛ فهذا قاضي القضاة بهاء الدين محمد بن محمد بن قدامة المقدسي الصالحي ثم المصري الحنبلي(ت ٩١٠هـ)ولي قضاء الحنابلة بالشام فلم تحمد سيرته ، ومثله نجم الدين بن مفلح (ت ٩١٩هـ)الذي سبقت الإشارة إليه وغيرهم، ونظرا لارتباط النظام التعليمي بقاضي قضاة المذهب وله صلاحيات في التعيين والعزل فقد سرى الفساد حتى وصل قاعدة الهرم .

٤. التدخل السياسي في المناهج : بالرغم من وجود قدر من استقلال النظام التعليمي عن السلطة السياسية . إلا أن ذلك لم يمنع من وجود تدخلات للسلاطين المماليك فيه وقت الحاجة فقد قصرت العمل في الفتوى والتدريس على أصحاب المذاهب الأربعة فقط، والوقوف في وجه التجديد والاجتهاد، وإعمال الذهن وتعامل من يقوم بذلك كما تعامل المتفلسفة .

٥. تقديم الدولة العثمانية للمذهب الحنفي على حساب المذاهب الأخرى : فبعد سيطرة الدولة العثمانية على الشام ومصر وتمكنها من إسقاط دولة المماليك، ونظرا لتبني الدولة العثمانية مذهب الإمام أبي حنيفة - رحمه الله تعالى - كمذهب رسمي للدولة، فقد عدلت الدولة في النظام القضائي الذي يرتبط به النظام التعليمي، لأن الفقه هو محور نشاط الحركة التعليمية وهو الغالب على المدارس والمناهج، وهو قاسم مشترك بين القضاء والتعليم الذي يتحقق به تخريج الكوادر من القضاة وهو وسيلة نشر المذهب . يقول العثيمين في تحقيقه لكتاب الجوهر المنضد في طبقات متأخري أصحاب أحمد (١٤٢١هـ) : " في فترة الحكم العثماني حول القضاء والفتوى والصدارة الدينية بصفة عامة إلى المذهب الحنفي الذي هو مذهب الدولة العلية العثمانية فحدَّ ذلك من نشاط المذاهب الأخرى " ص ٢٢٦ ' ولا شك أن ذلك مما

يشجع على رواج التعليم في المذهب الرسمي على حساب المذاهب الأخرى .

الأسباب الداخلية :

يوصف القرن التاسع بأنه قرن الاتجاه نحو الانحدار في النظم التعليمية عامة ويرتبط ذلك بالأسباب الخارجية التي بدأت تظهر آثارها في تطبيقات النظام التعليمي بدأ التدهور من القرن التاسع فلم ينبغ بالشام رجل أحدث عملا علميا عظيما أودل على نبوغ في فرع من فروع العلم، وكثر فيه الجماعون والمختصرون والشارحون، وقل الإبداع والتجديد فكأن قاطرة التعليم صارت تسير بقوة دفع القرن الماضي، وصار كثير من العلماء يراوحون بين اختصار مطولات، أو شرح مختصرات فهم في كلا الحالين يعملون كرد فعل لعمل السابقين . وقد تضافرت عدة عوامل ساهمت في تردي مستوى النظام التعليمي بشكل عام مع وجود أفراد من العلماء يتميزون بالأصالة والقوة، ومن هذه الأسباب :

١. انتشار التصوف :

هناك علاقة عكسية مطردة بين انتشار التصوف في بيئة ما وبين جمود حركة التعلم والتعليم ؛ لأن شيوخ المتصوفة يدعون الأتباع إلى التعلق بهم بدلا من الاستنارة العلمية من علوم الكتاب والسنة واجتهاد العلماء في ضوئهما، والتزود المعرفي الذي يسهم في بناء شخصية علمية ذات تفكير مستقل، يقول صادق ١٤١٥هـ) " كثير من المتصوفة يستدل على صحة الأمور اعتماداً على ما يذوقه، وما يجده في نفسه، فيبني بمجرد ذلك، ويقدمه على الكتاب والسنة، والحاصل : أن الأخذ بهذه المصادر يعني نبذ الكتاب والسنة، وطرحهما، وعدم الاحتكام إليهما، وفتح باب التلاعب في شريعة الله " ص ١٨٦ ولذلك فمن الطبيعي أن تتراجع علوم الشريعة حينما تروج

سوق التصوف، وبالرغم من كثرة اهتمام علماء الحنابلة وهم علماء منهج ابتداء من الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله تعالى - وعلماء المذهب من بعده كشيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله تعالى - وغيره بالمنهجية العلمية التي ترتبط بالنصوص الشرعية وفهمها، وعدم تقديس أقوال الرجال في مقابلها. إلا أن فترة ضعف النظام التعليمي عند الحنابلة في بلاد الشام صاحبها تأثر بعض العلماء بالتصوف ؛ فحينما بدأ الضعف ابتداء من القرن التاسع انفتح باب التصوف، وزاد الطين بلة وسارع من وتيرة ضعف النظام التعليمي عند الحنابلة في بلاد الشام في القرن العاشر تأثر بعض العلماء به . يقول مصطفى (١٩٩٧) " توافق جمود المقادسة مع صعود وسيطرة التيار الصوفي في العالم الإسلامي وحلت المعارف اللدنية التي توهّم الناس وجودها لدى أقطاب التصوف ومعظمهم لم يكن لهم من العلم إلا الحظ الضئيل محل المعرفة العميقة بالدين والدراسة الحقيقية للعلم .. واجتذبت الطريقة جماهير الحنابلة تدريجيا .. حتى إذا كان آواخر القرن الثامن استطاع أبو بكر بن داود الحنبلي (ت ٨٠٦هـ) وابنه عبدالرحمن (ت ٨٥٦هـ) - وهما من علماء الحنابلة وكان لهما نفوذ في النظام التعليمي - أن يؤسسا الطريقة الداودية ... فقد استطاع أن يجعل زاويته أعظم زاويا الصالحية وأكثرها نشاطا وأوقافا وأتباعا ومريدين" ص ٨١، ولاشك أن كثرة هؤلاء المريدين هو على حساب طلاب العلم الشرعي كالحديث والتفسير والفقه . أما ابنه عبدالرحمن فقد قال عنه ابن حميد (١٤١٦هـ) : " أخذ عن أبيه التصوف، وسمع عليه مؤلفه أدب المريد والمراد، ومنه تلقن الذكر ولبس الخرقة " ج٢ ص ٤٨٠ وقد كانت له مكانة وهيبة وتولى الإشراف على أكبر مدارس الحنابلة في الصالحية ضاحية دمشق، وقد كانت موقوفة للحنابلة يقول ابن طولون(١٤٠١هـ) " في زمن

عبدالرحمن بن داود وقع بينه وبين جماعة الحنابلة فأدخل فيها المذاهب الأربعة ووقع بسبب ذلك أمور وفتن، وشق ذلك على الجماعة " ج ١ ص ٢٦١ ' كما أشار الغزي (١٤٠٢هـ) إلى بعض ممن تأثر بالتصوف من علماء الحنابلة منهم القاضي شهاب الدين أحمد التنوخي (٨٢٧- ٩٠٨هـ) كان فقيها وولي نيابة الحكم للقاضي برهان الدين بن مفلح وغيره، ثم غلب عليه جانب التصوف ، ومنهم عبدالقادر بن محمد بن محمد الشيباني (ت ٩١٠هـ) اشتغل بالعلم ثم تصوف ولبس الخرقة من جماعة منهم والده من كبار العارفين بالله ومن وجوه الصوفية ' وذكر ابن طولون وابن عبدالهادي (د.ت.) منهم علي بن عمر الصالحي (٨٤٠ - ٩١٨ هـ) تصوف ولبس خرقة التصوف، وجمال الدين يوسف بن عبدالهادي (١٤٠١هـ)، وهو من كبار علماء الحنابلة في مطلع القرن العاشر، وتلقى العلم على يديه بعض طلبة العلم النجديين ؛ فقد ذكر في ترجمته لشيخه أحمد بن محمد بن البعلي الحنبلي قوله ومنه لبستُ الخرقة القادرية ، وقال (١٤٣١هـ) في نصيحته للمريد : " والبس خرقة التصوف من أهلها، وقد لبسناها من جماعة " ج ٢ ص ٢٢٥ ' كما ذكر الغزي (١٤٠٢هـ) أن محي الدين ابن الرجيحي(٨٥٢ - ٩١٠ هـ) " اشتغل بالعلم، ثم تصوف ولبس الخرقة من جماعة منهم والده ... ناب في الحكم عن قاضي القضاة نجم الدين عمر بن مفلح ... وكان من كبار العارفين بالله تعالى ومن وجوه الصوفية " ص ٧٢ - ٧٣، وذكر ابن العماد(١٤١٣هـ) أن جده الأعلى الشيخ يونس شيخ الطائفة اليونسية، ومنهم أبو بكر الذباح الحنبلي (٩٠٩ _ ٩٨٥هـ) ذكر الغزي (١٤٠٢هـ) أنه " كان يكتب كتب الصوفية كالفتوحات الربانية لابن عربي له محبة كلية بالصوفية، ، وابن عربي من أكثر المتصوفة تطرفاً يقول عنه الذهبي

(١٤١٧هـ): " ومن أردأ تواليفه كتاب الفصوص فإن كان لا كفر فيه فما في الدنيا كفر نسأل الله العفو والنجاة ج ٢٣ ص ٤٨" . وقد تولى أبو بكر الذباح الإمامة بالمدرسة العمرية .

إن تردي حال النظام التعليمي حتى دخل فيه المنتسبون للتصوف، بل وبعض الغلاة فيه مؤشر قوي على تردي حاله، وبعده عن المنهج الذي اختطه علماء المذهب من اتباع الكتاب والسنة، والتحذير من البدع والضلالات . ولاشك أن هذا من أهم مؤشرات ضعف هذا النظام التعليمي .

٢. المحاباة في الوظائف، وتعيين غير المؤهلين :

من عوامل نجاح المؤسسات التعليمية تولي إدارتها والإشراف عليها من يكون قويا في حسن إدارته وإشرافه، أمينا على المال وعلى حسن اختيار الأكفأ في التدريس وغيره، وهذا ما افتقده النظام التعليمي عند الحنابلة في الشام خلال القرن العاشر ؛ فمن السمات العامة الظاهرة لهذا النظام العبث بالوظائف العامة ابتداء من القضاء فما دونه من الإشراف على المدارس وأوقافها والتعليم ؛ فقد تولى هذا الأمر من لا تبرأ به الذمة لضعفه، بل والفاسد الذي تعمد الاستيلاء على الأوقاف وتعطيلها، وبعضهم كان يقصد تدمير التعليم، ولذلك هوى هذا النظام بالرغم من قوة بنيته التحتية، وما يتوافر له من مكانة علمية ومادية وأدبية . والشواهد على ذلك كثيرة، فقد ابتدأ رصدها من القرن التاسع، وقد ذكر ابن طولون (١٤٠١هـ) سليمان بن نوح (٨٢٢ - ٨٨٧ هـ) "ناب في القضاء للقاضي شمس الدين بن عبادة ثم لولده وكان يعرف طرفا من الفقه والنحو والأصول والفرائض، وكان يجلس للاشتغال بالجامع الأموي، ودرّس بمدرسة أبي عمر وكان يكتب على الفتاوى ولكن في عبارته قصور، وعليه الخمول وكان دنيء النفس جدا،

وكان متساهلا في القضاء إلى الغاية القصوى كل قضية زور تروج عنده " ص ٢٥٩. منهم محمد بن محمد بن قدامة (٨٣٠ - ٩١٠ هـ)" قدم دمشق بعد عزل النجمي ابن مفلح من وظيفته مرارا، ويعاد إليها ... عزل غالب الحنابلة عن وظائفهم، فمُقت ولم تُحمد سيرته" ابن طولون وابن عبدالهادي (د.ت. ج ٢ ص ٧٢٨)، وممن تولى القضاء وهو ليس أهلا له " القاضي عمر بن عبدالقادر الرجيحي (٨٧٨ - ٩٥٩هـ) ناب في القضاء عن النجم بن مفلح، وكان عفيفا نظيفا متنزها عما يرتكبه نواب الزمان، إلا أنه كان عريًّاً من العلم" ابن طولون وابن عبدالهادي (د.ت. ج ٢ ص ٧٢٨) .

أما تقريب الأبناء والأخوة وتوليتهم المناصب فقد كانت ظاهرة خاصة في المؤسسات العلمية ذات الأوقاف العظيمة كالمدرسة العمرية ، فهذا محمد بن طولون(١٤٠١ه) يتحدث عن ما يراه الناس جهراً من تجهيز الوظائف للأقارب " كان الشيخ زيد الجراعي يجلس في المحراب والشيخ علي الجراعي إلى جنبه، ولما ماتا قعد مكان زيد ولده تقي الدين ومكان الشيخ علي الشيخ عمر العسكري فلما ماتا جلس مكان تقي الدين أخوه شهاب الدين، ومكان الشيخ عمر ولده جمال الدين وعن يسار المحراب الشيخ حسن الصفدي ثم جلس بعده شمس الدين الصفدي، وفي الخزانة الغربية جلس جمال الدين الجراعي ولد الشيخ زيد وبعده ولده موفق الدين عبدالله، والشيخ شهاب الدين يجلس في الخزانة الشرقية وبعده ولده الزين عبدالرحمن، ثم صارت لأولاده وليسوا بأهل " ج ١ ص ٢٦٣ -٢٦٤. لقد كانت سنة الله جارية على النظام التعليمي بتحوله إلى مغنم يؤكل منه على حساب سمعته ومكانته .

٣. العبث في الأوقاف :

التمويل للنظام التعليمي هو كشريان الحياة، فبناء المدارس، وتفريغ

العلماء للتعليم، وتشجيع طلاب العلم على الاستمرار فيه يحتاج إلى مصدر تمويل ثابت، وإذا كانت المدرسة كبيرة تحتاج إلى سكن داخلي، وموظفين يساعدون في الإدارة والإشراف فإن مجالات الصرف تكثر والحاجة تكون أكثر إلحاحاً، وقد اعتنى علماء الحنابلة ووجهاءهم والأمراء والسلاطين ببناء المدارس وتخصيص العقارات والمزارع وقفاً عليها كل ذلك ساعد في توفير مناخ علمي متميز ابتداء من القرن السابع، وفي القرن العاشر ظهر التدهور في النظام جليا ومن ذلك العبث بالأوقاف والاستيلاء عليها وهذا قمة الانهيار لها . فقد ذكر ابن طولون وابن عبدالهادي (د.ت.) منهم " القاضي عمر بن زيد الجراعي (٨٥٦ - ٩٤٢) استنيب بدمشق للشرف ابن مفلح ، وباع كتبا كثيرة موقوفة ج ١ ص ٥٤١ ، ولم تسلم مخصصات التعليم للأطفال اليتامى فهذا " محمد بن عصفور الكناوي (ت ٩٠٦هـ) ظلم نفسه بأخذ معاليم الأيتام ... وتعلق على قراءة البخاري وليس بأهل لها ، ولا يلتفت إلى كبر عمته وأكمامه، وتشدقه في كلامه" ج ٢ ص ٧١١، وهذا "شمس الدين محمد بن خطاب (ت ٩٩٢ه)كانت تخافه الناس حتى أكابرهم، مات رجل عن بنت كان يقال إنها تربية عنده فأثبت ابن الخطاب هو وعلي الحلبي الترجمان أنها بنته، وقام أحدهما وصيا عليها وعلى مالها، والآخر ناظرا بمعونة القاضي شمس الدين الرجيحي" الغزي (١٤٠٢هـ، ص)١٥٥، لقد وصل الحال إلى الاستيلاء على أكبر مدرسة للحنابلة في دمشق بما لها من أوقاف عظيمة يذكر محمد بن طولون أن النظر على المدرسة العمرية صار لبني زريق وهم من ولد عمر بن محمد بن قدامة (مؤسس المدرسة) فأفسدوا فيها فسادا كبيرا فأخذها الشيخ عبدالرحمن بن داود، وأصلح أمرها وثمّر وقفها، وآلت بعده للقاضي ناصر الدين بن زريق (من ذرية أبي عمر بن قدامة مؤسس

المدرسة) فوقعت فتنةٌ طَلَبَهُ على إثرها الملك الأشرف قايتباي سنة، وشدد عليه ثم لطف الله به، وقد ذكر أن ذلك بسبب مرافعة بعض مستحقي المدرسة' ويبدو أن العلاقة بينه وبين معلمي وطلاب المدرسة قد ساءت كثيرا بعد الشكوى، فكانت ردة فعله عنيفة نحوهم . يصفه ابن طولون (١٤٠١هـ "بأنه ناقص العقل فاسد النية، أفسد حال المدرسة، وباع كثيراً من أوقافها" ج١ ص ٢٦٩ . هذه بعض النماذج من الصورة القاتمة التي آل إليها النظام التعليمي للحنابلة في الشام، وهي نماذج كافية كمؤشر لتردي الوضع التعليمي .

على أن أوضح مثال على تردي التعليم وتوجيه السهام إليه من المنتسبين له هو "استمرار ناصر الدين بن زريق للكيد هذه المدرسة بمساعدة أخيه شهاب الدين أحمد، وقد نُقل عنه في حقها كلمات رديئة منها : "قصدي إخرابها وأضرب على بابها دُفاً ومزمارا، وكان يقول للأتراك : أنا عندي خمسمائة حرامي (يقصد شيوخها وتلاميذها) إلى غير ذلك حتى كرهها الأتراك وغيرهم، حتى كُبست وضُرب أهلها بعد أن كانوا يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، وكانت لها حرمة فلا يجرؤ أحد من ذوي الشوكة على دخولها حتى ولو كان النائب، فكسرت حرمتها، وكان عضده في ذلك قاضي القضاة ابن مفلح" ابن طولون (١٤٠١هـ . ج ١ . ص ٢٦٩) . لقد كانت أسرتي آل قدامة، وآل مفلح مشاعل نور تضيء بلاد الشام علماً وتربية، وحينما تحوّلت ريادة النظام التعليمي لأحفادهما بالوراثة، لم يتجرأ أحد على مدارس الحنابلة كما تجرأ أحفادهما عليها ؛ فهذا ابن زريق أحد أحفاد أبي عمر محمد بن قدامة مؤسس المدرسة العمرية، وهذا قاضي القضاة ابن مفلح حفيد شمس الدين محمد بن مفلح العالم الرباني وأحد أبرز تلاميذ شيخ

الإسلام ابن تيمية يصل بهما الفساد والحقد على ميراث آبائهما أن يقوضا هذه المدرسة العظيمة حتى تسلط السُرَّاق على أوقافها وعلى مكتبتها .

من هذا يتبين أن عناصر قوة النظام المتمثلة في كثرة العلماء وقوتهم، وحسن إدارة الموارد المالية، وثقة الولاة والتجار والعامة ابتداء من القرن الثامن قد بدأت تضعف بمعدل انحدار مخيف، ووصل الضعف إلى أوجه في القرن العاشر ؛ فقد استبدلت عناصر قوة النظام بعناصر ضعف بدأت تكبر وتتضخم مثل الانشغال بالمناصب والتهافت عليها، وتفشي المحسوبية في تولي الوظائف والمناصب حتى تحولت إلى تجارة، وقلة العلماء المتمكنين .

لقد آن الأوان لمركز آخر يتلقف الراية، ويعيد للمذهب قوته ونشاطه.

ثانيا : جوانب القوة والضعف في النظام التعليمي في وسط الجزيرة العربية :

إن العنصر البشري من حيث الجدارة والرغبة والقيم هي أهم عناصر النجاح في النظام التعليمي ولذلك فقد كانت هذه البلاد (وسط الجزيرة العربية) مرشحة بما توفر فيها من طلبة علم في القرن العاشر وتضاعف عددهم في القرن الحادي عشر والثاني عشر لحمل راية الريادة والتصدر والرعاية لمذهب الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله تعالى - ومدرسته العلمية.

وفيما يلي عرض لجوانب القوة والضعف في نظام التعليم في وسط الجزيرة العربية :

جوانب القوة

١. الرحلة في طلب العلم من وسط الجزيرة العربية إلى بلاد الشام :

تعد الرحلة في طلب العلم من جوانب القوة في النظام التعليمي، وقد حث الرسول صلى الله عليه وسلم على طلب العلم والرحلة في سبيله : "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة " رواه مسلم،

ونظرا لقلة العلماء المتميزين في وسط الجزيرة العربية آنذاك .كما كانت مدينة دمشق وضاحيتها الصالحية محط أنظار طلاب العلم نظراً لكثرة العلماء الذين برزوا بدروسهم ومؤلفاتهم التي تميزت بكثرتها وتنوع تخصصاتها وجودتها العلمية . إضافة إلى وجود المدارس والجوامع الحافلة بالدروس، وما توفره الأوقاف فيها من خدمات كالسكن والنفقة . لذلك فقد كانت الرحلة في طلب العلم من أهم الأنشطة التعليمية في ذلك القرن، وقد تم توثيق رحلة تسعة من أبرز طلبة العلم إلى بلاد الشام - كما مر - .

٢. تنوع المناهج الدراسية :

تميزت المناهج الدراسية بتركيزها على ماينفع الناس في العبادات والمعاملات :

- الاهتمام بالفقه : كان اهتمام العلماء في نجد كبيرا بالعلوم التطبيقية التي تمس إليها الحاجة كالفقه، ومن المصادر الأساسية فيه التي كانت موجودة في وسط الجزيرة العربية كتاب الإفصاح عن معاني الصحاح للوزير عون الدين يحيى بن هبيرة (ت٥٦٠هـ) فقد ذكر البسيمي (١٤٣٠ه)ـ أنه وجدت نسخة منه بخط الشيخ منيف بن بسام في أشيقر سنة ٨٨٢هـ . كما توجد نسخة أخرى من الكتاب عليها تملك الشيخ حسن بن علي بن بسام سنة ٩٠٤هـ مما يدل على الاهتمام البارز بالكتاب، ومن المصادر العلمية منظومة النظم الوجيز في الفقه لنصر الله بن أحمد التستري البغدادي (ت هـ ٨١٢) فقد نسخه الشيخ عبدالوهاب بن موسى بن مشرف عام ٩٨٨هـ، وهي نسخة محفوظة في مكتبة الملك فهد الوطنية .
- الاهتمام بالفرائض : كما كان لعلماء وسط الجزيرة العربية اهتمام بارز بعلم الفرائض لحاجة الناس قسمة التركات . وقد برز فيه علماء كثيرون

سواء ممن ارتحل إلى طلب العلم في الشام كالشيخ أحمد النجدي الذي صار مرجعا علميا لعلماء الشام في وقته . أو الذين حصلوا علومهم في نجد كالشيخ عبدالله بن محمد بن عبدالله بن محمد البسام فقد ذكر البسيمي (١٤٢٣هـ) أنه نسخ بخطه كتاب شرح الشنشوري في الفرائض عام ١٠٤٤هـ . وفي الفرائض تم تداول نسخة من شرح نظم الكافية لحسين بن يوسف بن أبي السري الدجيلي الحنبلي (ت ٧٢٣هـ). والاهتمام بالمنظومات هو جزء من طبيعة المنهج في ذلك الوقت الذي يركز على الحفظ أولا ثم الفهم ولذلك اهتموا بالمنظومة مع شرحها حتى يتحقق هدف الحفظ وهدف الفهم والاستيعاب والتطبيق . والحفظ في العلوم الشرعية له أهميته حتى في ذلك العصر الذي عزَّت فيه الكتب وصعب توفيرها مما جعل وقف الكتب من أهم مجالات الوقف العلمي . وركز المعلمون في طريقتهم على غرسه في الصدور .

١. الاهتمام بالقضايا المعاصرة :بالرغم من رتابة الظروف الاجتماعية والمتغيرات الأخرى بين هذا القرن والقرون السابقة إلا أن علماء هذا القرن لديهم القدرة على النظر في النوازل وفق القواعد الشرعية، فقد "أفتى أحمد بن عطوة بتحريم الدخان" البسام (١٤٢٦هـ، ١٥٣) حيث بدأ ينتشر شيئا فشيئا وهذه الفتوى معمول بها إلى الآن .

٢. الاهتمام بالجانب الوجداني والقيمي : من الكتب المتداولة في وسط الجزيرة العربية في القرن العاشر وما قبله كتاب التوابين لشيخ المذهب الإمام موفق الدين بن قدامة صاحب المغني (ت ٦٢٠هـ)، وهو كتاب تربوي يعرض بأسلوب جذاب قصص الصراع بين الحق والباطل، وانتصار الحق بالتوبة والرجوع إلى الله ولا شك أن هذا من الاهتمام بعرض القُدُوات لمن قصّر وأسرف وهو من بواعث التوبة ومعين عليها اقتفاء لأثر قوافل التائبين .

وقد أشار محمد بن حميد (١٤١٦) إلى أنه اطلع على نسخة من الكتاب بخط عبدالله بن شفيع التميمي كتبت سنة ٧٩٩هـ، مما يدل على تداول الكتاب وقراءته وتدريسه إلى القرن العاشر الهجري، وما بعده .

٣. علوم اللغة العربية : ولها أهميتها في فهم القرآن والسنة . ولها أهمية خاصة في الفقه ؛ لأن استنباط الأحكام الشرعية يتطلب فهما صحيحا للنص، ولذلك اهتم بها علماء وسط الجزيرة العربية في القرن العاشر . وربما ضعف الاهتمام بها بعد ذلك فهذا منيع بن محمد العوسجي (ت ١١٣٤هـ) يذكر البسام(١٤١٩هـ) في ترجمته قوله أنه حضر مجلس علماء في الأحساء فقال أحدهم إن أهل نجد بعد سليمان بن علي ليس لهم مدخل في علوم العربية، وهذا يدل على أن زمن سليمان بن علي (ت ١٠٧٩هـ) وما قبله كان لهم اهتمام بتعليم وإتقان اللغة العربية . خاصة من تلقى العلم في بلاد الشام ؛ فهذا العالم المتبحر الشيخ محمد بن إبراهيم بن أبي حميدان يذكر البسام (١٤١٩) : أنه إمام في النحو والبلاغة ولما عاد إلى نجد صار من كبار علمائها وعكف عليه الطلبة واستفادوا منه .

٤.التوحيد : من خلال دراسة سير علماء وسط الجزيرة العربية في القرن العاشر وكذلك سير علماء الشام في ذلك القرن يُلحظ أن الاهتمام بالتوحيد كان ضعيفا، والاهتمام الموجود عندهم يتركز على توحيد الأسماء والصفات فقط، فقد ورد في أسئلة الشيخ حسن بن علي بن بسام لصفي الدين وهي أسئلة تتعلق بالأسماء والصفات تدل على اهتمام واضح بهذا الجانب وتعطش لمعرفته . كما أن رسالة طرف الطرف لأحمد بن عطوة سببها بعض شبه الأشاعرة الذين كان لهم وجود في المنطقة وهي رد عليهم وموضوعها صفة الكلام لله سبحانه وتعالى . ومن المراجع الهامة التي كانت متداولة كتاب

الرد على الجهمية كما ذكر البسام (١٤١٩هـ) لمؤلفه عثمان بن سعيد الدارمي (ت ٢٨٠ هـ) . وقد تناول مسائل العقيدة الصحيحة في الأسماء والصفات، فذكر عقيدة السلف في إثباتهم لها من غير تشبيه ولا تمثيل، ولا تأويل ولا تعطيل، ودافع عنها، وعرض شبه الجهمية ورد عليها بالدليل .

٤. أما توحيد الأولوهية الذي يُعنى بإخلاص العبادة لله وحماية جناب التوحيد فالاهتمام فيه ضعيف بالرغم من انتشار البدع والخرافات والتوسل بالأولياء والقبور والتبرك بالأشجار والأحجار كما يصوره شاعر القرن العاشر راشد الخلاوي - كما نقل ابن خميس (د.ت.) بقوله في التبرك بالأحجار والأشجار :

فإن سألت قومي يامنيع فلا تسل أحجار وأشجار يعبدون خايبة

وإذا كان الإنسان ابن بيئته فإن وجود مثل هذه الألفاظ في شعر الخلاوي يعطي الباحث دليلا على وجود قسم كبير من المفرطين في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والمغالين فيه غلوا يتجاوز الحدود الشرعية اتباعا للعاطفة مع الاعتراف بالخطأ لأن الخلاوي ذكر أن هذه الأشجار والأحجار خائبة أي لاخير فيها .

كما أن بعض الاتجاهات الصوفية ومصطلحاتها كانت سائدة في القرن العاشر وما بعده ؛ فهذا الشيخ عثمان بن قائد يصف أحمد بن عطوة بقوله : "العارف بالله تعالى ذي الكرامات الظاهرة والآيات الباهرة الذي فتح الله به مقفلات القلوب، وكشف به معضلات الكروب " ابن حميد (١٤١٦هـ، ج ١ ص ٢٧٥) . وهذه من المبالغات الشائعة عند الصوفية وفيها الغلو في العلماء والصالحين . إن القصور في هذا الجانب يمثل أهم جوانب القصور في نظام التعليم في وسط الجزيرة العربية في ذلك القرن الذي ظل على حاله حتى

ظهرت دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب - رحمه الله تعالى - .

ب - تمويل التعليم :

يتأثر النظام التعليمي في أي بلد بالنظم الموازية له ومنها النظام الاقتصادي، فنظرا لتردي الحالة الاقتصادية وضيق ذات اليد أسهمت في ضحالة الموارد التي يحتاجها النظام التعليمي كنفقات على المعلمين والطلاب والمدارس وغيرها. ولعل من أهم الأسباب على ضعف النظام التعليمي الشح في الموارد الاقتصادية، إضافة لعدم وجود نظام سياسي شامل وقوي . أما أهم موارد التعليم في وسط الجزيرة العربية كما ذكر البسام (١٤٢٦هـ) آنذاك فهي :

١. أولياء أمور الطلاب في مواسم معلومة والأوقاف على المدارس . وإذا أخذنا في الحسبان قلة موارد الآباء، وحاجة كثير من الناس لمساعدة أبنائهم في الزراعة أو الرعي أو التجارة . مع جهل الآباء بأهمية التعليم فإننا ندرك ضحالة هذا المورد .

٢. وغالب المدارس أو الكتاتيب تعتمد على ما يبذله أولياء أمور التلاميذ من أجور المعلم، وحتى المدارس التي تستفيد من بعض الأوقاف لا تستغني عن مشاركة أولياء الأمور والقادرين من أفراد المجتمع في دعمها .

جـ - طرق التدريس : لا تتوفر معلومات مفصلة عن طرق التدريس في هذا النظام، وفي الغالب لا يختلف عن غيره حيث الطرق التقليدية ؛ ففي الكتاتيب التي تعلم فيها التلاميذ القراءة والكتابة والقرآن الكريم، والخط والحساب . يعتمد المعلم على التلقين . كما أن أسلوب الضرب كان شائعا لتوجيه سلوك التلاميذ نحو أداء الواجبات والتكاليف . أما في المستويات العليا من التعليم فتعتمد على القراءة من الكتاب، وشرح الشيخ وتعليقه على الموضوع، والاجابة عن أسئلة الطلاب .

جوانب الضعف :

ومن خلال عرض أبرز ملامح نظام التعليم في وسط الجزيرة العربية يتبين وجود بداية نشاط علمي وتعليمي مرتبط بمذهب الإمام احمد بن حنبل - رحمه الله تعالى - ووجود علماء وطلبة علم لديهم درجة عالية من الوازع الداخلي والمسؤولية الاجتماعية في تحمل أعباء السفر لبلاد الشام لتلقي العلم على أهله وفي مدارسه . وهذه مؤشرات ميلاد نظام تعليمي ساهم في استعداد المنطقة لقيام كيان سياسي موحد يستند لمنهجية علمية تستند إلى عقيدة التوحيد التي اجتمعت عليها الأمة في عهد الرسول - صلى الله وعليه وسلم - ولا يمكن أن تجتمع على خلافها .

وبدراسة الباحث للنظام التعليمي في وسط الجزيرة العربية يمكن إبراز جوانب قصور في ذلك النظام التعليمي، وأهمها :

١. ضعف الاهتمام بجانب العقيدة - وخاصة توحيد الألوهية - الذي يتناول إفراد الله - سبحانه وتعالى - بالعبادة من دعاء وطلب شفاعة والاستغاثة بالأموات، والغلو في محبة الرسول - صلى الله وعليه وسلم - ، والحلف بغير الله . وهنا يلحظ المتابع لهذه القضية تشابه مع نظام التعليم في بلاد الشام .

٢. ضعف الاهتمام بسيرة الرسول - صلى الله وعليه وسلم - ومافيها من دروس وعبر ومواقف تربوية مؤثرة .

٣. ضعف الاهتمام بعلوم القرآن الكريم وتفسيره وعقد الدروس العلمية له ؛ فدراسة القرآن الكريم وتدبره هو أشرف ما يمكن أن يشتغل به العلماء وطلبة العلم .

٤. ضعف الاهتمام بدراسة الحديث الشريف وشروحه ؛ فهو المصدر

الثاني للتشريع، وفيه تفاصيل الأحكام الشرعية في الفقه والعقيدة وغيرها ؛ فلا يكفي الانشغال بالفقه - على شرفه - عن دراسة مصادر التشريع .

٥. ضعف الاهتمام بالتاريخ : فدراسة التاريخ وقيام الحضارات مهم جدا في معرفة ما جرى في أحوال الأمم الغابرة مع أنبيائها، وأسباب قيام وسقوط الدول . وهو علم مهم في استشراف المستقبل، والتخطيط السليم لقيام الحضارة .

٦. ضعف التمويل : إن تمويل التعليم من بناء المدارس والصرف عليها من مرتبات، وتفريغ العلماء وطلبة العلم للانشغال به، وكفاية الأمة في هذا الجانب . ونظرا لسوء الأحوال الاقتصادية في إقليم وسط الجزيرة العربية ، وعدم قيام سلطة مركزية يمكن أن تصرف على التعليم أو تخصص له الأوقاف . كل ذلك ساهم في ضعف هذا النظام واقتصاره على فئة محدودة جدا من أبناء الموسرين، أو من لديهم درجة عالية من الشغف العلمي .

العلاقة التعليمية بين الشام ووسط الجزيرة العربية :

تمثلت العلاقة العلمية بين الشام ووسط الجزيرة العربية بدرجة كبيرة في التدريس والتلمذة ؛ فقد شهد هذا القرن ظاهرة تربوية ملحوظة تمثلت في وجود عدد من طلاب العلم من وسط الجزيرة العربية الذين انتقلوا طلبا للعلم إلى بلاد الشام، وقد لقي هؤلاء الطلاب كل محبة ورعاية ودعم وتشجيع من علماء بلاد الشام . وفيما يلي عرض لأبرز العلماء الذين كان لهم تواصل مع هؤلاء الطلاب، ثم عرض للعلماء النجديين الذين رحلوا في طلب العلم إلى الشام .

أولا : علماء بلاد الشام الذين درس علي يديهم طلاب العلم النجديين :

١. جمال الدين يوسف بن حسن بن عبدالهادي بن يوسف بن قدامة المقدسي (٨٤٠ - ٩٠٩هـ) . وهو من العلماء الموسوعيين كثرت مؤلفاته في علوم الحديث والفقه وأصوله والعربية والتاريخ والتراجم وغيرها.

التعلم والتعليم : ذكر في ترجمة شخصه (١٤٢١) في كتاب الجوهر المنضد : فقد نشأ في بيئة علمية فأبوه وجده كانا عالمين وقد تلقى تعليمه الأوليّ عليهما، كما تلقى تعليمه بعد ذلك في مدارس الصالحية العامرة بالعلم والعلماء. ومن خلال استعراض سيرته العلمية يتبين أنه تبحر في كثير من العلوم : فقد تلقى القرآن وغيره من العلوم على شيخه على زين الدين بن الحبال ، ودرس الحديث في صحيح البخاري على شيخه زين الدين بن الحبال، وعلى أحمد الفولاذي (ت ٨٦٧هـ) . ودرس صحيح مسلم على شيخه زين الدين بن الحبال، وعلى أحمد الفولاذي أيضاً، ودرس ثلاثيات البخاري على محمد بن عبدالله بن نجم الصفي، وعمر اللؤلؤي المقرئ، ومسند أحمد، وسنن أبي داود والشمائل النبوية للترمذي على أبو العباس الحريري. أما في الفقه : فقد درس المقنع لابن قدامة على تقي الدين البعلي وكذلك على زين الدين بن الحبال. وعلى تقي الدين بن قندس، وتقي الدين الجراعي وعلاء الدين المرداوي .

ويلاحظ حرصه على ترسيخ المعلومات بتكرار دراسة الكتاب الواحد على أكثر من شيخ، وهذا يكسبه قدرة على المقارنة مع ترسيخ المعلومات واكتساب المهارات العلمية .

اشتغاله بالتدريس : درس عليه مجموعة من طلاب العلم الذين حملوا لواء التعليم، ونشر العلم . كما يُلحظ وجود ثلاثة من الطلاب النجديين الذين تتلمذوا عليه، وهم : أحمد يحيى بن عطوة التميمي النجدي قرأ عليه أصول بن اللحام، وأحمد النجدي قرأ عليه في المقنع وغيره وفضل بن عيسى النجدي قال ابن عبدالهادي (١٤٢١هـ) عنه " صاحبنا قرأ علي المقنع وغيره ذا دين وفضل كاسمه توفي سنة ٨٨٢هـ" ص١١٢ ، وقاسم النجدي قدم علينا

بعد الستين (يقصد بعد ٨٦٠هـ) وله فضل ومعرفة لاسيما بالفرائض. يتميز ابن عبدالهادي بحرصه على تعليم أبنائه وأهله فقد كان له دروس خاصة يعقدها في منزله يحضرها أولاده ونسائه وأقاربه وخدمه صغارا وكبارا، ويقرأ عليهم مؤلفاته ويجيزهم بها. وهذه الميزة قل من العلماء من يتنبه لها ويعمل بها، فالأقربون أولى بالمعرفة وهم أحق بعلمه وتربيته.

انتاجه العلمي : تميز ابن عبدالهادي بإنتاجه العلمي الغزير، والمتنوع، هذا الإنتاج العلمي المبارك منه ماهو مطبوع ومنه ما هو مخزون في دور الكتب بانتظار أصحاب الهمم من الباحثين، وقد قام السلامة (١٤٢٠هـ) بإصدار كتاب معجمي خاص بها ذكر فيه أن مجموع كتبه المطبوعة ٢٣ كتابا، والمخطوطة ١٦١، وبطبيعة الحال أنها تختلف وتتنوع في موضوعاتها وفي درجة أهميتها ، ومن أهم المجالات العلمية التي ألف فيها : الحديث وعلومه، والفقه، والقواعد الفقهية، والعقيدة، والسيرة النبوية، وسير العشرة المبشرين بالجنة، والتراجم وعلم الرجال، وله بعض الرسائل في التربية والاجتماع منها : تهذيب النفس، العمل بالعلم، وذم الهوى، والذعر من أحوال الزعر، والرسا للصالحات من النساء، زبد العلوم وصاحب المنطوق والمفهوم، وقد تأثر بالتصوف فألف كتاب التشوف إلى علم التصوف، كما أشار في كتابه الجوهر المنضد في طبقات متأخري مذهب الإمام أحمد (١٤٢١هـ) إلى أن أحمد بن محمد البعلي الحنبلي هو من ألبسه الخرقة القادرية. وفي الحديث وعلومه له : بلغة الحديث إلى علم الحديث.

١. شهاب الدين أحمد بن عبدالله بن العُسْكُري (ت ٩١٢هـ) قال ابن عبدالهادي (١٤٢١هـ) في ترجمته مفتي الحنابلة في دمشق كان عالما زاهدا متواضعا حفظ القرآن واشتغل بالتدريس في المدرسة العمرية كان بارعا في

تدريسه حريصا على اتباع طريقة السلف في العقيدة أبرز شيوخه القاضي علاء الدين المرداوي . من تلاميذه شهاب الدين الشويكي ، وموسى الحجاوي ، وأحمد بن عطوة الناصري .

٢. شهاب الدين أحمد بن أحمد الشويكي (٨٧٥- ٩٣٩هـ) مفتي الحنابلة بدمشق درس وتخرج بالمدرسة العمرية حفظ القرآن ، ومختصر الخرقي ، وملحة الإعراب . درس على شيخه شهاب الدين العُسكري (ت ٩١٢هـ) ومن تلاميذه موسى الحجاوي ، وشهاب الدين أحمد بن عطوة النجدي ، اللذين لازماه في الدراسة على شهاب الدين العُسْكُري ، ثم واصالا التعليم على يديه . له كتاب التوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح في الفقه .

٣. شرف الدين أبو النجا موسى بن أحمد الحجاوي مفتي الحنابلة بدمشق برز في الحديث والفقه وأصوله (٨٩٥ - ٩٦٨هـ) تتلمذ على عدة علماء أبرزهم شيخه الشويكي ، مفتي الحنابلة بدمشق بعد شهاب الدين العُسْكَري . عاصر أحمد بن عطوة النجدي وأخذا عن الشويكي ، ولكل منهما مشيخة على الآخر . وقد ذكر التركي في مقدمة كتاب الإقناع لطالب الانتفاع للحجاوي (١٤٢٣هـ) أنه درس عليه مجموعة من طلاب العلم النجديين منهم : الشيخ حسن بن علي بن بسام وشهاب الدين أحمد بن عطوة النجدي ، وبرهان الدين إبراهيم بن محمد بن أبي حميدان النجدي صحبه سبع سنين وله منه إجازة ، وقريبه أحمد بن إبراهيم بن أبي حميدان النجدي ، وأحمد بن محمد بن مشرَّف النجدي . وزامل بن سلطان بن زامل من آل يزيد من بني حنيفة اليمامي المقرني النجدي قاضي الرياض ، وأبو النور سلطان بن محمد بن إبراهيم بن أبي جده المعروف بابن أبي حميدان من علماء نجد ، وأبو النورين عثمان بن محمد بن إبراهيم الشهير بأبي جدة

النجدي، وشمس الدين محمد بن إبراهيم بن أبي حميدان الشهير بأبي جدة النجدي. كان له مجموعة من المؤلفات معظمها في الفقه منها الإقناع لطالب الانتفاع، وزاد المستقنع في اختصار المقنع، وحاشية التنقيح، وحاشية على الفروع وغيرها.

ثانياً: العلماء النجديين الذين ارتحلوا في طلب العلم إلى بلاد الشام:

تقع مدينة دمشق حاضرة بلاد الشام بعيدا عن وسط الجزيرة العربية خاصة إذا كانت وسيلة السفر ظهور الإبل، مع اختلال الأمن وكثرة قطاع الطرق، لكن قيّض الله في هذه المنطقة مجموعة من طلبة العلم تولدت لديهم رغبة جامحة في التزود منه فتحملوا الصعاب وخاطروا بحياتهم، وتغلبوا على ظروفهم الاجتماعية، فقاموا برسالتهم خير قيام ابتداء بتكوين أنفسهم، ثم تحمُّل رسالة التعليم، والصبر عليه، وفيما يلي عرض لأبرزهم - حسب ماتوفر من معلومات -:

١. قاسم النجدي: من العلماء الذين رحلوا إلى بلاد الشام لتلقي العلم ثم التعليم، وقد كان متميزا في علم الفرائض، وقد مكث في بلاد الشام، وتوفي هناك - رحمه الله - يقول عنه ابن عبدالهادي (١٤٢١هـ) " قدم علينا بعد الستين(يقصد بعد عام ٨٦٠هـ والله أعلم) وله فضل ومعرفة خاصة في الفرائض" ج١ ص ١٠٧.

٢. حسن بن علي بن عبدالله بن بسام: تلقى العلم على علماء بلده أولاً، وكان حريصاً على الاستفادة منهم، ومن غيرهم ممن يمر على بلده من علماء في طريق الحج. فقد ورد أنه التقى معين الدين الصفوي ٨٣٢- ٩٠٥هـ - وقد عرّفه الهنداوي في جامع البيان في تفسير القرآن للصفوي (١٤٢٤ه) من علماء الشافعية في بلاد فارس له مصنفات في التفسير والحديث والرد على

الفلاسفة وقد زار بلدة أشيقر في طريقه إلى المدينة النبوية ووجه له بعض الأسئلة والاستفسارات، ذكر البسام (١٤١٩هـ) أنه لحبه للعلم وشغفه به لم يكتفِ بذلك بل سافر إلى بلاد الشام وتلقى العلم على أشهر علمائها العلامة الفقيه موسى الحجاوي (ت ٩٦٨هـ)، وبعد أن تفقه وتمكن عاد إلى بلده أشيقر ليؤدي رسالته في نشر العلم في ذلك المجتمع المتعطش للعلوم والمعارف ؛ فقام بالتعليم والإفتاء والقضاء حتى توفي رحمه الله سنة ٩٤٥هـ، وقد كان حريصا على اقتناء الكتب التي كانت شحيحة جدا في ذلك الوقت . ومن ذلك حرصه على اقتناء نسخة من كتاب الإفصاح لابن هبيرة عليها تملكه سنة ٩٠٤هـ.

٣. أحمد بن يحيى بن عطوة بن زيد بن رحمة الناصري :

مفتي نجد وأكبر علمائها ورائد النهضة العلمية في وسط الجزيرة العربية خلال القرن العاشر ولد في العُيينة ونشأ بها وتعلم على فقهائها، ويحتمل أن من شيوخه رحمة الناصري ؛ لوجودهما في ظرف زماني ومكاني واحد، ورحمة الناصري أول عالم نجدي يشار إليه في تراجم الحنابلة آنذاك ؛ فقد وصفه يوسف بن عبدالهادي (١٤٢١هـ) بأنه عالمٌ في بلاد نجد وأنه قاضٍ هناك، ويبدو أن هذه المعرفة كانت من طريق قريبه هذا .

ولد أحمد بن عطوة في بداية النصف الثاني من القرن التاسع ؛ فقد ذكر ابن حميد (١٤١٦هـ) أنه تلقى العلم على الشيخ علي المرداوي المتوفى سنة ٨٨٥ هـ واستفاد منه كثيرا' ولما كانت همته عالية، وشغفه بالعلم كبير، ولما استشرف حاجة مجتمعه للعلماء الذين ينيرون لهم الطريق، ويبينون لهم الحق رأى أن ينهل من أفضل موارد العلم في زمانه، وليس هناك خيار أفضل من بلاد الشام مركز العلوم وقبلة طلاب العلم من ذوي الهمة العالية، وقوة الإرادة والصبر على الغُربة فرحل إلى دمشق وأفاد من علمائها الكبار تلقى

على " العلامة علي بن سليمان المرداوي (ت ٨٨٥ هـ)، ويوسف بن عبدالهادي (ت ٩٠٩هـ)، وأحمد بن عبدالله العُسْكُري (ت ٩١٠ هـ)، وقد درَّس بالمدرسة العمرية بعد وفاة شيخه العسكري، ومن أبرز تلاميذه بالشام زميله في طلب العلم الشيخ موسى الحجاوي (ت ٩٦٨هـ) ؛ حيث تتلمذا جميعا على الشيخ علي المرداوي، ثم جمال الدين يوسف بن عبدالهادي، ثم على شهاب الدين العسكري " البسام (١٤١٩هـ، ج١ ص ٥٤٩) . ولاشك أن بقاء أحمد بن عطوة فترة طويلة تزيد على ٢٥ عاما أعطته تمكنا وتميزا إضافة لمواهبه في الحفظ وحدة الذكاء وقوة الشخصية حتى أن بعض مشايخه لقبوه شهاب الدين كما كني بأبي العباس وهي كنية شيخ الإسلام أحمد بن تيمية (ت ٧٢٨هـ) تشبيها له به، ومن أقرانه الشيخ أحمد بن محمد الشويكي (ت ٩٣٩هـ) . فكلاهما من أبرز تلاميذ أحمد بن عبدالله العُسْكُري، وقد جرت بينهما مناظرة حول مسألة التمر المعجون هل يبقى على معياره الأصلي مكيلا (رأي الشويكي)، أم يصير معياره الوزن (رأي أحمد بن عطوة)، وحصل بينهما خصومة بسبب ذلك، ترك على إثرها بلاد الشام، بعد أن أوقف كثيرا من الكتب التي تملكها على طلاب العلم في المدرسة العمرية، ورجع إلى بلاد نجد فنفع الله به وقاد مسيرة العلم والإفتاء في نجد وقد تخرج على يديه العديد من العلماء، ومن أبرزهم كما ذكر البسام (١٤١٩هـ) محمد بن عبدالقادر بن راشد بن مشرف الوهيبي، وموسى بن عامر قاضي الدرعية، وأحمد بن فيروز، وعثمان بن علي بن زيد، وعبدالرحمن بن مصبح الباهلي، وعبدالقادر بن بريد بن مشرف، ومنصور بن يحيى الباهلي، وسلطان بن إدريس بن ريس بن مغامس الوهيبي، وكثير منهم تولى التدريس والقضاء في بلدان متفرقة من وسط الجزيرة العربية ."وألَّف

مؤلفات عديدة منها الروضة الأنيقة في الفقه، والتحفة البديعة في الفقه، ودرر الفوائد وعقيان القلائد في الفقه أيضاً، وغيرها توفي- رحمه الله-في بلدة الجبيلة سنة ٩٤٨هـ " ابن حميد (١٤١٦هـ، ج١ ص ٢٧٥) .

٤. محمد بن إبراهيم بن محمد بن أبي حميدان (أبو جدة)

وهو من العلماء الأفذاذ الذين رحلوا طلبا للعلم، ولما تزود منه عاد إلى بلاده معلماً ومفتياُ ذكر البسام (١٤١٩هـ) أنه ولد ٩٢٠سنة هـ في بلدة أشيقر" - حاضرة العلم آنذاك - بدأ تعليمه في بلده وكانت له همة عالية في تحصيل العلم ، وبعد أن استفاد من علماء بلده زادت رغبته للرحلة في طلب العلم فرحل إلى الشام، ودرس على الشيخ موسى بن أحمد الحجاوي (ت ٩٦٨هـ)، ولازمه سبع سنين، وأجازه في الفقه في كتب الإقناع، والمقنع، والخرقي، كما أذن له بالفتوى، ونظرا لقلة العلماء الحنابلة البارزين في النصف الثاني من القرن العاشر في الشام فقد رحل من هناك إلى مصر حيث استفاد من علماء الأزهر فدرس على "محمد بن أحمد الغيطي الذي أجازه في الحديث عام ٩٦٨هـ . ثم عاد إلى بلاده ليؤدي رسالته في نشر التعليم والقضاء والإفتاء حتى توفي في آواخر القرن العاشر - رحمه الله تعالى - .

٥. أحمد بن محمد بن مشرف الوهبي : ذكر ابن حميد (١٤١٦هـ) ولد في أشيقر وقرأ على علمائها، ثم رغب في التزود من العلم فسافر إلى دمشق وأخذ عن الشيخ موسى الحجاوي (ت ٩٦٨هـ)، لكن ظروفه لم تساعده على استكمال التأهيل في بلاد الشام خاصة وأنه تأهل على عالمها الفذ آنذاك موسى الحجاوي (مدرسة طلاب العلم النجديين)، فرجع إلى بلده، وواصل الأخذ على الشيخ أحمد بن عطوة حتى تأهل للتعليم والإفتاء وتخرج على يديه عدد من العلماء من أبرزهم محمد بن أحمد بن إسماعيل، والشيخ

سليمان بن علي بن مشرف (ت ١٠٧٩هـ) (جد الشيخ محمد بن عبدالوهاب) - رحمهم الله - ، وسليمان بن علي هو عالم نجد الأول ومفتيها في القرن الحادي عشر .

٦. أحمد بن إبراهيم بن محمد بن أبي حميدان : ولد في أول القرن العاشر الهجري" البسام (١٤١٩هـ) وأخذ العلم عن علماء نجد ثم ارتحل إلى دمشق وأخذ عن علمائها ومنهم الشيخ موسى الحجاوي، وبعد عودته تصدى للتعليم حتى وفاته وهو أخٌ لمحمد المتقدم ذكره .

٧. الشيخ محمد النجدي الحنبلي الفرضي : من علماء وسط الجزيرة العربية الذين ارتحلوا إلى بلاد الشام فتلقى العلم على علمائها، وبعد تأهله صار عالماً يشار إليه بالبنان، والمعلومات الواردة عنه قليلة، فقد ذكره المحبي (١٩٨٢)، وأشار إلى أنه من شيوخ علاء الدين بن ناصر الدين الطرابلسي الدمشقي الحنفي شيخ الإقراء بدمشق المتوفى ١٠٣٢هـ .

٨. الشيخ محمد النجدي : عالمٌ بالفرائض والحساب أشار إليه المحبي (١٩٨٢) في ترجمة شمس الدين محمد بن إبراهيم الفرضي الميداني التنوري الشافعي المتوفى ١٠٠٧هـ (أحد مشاهير مشايخ دمشق في علم الفرائض والحساب وكانت إليه النهاية في هذين العلمين)، ذكر أنه أخذ الفرائض عن الشيخ محمد النجدي نزيل العمرية بصالحية دمشق، وقرأ عليه وخدمه كثيرا حتى مهر، ويظهر أنه هو وسابقه لم يعودا إلى بلادهما ؛ فورد ذكرهما عَرَضاً هنا دون إفرادهما بترجمة خاصة، ولم تشر إليهما المصادر الأخرى .

٩. زامل بن سلطان الخطيب آل يزيد : "ولد في بلدة مقرن أوائل القرن العاشر" البسام (١٤١٩هـ) تلقى العلم على علماء بلده ولما حصَّل وتمكَّن من العلوم المتوفرة لديهم، ولحرصه وشغفه بالعلم ترك أهله ووطنه واتجه نحو

مركز العلم آنذاك بلاد الشام وتحديدا في الصالحية قرب دمشق حيث عالمها الفذ الشيخ موسى بن أحمد الحجاوي فتلقى العلم على يديه حتى أجازه ' وذكر ابن بشر (١٤٠٣هـ) أنه عاد إلى بلدته (مقرن) فرحل إليه طلاب العلم، واستفادوا منه وساهم مع كوكبة علماء ذلك العصر في إرساء قواعد النهضة العلمية في وسط الجزيرة العربية . وقد تولى القضاء إضافة للتدريس في مدينة الرياض .

من هذا يتبين العلاقة الوثيقة بين وسط الجزيرة العربية وبلاد الشام ؛ فعلماء نجد الكبار في هذا القرن هم تلاميذ علماء الشام . وكثير منهم مكثوا سنوات طويلة فابن عطوة يتبين من خلال سيرته مكث ما يزيد عن ربع قرن، اشتغل خلالها بالتعلم والتعليم في بلاد الشام، ثم عاد إلى بلده عالما متمكنا أقبل عليه طلاب العلم للأخذ عنه، وتخرج على يديه كثير من علماء القرن العاشر والحادي عشر، وكذلك غيره من العلماء .

الدروس التربوية المستفادة من هذه الحقبة في وضع التعليم الحالي :

هناك العديد من الدروس التي يمكن استفادتها سواء في جوانب القوة أو جوانب الضعف أو في العلاقة بين النظامين التعليميين، ومنها :

١. أن النظام التعليمي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظام السياسي والأمني . فلا يمكن قيام نظام تعليمي قوي في ظل تدهور الأوضاع الأمنية ؛ فمن واجب العلماء وطلبة العلم بذل الجهد في تعزيز تماسك المجتمع، والسمع والطاعة لولاة الأمر .

٢. أن النظام التعليمي جزء من الحضارة والتمدن فلا يمكن أن يقوم نظام تعليمي في البوادي ومع حالة التنقل والترحال، وقد تبنت المملكة العربية السعودية توطين البادية بإقامة القرى والهجر، وتوفير الخدمات العامة، ونشر المدارس فيها حتى تقلصت الأمية بشكل كبير .

٣. أن نشأة المدارس أساسا كان لنشر الفكر والمذهب والمعتقد، وهذه الوظيفة من أهم وظائف المدرسة إلى الآن ؛ فالمدرسة ليست مكان نشر المعرفة وحسب بل مكان غرس وتنمية للقيم والاتجاهات، وتتحمل المدرسة مسؤولية كبرى في الحماية الفكرية حسب ظروف الزمان والمكان .

٤. وجود المذاهب الفقهية كان حافزا للتنافس وإنشاء المدارس والتأليف والتعليم ؛ والمدارس والجامعات مسؤولة عن نشر ثقافة الحوار، ومنهج التربية الإسلامية يقوم على الحوار والإقناع . وتاريخ علماء المسلمين حافل بتقبل بعضهم لبعض بالرغم من وجود اختلاف في الرأي تسوّغه الأدلة .

٥. الخلاف في المذهب الفقهي نادرا ما كان سببا في خلاف أو عداوة بل إن طلبة العلم كثيرا ما كانوا يتلقون العلوم عند علماء يختلفون معهم في المذهب . أما الخلاف العَقَدي فإنه في الغالب يؤدي إلى عداوة وفُرقة .

٦. ساهمت المكانة الاجتماعية المتميزة للعلماء والمعلمين في قوة النظام التعليمي وازدهاره في بلاد الشام في القرن العاشر وما قبله ؛ فاحترام المعلم مبدأ أصيل في التربية الإسلامية، والنظام التعليمي والنظام الإعلامي مسؤولة عن ضرورة تعزيز مكانة المعلم لدى الطلاب ولدى شرائح المجتمع كافة .

٧. أثرت المحسوبية وقصر الوظائف العليا في النظام التعليمي بتولي من ليسوا أهلاً له مما ساهم في تدهور النظام التعليمي ؛ لقد بينت شواهد التاريخ أن الاستئثار بالوظائف العليا واعتماد معايير غير الجدارة والكفاءة من أسباب صعف النظم والدول واختلالها .

٨. ارتباط قوة النظام التعليمي بالنظام السياسي ؛ فحينما كانت الدولة المملوكية قوية الجانب وافرة الاقتصاد فقد كان النظام التعليمي تبعا له قويا متماسكاً .

٩. من أبرز عوامل قوة النظام التعليمي وفرة الأوقاف التي ساهمت في نشر المدارس والإنفاق على العلماء والطلاب . كما أن التلاعب بهذه الأوقاف ساهم في تقويض النظام التعليمي وتدهور الحركة التعليمية ؛ فيجب التوسع في الأوقاف التعليمية وتعزيز ثقة الناس بها لضمان استمرار النهضة التعليمية في حال ضعف الموارد الأخرى التي يعتمد عليها حاليا .

١٠. من أسباب تدهور النظام التعليمي في بلاد الشام كثرة تعيين قاضي القضاة ونوابهم مما ولَّد كثرة التغيير في الوظائف الأدنى وعدم استقرار السياسة التعليمية ؛ فمن أسباب تطوير النظم التعليمية وغيرها بعد اختيار الأكفأ إعطاؤه الفرصة الكافية حتى يضع خططه وبرامجه ويقوم عمله . فالعمل المؤسسي بطيء في تغييره ولابد من إعطاء الوقت الكافي لإحداثه .

١١. للأسر العلمية دور في التعليم ونشره، لما تهيؤه لأبنائها من مناخ علمي وتربوي ورعاية واهتمام . لكن يجب الحذر من تولية الوظائف العامة والمسؤوليات الكبيرة لمن هو ليس أهل لها .

١٢. إهمال علماء الحنابلة في الشام لتدريس العقيدة ساهم في توسع التيار الصوفي حتى أثر هذا الفكر على بعض علماء المذهب وما ترتب على ذلك من شيوع التقليد الشامل للشيوخ وتقديسهم، ومن الطبيعي أن يتأثر طلبة العلم من وسط الجزيرة العربية بهذا المسلك وبالتالي تقبلهم لوجود بعض الانحرافات العقدية ؛ ولقد بينت شواهد الماضي والحاضر أن الخطورة على وحدة الأمة وتماسك المجتمع تأتي بدرجة كبيرة من عدم الاهتمام بالعقيدة وغرسها، وتحقيق الواء والبراء في ضوئها .

١٣. تطور فلسفة التعليم لدى الحنابلة في دمشق ؛ فقد كانت الفلسفة السائدة أن المادة العلمية هي محور النظام التعليمي، ويجب أن يتكيف الطلاب

معها أو يتركوا العلم . إن وجود اهتمام بالأيتام وذوي الاحتياجات الخاصة والمساجين يدل على وجود فلسفة تعليمية راقية تنظر للتعليم باعتباره حاجة ماسة لكافة الفئات، وكل فئة تعطى من التعليم ما يناسبها .

١٤. تميز نظام التعليم عند الحنابلة في دمشق بالاهتمام البارز في تعليم المرأة فخرج العشرات بل المئات من العالمات اللاتي كن يدرسن في منازلهن وربما تدرس عليهن بعض العلماء وطلبة العلم .

١٥. نظرا لحاجة النظام التعليمي في دمشق لتفرغ العلماء وتفرغ طلبة العلم المتقدمين ولكادر من الموظفين والحاجة لبناء وتوسع المدارس وكل ذلك يحتاج إلى تمويل مستمر وكافي حتى لا تتعطل العملية التعليمية . لقد اعتنى القائمون على النظام التعليمي بالأوقاف ؛ فخصصوا لها نظاماً إدارياً متقدماً تتحقق فيه الرقابة على عدة مستويات حتى نالوا ثقة الأمراء والأثرياء وعامة الناس مما جعلهم يتسابقون في وقف أموالهم للمدارس والمساجد وطلبة العلماء والعلماء .

١٦. نظرا لتراكم الخبرة التعليمية وكثرة العلماء فقد ابتكروا طرائق وأساليب جديدة منها التدريس بالفريق وهو نوع من التعليم يتسم بالإثراء والعمق والتنوع والتنشيط للطلاب بتجدد عرض المعلمين وتشويق الطلاب لمثل هذا اللون من الدروس .

١٧. من أبرز مؤشرات ضعف النظام التعليمي عند الحنابلة في الشام تعيين غير الأكفاء في الوظائف الهامة مع وجود الضعف العلمي، أو الفساد الأخلاقي فيهم . لأن الكوادر البشرية من أهم ركائز النظام فإذا تهاوت وضعفت ضعف النظام التعليمي وتعرض للانهيار .

١٨. أن العنصر البشري والقيم التي تحركه هي أهم عناصر النظام

التعليمي ؛ فبالرغم من ضعف البنية التحتية للنظام التعليمي في وسط الجزيرة العربية إلا أنه تشكل بفضل الله ثم جهود مجموعة من طلاب العلم الرواد في وسط الجزيرة العربية الذين شربوا حب العلم والاستزادة منه ولم يكتفوا بتحصيل العلم في بلادهم فارتحلوا إلى الشام وتحملوا مشاق السفر والغربة في طلب العلم .

* * *

المصادر والمراجع:

أولا : المصادر :

١. ابن بشر، عثمان بن عبدالله: عنوان المجد في تاريخ نجد. (تحقيق) عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ. دارة الملك عبدالعزيز. الرياض. ط ٤. ١٤٠٣هـ.

٢. ابن تيمية، عبدالسلام: المحرر. (تحقيق) عبدالله التركي). مؤسسة الرسالة. بيروت. ١٤٢٨هـ

٣. جونز، جون ونتر: رحلات فارتيما (الحاج يونس المصري) : (ترجمة) عبدالرحمن الشيخ. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. ١٩٩٤.

٤. الحجاوي، موسى بن أحمد : الإقناع لطالب الانتفاع. (تحقيق) عبدالله بن عبدالمحسن التركي. ط ٣. دارة الملك عبدالعزيز. الرياض. ١٤٢٣هـ .

٥. ابن حميد، محمد بن عبدالله: السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة . (تحقيق) بكر أبو زيد وعبدالرحمن بن عثيمين). مؤسسة الرسالة. بيروت. ١٤١٦هـ.

٦. الخرقي، عمر : متن الخرقي. (تعليق) أبو حذيفة إبراهيم بن محمد. دار الصحابة. طنطا . ١٤١٣هـ

٧. الدجيلي، الحسين بن يوسف السري : الوجيز في فقه الحنابلة. (دراسة وتحقيق) مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بمكتبة إمام الدعوة بمكة المكرمة. مكتبة الرشد. الرياض. ١٤٢٥هـ.

٨. الذهبي، محمد بن عثمان : سير أعلام النبلاء. (تحقيق) بشار معلوف ومحيي السرحان. مؤسسة الرسالة. بيروت. ط ١١. ١٤١٧هـ.

٩. ابن رجب، عبدالرحمن بن أحمد: الذيل على طبقات الحنابلة (تحقيق) عبدالرحمن بن عثيمين. مكتبة العبيكان. الرياض. ١٤٢٥هـ .

١٠. السخاوي، محمد بن عبدالرحمن : الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. دار الجيل بيروت. ١٤١٢هـ

١١. الصفدي، خليل بن إيبك : أمراء دمشق في الإسلام . (تحقيق) صلاح الدين المنجد . دار الكتاب الجديد بيروت . ط ٢ . ١٩٨٤م .

١٢. الصفوي، معين الدين : جامع البيان في تفسير القرآن . (تحقيق) عبدالحميد الهنداوي . دار الكتب العلمية بيروت . ١٤٢٤هـ

١٣. ابن طولون، محمد: القلائد الجوهرية في تاريخ الصالحية (تحقيق) محمد دهمان . مجمع اللغة العربية . دمشق . القسم الأول . ط ٢ . ١٤٠١هـ .

١٤. ابن طولون، محمد : مفاكهة الخلان في حوادث الزمان . (تحقيق) خليل المنصور . دار الكتب العلمية بيروت . ط ١ . ١٤١٨هـ

١٥. ابن طولون، محمد، وابن عبدالهادي، يوسف بن حسن: متعة الأذهان من التمتع بالأقران . دار صادر . بيروت . (د.ت.) .

١٦. ابن عبدالهادي، يوسف بن حسن : إيضاح المقالة فيما ورد في الإمالة (تحقيق) سعاد الصبيح . دار البشائر الإسلامية . بيروت ١٤٣٠هـ .

١٧. ابن عبدالهادي، يوسف بن حسن : الجوهر المنضد في طبقات متأخري أصحاب أحمد (تحقيق) عبدالرحمن العثيمين . مكتبة العبيكان . الرياض . ط١ . ١٤٢١هـ .

١٨. ابن عساكر، علي بن الحسن: تاريخ مدينة دمشق (تحقيق) عمر بن غرامة العمروي . دار الفكر . دمشق . ١٤١٥هـ .

١٩. عطوان، حسين : شعر عمرو بن أحمر الباهلي . مجمع اللغة العربية . دمشق . (د. ت.) .

٢٠. العليمي، عبدالرحمن بن محمد : المنهج الأحمد . (تحقيق) عبدالقادر الأرناؤوط ومحمود الأرناؤوط . دار صادر . بيروت . ط ١ . ١٩٩٧

٢١. ابن العماد، عبدالحي بن أحمد: شذرات الذهب في أخبار من ذهب . (تحقيق

) عبدالقادر الأرناؤوط ومحمود الأرناؤوط . دار ابن كثير . دمشق . ١٤١٣هـ .

٢٢. ابن عيسى، إبراهيم بن صالح : بعض الحوادث الواقعة في نجد . الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة . الرياض . ١٤١٩هـ .

٢٣. الغزي، محمد كمال الدين : النعت الأكمل . (تحقيق) محمد مطيع الحافظ ونزار أباظة . دار الفكر . دمشق . ١٤٠٢هـ .

٢٤. الغزي، محمد بن محمد : الكواكب السائرة. دار الكتب العلمية . بيروت . ١٤١٨هـ .

٢٥. المكي، محمد بن أحمد الفاسي : ذيل التقييد في رواة السنن والأسانيد (مخطوط) .

٢٦. ابن مماتي، الأسعد: كتاب قوانين الدواوين . مكتبة مدبولي . القاهرة . ١٤١١هـ .

٢٧. ابن ناصر الدين، محمد بن عبدالله: توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم . (تحقيق) محمد نعيم العرقسوسي . مؤسسة الرسالة بيروت . (د. ت .) .

٢٨. أبي يعلى، محمد : طبقات الحنابلة (تحقيق) عبدالرحمن العثيمين . الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية . ١٤١٩هـ .

٢٩. ابن يوسف، محمد بن عبدالله: تاريخ ابن يوسف . (دراسة وتحقيق) عويضة الجهني . الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية . الرياض . ١٤١٩هـ.

ثانيا : المراجع :

١. البسام، أحمد بن عبدالعزيز : الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية . دارة الملك عبدالعزيز . الرياض . ١٤٢٦هـ .

٢. البسيمي ، عبدالله : من أقدم المخطوطات النجدية كتاب الإفصاح لابن هبيرة بخط منيف بن بسام . الدارة . مجلة فصلية محكمة . دارة الملك عبدالعزيز . العدد ٤ . شوال ١٤٣٠هـ .

٣. تيسير القيسي ، وآخرون : أثر التدريس بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الكيمياء . مجلة جامعة دمشق . المجلد ٢٤ العدد١ ٢٠٠٨.

٤. الحافظ ، محمد مطيع : جامع الحنابلة المظفري بصالحية جبل قاسيون . دار البشائر . بيروت ١٤٢٣هـ .

٥. الحازمي ، نوف محمد : أثر الأوضاع الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية على الحياة العلمية في عهد المماليك الجراكسة في مصر (٧٨٤ - ٩٢٢هـ) . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم الدراسات العليا التاريخية والحضارية . جامعة أم القرى . ١٤٣٠هـ

٦. ابن خميس ، عبدالله : راشد الخلاوي حياته وشعره . دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر . الرياض (د.ت.) .

٧. الدامغ ، فهد : الدولة الأخيضرية في اليمامة . مجلة التاريخ العربي . مجلة التاريخ العربي العدد ٣٠ ربيع ٢٠٠٤ .

٨. دهمان ، محمد أحمد : معجم الألفاظ التاريخية في العصر المملوكي . دار الفكر . دمشق . ١٤١٠هـ .

٩. ابن دهيش ، عبدالملك : المنهج الفقهي العام لعلماء الحنابلة ومصطلحاتهم في مؤلفاتهم . مكتبة النهضة الحديثة . مكة المكرمة . ط ١ . ١٤٢١هـ

١٠. السعدي ، حصة : القضاة في نجد أثرهم في المجتمع منذ القرن العاشر إلى منتصف القرن الثاني عشر . ط١ . ١٤٢٤هـ ، وأصل الكتاب رسالة دكتوراه في التاريخ

من جامعة الدمام .

١١. السلامة، ناصر بن سعود : معجم مؤلفات يوسف بن حسن بن عبدالهادي المخطوطة بمكتبات العالم . دار أشبيليا للنشر والتوزيع . الرياض . ط ١ . ١٤٢٠هـ .

١٢. سليمان، أحمد عبدالكريم : تيمورلنك ودولة المماليك الجراكسة . دار النهضة العربية . القاهرة . ١٤٠٥هـ .

١٣. الشقير، عبدالرحمن : المذهب الحنبلي في نجد . الدارة (مجلة فصلية محكمة) . دارة الملك عبدالعزيز . الرياض السنة ٢٨ العدد ١ محرم ١٤٢٣هـ .

١٤. صعيدي، ندى : العلماء في بلاد الشام في القرن العاشر الهجري في ضوء كتاب الغزي الكواكب السائرة . رسالة ماجستير في التاريخ (غير منشورة) . الجامعة الأمريكية في بيروت . ١٩٧٤م .

١٥. صادق، صادق سليم : المصادر العامة للتلقي عند الصوفية عرضاً ونقداً . مكتبة الرشد . الرياض . ط ١ . ١٤١٥ .

١٦. آل عبداللطيف، عبدالعزيز: مسائل الاعتقاد عند علماء نجد قبل الدعوة الإصلاحية . مكتبة الرشد . الرياض .

١٧. العثيمين، عبدالله : نجد منذ القرن العاشر الهجري حتى ظهور الشيخ محمد بن عبدالوهاب . مجلة الدارة . دارة الملك عبدالعزيز . الرياض العدد ٣ السنة ٤ شوال ١٣٩٨ .

١٨. العسكر، عبدالله :إدارة اليمامة في العصر العباسي . الندوة العالمية الخامسة . الجزيرة العربية من قيام الدولة العباسية حتى نهاية القرن الرابع الهجري . جامعة الملك سعود .كلية الآداب . الرياض . ١٤٢٤هـ

١٩. العريني، عبدالرحمن : بادية نجد من القرن العاشر الهجري إلى سقوط الدرعية ١٢٣٣هـ . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . الرياض . ١٤٢٠ه .

٢٠. علي، محمد كرد: خطط الشام . مطبعة الترقي بدمشق . ١٣٤٥هـ (١٩٢٦م)
.

٢١. ليدر، ستيفن : معجم السماعات الدمشقية من ٥٥٠- ٧٥٠هـ المعهد الفرنسي للدراسات العربية . دمشق . ١٩٩٦م .

٢٢. مصطفى، شاكر: مدينة للعلم آل قدامة والصالحية . دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر . دمشق .

ثالثا : المقالات :

١. البسيمي، عبدالله : من علماء نجد في القرن العاشر : عبدالوهاب بن موسى بن مشرف . جريدة الجزيرة . العدد ١٢٠٥٧ في ٢٨ / ٨ / ١٤٢٦هـ .

٢. البسيمي، عبدالله : من علماء نجد في القرن الحادي عشر : الشيخ أحمد بن عيسى بن ظاهر الوهبي . جريدة الرياض . العدد ١٤١٢٣ في ٥ / ٢/ ١٤٢٨هـ .

٣. آل سعدان، عليان: دارة الملك عبدالعزيز تصدر مخطوطة ثمينة ألفت قبل أكثر من ٩٠٠ عام (مقال) . جريدة الجزيرة . الرياض . العدد ١٥٤٥٣ في ٢٨/ ٣ / ١٤٣٦هـ .

* * *

Sulayman, A. A. (1405). Tymwrlnk wa dawlat al-mamalik aljarakisa. Cairo: Dar Alnnahdat Alearabia..

Taymiyah, A. (1428 H.) Al-muhrrer [The editor]. Revised and footnoted by Turkey Abdullah). Beirut: Arrissala Foundation.

❊ ❊ ❊

the Celebration of 100th anniversary of the foundation of the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh.

Bishr, O. A. (1403 H.). Anwan almajd fy Tarekh Najd. Revised and footnoted by Abdulrahman bin Abdul Latif Al-Sheikh. Riyadh: King Abdulaziz Foundation.

El-Ghozy, M. M. (1418). Alkawakib Alsaira. Beirut: Dar Alkorob Alelmia.

Emad Al-Hanbali, A. A. (1413 AH). Shazarat azahab fy akbar mn thahab. Revised by Abdul Kader Al-Arnaout, and Mahmoud Arnaout. Damascus: Dar Ibn Kathir.

Ibn Abdul-Hadi, Y. (1421 H.). Al-Jawhar almondad fi tabakat motaakri ashab ahmad. Revised and footnoted by Abdulrahman Al-Othaimeen. Riyadh: Obeikan Library.

Isa, I. S. (1419 H.). Ba‘adh al-ahdath al-waqa‘eh fy najd [Some events that took place in Najd]. Riyadh: Supreme Committee of the Celebration of 100th anniversary of the foundation of the Kingdom of Saudi Arabia.

Leader, L. (1996). Mu‘jaam as-sama‘at ad-damashqia 550-750 AH. Damascus: French Institute of Arabic Studies.

Jones, J. W. (1994). Al-Haj Younes Al Masri [Varthema journies] translated by Abdul Rahman Al-Sheikh. Cairo: Egyptian General Book Authority.

Rajab, A. A. (1425 H.). Ath-Thayl ‘ala tabaqat al-hanabilah. Revised and footnoted by Abdulrahman ibn Uthaymeen. Riyadh: Obeikan Library.

Mustafaa, S. Madinat lil-‘elm: Al-Qadamah wa as-salihiyyah. Damascus: Dar Talas for Translation and Publishing.

Sadiq, S. S. (1415). Al-Masadir al-‘ammah li-attalaqqi ‘ind as-sufiyyah ‘ardhan wa nqdan [Sufism’s general sources of knowledge: A review and critique]. Riyadh: Alroshd Library.

Saeiday, N. (1974). Al-‘Ulama’ fi bilad ash-sham fi al-qarn al-‘ashir al-hijri fi dhaw’ kitab al-ghzi al-kawakib as-sa’irah [The Levant scholars in the 10th Hijri century in light of Al-Ghuzi’s Al-Kawakeb-Assa’rah]. Unpublished MA Thesis in History, American University of Beirut, Lebanon.

As-Sakhaawi, M. A. (1412). Adh-dhau' al-lami' le-ahl al-qarn at-tase'. Beirut: Dar geel.

As-Sa'edi, H. (1424). Al-Qudat fi najid wa'atharruhim fi almujtamae mundh alqarn aleashir 'iilaa muntasaf alqarn althany eshr [Judges in Najd and their effect in the 10th-mid-12th century society]. PhD thesis, University of Dammam, Kingdom of Saudi Arabia.

Ashshaqir, A. (1323). Almudhhab Alhanbali Fi Najid [The Hanafi doctrine in Najd]. King Abdulaziz Foundation (Darah) Quarerly, 28(1).

Assakir, A. H. (1415 H.). Tarekh madenat desmeshq [The history of the city of Damascus]. Revised by Omar garama Alamra. Damascus: Dar Alfikr.

Atwan, H. (collection & revision): She'r Amr ibn Ahmar Al-bahili [The poetry of Amr ibn Ahmar Al-Bahili]. Damascus: *Arabic Language Complex*.

Bin Humaid, M. A. (1416). A-Sohub al-wabilah a'la daraeh al-hanabila. Revised by Bakr Abu Zayd and Rahman bin Uthaymeen. Beirut: Alressala Foundation.

Bin Nasser Al-Din, M. A. Tawdheeh almotashabih fy dabt asmaa a-rowat w-ansabhm w alkabihim. Revised and footnoted by Muhammad Naeem Aerksosa. Beirut: Alressala Foundation.

Bin Dhish, A. (1421 AH). Al-Mahaj alfeqhy ala'm le-u'llamaa al-hanabelah wa-mostlahatehem fy moalafateh [The general jurisprudential method and terms of the Hanbali scholars in their manuscripts]. Makkah: Alnnahdat Alhaditha Library.

Bin Salhi, M. T. (1401). Al-Qala'id aljwharia fi tarik assalihia. Revised and footnoted by Mohammed Dahman. Damascus: Arabic Language Complex.

Bin Salhi, M. T. (1418). Mofakahat al-khelaan fy hawadith az-zaman. Revised and footnoted by Khalil Al-Mansour. Beirut: Dar Alkotob Al-Elmia.

Bin Salhi, M. T., & Abdul Hadi, Y. H. Mota't al-azhan mn a-tamat'o bil-aqran. Dar Sadir. Beirut. (DT).

Bin Yusuf, M. A. (1419). Tareekh Ibn Yosif [The Biography of Ibn Yusef]. Investigated and revised by Owaida Juhani. Riyadh: The Supreme Committee of

Al-Oreini, A. (1233 H.). Badiat najid mn alqarn ale'ashir alhijri 'iilaa suqut al-durriyah [The history of Najd from the 10th Hijri century to Al-Durriyah toppling in 1233 H.]. Riyadh: Imam Mohammad Bin Saud Islamic University.

Al-Othaimeen, A. (1398 H.). Najid mundh alqarn ale‘ashir alhijri hatta zuhur alshshaykh muhammad bin abdul-wahab [The history of Najd from the 10th Hijri century to the occurrence of Sheikh Mohammad Ibn Abdul-Wahab]. Majallat Darat Al-Malik Abdulaziz, 3.

Al-Qysy, T. et al. (2008). Athar at-tadrees be-fariq mutaeawin min almudrisin fi tahseel talabat a-saf al-‘asher fy al-kemyaa [The effect of team teaching on 10th graders’ achievement in chemistry]. Dawreyat jame*’at demashq*, 24(1).

Al-Sa‘dan, A. (1436). Darat Almalik Abdul-Aziz tasdur makhtoutah thamenah ulefat kabl 900 ‘am. [A 900 year-old manuscript issued by King Abdulaziz Foundation]. Majallat Darat Al-Malek Abdulaziz.

Al-Salamah, N. (1420 H.). Mujaam mullafat Yusif ibn Hasan ibn Abdul-Hadi almakhtutah bimuktabat ala‘lam. Riyadh: Dar 'Ashbilia Lilnnashr Walttawzie.

Albasam, A. A. (1426). Al-Hayat al-'eilmiyyah fi wasat aljazirah al-‘arabiyyah. Riyadh: Darat Al-Malek Abdulaziz.

Alddamgh, F. (2004). Ad-dawlah al-ahkdariah fy alyammah [Al-Ukhaidhireah state in Al-Yamamah]. Mejalat Al-Tarekh Al-‘Araby, 30.

Alhafiz, M. M. (1423 H.). Jamie alhanabilat almzfri bisalihiat jabal qasiun. Beirut: Dar Albashayir.

Ali, M. K. (1345 H.). Khutat alshsham [The Levant plans]. Damascus: Al-Turaqi Press.

A-Shirazi, S. (1424). Jame' albian fi tfseer Al-Qur’an. Revised and footnoted by Abdul- Hamid al-Hindawi. Beirut: Dar Alkorob Alelmia.

As-Safadi, K. (1984). Omaraa demeshq fy al-islam [Damascus princes in Islam]. Revised by Salahuddin Al-Monjed (2nd ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Al-Jadiddah.

List of References:

Abdul-Hadi, Y. H. (1430). Edaah al-makalah fi ma warda fi al-imalah. Revised by Al-Sabeeh. Beirut: Dar Al-Bashair Al-Islamiah.

Abdul-Latif, A. Masayil al-e'tiqad eind eulama' najd qabl alddaewah al'iislahiah [Issues of faith as viewed by Najd scholars before the reform calls. Riyadh: Arroshd Library.

Abi-Yaiala, M. (1419 H.). Tabakaat alhanabila [Al-Hanabela categories]. Revised by Abdulrahman Al-Othaimeen. Riyadh: Supreme Committee of the Celebration of 100th anniversary of the foundation of the Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Alimi, A. M. (1997). Al-Manhaj al-ahmad [Al-Ahmad curriculum]. Revised and footnoted by Abdul Kader Arnaout and Mohamed Arnaout. Beirut: Dar Saddir.

Al-Asaaf, S. (1427). Al-Madkhal 'ilaa albahth fi aleulum alssalukiah [An introduction to research in behavioral sciences]. Riyadh: Obeikan Library.

Al-Askar, A. (1424 H.). 'Iidarat al-yamama fy ala'sr ala'bbasi [The governance of Al-Yamamh in the Abbasid era]. The 5th International Forum on the History of the Arabian Peninsula from the Abbasid State to the End of the 4th Hijri Century, King Saud University, Faculty of Arts.

Al-Dhahabi, M. O. (1417). Siyar a'lam al-nubala [Biographies of the most famous noble]. Revised by Bashar Almarof and Mohi Sarhan. Beirut: Al-Ressalah Foundation.

Al-Dujaili, H. Y. (1425 H.). Al-Wajeez fy feqh alhanabalh [A concise book on the jurisprudence of the Hanbali school of thoughts]. Makkah: The Center of Scientific Research and the Revival of Islamic Heritage in Imam Aldda'wa Library in Makkah.

Al-Hijjawi, A. (1423). Al-Eqna' le-taleb al-entefa'. Revised and footnoted by Al-Turki. Riyadh: King Abdulaziz Foundation.

Al-Kharqi, O. (1413 H.). Matn al-kharqi [Al-kharqi text]. Footnoted by Hudhaifah Abu Ibrahim bin Mohammed. Tanta: Dar As-Sahaba.

Al-Makki, M. A. A. Theal at-taqeyeed fy rowaat as-sonan wa-la-saneed (manuscript).

Education relationship between the middle of the Arabian Penisula and the Levant in the tenth century Hijri

Prof. Abdul-Latif Bin Abdul-Aziz Ar-Rabbah
Department of the Foundations of Education
College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study provided answers to the following questions:

1. What are the strengths and weaknesses in the educational systems of the middle part of the Arabian Peninsula and the Levant in the tenth Hijri century?
2. What are the dimensions of the relationship between the educational systems of the middle part of the Arabian Peninsula and the Levant in the tenth Hijri century?
3. How can the lessons gained from this era benefit the current educational system?

The study explained the strengths and weaknesses in many dimensions of the educational systems of the middle part of the Arabian Peninsula and the Levant in the tenth Hijri century, including the scholars, students, curricula, schools, and funding. The study also highlighted the attention paid by the Levant scholars to their Najdi students, and the Najdi students' interest in seeking knowledge and traveling to the Levant for the sake of it. Finally, the study referred to the lessons gain from this educational relationship.

Keywords: Arabian Peninsula; the Levant; History of Education; tenth Hijri century

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Deputy Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator Editor –in- Chief
Dr. Mahmoud Ibn Sulaiman Almahmoud
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Education