مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الحادي والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤١هـ

الجزء الأول

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
الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

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

مدير التحرير
الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
عميد كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

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

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

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

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

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

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

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

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

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

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

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

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

ثالثاً: التوثيق:

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

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

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

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

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

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

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

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

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

المحتويات

تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن د . سعود فرحان العنزي	١٥
اتجاهاتُ الطالبات تخصُّص "معلِّمة الصفوف الأوليَّة" بجامعة الأميرة نورة نحو تدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديميَّة د. نوال بنت علي الربيعان	٦٣
أثر استخدام السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. أمل بنت عبدالله بن عبدالرحمن الخضير	١٣٩
احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى د. معن بن قاسم الشياب	٢٢١
مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للأعضاء د . فوزية صالح عبدالله الشمري	٢٨٣
ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في ضوء التربية الأخلاقية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية د. أحمد محمد عقلة الزبون	٣٨٥
درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات البحث العلمي بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظرهم: دراسة حالة أ.د رجاء أحمد عيد - د.عبد الرازق محمد زيان	٤٥٣
الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د . ظافر بن محمد القحطاني	٥٥٥

تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

د . سعود فرحان العنزي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة حفر الباطن

تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن

د . سعود فرحان العنزي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة حفر الباطن

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٥/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن، ولتحقيق غرض الدراسة طور الباحث مقياساً لتقويم الكتاب مكوناً من (٥٤) فقرة، طبق على (٥٦) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم المعلمين والمعلمات للكتاب كان مرتفعاً بشكل عام بمتوسط حسابي (٤.١٦) على المجالات مجتمعة، كما كان تقويم المعلمين مرتفعا أيضا في جميع المجالات الفرعية. وقد كان أعلى تقويم لمجال الأهداف بمتوسط حسابي (٤.٣٦)، ثم المقدمة بمتوسط حسابي (٤.٣٠)، يليها المحتوى بمتوسط حسابي (٤.١٩)، ثم الوسائل والأنشطة بمتوسط حسابي (٤.١٨)، والتقويم بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وأخيرا المظهر العام للكتاب بمتوسط حسابي (٣.٩٨). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في التقديرات التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في التقديرات التقويمية تعزى إلى المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. وأوصت الدراسة بضرورة إشراك المعلمين والمشرفين في تصميم الكتاب المدرسي.

الكلمات المفتاحية: التقويم، كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، المعلمين.

المقدمة:

يعتبر التعليم أهم عوامل التغيير على وجه الأرض، وهو أساس التقدم في جميع مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، لذلك بدأت كثير من الدول تتسابق بالنهوض بالتعليم والعمل على تطويره، من خلال إصلاح المناهج وتحسينها وتطويرها وفق معايير عالمية أكثر حداثة، تكفل نجاح هذه المناهج، وتحقق الأهداف المرجوّة منها.

ويعد الكتاب المدرسي أهم روافد المنهاج التعليمي ومن الركائز الأساسية في العملية التعليمية، حيث أصبح من أهم وسائل التعليم والتعلم وأدواتهما في هذا العصر. كما أنه يحتل مكانة مميزة في العملية التعليمية باعتباره حلقة الوصل بين الطلبة والمعلمين، والمصدر الأساس للطالب، باعتباره الوسيلة الرئيسة التي يتم من خلالها تزويد الطالب بالمعرفة والمعلومات والمهارات.

ويمثل الكتاب المدرسي، محور التدريس ومن أهم دعائمه التعليمية، نظرًا للوظائف العديدة التي يقوم بها. وهو المنهل الخصب الذي ينهل منه الطالب المعلومات والأفكار، فإذا قدم بطريقة منظمة ومميزة، وصيغ بأسلوب ممتع وجذاب، وأخرج بشكل جيد، ساهم في تحقيق غايات المنهج. (هندي، ٢٠٠٩)

ويرى علاونة (١٩٩٠) أن الكتاب المدرسي يشكل الصورة العملية التطبيقية للمنهاج، ويعد دليل المعلم التنفيذي لتحقيق الأهداف العامة والخاصة، كما أنه الوسيلة التي يتعلم من خلالها الطلبة.

بالرغم من الاهتمام بالكتب المدرسية إلا أنه يؤخذ على بعضها طول المحتوى أو قصره، أو تقديمها للمعرفة بطرق جافة، وعدم توضيح كثير من

المفاهيم المجردة، والتي يصعب فهمها بسبب قلة الأمثلة المساعدة والمساندة والتي تسهم في إثراء المعرفة. (الحسين، ٢٠١٧)

وتعد عملية تطوير المناهج والكتب المدرسية وإعادة النظر فيها أمراً ضرورياً لمساعدة المجتمع على مواجهة التحديات والتغيرات الإقليمية والعالمية في ضوء الانفجار المعرفي المتسارع، وحتى يؤدي النظام التعليمي واجباته في مواجهة المهام الكبيرة والعظيمة الملقاة على عاتقه، ولبناء أجيال قادرة على التكيف بكل يسر وسهولة مع متغيرات العصر. (فرج الله، ٢٠١١)

وتأتي أهمية الدراسات الاجتماعية والوطنية للطالب من دورها الكبير في إعداده ليكون مواطناُ صالحاً، يفهم ذاته، ويعتز بهويته، ويدرك دوره في الوفاء بمسؤولياته تجاه وطنه، ويسهم في تطوير مجتمعه. لذا فإن الدراسات الاجتماعية من أهم المواد الدراسية في مجال بناء الإنسان، ولذلك فإن عمليتي تحليل وتطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية حتى تكون ملائمة لمستجدات العصر ومعطياته أمر بالغ الأهمية. (العوضي ٢٠١٠)

وتعتبر عملية تحليل الكتب المدرسية وتقويمها عملية تشخيصية وعلاجية شاملة تشمل تغيير مفاهيم وفلسفات تؤدي إلى تطوير المنهاج، وتسهم في تحسين مستوى الكتب المدرسية، إما من خلال الحذف، أو الإضافة، أو التعديل؛ حيث يتم من خلالها تعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف. كما تسهم عملية التحليل في فهم محتوى الكتب وتحسين عملية التعليم، وتوضيح ما فيها من وسائل تعليمية وأنشطة مصاحبة تجعل المقرر الدراسي أكثر فاعلية؛ حيث تتم عملية تحليل الكتب وتقويمها في ضوء معايير محددة يتم

من خلالها الحكم على صلاحية الكتب و مناسبتها للاستخدام. (خطايبة، ٢٠١١؛ أبوزينة، ٢٠١٠).

ويعرف التقويم بأنه عملية منهجية منظمة تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة نقاط القوة والضعف سعياً لتحقيق الغاية المنشودة بأحسن صورة ممكنة. (سيد وسالم، ٢٠١١).

وتقويم الكتب المدرسية عملية ضرورية ومهمة تحكمها اعتبارات ثلاثة، أولهما: أن الكتاب المدرسي أداة تعليمية وتربوية مهمة يجب أن تكون على درجة عالية من الجودة عندما تقدم بين أيدي الطلبة والمعلمين، والّتقويم هو الوسيلة لمعرفة الجودة والصلاحية، كما أّنه طريق تنميتها بعد ذلك. وثانيهما: أن عملية تأليف الكتب المدرسية عملية تنافسية تتم عن طريق إعلانات ومسابقات تحكمها مناقصات في كثير من الدول، لذلك كان لابد من الفلترة والتصفية بين المعروضات من الكتب، والسبيل إلى ذلك هو الّتقويم. أما الاعتبار الثالث: فإننا نعيش في عصر الانفجار المعرفي والمعلوماتي في كافة الميادين العلمية مما يتطلب منا مواكبة هذه التطورات المتسارعة، وإعادة الّنظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، وخاصة الكتاب المدرسي الذي يعتبر من أهم هذه العناصر؛ فإليه يرجع المعلم والطالب، لذا فإن إعادة الّنظر والمراجعة والتعديل له جزء من الّتقويم. (العليمات، ٢٠١١).

ويؤكد العبيدات (٢٠١٠) أن النهضة الحقيقية اليوم تتطلب منا إعادة النظر في الكتب والمناهج المدرسية من حيث لغة الكتاب والمقدمة والمحتوى والنتاجات والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم والإخراج الفني. ومن

أجل ذلك عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات حول المناهج وتطويرها والكتب المدرسية وتخطيطها.

وقد شهدت الآونة الأخيرة خطوات عديدة لتطوير التعليم والكتب المدرسية، سعياً في إصلاح التعليم والتعلم، فقد قامت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالمشروع الشامل لتطوير المناهج وقد كان تأليف الكتب المدرسية أحد أهم منتجاته، وفي مقدمتها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية سعياً للارتقاء بمخرجات التعليم التي ينشدها الوطن.

ويرى الباحث ضرورة مراجعة الكتب المدرسية وتقويمها وتنقيحها وإثراءها بشكل فعال ومستمر بمشاركة المشرفين والمعلمين الذين يقومون بتدريسها من أجل ضمان جودة هذا المنهاج واستمراره بالشكل المطلوب من أجل مواجهة أي تقصير أو ضعف. لذا فقد حظي موضوع تقويم الكتاب المدرسي ومراجعته وتطويره في جميع التخصصات باهتمام العديد من الباحثين، حيث أجرى العنزي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلي تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث متوسط من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم و (١٠) من مشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظة القريات. كما طور الباحث استبانة تكونت من (٦٣) فقرة موزعة على المجالات التالية مقدمة الكتاب وأهدافه والمحتوى وتنظيمه الأنشطة والوسائل والأسئلة التقويمية وطرائق التدريس. بالإضافة إلى المقابلة المفتوحة مع المشرفين، ثم التحقق من صدقها وثباتها وصولا إلى الشكل النهائي لها. وأظهرت النتائج حصول عرض المحتوى وتنظيمه على المرتبة

الأولى، وجاء بالمرتبة الأخيرة نشاطات الكتاب. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق في متغير الخبرة لصالح التي تقل خبرتها عن خمس سنوات، وفيما يتعلق بأسئلة المقابلة مع المشرفين أظهرت النتائج بأن أهم الصعوبات التي يواجهها المعلمون كثرة الأنشطة وكثافة المادة العلمية وعدم توفر الأدلة المساندة.

كما أجرى الدليمي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تقييم كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي من وجهة نظر المعلمين في محافظة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلماً ومعلمة، وصمم الباحث استبانة شملت (٦٥) فقرة، موزعة على ستة مجالات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقدير عينة الدراسة لجميع المجالات كانت مرتفعة. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين في محافظة بغداد تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات تقييم الكتاب باستثناء مجال التقويم، فقد وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح درجة الماجستير. ووجود فروق في متغير الخبرة لصالح التي تقل خبرتها عن خمس سنوات.

وقام الجميل (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي من وجهة نظر معلمي المادة، والطلبة في محافظة القليوبية بمصر، في المجالات التالية: مقدمة الكتاب وأهدافه والمحتوى العلمي للكتاب أسلوب العرض للمحتوى الأنشطة والوسائل والاسئلة التقويمية والشكل والإخراج الفني للكتاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة، منهم (١٨) معلما و (١٢) معلمة موزعين على (١٥)

مدرسة، وقام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (٣٠) فقرة، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي، قد جاءت متوسطة، بينما اختلفت التقديرات على مستوى المجالات؛ حيث جاءت بعضها مرتفعة في مجال الشكل والإخراج، ثم يليه التقويم والأهداف، في حين جاء مستوى بعض المجالات متوسطاً مثل المحتوى، أما بقية المجالات فكانت نسبتهم قليلة حيث جاء مجال الوسائل التعليمية والأنشطة ثم أسلوب العرض.

وأجرى التميمي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الجغرافيا للصف الرابع الإعدادي من وجهة نظر المدرسين في المجالات التالية: محتوى الكتاب، وأسلوب عرض المادة، والإخراج الفني للكتاب، ولغة الكتاب، ونشاطات الكتاب. واستخدم الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه، وتم تصميمها في ضوء دراسة استطلاعية، ثم التحقق من صدقها وثباتها وصولا إلى الشكل النهائي لها، إذ تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على المجالات الخمسة. واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج على وفق تلك المجالات الخمسة حصول إخراج الكتاب على المرتبة الأولى، وجاء مجال لغة الكتاب بالمرتبة الثانية، ونال مجال عرض الكتاب على المرتبة الثالثة، وحصل مجال محتوى الكتاب على المرتبة الرابعة، وجاء بالمرتبة الأخيرة نشاطات الكتاب.

وقام العبيدات (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة مأدبا بالأردن، وقام الباحث بإعداد استبانة، وتكونت عينة الدراسة من(١٠٥)

معلمين ومعلمات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وكشفت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين التقييمية لكتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثامن الأساسي كانت ذات تقدير متوسط، كما كشفت النتائج أن تقديرات المعلمين التقييمية لكتب التربية الاجتماعية والوطنية لكل مجال من مجالات الأداة وللكتب الثلاثة كانت بدرجة متوسطة، وكذلك كشفت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين التقييمية لكتب التربية الاجتماعية والوطنية ولكل فقرة من فقرات الأداة كانت ذات تقدير متوسط.

وأجرى العوضي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقييم كتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة للكشف عن مدى مراعاة المؤلفين للمعايير العالمية في التأليف. الواجب توفرها في الكتاب المدرسي في مجالات المقدمة والمحتوى، والعرض، والتنظيم، والوسائل، والأنشطة التعليمية، وطريقة التقويم، والإخراج الفني، ومدى إشراكية الطالب في كتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات، وتنمية المهارات المختلفة لديه. وتمثلت عينة الدراسة بكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) في طبعته الأولى، واستخدم الباحث المنهج التحليلي المسحي في تقييم الكتاب مستخدما أداة قام بإعدادها، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها قام الباحث باستخدامها. وكشفت الدراسة تباين درجة مراعاة الكتاب لمعايير ومواصفات الكتاب الجيد؛ إذ تحققت فيه معظم المعايير بدرجات متفاوتة. كما أظهر الكتاب ضعفا في إشراكية الطالب في عرض

المحتوى العلمي. أما في مجال الصور والأشكال والرسومات ومجال الأنشطة فالكتاب تميز بإعطاء الطالب فرصا أكبر للتفكير التأملي والتعلم الذاتي.

وقام العنزي (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع في دولة الكويت في ضوء المعايير المعاصرة الواجب توفرها في الكتب المدرسية في المجالات الآتية: المقدمة، والأهداف، والمحتوى، وعرض المحتوى وتنظيمه، ووسائل الإيضاح والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والإخراج الفني، ومدى إشراك الطالب وتنمية مهاراته المختلفة. وتمثلت عينة الدراسة بكتاب الدراسات الاجتماعية الذي يحمل عنوان " دولة الكويت ". واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تقييم الكتاب مستخدمًا أداة قام بإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية المتبعة. كما استخدم معادلة رومي (Romey's Formula) لحساب معاملات إشراكية الكتاب للطالب. وكان أبرز ما توصلت إليه الدراسة تباين درجة مراعاة الكتاب لمعايير ومواصفات الكتاب المدرسي الجيد؛ إذ تحققت فيه معظم المعايير بدرجات متفاوتة. و جاء مجال الإخراج الفني في المرتبة الأولى من حيث تحقق البنود المعيارية، ثم المحتوى ثانيًا، ومجال الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية ثالثًا، وأساليب التقويم رابعًا، وطريقة عرض المحتوى وتنظيمه خامسًا، والمقدمة سادسًا، والأهداف التعليمية سابعًا. وكذلك أظهرت النتائج ضعف إشراكية الكتاب للطالب من خلال طريقة عرض المادة العلمية والأنشطة والوسائل التعليمية والرسوم والصور وخلاصات الفصول.

وأجرت موخونجو (Mukhongo, 2010) دراسة تهدف إلي تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في كينيا، وهي دراسة وصفية

تحليلية. وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل التدريبات التربوية في كتب الدراسات الاجتماعية وتقويمها. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة تحليل المحتوى النوعي في مواد الدراسات الاجتماعية ؛ حيث قامت بإعداد بطاقة لتحليل مختلف كتب الدراسات الاجتماعية من المرحلتين الابتدائية والثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب الدراسات الاجتماعية تناولت تقريبا جميع القضايا الوطنية في كينيا، ولكنها اختلفت في عمق تغطيتها لها. كما أظهرت نتائج الدراسة أن كتب المرحلة الثانوية شملت تغطية أكثر لقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان، وأن التدريبات المتعلقة بقضايا المواطنة في المرحلة الابتدائية كانت أكثر عنها في المرحلة الثانوية.

وقامت رودي هيفر (Roedehevr, 2009) بدراسة هدفت إلى تحليل كتب التاريخ الأمريكية في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي دراسة وصفية تحليلية. كما هدفت إلى تحليل المصادر الأولية لهذه الكتب، وتصنيف الأنشطة التقويمية التي تضمنتها وفقا لعمق المعرفة ثم فحص النتائج وتفسيرها. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد بطاقة لتحليل محتوى كتب التاريخ. كما استخدمت كتب التاريخ المدرسية المستخدمة في تدريس الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية في الولايات المتحدة. وقد أظهرت نتائج التحليل أن النصوص التي أدرجت في كتب التاريخ المستخدمة لتدريس الصف الحادي عشر مأخوذة من مصادر أولية، ولكنها تختلف اختلافا كبيراً في طريقة عرض الوثائق.

وأجـرت كورن (Korin, 2008) دراسـة تهدف إلي تحليـل محتـوى كتـب الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية من أجل معرفة مدى تحديد تضمين المحتوى للنشاطات فـي كتـب الدراسـات الاجتماعية التي تسهم في فهم المحتوى للطلبة. وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب الصف الثامن في الدراسات الاجتماعية. ولتحقيـق ذلـك اسـتخدمت الباحثـة قائمة تحتوى على مجموعة من المعايير. وأظهـرت نتـائج الدراسـة أن مستوى تـضمين النـشاطات المساهمة علـى الفهـم متوسـطة ، وأن أغلـب النـشاطات ركـزت علـى الخلفيـة المعرفيـة للطالـب ؛ كمـا تميـز الكتـاب بالـصور والأمثلـة التوضيحية.

وقامـت ماسـلاك (Maslak, 2008) بدراسـة هـدفت إلى تحليـل محتـوى الكتب المدرسية من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات فـي الصين حول تضمين الهويـة العرقيـة للتبـت. وهـي دراسـة نوعيـة. كمـا تم اسـتخدام اسـتبانة. وقـد أظهـرت النتـائج أن للمعلمين دوراً كبير في تشكيل الهوية العرقية لدى الطلبة ، وأن الكتـب المدرسـية تجاهلـت هويـة الأقليـات وخاصـة التبـت ، وأن الهويـة السائدة هي الأغلبية العرقية.

وقـام أديغـار) Edigar, 2001) في الولايـات المتحدة بدراسـة هـدفت إلى تحديد المعايير التي يجب اعتمادها لتقييم مناهج الدراسات الاجتماعية. وقد استخدمت في هذه الدراسة استبانة تضمنت المواد التعليمية الرئيسة والمهارات التي يجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية. وقد توصلت الدراسة إلى ثلاث خطوات يجب الالتزام بها عند تنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية وهي التأكد من ملاءمة محتويات كتب الدراسات الاجتماعية في المدارس لمجالات

العلوم الاجتماعية. وكذلك تحقيق المعايير العشرة التي حددها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية(NCSS) . واختيار المقررات الدراسية التي تناسب الطلبة، وتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها لديهم من خلال المعارف والمهارات، وعلى استخدام استراتيجيات متنوعة لتحديد ما اكتسبه الطلبة.

وقامت ولاية ميسوري الأمريكية (Missouri ,2001) ممثلة بإدارة التعليم الأساسي والثانوي في الولاية بإعداد مشروع تقويم شامل لمناهج الدراسات الاجتماعية.

(Missouri, The Comprehensive Social Studies Assessment Project, 2001)

الذي اشتركت فيه (٢٥) ولاية أمريكية. وانبثق عن جهود هذه الولايات دليل تضمن مواد وأنشطة لتطوير وتحليل مناهج الدراسات الاجتماعية من أجل ضبط البرامج التعليمية وعمليات التقويم بشكل أكثر شمولية للمعلمين ومشرفي المناهج والمديرين وجميع موظفي إدارة التعليم في هذه الولايات. وتضمنت أهداف هذا المشروع دعم جهود الدولة لتطوير استخدام التقويم من أجل تحسين عمليتي التعلم والتعليم في مجال الدراسات الاجتماعية، وتطوير الاختبارات بأشكال متعددة (أسئلة قصيرة، اختيار من متعدد ، أسئلة مفتوحة، مهارات أداء ، ...)لاستخدامها من قبل المعلمين في تقويم طلبتهم. وتصميم حقائب تقويمية ضمن معايير معينة لاستخدامها في تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة. كما قاموا بإعداد كل ما تتطلبه مناهج الدراسات الاجتماعية من استراتيجيات وأدوات ومعايير للتقييم واختيار المحتوى وعمليات التدريس.

وقام ماركس وماري (Marks & Mari, 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأهداف المعرفية في الكتاب المقترح تدريسه لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ومعايير اللجنة الوطنية لتدريس المواد الاجتماعية والتاريخ. واهتمت الدراسة بتحليل كتب التاريخ والدراسات الاجتماعية من حيث الأنشطة التي تضمنتها والمحتوى الدراسي ودليل المعلم وفقًا لتصنيف بلوم للأهداف. وأظهرت نتائج الدراسة تركيز أسئلة الكتاب في المرحلتين على المستويات المعرفية الدنيا وهي التذكر والحفظ والفهم والاستيعاب.

وأجرى سيانجيلو وكابلان (Ciannagelo & Kaplan, 1992) دراسة هدفت إلى تقويم أربعة كتب جديدة من كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة في المدارس الحكومية في مدينة ممفيس التابعة لولاية تنسي الأمريكية، والكتب هي: جغرافيا العالم، وتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، والاقتصاد، والحكومة في أمريكا. وتم تقويم كل كتاب باستخدام معايير تضمنت المجالات التالية: مستوى الانتقائية، وعدد المفاهيم المعروضة وتتابعها، ومدى التركيز على تنمية مهارات حل المشكلة، وتحليل أسئلة الكتب في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي، وأنماط التقويم في كل كتاب، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتب الأربعة لم تراع المعايير التي قورنت في ضوئها إلا جزئيا.

وقام بروفي (Brophy 1992) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب التربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة من خلال الأهداف والمحتوى وأسلوب العرض والوسائل التعليمية والأنشطة والواجبات

والتقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأهداف لم تكن مصاغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين، وأنها لم تركز على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وكان جل تركيزها على الحقائق. ولم يهتم الكتاب بالمبادئ إلا قليلا، ولم يهتم بعرض الأفكار الأساسية، ولم يهتم بالبنية التنظيمية المنطقية للمحتوى، وأبدى عجزاً في قدرته على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب، أما الوسائل التعليمية فكانت متنوعة وكثيرة وممتعة وفعالة ومرتبطة بالمحتوى، وتزيد من فهم الطلبة للدروس. وبالنسبة للأنشطة فقد تنوعت وتعددت كأنشطة التفكير الناقد، والعمل الكتابي، وعمل المخططات، وصور بيانية، وخرائط، والأنشطة التعاونية، ولعب الأدوار، والزيارات الميدانية وإجراء المقابلات.

وامتداداً لهذه الدراسات فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم، بهدف التوصل إلي تطوير وتحسين الكتاب المدرسي. وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بضرورة مشاركة المعلمين والمعلمات في عملية التقويم على أساس أنهما العناصر الرئيسة في العملية التعليمية. وقد استفاد الباحث من هذهِ الدراسات بالتعرف على إعداد أداة الدراسة، ومناقشة النتائج، وأثراء الدراسة الحالية بجانب أو أكثر من جوانبها من خلال اطلاعه عليها.

* * *

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مما لا شك فيه إن عملية تقويم الكتب عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تطوير المناهج، وجودة الكتاب المدرسي من خلال المراجعة والتعديل. كما أن عملية تحليل الكتب وتقويمها تستند إلى مجموعة من المعايير العلمية التي تكشف عن طبيعة محتوى الكتب من حيث الشكل والمضمون بهدف تحديثها وتطويرها. (عليمات، ٢٠٠٦).

لذلك جاءت هذه الدراسة انسجاماً مع خطة وزارة التعليم في السعي نحو تحسين الكتاب المدرسي وتطويره باعتباره لبنة أساسية في العملية التعليمية والتعلمية، وأحد الوسائل التي تجعل الطلبة قادرين على بلوغ الأهداف. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تأتي في فترة تجريب كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي، وتقويمه في هذا الوقت سيتيح للمسئولين أن يطلعوا على نتائج التقويم، وهذا يسهم في تطوير الكتاب وتحسينه. علماً بأنها الدراسة الأولى في حدود علم الباحث التي تمت للكتاب بعد عملية التّجريب والتّطبيق، لذا تقوم هذه الدراسة للكشف عن مواطن القوة لتعزيزها وتنميتها، وتحديد مواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين قاموا بتدريس هذه الكتاب.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدارسة بالأسئلة الآتية:

١- ما درجة تقويم معلمي ومعلمات الاجتماعيات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي في المجالات التالية: (المظهر العام للكتاب، مقدمة الكتاب، الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة، التقويم) والمجال الكلي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مستوى تقويم المعلمين لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزى لمتغير جنس المعلم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مستوى تقويم المعلمين لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مستوى تقويم المعلمين لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم؟

أهداف الدراسة:

هذه الدراسة هي دراسة تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي، وتهدف إلي تقييم الكتاب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين قاموا بتدريس هذا الكتاب وذلك من أجل معرفة مدى مناسبة هذا الكتاب وملائمته لبنية المنهاج وخطوطه العامة في مجالات المظهر العام للكتاب، المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والوسائل والأنشطة، والتقويم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة التقويمية بالوقوف على جوانب القوة والضعف في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي بقصد توظيف نتائجها في تطوير الكتاب وتحسينه. وتزدد أهمية هذه الدراسة بأنها تتناول كتاباً حديث التداول والتطبيق كما تفيد هذه الدراسة في توفير أداة للباحثين والمهتمين في تقويم الكتب المدرسية الأخرى.

التعريفات الإجرائية:

التقويم: هو عملية إصدار حكم حول كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي وفق النتائج التي سنحصل عليها من خلال استبانة تم إعدادها لهذا الغرض.

الكتاب المدرسي: هو أداة تعليمية تعالج موضوعًا دراسيًا محددًا ومنظمًا، ويؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة سلفًا، ويستخدم في مستوى تعليمي معين، ولفترة زمنية محددة.

كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية: هو الكتاب الذى اعتمد من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وهو مقسم إلى جزءين لتدريسه لطلبة الصف الأول ثانوي في السعودية للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ ه

حدود الدراسة:

١- تقتصر هذه الدراسة على كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية بجزءيه الأول والثاني مما يحد من تعميم نتائجها على بقية كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

٢- تقتصر هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية في محافظة حفر الباطن للفصل الدراسي الثاني العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧هـ.

٣- تقتصر هذه الدراسة على تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من حيث: المظهر العام للكتاب، والمقدمة، والأهداف، والمحتوى، والوسائل والأنشطة، والتقويم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لأغراض الدراسة؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتقصي الفروق في تقويم المعلمين والمعلمات للكتاب وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في محافظة حفر الباطن، ممن قاموا بتدريس كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة).

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)

المتغير	الفئات	العدد
الجنس	ذكر	٣٥
	أنثى	٢١
الخبرة	١ - ٥	٢٧
	٦ - ١٠	١٦
	١١ سنة فأكثر	١٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤٣
	ماجستير	١٣
الكلي		٥٦

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسة الدليمي (٢٠١٣) والجميل (٢٠١١) والعبيدات (٢٠١٠) والعوضي (٢٠١٠) ؛ قام الباحث ببناء استبانة خاصة لتقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي، مكونة من (٥٤) فقرة موزعة على مجالات الدراسة المختلفة، ولكل فقرة سلم إجابات يتكون من خمسة بدائل حسب مقياس ليكرت الخماسي. وحددت الخيارات كالتالي: موافق بشدة وأعطيت لها ٥ درجات. موافق وأعطيت لها ٤ درجات. محايد وأعطيت لها ٣ درجات. غير موافق وأعطيت لها درجتان. غير موافق بشدة وأعطيت لها درجة واحدة فقط. والجدول (٢) يوضح مجالات أداة الدراسة وعدد فقرات كل مجال:

الجدول (٢)

مجالات أداة الدراسة وفقراتها

الرقم	المجال	عدد الفقرات
١	المقدمة	٥
٢	الأهداف	٦
٣	المحتوى	١٦
٤	الوسائل والأنشطة	١٠
٥	التقويم	٩
٦	المظهر العام للكتاب	٨
المجموع		٥٤

صدق الأداة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ؛ حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملائمة الفقرات وانتماءها للأبعاد التي تنتمي إليها فقرات المقياس، وإعطاء رأيهم حول حذف أو إضافة أو تعديل لأي من فقراته. و قد تم تعديل صياغة بعض الفقرات حسب آراء المحكمين دون حذف أي فقرة، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٤ فقرة) .

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي اعتماداً على معادلة كرونباخ ألفا للأداة ككل ولكل مجال من المجالات. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات للأداة ككل وللمجالات التي تتكون منها.

جدول (٣) معاملات الثبات لمجالات استبانة تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي

الرقم	المجال	الثبات
١	المقدمة	٠,٨٧
٢	الأهداف	٠,٧٩
٣	المحتوى	٠,٧١
٤	الوسائل والأنشطة	٠,٨٤
٥	التقويم	٠,٧٥
٦	المظهر العام للكتاب	٠,٧١
الكلي		٠,٩١

يتضح من الجدول (٣) أن الثبات للمقياس ككل بلغ (٠,٩١)، كما تراوح الثبات للأبعاد الفرعية بين (٠,٧١- ٠,٨٧)، وهي معاملات ثبات مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد أن قام الباحث بإعداد أداة الدراسة في شكلها النهائي، والتأكد من صدقها وثباتها، قام أيضاً بالإجراءات الاتية:

١. توزيع استبانة الدراسة على جميع أفراد الدراسة من قبل إدارة التربية والتعليم.

٢. تم جمع الاستبانات بعد تعبئتها من قبل المعلمين.

٣. بعدها تم فرز الاستبانات واعتماد المكتمل منها للمعالجة الإحصائية.

٤. تم إدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للوصول إلى النتائج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وللمجالات التي تتألف منها الاستبانة وللاستبانة ككل. أما فيما يتعلق بالسؤالين الثاني والثالث فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة ككل ولكل مجال من المجالات وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي واستخدام اختبار (ت) للتحقق من الفروق وفقا للمتغيرين. وللإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي وفقا لمتغير الخبرة، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (الأنوفا) للتحقق من دلالة الفروق بين مستويات متغير الخبرة.

* * *

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقويم معلمي ومعلمات الاجتماعيات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي في المجالات التالية: (المظهر العام للكتاب، مقدمة الكتاب، الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة، التقويم) والمجال الكلي؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة وللاستبانة ككل، وفيما يلي عرض لهذه النتائج: -

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول ثانوي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	المقدمة	٤.٣٠	٠.٥٦	مرتفع
٢	الأهداف	٤.٣٦	٠.٣٨	مرتفع
٣	المحتوى	٤.١٩	٠.٢٩	مرتفع
٤	الوسائل والأنشطة	٤.١٨	٠.٣٢	مرتفع
٥	التقويم	٤.٠٥	٠.٣٥	مرتفع
٦	المظهر العام للكتاب	٣.٩٨	٠.٤١	مرتفع
	الكلي	٤.١٦	٠.٢٧	مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن تقويم المعلمين والمعلمات للكتاب كان مرتفعا بمتوسط حسابي (٤.١٦) وانحراف معياري (٠.٢٧). وقد كان تقويم المعلمين مرتفعا أيضا في جميع المجالات الفرعية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقويم المعلمين والمعلمات لمجالات الكتاب بين (٣.٩٨ – ٤.٣٠). وقد كان

أعلى تقويم لمجال الأهداف بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٣٨)، ثم المقدمة بمتوسط حسابي (٤,٣٠) وانحراف معياري (٠,٥٦)، يليها المحتوى بمتوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٢٩)، ثم الوسائل والأنشطة بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٣٢)، والتقويم بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وانحراف معياري (٠,٣٥)، وأخيرا المظهر العام للكتاب بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (٠,٤١). ويعزو الباحث ذلك إلي الجهود الكبيرة التي بذلت وفق معايير علمية ومنهجية تحقق الأهداف التربوية، من قبل لجان تطوير المناهج بوزارة التعليم، وكذلك معلمي هذا المقرر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠١٣) في حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة كل من جميل (٢٠١١) ودراسة العبيدات (٢٠١٠). وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة: -

أ- المقدمة

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مجال المقدمة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	تبرز المقدمة أهمية الدراسات الاجتماعية	٤,٤٣	٠,٧١	مرتفعة
٢	توضح المقدمة وجهة النظر التربوية والفلسفة التي بني عليها	٤,٣٤	٠,٧٢	مرتفعة
١	تثير المقدمة الدافعية للتعلم	٤,٣٢	٠,٦٩	مرتفعة
٤	تعرف المقدمة القارئ بتنظيم محتوى الكتاب	٤,٢٥	٠,٦٤	مرتفعة
٥	يوجد في بداية كل وحدة مقدمة خاصة مناسبة	٤,١٤	٠,٧٠	مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) أن تقويم المقدمة كان مرتفعا في جميع الفقرات ؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المقدمة بين (٤,١٤ - ٤,٤٣). وقد كان أعلى تقويم للمجال ممثلا بالفقرة " تبرز المقدمة أهمية الدراسات الاجتماعية " بمتوسط حسابي (٤,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧١). أما أقل تقويم فقد كان ممثلا بالفقرة " يوجد في بداية كل وحدة مقدمة خاصة مناسبة " بمتوسط حسابي (٤,١٤) وانحراف معياري (٠,٧٠). ويعزو الباحث ذلك الرضا إلى التناغم والترابط بين فقرات هذا المجال كما إنها ممثلة بشكل عال في الكتاب. كما يعزو ذلك إلى كفاءة وخبرة مؤلفي كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية الذين اعتنوا بأهمية المقدمة كونها تعطي المعلم والمتعلم فكرة عامة، و تصور مسبق عن المقرر الدراسي بأسلوب ممتع وجذاب نحو القراءة والتعلم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٤)، في حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة العبيدات (٢٠١٠).

ب- الأهداف

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مجال الأهداف

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٠	تشتمل أهداف الكتاب على مجالات الأهداف الثلاثة (العقلية والوجدانية والنفس حركية)	٤,٥٢	٠,٦٠	مرتفعة
٦	يشتق الكتاب أهدافه من الأهداف العامة للمنهاج	٤,٥٠	٠,٥٧	مرتفعة
٧	تشتمل كل وحدة بالكتاب على قائمة بالأهداف التعليمية الخاصة	٤,٤٦	٠,٥٧	مرتفعة
٨	ترتبط أهداف الكتاب بحاجات المتعلمين الحقيقية.	٤,٤٥	٠,٥٧	مرتفعة
٩	تتنوع الأهداف في مستوياتها المعرفية (تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم)	٤,١٦	٠,٧٣	مرتفعة
١١	يركز الكتاب على الأهداف المنطقية سهلة التطبيق	٤,٠٥	٠,٦٧	مرتفعة

يتضح من الجدول (٦) أن تقويم الأهداف كان مرتفعا في جميع الفقرات ؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الأهداف بين (٤,٠٥ - ٤,٥٢). وقد كان أعلى تقويم للمجال ممثلا بالفقرة (تشتمل أهداف الكتاب على مجالات الأهداف الثلاثة (العقلية والوجدانية والنفس حركية) بمتوسط حسابي (٤,٥٢) وانحراف معياري (٠,٦٠). أما أقل تقويم فقد كان ممثلا بالفقرة (يركز الكتاب على الأهداف المنطقية سهلة التطبيق) بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وانحراف معياري (٠,٦٧). ويعزو الباحث ذلك إلى كفاءة مؤلفي كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية ؛ حيث بذلوا جهد كبير وعناية خاصة في اختيار الأهداف وتكاملها وتنوعها وتدرجها ووضوحها وارتباطها بخصائص المتعلم وحاجته ، وقابليتها للتحقيق. وهذا يشير إلى توفر معايير الجودة بشكل كبير. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠١٣) و جميل (٢٠١١) في حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة العوضي (٢٠١٠)

ج- المحتوى

جدول (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مجال المحتوى

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢٠	يراعي المحتوى إثارة التفكير	٤,٤٦	٠,٥٧	مرتفعة
١٨	يراعي المحتوى مبدأ التدرج بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب	٤,٤٥	٠,٥٤	مرتفعة
١٥	يتوزع المحتوى على الفصلين بشكل متوازن	٤,٤٣	٠,٥٧	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٢	يرتبط محتوى الكتاب بأهدافه	٤,٤١	٠,٦٣	مرتفعة
٢١	يسهم الكتاب في تنمية الثقافة التاريخية والجغرافي لدى المتعلمين	٤,٣٩	٠,٦٢	مرتفعة
١٧	يتميز المحتوى بالحداثة والدقة العلمية	٤,٣٨	٠,٤٩	مرتفعة
١٣	يراعي المحتوى خبرات المتعلمين السابقين	٤,٣٤	٠,٦١	مرتفعة
١٤	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين	٤,٣٤	٠,٥٨	مرتفعة
١٦	يشتق المحتوى من مصادر تعلم عديدة ومتنوعة وموثوقة	٤,٣٤	٠,٤٨	مرتفعة
١٩	يتناسب محتوى الكتاب وعدد الحصص المقررة له	٤,٣٢	٠,٥١	مرتفعة
٢٧	يعرض المحتوى بأسلوب واضح وجذاب للمتعلم	٤,٣٠	٠,٦٩	مرتفعة
٢٥	يحتوى المحتوى على مواضيع وقضايا عالمية	٤,٢٥	٠,٦١	مرتفعة
٢٢	يحقق الكتاب التكامل الوظيفي بين فروع الدراسات الاجتماعية	٤,٠٧	٠,٣٧	مرتفعة
٢٤	يناسب محتوى الكتاب التطور المعرفي لدى المتعلمين	٤,٠٠	٠,٧٤	مرتفعة
٢٣	ينمي المحتوى اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو مادة الدراسات الاجتماعية	٣,٧٧	٠,٧٤	مرتفعة
٢٦	تتوافر خلاصة في نهاية كل وحدة من وحدات الكتاب	٢,٨٦	١,٤٨	متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن تقويم المحتوى كان مرتفعا في جميع الفقرات باستثناء فقرة كان تقويم المحتوى فيها متوسطا ؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المحتوى بين (٢,٨٦ - ٤,٤٦). وقد كان أعلى تقويم للمجال ممثلا بالفقرة " يراعي المحتوى إثارة التفكير " بمتوسط حسابي (٤,٤٦) وانحراف معياري (٠,٥٧). أما أقل تقويم فقد كان ممثلا بالفقرة " تتوافر خلاصة في نهاية كل وحدة من وحدات الكتاب " بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وانحراف معياري (١,٤٨). ويعزو الباحث ذلك إلى التزم المؤلفين واهتمامهم بتطبيق المعايير الحديثة والمعاصرة بالتأليف بدرجة كبيرة، ولذا كان المحتوى

منطقياً. ويتضح ذلك من خلال تنميته لمهارات التفكير، والترابط والتسلسل، وكذلك خلوه من التكرار والحشو. وربما يعزو ذلك أيضاً إلى وجود تربويين في لجان التأليف يركزون على المنهج المحوري الذي يهتم بخصائص المتعلمين النفسية وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي(٢٠١٤) و جميل (٢٠١١) في حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (Mukhongo, 2010) ودراسة beophy (١٩٩٢) .

د- الوسائل والأنشطة

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مجال الوسائل والأنشطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣١	تراعي الأنشطة والوسائل التعليمية خصائص المتعلمين	٤.٣٨	٠.٥٦	مرتفعة
٢٩	تتميز الأنشطة والوسائل التعليمية بالتنوع	٤.٣٢	٠.٥٤	مرتفعة
٣٧	تثير الأنشطة دافعية الطالب للتعلم الذاتي	٤.٢٩	٠.٥٩	مرتفعة
٢٨	توجد الرسومات والأشكال في أماكن مناسبة للدرس وبأحجام مناسبة	٤.٢٧	٠.٥٢	مرتفعة
٣٦	تتوافر في الكتاب أنشطة كافية لكل موضوع	٤.٢٧	٠.٤٩	مرتفعة
٣٤	تنمي الأنشطة حب الاستطلاع والمشاركة والرحلات الميدانية والبحث والاستكشاف	٤.٢١	٠.٦٢	مرتفعة
٣٣	تتفق الأنشطة و أهداف الكتاب ومحتواه	٤.١٨	٠.٦١	مرتفعة
٣٥	تعرض الأنشطة التعليمية بطريقة مشوقة لتلائم حاجات المتعلمين	٤.١٨	٠.٦٦	مرتفعة
٣٠	تنمي الأنشطة مهارات التفكير لدى الطلبة	٣.٩٣	٠.٧٤	مرتفعة
٣٢	الأنشطة واقعية قابلة للتنفيذ والتطبيق في ضوء الإمكانات المتوافرة	٣.٧٣	٠.٨٠	مرتفعة

يتضح من الجدول (٨) أن تقويم الوسائل والأنشطة كان مرتفعا في جميع الفقرات ؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الوسائل والأنشطة بين (٣,٧٣ - ٤,٣٨)، وقد كان أعلى تقويم للمجال ممثلا بالفقرة "تراعي الأنشطة والوسائل التعليمية خصائص المتعلمين " بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (٠,٥٦). أما أقل تقويم فقد كان ممثلا بالفقرة " الأنشطة واقعية قابلة للتنفيذ والتطبيق في ضوء الإمكانات المتوافرة " بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (٠,٨٠). ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه الأنشطة والوسائل متنوعة وشاملة و قابلة للتطبيق والتنفيذ، ومرتبطة بالمحتوى والأهداف، وتواكب التطورات الحديثة، حيث تركز على مهارات التفكير، وتشجع على التعلم والعمل الجماعي و التعاوني. كما أن الرسوم والأشكال تتنوع من حيث الشكل واللون والحجم والحداثة، كما جاءت في أماكن مناسبة ولها دور كبير في تسهيل عملية التعلم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠١٣)، حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة جميل (٢٠١١) ودراسة (Korin, 2008) .

هـ - التقويم

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مجال التقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣٨	تمتاز أسئلة الكتاب بالوضوح والدقة العلمية	٤,٢١	٠,٦٢	مرتفعة
٣٩	تثير أسئلة الكتاب تفكير المتعلمين	٤,١٤	٠,٥٥	مرتفعة
٤٠	تراعي الأسئلة الفروق الفردية بين المتعلمين	٤,٣٤	٠,٦٤	مرتفعة
٤١	تتصف الأسئلة بالتنوع (مقالية موضوعية ...إلخ)	٤,٢٥	٠,٥٥	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤٢	يشتمل الكتاب على أسئلة متنوعة وكافية في نهاية كل درس	٤,٢١	٠,٥٦	مرتفعة
٤٣	تتوزع الأسئلة على الوحدات بشكل كاف	٤,٢٠	٠,٥٩	مرتفعة
٤٤	تشمل أسئلة الكتاب مجالات التعلم المختلفة(المعرفية والوجدانية والنفس حركية).	٤,٠٤	٠,٥٧	مرتفعة
٤٥	تتدرج أسئلة الكتاب من السهل إلى الصعب	٣,٥٤	٠,٧٩	متوسطة
٤٦	تنمي الأسئلة مهارات التعبير الشفوي لدى المتعلم	٣,٥٤	٠,٧٤	متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن تقدير المعلمين والمعلمات لمجال التقويم في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي كان مرتفعا في (٧) فقرات، ومتوسطا في فقرتين حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (٣,٥٤ - ٤,٢١). وقد كان أعلى تقدير للمجال ممثلا بالفقرة " تمتاز أسئلة الكتاب بالوضوح والدقة العلمية " بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٦٢). أما أقل تقدير فقد كان ممثلا بالفقرة " تنمي الأسئلة مهارات التعبير الشفوي لدى المتعلم " بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٧٤). والفقرة " تتدرج أسئلة الكتاب من السهل إلى الصعب" بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٧٩). ويعزو الباحث ذلك إلى وعي مطوري المناهج بأهمية التدريبات والتمارين في تحديد مستوى المتعلم، بالإضافة إلى استيعابهم للتوجيهات الوزارية بشأن التحفيز على أسئلة التفكير والاستقصاء والبحث. كما تميزت الأسئلة بالتنوع والشمولية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠١٣) ودراسة (Mukhongo, 2010) ، في حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة العبيدات (٢٠١٠) و جميل (٢٠١١) و(Ciannagelo & Kaplan, 1992) .

و- المظهر الخارجي

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مجال المظهر الخارجي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥٢	يستخدم الكتاب فنون الإخراج المناسب لخصائص المتعلمين (الخطوط العريضة، إبراز المفاهيم الرئيسية)	٤,٢٩	٠,٦٥	مرتفعة
٥٣	يشتمل الكتاب على فهرس محتويات واضحة ومرقمة بدقة	٤,١٤	٠,٦٢	مرتفعة
٤٩	طباعة الكتاب جيدة وخالية من الأخطاء اللغوية والإملائية.	٤,١٣	٠,٥٧	مرتفعة
٥١	الرسومات والإشكال التوضيحية في الكتاب معبرة وتساعد على فهم الموضوعات المتعلقة بها.	٤,١٣	٠,٥٤	مرتفعة
٥٠	يتميز ورق الكتاب بالجودة والنوعية	٤,٠٩	٠,٦١	مرتفعة
٤٧	الغلاف الخارجي جذاب وملفت للانتباه	٤,٠٤	٠,٥٧	مرتفعة
٤٨	يعبر الغلاف عن محتوى الكتاب.	٣,٧٥	٠,٦٩	مرتفعة
٥٤	يتضمن الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة موثقة بطريقة علمية	٣,٣٢	١,٢٤	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن تقويم المظهر العام للكتاب كان مرتفعا في جميع الفقرات باستثناء فقرة واحدة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (٣,٣٢ - ٤,٢٩). وقد كان أعلى تقويم للمجال ممثلا بالفقرة " يستخدم الكتاب فنون الإخراج المناسب لخصائص المتعلمين (الخطوط العريضة، إبراز المفاهيم الرئيسية) " بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وانحراف معياري (٠,٦٥). أما أقل تقويم فقد كان ممثلا بالفقرة " يتضمن الكتاب على قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة موثقة بطريقة علمية " بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (١,٢٤). ويعزو الباحث ذلك إلى

وعي مطوري المناهج بأهمية الانطباع الذي سوف يتشكل عند الطالب من خلال المظهر الخارجي للكتاب. كما يعزو ذلك إلي حداثة الكتاب وجودته بمقارنته بالكتب السابقة واستخدام التقنية الحديثة في طباعته، وإلي التزام مطوري الكتاب بمستوى عال من المواصفات والمعايير الفنية في عملية الإخراج. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠١٣) و جميل (٢٠١١)، في حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة العبيدات (٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مستوى تقويم المعلمين لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزى لمتغير جنس المعلم؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات كل من المعلمين والمعلمات لمجالات الاستبانة ولدرجة الكلية، ثم تم استخدام اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المقدمة	ذكر	٣٥	٤,٤٥	٠,٣٥	٢,٨٣٠	٥٤	٠,٠٠٧
	أنثى	٢١	٤,٠٤	٠,٧٤			
الأهداف	ذكر	٣٥	٤,٤١	٠,٣٤	١,٤٧٦	٥٤	٠,١٤٦
	أنثى	٢١	٤,٢٦	٠,٤٢			

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحتوى	ذكر	٣٥	٤,٢٧	٠,٢٩	٢,٤٧٧	٥٤	٠,٠١٦
	أنثى	٢١	٤,٠٧	٠,٢٦			
الوسائل والأنشطة	ذكر	٣٥	٤,١٥	٠,٣٠	-٠,٧٨٣	٥٤	٠,٤٣٧
	أنثى	٢١	٤,٢٢	٠,٣٧			
التقويم	ذكر	٣٥	٤,١١	٠,٣١	١,٦٧٩	٥٤	٠,٠٩٩
	أنثى	٢١	٣,٩٥	٠,٣٩			
المظهر العام للكتاب	ذكر	٣٥	٤,١٠	٠,٣٣	٢,٧٧٢	٥٤	٠,٠٠٨
	أنثى	٢١	٣,٨٠	٠,٤٧			
الكلي	ذكر	٣٥	٤,٢٣	٠,٢٣	٢,٣٥١	٥٤	٠,٠٢٢
	أنثى	٢١	٤,٠٦	٠,٣١			

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي في مجالات التالية:

- المقدمة حيث كانت قيمة ت (٢,٨٣٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥).
- المحتوى حيث كانت قيمة ت (٢,٤٧٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥).
- المظهر العام للكتاب، حيث كانت قيمة ت (٢,٧٧٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥).

وكذلك الدرجة الكلية على المقياس، حيث كانت قيمة ت(٢,٣٥١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥).

وفي جميع الحالات كانت هذه الفروق لصالح الذكور كما يتضح من الجدول (١١). ويعزو الباحث ذلك إلى كثرة ارتباط ومسؤولية المعلمين

الحياتية جعلت اهتمامهم بالأمور الخارجية (الشكل) أكثر من (المضمون) التفاصيل. كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي في مجالات (الأهداف، الوسائل والأنشطة، والتقويم). ويعزو الباحث ذلك إلى أن تلك المجالات تحظي باهتمام مشترك من الطرفين. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٤) الدليمي (٢٠١٣) .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مستوى تقويم المعلمين لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي وفقا لمتغير المؤهل العلمي، ثم تم استخدام اختبار ت للتحقق من دلالة الفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

جدول (١٢) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المقدمة	بكالوريوس	٤٣	٤,٣١	٠,٦٢	٠,٢٥٣	٥٤	٠,٨٠١
	ماجستير	١٣	٤,٢٦	٠,٣١			
الأهداف	بكالوريوس	٤٣	٤,٣٩	٠,٣٩	١,٢٤٢	٥٤	٠,٢٢٠
	ماجستير	١٣	٤,٢٤	٠,٣١			

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحتوى	بكالوريوس	٤٣	٤.١٩	٠.٣٠	-٠.٠٤١	٥٤	٠.٩٦٨
	ماجستير	١٣	٤.٢٠	٠.٢٩			
الوسائل والأنشطة	بكالوريوس	٤٣	٤.١٤	٠.٣٤	-١.٢٩٩	٥٤	٠.١٩٩
	ماجستير	١٣	٤.٢٨	٠.٢٥			
التقويم	بكالوريوس	٤٣	٤.٠٢	٠.٣٦	-١.١١٠	٥٤	٠.٢٧٢
	ماجستير	١٣	٤.١٥	٠.٢٩			
المظهر العام للكتاب	بكالوريوس	٤٣	٣.٩٨	٠.٤٢	-٠.٢٤٩	٥٤	٠.٨٠٤
	ماجستير	١٣	٤.٠١	٠.٤٢			
الكلي	بكالوريوس	٤٣	٤.١٦	٠.٢٩	-٠.٣٤٩	٥٤	٠.٧٢٨
	ماجستير	١٣	٤.١٩	٠.٢٢			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق في تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزي لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات (المقدمة، الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة، التقويم، المظهر العام للكتاب) وفي الدرجة الكلية كذلك. ويعزو الباحث ذلك إلي أن المعلمين والمعلمات بغض النظر عن مؤهلاتهم تلقوا نفس الدورات واشتركوا بنفس المشاغل التدريبية، ويعيشون نفس الظروف. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠١٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في مستوى تقويم المعلمين لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي وفقا لمتغير الخبرة، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين مستويات متغير الخبرة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي وفقا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المقدمة	١- ٥	٢٧	٤,٣٧	٠,٤٤
	٦- ١٠	١٦	٤,٢١	٠,٧٩
	١١ سنة فأكثر	١٣	٤,٢٥	٠,٤٦
	الكلي	٥٦	٤,٣٠	٠,٥٦
الأهداف	١- ٥	٢٧	٤,٤٣	٠,٣١
	٦- ١٠	١٦	٤,٢٧	٠,٤٣
	١١ سنة فأكثر	١٣	٤,٣١	٠,٤٣
	الكلي	٥٦	٤,٣٦	٠,٣٨
المحتوى	١- ٥	٢٧	٤,٢١	٠,٢٦
	٦- ١٠	١٦	٤,١٨	٠,٣٦
	١١ سنة فأكثر	١٣	٤,١٩	٠,٣٠
	الكلي	٥٦	٤,١٩	٠,٢٩
الوسائل والأنشطة	١- ٥	٢٧	٤,١٩	٠,٢٥
	٦- ١٠	١٦	٤,٢٠	٠,٤٦
	١١ سنة فأكثر	١٣	٤,١١	٠,٢٧
	الكلي	٥٦	٤,١٨	٠,٣٢
التقويم	١- ٥	٢٧	٤,١٢	٠,٢٩
	٦- ١٠	١٦	٤,٠٥	٠,٣٧
	١١ سنة فأكثر	١٣	٣,٩١	٠,٤١
	الكلي	٥٦	٤,٠٥	٠,٣٥

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المظهر العام للكتاب	١- ٥	٢٧	٣,٩٥	٠,٤٣
	٦- ١٠	١٦	٤,٠٥	٠,٤٠
	١١ سنة فأكثر	١٣	٣,٩٦	٠,٤٣
	الكلي	٥٦	٣,٩٨	٠,٤١
الكلي	١- ٥	٢٧	٤,١٩	٠,١٨
	٦- ١٠	١٦	٤,١٦	٠,٣٨
	١١ سنة فأكثر	١٣	٤,١١	٠,٢٩
	الكلي	٥٦	٤,١٦	٠,٢٧

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ظاهرية في تقدير المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي بين مستويات متغير الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المقدمة	الخبرة	٠,٢٩	٢	٠,١٥	٠,٤٦	٠,٦٣٧
	الخطأ	١٧,٠٧	٥٣	٠,٣٢		
	الكلي	١٧,٣٦	٥٥			
الأهداف	الخبرة	٠,٣٠	٢	٠,١٥	١,٠٦	٠,٣٥٣
	الخطأ	٧,٥٥	٥٣	٠,١٤		
	الكلي	٧,٨٦	٥٥			
المحتوى	الخبرة	٠,٠١	٢	٠,٠٠	٠,٠٤	٠,٩٥٨
	الخطأ	٤,٧٢	٥٣	٠,٠٩		
	الكلي	٤,٧٢	٥٥			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الوسائل والأنشطة	الخبرة	٠,٠٨	٢	٠,٠٤	٠,٣٦	٠,٧٠١
	الخطأ	٥,٧٣	٥٣	٠,١١		
	الكلي	٥,٨١	٥٥			
التقويم	الخبرة	٠,٣٧	٢	٠,١٨	١,٥٥	٠,٢٢٢
	الخطأ	٦,٣٠	٥٣	٠,١٢		
	الكلي	٦,٦٧	٥٥			
المظهر العام للكتاب	الخبرة	٠,١١	٢	٠,٠٦	٠,٣٢	٠,٧٣٠
	الخطأ	٩,٣٠	٥٣	٠,١٨		
	الكلي	٩,٤١	٥٥			
الكلي	الخبرة	٠,٠٦	٢	٠,٠٣	٠,٣٧	٠,٦٩٠
	الخطأ	٤,٠١	٥٣	٠,٠٨		
	الكلي	٤,٠٧	٥٥			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق في تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزي لمتغير الخبرة في جميع المجالات (المقدمة، الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة، التقويم، المظهر العام للكتاب) وفي الدرجة الكلية كذلك. ويعزو الباحث ذلك إلي أن المعلمين والمعلمات يتمتعون بخبرات تربوية وتعليمية كافية تساعدهم في تحقيق مهامهم التعليمية بالإضافة إلى أن دليل المعلم يوفر مجموعة من الخبرات التربوية. وربما يعزو ذلك أن طبعة الكتاب تعتبر جديدة حيث لم يمض عليها أكثر من سنتين على جميع المعلمين والمعلمات مما أخفى أثر سنوات الخبرة في تقديراتهم للكتاب، وأنهم في طور التعرف على الكتاب ومقارنته بالكتب السابقة التي درسوها. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٤) ودراسة الدليمي (٢٠١٣).

* * *

ملخص النتائج:

١- **أن** كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي مناسب للاستخدام حيث كانت تقديرات المعلمين والمعلمات التقييمية للكتاب مرتفعة.

٢- عدم وجود فروق مهمة بين تقديرات المعلمين والمعلمات في تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي تعزى إلى المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

التوصيات والدراسات المقترحة:

١- إشراك المعلمين والمشرفين في تصميم الكتاب المدرسي كونهم هم المنفذون له.

٢- الاستمرار في تقييم الكتاب بين كل فترة وأخرى لتعزيز مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف.

٣- أن يستفيد مصممي المناهج والكتب الدراسية من نتائج البحوث في تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

٤- ضرورة توفير دليل المعلم بين أيدى المعلمين والمعلمات.

٥- إجراء دراسات تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية من وجهة نظر المشرفيين التربويين.

٦- إجراء دراسات لتقويم جوانب أخرى من الكتاب من وجهة نظر الطلبة.

* * *

المراجع

- أبو زينة، فريد (2010). **تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- التميمي، ليث (٢٠١٠). **تقويم الكتاب المنهجي لمادة الجغرافية للصف الرابع الإعدادي على وفق معايير محددة .** مجلة كلية التربية للبنات، بغداد، العراق، م (٢١)، ع (٢) ص ص. ٤٠٥ – ٤٢٨.
- جميل، عبدالله (٢٠١١). **تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي من وجهة نظر معلمي المادة.** مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع (٣٤) ، ص ص 210 - 234 .
- الحسين، أحمد (٢٠١٧). **صناعة الكتاب المدرسي.** الرياض: مركز الحسين للاستشارات والبحوث والتدريب
- خطابيه، عبدالله **(٢٠١١). تعليم العلوم للجميع**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الدليمي ، كندي (٢٠١٣). **تقييم كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي من وجهة نظر المدرسين في محافظة بغداد.** رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.
- سيد، علي، وسالم، أحمد **(٢٠١١). التقويم في المنظومة التربوية.** الرياض: مكتبة الرشد.
- العبيدات، محمد علي (٢٠١٠). **تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة مأدبا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- علاونة، محمد (١٩٩٠). **تقويم مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف العاشر في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- عليمات، عبير (٢٠٠٦). **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية.** عمان: دار حامد للطباعة والنشر.
- العليمات، فاطمة محمد (٢٠١١). **تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة.** مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، م (38) ، ع (3) ص ص ٩٣٩- ٩٥١.
- العنزي، عبدالرحمن (٢٠٠٦). **تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط في دولة الكويت في ضوء المعايير المعاصرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن.
- العنزي، علي بشير (٢٠١٤). **تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة اليرموك، إربد، الاردن.
- العوضي، ابراهيم (٢٠١٠). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة.** مدرسة الاتحاد النموذجية للتعليم الثانوي.
- فرج الله، عبدالكريم (٢٠١١). **تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة.** مجلة الجامعة الإسلامية ،سلسلة الدراسات الإنسانية، م(١٩)، ع (٢)، ص ص ٧٣٣ – 776.
- هندي، سمية (٢٠٠٩). **تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية).** رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.

- Brophy, J. (1992). "The National Curriculum in U.S Elementary Social Studies, Critique of Representative Example". Journal of Curriculum Studies, 24 (5), pp (54-75).
- Ciannagelo, D., and Kaplan, M.. (1992). An analysis and critique of selected social studies test books, 'A paper presented at Tennessee University meeting on text books evaluation
- Edigar,M.(2001). "Assessing the Social Studies Curriculum", Opinion paper, Mar gland, USA ,Available on - line:www.ericfac.piccard.csc.com
- Korin, D. (2008). Comprehension strategies explicated in three eighth grade social studies textbooks. A Dissertation submitted to the Graduate School – New Brunswick. The State University of New Jersey. New Brunswick, New Jersey.
- Marks & Mari.(1999) "The Relation Between Cognitive Objectives From Selected Lests & From Recommendations Of National Connittes Journal Of Educational Research, 182 (31),88-122
- Maslak, M (2008) School as a site of Tibetan ethnic identity Construction in India? Results for content analysis of textbooks and Delphi study teacher Education Review, 60; 85- 106..
- Missouri State Department of Elementary and Secondary Education, (2001). The Comprehensive Social Studies Assessment Project". Jefferson City, "Council of Chief State School Officers, U.S.A. Available on-line : www.ccsso.org
- Mukhongo, Anna, Nabuayay. (2010). Citizenship Education in Kenya: A content Analysis of State-Sponsored Social Studies Instructional Materials. United States of America. South Kalorena: Clemson University
- Rodeheaver, Misty, D. (2009). AN Analysis of U.S history textbooks: The treatment of primary sources. United States of America: West Virginia University.

❊ ❊ ❊

- Faraj Allah, Abd alkareem (2011). Evaluation of the twelfth grade math textbook for humanities at the province of Gaza through points of view of the teachers in light of quality standards. Islamic university Journal, Humanities series, vol. (19), issue (2), pp. 733-776.

- Hindi, Summaya (2009). Analyzing the National Education textbooks for the lower elementary levels in the Palestinian curriculum (a critique study) Alnajah National University, Nablus, Palestine.

❊ ❊ ❊

at Madaba governorate. Unpublished MA Thesis, Muta University, Karak, Jordan.

- Alawneh, Mohammad (1990). Evaluating "Notes on Arabic Language Grammar" for tenth grade in Jordan. Unpublished MA Study, Yarmouk University, Irbid- Jordan.

- Eliemat, Abeer (2006). Evaluating and developing of textbooks at elementary levels. Amman: Dar Hamid for publishing & distribution.

- Aleliemat, Fatima Mohammad (2011). evaluation of the second book of teaching Arabic for foreign students at AFL International Institute, Jordan University, from points of view of teachers and students. Journal of Studies, Humanities and Social Sciences, Jordan, vol. (38). issue (3) pp. 939-951.

- Alenezi, Abdalrahman (2006). Evaluation of the middle ninth grade textbook of social studies in Kuwait in light of the current modern standards. Unpublished master study, Arab Amman University, Jordan.

- Alenizi, Ali Bashir (2014). evaluating the national and social studies school book of the third grade (Middle School) from points of view of social studies teachers and supervisors in Saudi Arabia. Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

- Alawadi, Ibrahim (2010). Analytical evaluation Study of the tenth grade history textbook at UAE in light of current modern standards. Etihad model Schools for secondary education.

List of References:

- Abu Zaina, Fareed (2010). Developing and Teaching of School Mathematics. Amman: Dar Almassira for publishing & distribution.
- Altamimi, Laith (2010). Evaluation of the geography curriculum book of the fourth preparatory grade according to specific standards. Journal of College of Education for Girls, Baghdad, Iraq, vol. (21), issue (2), pp. 405-428.
- Jameel, Abdullah (2011). Evaluation of the social studies textbook of the third preparatory grade from the points of view of the course teachers. Journal of Society of Education for Social Studies. Egypt, issue (34). pp. 210-234.
- Alhussein, Ahmad (2017). Making of a school textbook. Riyadh: Alhussein consultant, research and training center.
- Khatabieh, Abdullah (2011). Science Education for all. Amman: Dar Almassira for publishing & distribution.
- Aldulaimi, Kindi (2013). Evaluation of the eighth grade history textbook from points of view of the teachers at Baghdad governorate. MA Thesis, College of Education, Middle East University, Jordan.
- Sayyed, Ali, Salem, Ahmad (2011). Assessment in the education system. Riyadh, Alrushed Press.
- Alobeidat, Mohammad Ali (2010). Evaluating of the Eighth grade "National and Social Studies" textbook from the points of view of teachers

Evaluation of the eleventh grade textbook "National and Social Studies" according to male and female teachers at secondary schools in Hafr Albaten governorate

Dr. Saud Farhan Alenizi
Department of Curricula and Methods
College of Education, University of Hafr AL Batin

Abstract:

The study aims at evaluating the eleventh grade textbook "National and Social Studies" from the points of view of teachers at secondary schools in Hafr Albaten governorate. A verification measure consisting of (54) items was developed to evaluate the assigned textbook, and was administered to (56) male and female teachers who teach social studies discipline. Results of the study revealed that the book was, in general, highly ranked by the teachers with a mean of (4.16) in all the domains together. Teachers' evaluation rates in all subsidiary domains were also high, while the objectives got the highest rate with a mean of (4.36), the introduction with an mean of (4.30), followed by the content with a mean of (4.19), teaching aids and activities got the mean of (4.18), assessment was rated with a mean of (4.05), and the general layout of the book was rated with a mean of (3.98). Results also showed differences of statistical significance at ($0.05= \alpha$) in evaluating estimations referring to the variable of gender in favor of males, while no statistical significant differences were detected in the evaluation rate connected to the variable of the academic level or teaching experience. The study recommends that teachers and supervisors should participate in the design and layout of textbooks.

Key words: evaluation, national and social studies book, teachers.

اتجاهاتُ الطالبات تخصُّص "معلِّمة الصفوف الأوليَّة" بجامعة الأميرة نورة نحو تدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديميَّة

د. نوال بنت علي الربيعان
قسم المناهج وطرق التدريس - كليَّة التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

اتجاهاتُ الطالبات تخصُّص "معلِّمة الصفوف الأوليَّة" بجامعة الأميرة نورة نحو تدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديميَّة

د. نوال بنت علي الربيعان

قسم المناهج وطرق التدريس - كليَّة التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٦/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٧/ ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدِّراسَة إلى تقصِّي اتِّجاهات الطالبات تخصص "معلِّمة الصفوف الأوليَّة" نحو تدريس العلوم، وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديميَّة، وتكوَّن مجتمع الدِّراسَة وعينتها من (٧١) طالبة من طالبات البكالوريوس في السنة النهائيَّة في المستويين (السابع والثامن) بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربيَّة السعوديَّة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م، وقد تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق مقياس للاتجاهات نحو تدريس العلوم، واختبار في المفاهيم العلميَّة من إعداد الباحثة على الطالبات المعلِّمات عينة الدِّراسَة.

وقد كشفت الدِّراسَة عن امتلاك الطالبات المعلِّمات لاتجاهات سلبية نحو تدريس العلوم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم (٣.٢٣)، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى $\leq$ ٠.٠٥ ، في اتجاهاتهنَّ، تُعزى لفرع الثانويَّة العامة، أو المستوى الدراسي.

كما كشفت الدِّراسَة عن تدنِّي مستوى فهم الطالبات المعلِّمات للمفاهيم العلميَّة حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات الاختبار ككل (٤٥.٥٪) وبمتوسط حسابي (٠.٤٥)، و وجود علاقة ارتباطيَّة قويَّة بين اتجاهات الطالبات المعلِّمات نحو تدريس العلوم، ومستوى فهمهن للمفاهيم العلميَّة .

وقد أوصت الدِّراسَة بعددٍ من التوصيات، من شأنها أن تنمي من مستوى اتجاه الطالبات المعلِّمات نحو تدريس العلوم، وتحسِّن من مستوى فهمهن للمفاهيم العلميَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: الاتجاهات نحو تدريس العلوم، الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية، فهم المفاهيم العلميَّة، برنامج إعداد معلِّم الصفِّ.

الخلفية النظرية للدراسة:

تُجمع معظم الأنظمة التربويَّة العالميَّة على أهميَّة إعداد المعلِّمين؛ من أجل مواجهة التحديات العلميَّة والتقنيَّة التي يواجهها العالم في الوقت الحاضر، وتزويدهم بثقافة علميَّة كافية، تؤهلهم لبناء ثقافة علميَّة مجتمعيَّة عالية، فالمعلِّم هو الركيزة الأساسيَّة في أيَّة عملية من عمليات الإصلاح التربوي؛ ومن أجل ذلك لا بدَّ من وضع الخطط والبرامج اللازمة التي تهدف إلى إعداد الطلبة المعلِّمين إعدادًا سليمًا، وبما يتلاءم مع المتطلبات المستقبليَّة في حياتهم، ويشير الدياب (٢٠٠٩) إلى أن التقرير الذي أُطلق عليه "ملامسة المستقبل" والذي نشر في عام ١٩٩٩م أدَّى إلى ظهور انتقادات شديدة لكليات التربية في الجامعات الأمريكيَّة؛ لما تفرزه من معلِّمين لم يتلقوا مقرَّرات علميَّة وعمليَّة كافية، وأكد ضرورة إعادة النظر في برامج وأنظمة إعداد المعلِّمين بعامة، ومعلِّمي الصفوف الأوليَّة بصفة خاصة.

ومن المسلَّم به أن تزويد المعلِّم أيًّا كان تخصُّصه أثناء فترة إعداده، بمجموعة من المعطيات الأكاديمية المعرفية، إلى جانب تزويده بسلسلة من المهارات الأدائية- من خلال برامج الخبرة الميدانية- وبما يمكنه من الاستجابة لمتطلبات مهنته ومعاييرها من جهة، وحسن تعامله مع المواقف التعليمية من جهة أخرى سيؤدي إلى رضا المعلِّم عن عوامل تكوينه وإعداده؛ الأمر الذي يدفعه للبحث المستمرِّ لاكتساب المعرفة العلمية، وتحسين تفكيره وأدائه المهني، فضلًا عن تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته (الربعي، ١٤٣٦).

ونظرًا لحساسية المرحلة التي يدرس فيها معلِّمو الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، إذ تشكل أكثر مراحل التعليم الأساسي أهميَّة وحساسيَّة، حيث أشارت وثيقة التعليم للجميع التي أصدرتها منظمة اليونسكو في إعلانها العالمي ضمن أهم توصياتها (UNISCO, 2003: 4) إلى ضرورة توفير التعليم الأساسي، وتجويده للجميع بحلول عام ٢٠١٥، الأمر الذي يؤكد أهميَّة مراحل التعليم الأساسي في سلم التعليم المدرسي عامة، ومرحلة الصفوف الأوليَّة خاصة؛ لذا فإن من الأولويات أن تعطى هذه الفئة من المعلِّمين- معلِّمي الصفوف الأولية- العناية الخاصة خلال برامج إعدادهم؛ لا سيَّما أن تلك البرامج تُعنى بإعداد معلِّميها لتعليم الطلبة جميع المواد الدراسية، ومن بينها مادة العلوم خلافًا لإعداد معلِّمي المراحل الدراسية الأخرى الذين يتوقع منهن تدريس مواد دراسيَّة محددة.

ويعدُّ مقرر العلوم واحدًا من المقررات المهمة، في جميع أنظمة ومراحل تعليم بلدان العالم، والتي تتمحور غاياته الرئيسة في تعزيز الثقافة العلميَّة لدى جميع أفراد المجتمع، وجعلهم قادرين على استخدام مهارات عمليات العلم، ولديهم الاتجاهات الإيجابيَّة نحو العلم والعلماء، ولعلَّ ما يضمن تحقيق هذه الغايات من غايات تعليم العلوم، إن لم يكن من أهمها، إعداد معلِّم كفء قادر على توجيه تفكير الطلبة وتساؤلاتهم، وصقلها بما يضمن إشباع فضولهم العلمي ويعززه (Turkmen, 2007).

وقد أكدت الوثائق الخاصة بحركات تطوير التربية العلميَّة، كحركة المعايير العالميَّة للتربية العلميَّة، ضرورة تربية معلِّمي العلوم للمرحلة الابتدائية الدنيا قبل الخدمة، إذا ما أريد نجاح تحسين تعليم العلوم وتعلُّمها في هذه المرحلة

المهمة في تكوين الفرد القادر على حل المشكلات، وملاحقة تغيرات العصر، وعُدت هذه العمليَّة من أهم التحديات التي تواجه الجامعات وكليات إعداد المعلِّمين في الولايات لمتحدة الأمريكيَّة والعالم أجمع (Minger & Simpson 2006 Weld & Funk,2005; Palmer,2004)؛ ذلك أن معلِّم العلوم هو العامل الحاسم في تنفيذ ما جاءت به حركات الإصلاح لمناهج العلوم، وفي الانتقال به من أساليب التلقين التقليدية إلى طرق تدريس بنائيَّة قائمة على الاستقصاء وحلِّ المشكلة، ونجاحه في ذلك يعتمد على العديد من العوامل، لعلَّ من أهمها ما لديه من اتجاهات إيجابيَّة نحو العلوم وتدريسها، كما يعد الاتجاه نحو العلوم وتدريسها، أساسًا لفهم الوعي العلمي لدى الطلبة، والمعلِّمين على حدٍّ سواء؛ ولهذا السبب، ولأكثر من تسعة عقود مضت، أصبح الاتجاه نحو العلوم وتدريسها من مجالات البحث الرئيسة في التربية العلميَّة وتدريس العلوم (Bayraktar, 2009; Weld and Funk,2005)

إن فهم الاتجاه نحو تدريس العلوم، يعدُّ عنصرًا حاسمًا للتدريس الفعال للعلوم، وفي هذ الصدد يشير شو وآخرون (Cho& Kim &Choi, ,2003) إلى أن الاتجاه نحو تدريس العلوم ليس له أثر في فهم معلِّمي العلوم للعلوم فحسب، ولكن أيضًا في فهم تفكيرهم وممارساتهم الصفيَّة، وهو عنصر حاسم لتحديد نوعيَّة الممارسات التربويَّة للمعلِّمين، من وجهة نظرهم في تدريس العلوم، وأساليب تقييمها، ويضيف بأنه يجب أن يولي التربويون العلميون مزيدًا من الاهتمام بالعوامل التي تؤثر بشكل إيجابي في اتجاهات المعلِّمين نحو تدريس العلوم.

كما يذكر كلٌّ من سيما وأجور (Şeyma& Uğur ,2016) أن فهم اتجاهات المعلّمين نحو تدريس العلوم، وأخذها في الاعتبار، لا يقلُّ أهميَّة عن التطوير النوعي للبرامج ذاتها، فمن المعلوم أن معلّمي العلوم يؤدون دورًا أساسيًّا في تحقيق أهداف تدريس العلوم، وأن تحقيقهم لمسؤولياتهم تجاه ذلك، يرتبط ارتباطًا شديدًا باتجاهاتهم نحو المهنة، والاتجاه نحو تدريس العلوم هو واحد من المكونات المهمة لتدريس العلوم بصورة فعالة.

وتتشكل المواقف تجاه العلوم وتدريسها نتيجة عوامل مختلفة ؛ منها الجنس، والدافعيَّة، والفعالية الذاتيَّة، ونوعيَّة التدريس والتعلُّم التي اكتسبها معلّمو العلوم قبل الخدمة قبل دراستهم الجامعيَّة، ومحتوى برامج إعداد المعلّمين، وأساليب تدريسها التي حصلوا عليها من دراستهم مساقات العلوم وأساليب تدريسها أثناء فترة إعدادهم، والمعلومات التي اكتسبوها في مقرَّرات العلوم الجامعيَّة، ونجاحهم في هذه المقرَّرات، واتجاهاتهم نحو هذه المقرَّرات ومعلّميهم، والتجارب التي نفذوها في قاعات الدِّراسَة والمختبرات، واختلاف بيئات الفصول الدراسيَّة، والمنطقة الجغرافيَّة للمعلّم، إلى غيرها من عوامل، كما يؤكد الأدب التربوي أهميَّة المعرفة التربويَّة والممارسة المهنيَّة في تكوين الاتجاه نحو تدريس العلوم، وأنها توفر المعلومات، والأساس لتطوير اتجاهات الطلبة نحو تدريس العلوم، خلال تدريسهم أثناء فترة الإعداد، وأنه يقع على عاتق برامج إعداد المعلّمين، بمحتوياتها، تشكيل اتجاهات إيجابيَّة نحو تدريس العلوم، أو أيًّا من المقررات الدراسيَّة المتعلقة بالعلوم (عابد والدولات، ٢٠١٣ ; Turkmen,2013; Carcia,2004;Tekkaya et.al, 2002 .Sarikaya,2004) Şeyma& Uğur ,2016)

ويحتلُّ تعليم العلوم للصفوف الأولية وتعلُّمها أهميَّة خاصة ؛ إذ إن تعليم الطلبة للعلوم وتعلُّمها في هذه المرحلة العمريَّة يعزز من فضولهم العلمي، ويلبي حاجاتهم لفهم الظواهر والأحداث في عالمهم المحيط، بما يمكنهم من التوصل للعديد من التفسيرات المرتبطة بالأحداث والظواهر الطبيعيَّة (Worthe& Grollman, 2003)، كما أن الطفل في هذه السنوات الأساسية يتعرَّض للعديد من المفاهيم والعمليات العلميَّة والرياضيَّة الأساسيَّة، والتي يعتقد أن لها أهميَّة حاسمة في تحقيق التحصيل العلمي في السنوات اللاحقة (Karen &Sharon,2003).

وجدير بالذكر أن الأطفال في الصفوف الأولية يتعلَّمون مهارات أساسيَّة وضروريَّة، وهي: مهارات القراءة والكتابة والحساب، وهي مهارات لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يتجاوزها أو يحيد عنها، إلى جانب الاهتمام بتطوير وصقل مهاراتهم في التفكير العلمي، بما يحيط بهم من ظواهر طبيعيَّة في بيئتهم ؛ ذلك أن طبيعة الأطفال الفضوليَّة تدفعهم لاستكشاف كل ما يحدث لهم ؛ سعيًا لإعطاء معنى لكل ما يقع ضمن نطاق حواسهم ؛ وعليه فإن تجويد تعليم الأطفال لمادة العلوم سيهيئ لهم الفرص للانخراط بعمليات استقصاء، وحل المشكلات من شأنها أن تنمي وتصقل فضولهم وتفكيرهم العلمي وتوجهه الوجهة الأفضل (Worthe & Grollman, 2003).

هذا، وقد حددت وثيقة "الرابطة الوطنيَّة لمعلِّمي العلوم" NSTA National Science Teachers Association، في الولايات المتحدة الأمريكيَّة (٢٠٠٢) المكونات الرئيسة لتدريس العلوم بصورة فعالة في مدارس المرحلة الابتدائيَّة، وهي: تنمية مهارات عمليات الاستقصاء، من خلال الاستكشاف

المباشر والتحقق، وبناء تعليمات حول الأطر المفاهيميَّة للطلاب، وتنظيم المحتوى حول مواضيع مفاهيميَّة واسعة، ودمج المهارات الرياضيَّة، ومهارات التواصُل في تدريس العلوم. كما ينبغي على المعلِّمين أيضًا استخدام مختلف وسائل العرض لاستيعاب أنماط التعلم المختلفة، والسماح للطلاب للعمل في مجموعات وتبادل الأفكار، ونمذجة مهارات الاستقصاء العلمي، والاتجاهات الإيجابيَّة، في محاولة لمساعدة الطلاب لتطوير اتجاهات إيجابيَّة نحو العلوم؛ إذ يؤدي معلِّمو المرحلة الابتدائيَّة دورًا أساسيًّا في تغذية معرفة الطلاب الصغار، واتجاهاتهم نحو العلوم (Kazempour,2014).

وتشير العديد من الدِّراسَات إلى أن الخصائص المرتبطة بالمعلِّمين من العوامل المؤثرة إيجابًا أو سلبًا في انخراط الطلبة في تعلُّم العلوم ونجاحهم فيها، وتأتي الاتجاهات التي يحملها المعلِّمون أنفسهم نحو تدريس العلوم على رأس تلك العوامل؛ لكونها تؤثر بشكل لافت في طبيعة ممارساتهم وسلوكياتهم التدريسيَّة في حصص العلوم، وفي مقدار الوقت الذي يقضونه في تدريس العلوم، مما ينعكس على درجة إقبال الأطفال على تعلُّم العلوم واستمتاعهم بها في الصفوف اللاحقة، (Fitzgerald & Dawson & Hackling ,2012;Simon & Osborne ,2010; Barber& Mourshed, 2007 ; Minger & Simpson ,2006; Osborne, Simon, & Collins;2003; Palmer,2004; Cho &Kim &Choi,2003)

كما أن الاتجاهات السلبيَّة لدى المعلِّمين نحو العلوم وتدريسها، ربما تكون من أهم العوائق التي تحول دون التدريس الفعال للعلوم، فقد وُجِد أن المعلِّمين الذين يحملون اتجاهات سلبيَّة نحو العلوم وتدريسها، يميلون إلى تدريس العلوم بأسلوب تلقيني، متجنبين بذلك استخدام أنشطة المختبر ذات

المنحى الاستقصائي، مما يخلق اتجاهات سلبيَّة نحو العلوم لدى طلبتهم، ويؤثر سلبًا في تعلُّمهم لها، ويعد ذلك من أهم أسباب ضعف تحصيلهم فيها، وفي حفز اهتمامهم بها، وتوجيههم لاختيار مهن في المستقبل تتصل بالعلوم (العياصرة، ٢٠١١؛ Akbas,2010;Bayraktar,2009;Adesoji,2008;Turkmen,2007; Georgs,2006)

ونظرًا لما تقدم من أهميَّة اتجاهات المعلِّمين نحو تدريس العلوم، وتأثيرها في اتجاهات المتعلمين نحو العلوم وتحصيلهم فيها، ولأهميَّة تحسين التربية العلميَّة لمرحلة الصفوف الأولية، تتضح أهميَّة الدِّراسَة الحاليَّة، كونها تتناول اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأوليَّة، ممن هنَّ في مرحلة الإعداد قبل الخدمة نحو تدريس العلوم، وتتقصى عددًا من العوامل التي قد تؤثر فيها وتحددها، بقصد معرفة دور الخطط والبرامج التربويَّة والتعليميَّة، والخبرات التي تمرُّ بها الطالبات معلِّمات الصفوف الأوليَّة أثناء فترة إعدادهن، في تنمية الاتجاهات الإيجابيَّة نحو تدريس العلوم.

* * *

الحاجة للدراسة:

ترتكز مخرجات تعلُّم برنامج معلِّمة الصفوف الأولية بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن على جملة من المعايير المتعارف عليها عالميًّا، منها معايير الجمعيَّة العالميَّة لتربية الطفولة المبكرة الصادرة عام ٢٠٠٧م "Association of Childhood Education" International (ACEI)"، ومعايير الجمعيَّة الوطنيَّة (الأمريكيَّة) لتربية الطفولة المبكرة "National Association for the Education of Young Children (NAEYC)"، الصادرة عام ٢٠٠١م؛ وذلك سعيًا نحو تحقيق الريادة في إعداد معلِّمات مهنيات متميزات للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائيَّة، وفقًا لأفضل الممارسات في مجال إعداد معلِّمة الصفِّ، منذ تمَّ تطبيق البرنامج في العام الجامعي ١٤٣١هـ، وكأول برنامج لإعداد معلِّم الصف على مستوى كليات التربية بجامعات المملكة العربيَّة السعوديَّة.

والمتأمل في طبيعة وبنية مقرَّرات الخطة الدراسيَّة لبرنامج معلِّمة الصف المعتمدة بكليَّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والمتاح في موقع الجامعة على شبكة الإنترنت على الرابط:

"http://www.pnu.edu.sa" يخلص إلى أن على معلِّمة الصفِّ أن تقوم بإدارة تعلم التلميذات وأنشطتهن الصفيَّة معظم يومهن الدراسي، وعلى مدار العام الدراسي، وفي جميع المقررات الدراسيَّة، مما يتطلَّب إكساب الطالبات المعلِّمات معرفة كافية بطبيعة الخصائص النمائيَّة للتلميذات، ومتطلبات النمو في كل مرحلة عمريَّة، فضلًا عن تزويدهن بالمعلومات والمهارات والاتجاهات المناسبة لتدريس المقررات الدراسيَّة المختلفة للصفوف الأولية، مع الحرص

على دمج تعلم المفاهيم بطرائق وإستراتيجيات التدريس، وتمكينهن التحقق من إمكانيَّة تطبيق الأفكار والنظريات والمفاهيم التربويَّة في الفصول الدراسيَّة من خلال التدريب الميداني. (الخطة الدراسيَّة لمرحلة البكالوريوس لقسم المناهج وطرق التدريس شعبة معلِّمة الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائيَّة، ١٤٣٣هـ).

ولعلَّ من نافلة القول، أن عمليَّة إعداد معلِّمات الصفوف الأولية لتعليم جميع المقررات الدراسيَّة في ضوء خطة البرنامج، يلقي على كاهلهن مسؤوليَّة كبيرة، خلافًا لعمليَّة إعداد معلِّمات المراحل الدراسيَّة الأخرى اللاتي يتوقَّع منهن تدريس مواد دراسيَّة محددة، فهي بذلك تستوجب أن يكون لدى معلِّمات الصفوف الأولية العديد من مقومات النمو الذاتي، والخصائص المهمة، من أبرزها: معرفة كافية في محتوى وطرائق تدريس المواد الدراسيَّة المختلفة، وكفاءة وثقة في تدريس المواد الدراسيَّة المختلفة، واتجاهات إيجابيَّة نحو تدريسها (Georgs,2006) .

ولما كانت اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، مرتبطة بإعدادهن الأكاديمي، وتنشأ لديهنَّ على الأغلب أثناء فترة الإعداد، وبعد دراستهن لمقررات العلوم وإستراتيجيات تدريسها، والتي يلحظ من خلال فحص خطة البرنامج، أنها تتضمن مقررين للعلوم فقط، إحداهما العلوم البيولوجية والآخر العلوم الفيزيائية وبواقع ثلاث ساعات معتمدة لكلا المقررين، كما أن خطة البرنامج تتضمن مقررًا واحدًا فقط لتدريس العلوم وهو مقرَّر "إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها" وبواقع ثلاث ساعات معتمدة أيضًا، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة النظر في مدى

كفاية تلك المقررات في تكوين الاتجاهات الإيجابية المناسبة لدى الطالبات المعلّمات، وبخاصة وأن معظم الطالبات المعلّمات قد التحقن بالمسار الأدبي أثناء دراستهن في المرحلة الثانوية.

هذا بالإضافة إلى ما تلاحظه الباحثة، وزميلاتها من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، أثناء إشرافهن على الطالبات المعلّمات في التربية العملية، من عزوفهن عن تدريس مقررات العلوم في الصفوف الأولية، وهو ما أكده استطلاع رأي الطالبات المعلّمات الذي قامت به الباحثة، حول المقررات الدراسيَّة التي يفضلن تدريسها، حيث أشارت نتائج استطلاع رأيهن إلى أن مقرَّر العلوم من المقررات التي تحظى بأقل تفضيل لديهن، حيث أشار١١٪ فقط منهن إلى أنهن يفضلن تدريسه على بقيَّة المقررات الدراسيَّة الأخرى، بينما أشار ما نسبته (٤٦٪- ٤٣٪) إلى أن مقرَّرات المواد الشرعيَّة ومقرَّرات اللغة العربيَّة على التوالي هي أكثر المقرَّرات الدراسيَّة التي يفضلنها، ويستمتعن بتدريسها، الأمر الذي يلقي بالشك في مدى كفاية برنامج التربية العملية في الخطة الدراسية للبرنامج في تشكيل الاتجاهات الإيجابية المناسبة لدى الطالبات المعلّمات في تدريس العلوم، فمن الأمور المسلم بها أن التربية العملية هي التجربة الفعلية التي يتم من خلالها تكوين الاتّجاهات الحقيقة لدى الطالب المعلّم نحو مهنة التدريس، فهي تتيح للطالب المعلّم ممارسة العملية التعليمية، وتظهر له معطيات مهنة التدريس بأبعادها المختلفة، وهي تشكل عاملًا مهمًّا في تشكيل اتجاهات الطلبة المعلّمين المهنية نحو تدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى بصفة عامة (العمري، ٢٠٠٨).

ومما يعزِّز الحاجة للدراسة الحاليَّة أيضًا، ما يشير إليه الأدب التربوي والدِّراسَات السابقة ذات الصلة، من وجود تباين في نتائجها حول امتلاك معلِّمي الصفوف الأوليَّة للاتجاهات الملائمة لتدريس العلوم، ففي الوقت الذي أشارت نتائج بعض الدِّراسَات السابقة (عابد والدولات، ٢٠١٣؛ العياصرة، ٢٠١١؛ Sarikaya, 2004; Turkmen &Bonnstetter ,2000; et.al, Tekkaya. 2002;Turkmen, 2007) إلى امتلاك معلِّمي الصفوف الأوليَّة لاتجاهات إيجابيَّة وإيجابية متوسطة نحو تدريس العلوم، أشارت بعض الأدبيات والدِّراسَات السابقة الأخرى (Carcia, 2004; Palmer, 2004; Akerson & Donnelly,2008;Wilkins,2010; Karen &Sharon,2003) إلى أن معلِّمي العلوم للمرحلة الابتدائية الأولى، سواء من كانوا في الخدمة أو قبلها، يحملون اتجاهات سلبيَّة نحو تدريسها، وأن كثيرًا من معلِّمي المرحلة الابتدائية الأولى، بالرغم من كفاءتهم وحماستهم في تدريس المقررات الأخرى، إلا أنهم لا يستمتعون بالعلوم، ولا يشعرون بالارتياح في تدريسها، وأن منهج العلوم في هذه المرحلة ليس له أهميَّة قصوى من وجهة نظرهم، وأنهم يقضون فيه وفي الإعداد له وقتًا قليلًا مقارنة بالمواد الأساسيَّة الأخرى، وفي هذا الصدد يرى كلٌّ دنلوب وفرازر(Dunlop & Fraser,2007) أيضًا أن معلِّمي الصف قبل الخدمة عادةً ما تراودهم الكثير من المخاوف المتوقعة مستقبلًا، فيما يتعلق بتعليم العلوم في الصفوف الأوليَّة.

ويضيف سمولك وآخرون (Smollek& Zembal & Yoder, 2006) إلى أن معلِّمي المرحلة الأولية- رغم أنهم معدُّون لتدريس جميع المواد الدراسيَّة- لا يشعرون غالبًا بالارتياح لتدريس مادة العلوم، ولا يفضلون

تدريسها، ويتبعون أسلوبًا تلقينيًّا في تدريسها؛ بما لا يعزز التحصيل العلمي للطلبة، ويبرر بينز وآبتون (Bencze & Upton,2006) ذلك بقلة خبرتهم، وافتقارهم للمعرفة العلميَّة الملائمة، وبما يؤدي إلى تجنبهم لتدريس العلوم بالطرق والعمليات التي تنمي القراءة والكتابة العلميَّة لدى الطلبة، وهو ما أكدته نتائج عدد من الدِّراسَات، منها دراسة (عابد والدولات، ٢٠١٣؛ Tekkaya et.al, 2002; Sarikaya, 2004) حيث كشفت نتائجها عن تدني مستوى فهم معلِّمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلميَّة، وامتلاكهم لعدد من المفاهيم البديلة.

وتأسيسًا على ما سبق، ونظرًا لعدم وجود دراسة محلية تتقصى اتجاهات معلِّمات الصفوف الأوليَّة قبل الخدمة نحو تدريس العلوم في المملكة العربيَّة السعوديَّة- في حدود علم الباحثة- إذ يعدُّ برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة الأميرة نورة من أوائل البرامج في مجال إعداد معلِّم الصفِّ على مستوى كليات التربية في الجامعات السعودية، تتَّضح الحاجة لإجراء دراسة تتقصى اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم؛ للوقوف على مستواها، والكشف عن العوامل المؤثرة فيها.

مشكلة الدِّراسَة وأسئلتها:

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدِّراسَة بالتساؤلات التالية:

- ما اتجاهات الطالبات تخصُّص معلِّمة الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في اتجاهات الطالبات تخصص معلِّمة الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، تُعزى لفرع الثانويَّة العامة عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في اتجاهات الطالبات تخصُّص معلِّمة الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، تُعزى للمستوى الدراسي عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥؟

- ما مستوى فهم الطالبات تخصص معلِّمة الصفوف الأولية للمفاهيم العلميَّة؟

- هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين اتجاهات الطالبات تخصُّص معلِّمة الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، ومستوى فهمهن للمفاهيم العلميَّة؟

أهميَّة الدِّراسَة:

تكتسب هذه الدِّراسَة أهميتها من أهميَّة الصفوف الأولية في سُلَّم التعليم الابتدائي، إضافة إلى كونها من الدِّراسَات المحليَّة- بل والعربيَّة- القليلة التي تتناول تقصي اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، والعوامل المؤثرة فيها، وهي بذلك تعدُّ استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة تطوير أداء معلِّمات الصفوف الأوليَّة قبل الخدمة، كأحد العناصر المهمة والمؤثرة في تطوير تعلم العلوم وتعليمها، إضافة إلى ما قد تسهم به نتائج هذه الدِّراسَة من تطوير لبرنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأولية، وبخاصة أن هذه الدِّراسَة تأتي ضمن جهود كليَّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في تطوير الخطط الدراسيَّة والمسارات المطروحة فيها.

حدود الدِّراسَة ومحدداتها:

١- **الحدود الزمانيَّة:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦هـ

٢- **الحدود المكانيَّة:** كليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

٣- **الحدود البشرية:** طالبات البكالوريوس في السنة النهائيَّة في المستويين (السابع والثامن) الملتحقات ببرنامج معلِّمة الصفوف الأولية.

مصطلحات الدِّراسَة:

الطالبات "تخصص معلِّمة الصفوف الأوليَّة": هن الطالبات الملتحقات ببرنامج تخصص معلِّمة الصفوف الأولية في مرحلة البكالوريوس في قسم المناهج وطرق التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ومن المتوقع وفق خطة البرنامج أن يوكل لهن تدريس جميع المقررات الدراسيَّة لتلميذات المدارس السعوديَّة، ممن هن في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.

الاتجاهات نحو تدريس العلوم: تعرف الاتجاهات بصورة عامة بأنها ظاهرة نفسيَّة تربويَّة مشتملة على مجموعة من المكونات المعرفيَّة، والانفعالية، والسلوكيَّة، المتعلقة باستجابة الفرد نحو قضيَّة أو موضوع أو موقف، وذلك من حيث القبول أو الرفض (زيتون، ٢٠٠٤: ١٠٩)

أما الاتجاهات نحو تدريس العلوم الحديثة فيعرِّفها (إسمير، ١٩٩٣: ١٠) بأنها مجموعة من المواقف التي يتخذها معلِّم العلوم في تدريس العلوم الحديثة، ويشمل ذلك وجهة نظره نحو كيفيَّة القيام بهذا التدريس، والشعور

الذي يشعر به أثناء تدريس العلوم الحديثة، ووجهة نظره نحو أهميتها للفرد والمجتمع.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن تعريف الاتجاه نحو تدريس العلوم إجرائيًّا بأن: شعور نفسي مكتسب نحو تدريس العلوم، وما يتعلَّق به من قضايا، يتم تقصيها من خلال استجابة الطالبات المعلِّمات نحو تدريس العلوم، من حيث القبول أو الرفض، الإيجاب أو السلب، نحو العبارات المصوغة في مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم المعدِّ من قبل الباحثة، والتي تدور حول الأبعاد الأربعة التالية:

١- الارتياح لتدريس العلوم أو عدمه.

٢- الإعداد والتخطيط لتدريس العلوم.

٣- إدارة الدروس والتجارب والأنشطة العلميَّة.

٤- ملاءمة تعليم العلوم للمرحلة التطوريَّة لتلميذات الصفوف الأوليَّة.

فرع الثانويَّة العامة: وهو فرع الثانويَّة العامة الذي التحقت به الطالبات معلِّمات الصفوف الثلاثة الأولى، خلال دراستهن في المرحلة الثانويَّة، وهو ضمن مجالين: العلمي والأدبي.

المستوى الدراسي: وهو المستوى الذي يتمُّ تحديده من خلال عدد الساعات التي درستها أو تدرسها الطالبة المعلِّمة، ويقصد بالمستويين السابع والثامن كالتالي:

١- المستوى السابع: هو المستوى الذي يتحدد بدراسة الطالبة من (٨٤- ١١٨) ساعة خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الرابعة، ويفترض فيه أن تكون الطالبة المعلِّمة قد درست أو تدرس جميع مقرَّرات

التخصص الإجباريَّة، بما في ذلك مقرَّر إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها نهج (٤٢٢) من أجل تأهيلها لدراسة المستوى الثامن.

٢- المستوى الثامن: وهو المستوى الذي يتحدد بإنهاء الطالبة المعلِّمة (١٣٠) ساعة، ويفترض أن تقضي الطالبة المعلِّمة فيه فترة التدريب الميداني، خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الرابعة لمرحلة البكالوريوس، في تخصص معلِّمة الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائيَّة.

فهم المفاهيم العلميَّة: يُعرَّف الفهم بأنه: "تحديد المعاني، ويظهر ذلك من خلال ترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى وتفسيرها وشرحها بإسهاب أو في إيجاز، والتنبؤ من خلالها (أي الأفكار) بنتائج وآثار معينة بناءً على المسارات أو الاتجاهات المتضمنة في هذه الأفكار (زيتون وزيتون، ١٩٩٥: ٦٨).

ويُعرَّف المفهوم العلمي بأنه كلمة أو مصطلح له دلالة لفظيَّة، كما يُعرَّف بأنه تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق، أي أن المفهوم مصطلح له دلالة بالنسبة لمواقف متعددة في مجال العلم، ولأي مفهوم اسم وتعريف (النجدي وراشد وعبد الهادي، ٢٠٠٢: ٦٦).

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف فهم المفاهيم العلمية إجرائيًّا بأنه: "اكتساب الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية للمفاهيم العلميَّة، وقدرتهن على معرفتها، وتفسيرهن لها، وترجمتها، والتنبؤ من خلالها، بنتائج وعلاقات أخرى، واستخدامها في مواقف جديدة، وذلك فيما يتعلَّق بالمفاهيم العلميَّة الرئيسة المرتبطة بموضوعات مادة العلوم الواردة في كتب العلوم، التي تدرس في المدارس السعوديَّة للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائيَّة، كما يقيسها اختبار تحصيل المفاهيم العلميَّة المعدُّ من قبل الباحثة".

الدِّراسَات السابقة:

في سبيل تكوين خلفية نظرية جيدة عن موضوع الدِّراسَة، قامت الباحثة بالاطلاع على الدِّراسَات السابقة التي تناولت فكرة موضوعها، وذلك من خلال البحث في شبكة المعلومات العنكبوتية، وقواعد البيانات العالمية والعربية، ومن أهمها قاعدة معلومات البحوث التربويةERIC ، وقاعدة دار المنظومة للمعلومات التربوية Edusearsh، وفيما يلي عرض لأهم تلك الدِّراسَات ذات الارتباط المباشر بفكرة الدِّراسَة الحالية، وكذلك الدِّراسَات ذات الارتباط القريب منها، ومن بين أهم هذه الدِّراسَات:

دراسة قام بها تركمن وبونستتر (Turkmen &Bonnstetter ,2000) والتي هدفت إلى تقصي اتجاهات معلِّمي التربية الابتدائيَّة قبل الخدمة نحو العلوم وتدريسها، حيث تكونت عينتها من (٦١٢) طالبًا معلِّما وطالبة معلِّمة من أربع جامعات تركيَّة، وقد أظهرت نتائجها أن لدى المعلِّمين اتجاهات إيجابيَّة نحو العلوم وتدريسها، وأن هذه الاتجاهات تختلف بفروق دالة إحصائيًّا باختلاف المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الرابعة فالثالثة، وهكذا، لكنها لا تختلف باختلاف المنطقة الجغرافيَّة للمعلِّم، أو دخل أسرته، أو ثقافة والديه.

ودراسة تيكايا وآخرين (Tekkaya , Çakıroglu & Özkan,2002) التي تقصت مستوى فهم معلِّمي العلوم قبل الخدمة للمفاهيم العلميَّة، واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، ومعتقداتهم بفاعليتهم في تدريسها، وتكونت عينة الدِّراسَة من (٨٥) معلِّما للعلوم قبل الخدمة في إحدى الجامعات التركيَّة. وقد أشارت نتائج الدِّراسَة إلى امتلاك أفراد عينة الدِّراسَة لعدد من المفاهيم البديلة

المرتبطة بالعديد من المفاهيم العلميَّة، كما أشارت نتائج الدِّراسَة إلى امتلاك أفراد الدِّراسَة لاتجاهات إيجابيَّة نحو تعليم العلوم.

ودراسة ساريكيا (Sarikaya, 2004) التي تناولت بالبحث أيضًا مستوى دقَّة المعرفة العلميَّة التي يمتلكها معلِّمو المرحلة الابتدائيَّة قبل الخدمة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، ومعتقداتهم بفاعليتهم في تدريسها، وقد تكونت عينة الدِّراسَة من (٧٥٠) مشاركًا من معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة في تسع من الجامعات التركيَّة، وقد أشارت نتائج الدِّراسَة إلى امتلاك أفراد العينة معتقدات معتدلة حول فاعليتهم في تدريس العلوم، واتجاهات إيجابيَّة نحو تدريسها، كما أشارت نتائج الدِّراسَة إلى تدني مستوى المعرفة العلميَّة لدى المعلِّمين، ووجود ارتباط ذي دلالة بين اتجاهات أفراد العينة، ومعتقداتهم نحو العلوم وتعليمها، ومستوى معرفتهم العلميَّة.

و دراسة مينجر وسيمبسون (Minger & Simpson ,2006) التي هدفت إلى تقصي أثر مساق في العلوم قائم على النشاط في تغيير اتجاهات المعلِّمين قبل الخدمة نحو تدريس العلوم في تخصص التربية الابتدائيَّة في جامعة سانت كلاود في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت عينتها من (١٢٠) معلِّما ومعلِّمة قبل الخدمة، وقد أظهرت نتائجها أن اتجاهات الطلبة المعلِّمين نحو تدريس العلوم تغيرت بصورة عامة تغيرًا إيجابيًّا، وأن واحدًا فقط من أبعاد المقياس الأربعة وهو بعد (الحاجة للعلوم) لم يظهر فرقًا ذا دلالة إحصائية نتيجة دراسة المساق.

و دراسة تركمن (Turkmen, 2007) التي تقصت أثر مقررات أساليب تدريس العلوم التي يدرسها طلبة كليَّة إعداد المعلِّمين في تركيا في اتجاهاتهم

نحو العلوم، وفي اتجاهاتهم نحو تدريسها، وتكونت عينة الدِّراسَة من ٥٠ طالبًا، وقد كشفت الدِّراسَة عن امتلاك الطلبة لاتجاهات إيجابيَّة نحو العلوم، واتجاهات إيجابيَّة نحو تعليمها، في كلا القياسين القبلي والبعدي، إلا أن النتائج أشارت إلى تحسُّن في اتجاهات الطلبة نحو تدريس العلوم، في حين لم تُظهر تحسنًا في اتجاهاتهم نحو العلوم.

كما قام كلٌّ من أكيرسون ودونلي (Akerson & Donnelly,2008) بدراسة تقصت اتجاهات عينة تكونت من (٢١) طالبًا معلِّما وطالبة معلِّمة ملتحقين ببرنامج ماجستير التربية الابتدائيَّة في إحدى الجامعات الأمريكيَّة باستخدام مقياس خاص صممه الباحثان SAS، وكان من نتائج تطبيق المقياس على الطلبة المعلِّمين، أن معظم الطلبة المعلِّمين سجلوا شعورا إما بالارتياح الشديد أو عدم الارتياح الشديد نحو تدريس العلوم في فقرات المقياس، وأن غالبيتهم العظمى تقدر الحاجة لتعليم العلوم، وتميل لقضاء وقت طويل في تدريس العلوم والتحضير لها، أما فيما يتعلق باستخدام المواد والأدوات وإجراء التجارب والقياسات في تدريس العلوم، فإنهم انقسموا بين محايد ومؤيد لذلك.

كما تقصت دراسة ويلكنس (Wilkins, 2010) المباحث الدراسيَّة التي يفضل معلِّمو الصفوف الخمسة الأولى تدريسها، وقد تكونت عينة الدِّراسَة من (٤٩٠) معلِّما من مجموعة من المدارس الأمريكيَّة، وقد أشارت نتائج الدِّراسَة إلى أن مبحث العلوم من المباحث التي حظيت بأقل تفضيل لدى المعلِّمين، في حين جاءت مواد اللغة أكثر المباحث الدراسيَّة التي يفضلها المعلِّمون، ويستمتعون بتدريسها.

وفي دراسة الحالة التي قامت بها كازمبور (Kazempour,2014)، وتم التركيز فيها على إحدى الطالبات المرشحات لتدريس صفوف المرحلة الابتدائيَّة الدنيا، في إحدى جامعات الولايات المتحدة الأمريكيَّة، والتي بدأتها بمواقف واتجاهات سلبيَّة، وانخفاض في الكفاءة الذاتيَّة في تدريس العلوم، وقد تم وصف معتقداتها، واتجاهاتها وكفاءتها الذاتيَّة نحو تدريس العلوم، قبل دراسة مقرَّر أساليب العلوم وبعده، وشرح تأثير تجاربها العلميَّة السابقة، وقد كشفت نتائج هذه الدِّراسَة عن أن دراسة المقرر قد سمحت بإجراء تغييرات في معتقداتها حول العلم وتدريس العلوم، وتحسين اتجاهاتها نحوه، وشعور أقوى بالثقة نحو تدريس العلوم وتعلُّمها.

أما دراسة بيتول وخليل (Betül& Halil ,2015) فقد استهدفت الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلِّمين نحو تدريس العلوم (الفيزياء – الكيمياء، علم الأحياء، والمختبرات)، وكفاءتهم الذاتيَّة، وشملت عينة الدِّراسَة ٤٩٧ طالبًا يدرسون مقرر التربية العلميَّة في قسم التربية الابتدائيَّة في جامعة بايار، بكليَّة التربية في تركيا، وقد كشفت نتائج الدِّراسَة عن وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات الطلبة المعلِّمين، تُعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، في مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم، كما لوحظ وجود اختلافات كبيرة في الاتجاهات نحو تدريس العلوم، تُعزى لفرع المدرسة الثانويَّة، ومستوى التحصيل العلمي فيها.

وعلى مستوى الدِّراسَات العربيَّة تقصت دراسة العياصرة (٢٠١١) اتجاهات الطلبة في تخصُّص معلِّم الصف نحو تدريس العلوم، وأثر دراسة مساقين في العلوم، وأساليب تدريسها في تغييرها. وتألفت عينة الدِّراسَة من

(١١١) طالبًا وطالبة في تخصص معلِّم صف في كليَّة العلوم التربويَّة في جامعة جرش بالأردن، مسجلين لمساق مفاهيم علميَّة (١)، وأساليب تدريسها، أو لمساق مفاهيم علميَّة (٢) وأساليب تدريسها، وقد أظهرت نتائج الدِّراسَة أن لدى الطلبة الملتحقين بالمساقين اتجاهات إيجابيَّة متوسطة نحو تدريس العلوم، وأن هناك أثرًا دالًّا إحصائيًّا لكلٍّ من المساقين في تغيير هذه الاتجاهات بالاتجاه الإيجابي، وأن هذا الأثر لا يختلف بدلالة إحصائيَّة باختلاف المساق.

في حين تقصت دراسة عابد والدولات (٢٠١٣) اتجاهات طلبة معلِّم الصفِّ نحو تعليم العلوم، وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلميَّة، وبفرع دراستهم في الثانويَّة العامة. وتكونت عينة الدِّراسَة من (٢٢٥) طالبًا من طلبة البكالوريوس في كليَّة العلوم التربويَّة والآداب التابعة لوكالة الغوث الدوليَّة بالأردن، وطلبة البكالوريوس في كليَّة العلوم التربويَّة في الجامعة الأردنيَّة. وقد كشفت الدِّراسَة عن امتلاك معلِّمي الصف قبل الخدمة لاتجاهات إيجابيَّة نحو تعليم العلوم، وعن وجود فروق دالة في اتجاهات طلبة معلِّم الصف تُعزى لفرع الثانويَّة العامة، ولصالح من أنهوا دراستهم الثانويَّة في الفرع العلمي، كما كشفت النتائج عن تدني مستوى فهم طلبة معلِّم الصف للمفاهيم العلميَّة، إضافة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الاتجاهات نحو تعليم العلوم، ومستوى فهمهم للمفاهيم العلميَّة.

أما على المستوى المحلي فلم تعثر الباحثة على دراسة محلية تتقصى اتجاهات الطالبات تخصص معلِّمة الصفوف الأولية، وتكشف عن علاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية، والتي قد تؤثر في كفاءة إعدادهن، إلا أن التوجُّه نحو قياس جوانب وجدانية أخرى كفعالية الذات والدافعية نحو تدريس العلوم

كانت هدفًا لدراسة الحصان (٢٠١٣)، والتي سعت نحو قياس أثر تدريس مقرَّر إستراتيجيات تدريس العلوم، وتقييمها على الطالبات معلّمات الصفوف الأولية- في ذات البرنامج محل اهتمام الدِّراسَة الحالية- على فعالية الذات الأكاديمية والدافعية نحو تدريس العلوم، وقد تكونت عينة الدِّراسَة من (٤٨ طالبة معلّمة)، وقد كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة بين التطبيقين القبلي والبعدي، مما يشير إلى وجود أثر إيجابي لتدريس مقرَّر إستراتيجيات تدريس العلوم، وتقييمها في متغيرات الدِّراسَة، وهو ما شكل حافزًا إضافيًّا للباحثة للوقوف على طبيعة الاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى الطالبات معلّمات الصفوف الأولية وتقصيها، ومعرفة المزيد عن العوامل المؤثرة في تكوينها، ومما له علاقة مباشرة بإعدادهن، وبخاصة أن كلًّا من الدافعية وفعالية الذات من العوامل المؤثرة والمرتبطة في تشكيل الاتجاهات، وفق ما أشارت إليه الأدب التربوي ذو الصلة (Tekkaya et.al, 2002; Sarikaya, 2004; Kazempour,2014; Betül& Halil ,2015) كما أن المعتقد والاتجاه والسلوك مرتبطة ببعضها، فالتقييم الذاتي المتدني لمعلّمي المرحلة الابتدائية بفاعليتهم الذاتيه نحو تدريس العلوم- وهذا معتقد- ينتج عنه كراهية تدريس العلوم- وهذا اتجاه - وهو ما يترجم في النهاية إلى معلّمين يتجنبون تدريس العلوم- وهذا سلوك- (Koballa, & Crawley1985 ؛ نقلًا عن عابد والدولات، ٢٠١٣).

* * *

التعقيب على الدِّراسَات السابقة :

١. معظم الدِّراسَات السابقة أجريت في بيئات أجنبية، فبعضها أجري في جامعات تركية (Turkmen&Bonnstetter ,2000;Tekkaya et.al, 2002; Sarikaya, 2004; Turkmen, 2007; Betül& Halil ,2015) والبعض الآخر في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية (Minger & Simpson,2006; Akerson & Donnelly,2008; Wilkins, 2010; Kazempour,2014)

٢. قلة الدِّراسَات العربية التي تقصت اتجاهات معلِّمي الصفوف الأولية قبل الخدمة نحو تدريس العلوم، حيث لم تعثر الباحثة إلا على دراستي (عابد والدولات، ٢٠١٣ ؛ العياصرة، ٢٠١١) ولعلَّ ذلك يعود إلى كون برنامج إعداد معلِّم الصف، لم يعمل به إلا عدد محدود من برامج كليات التربية في جامعات الدول العربية- في حدود علم الباحثة- .

٣. لا يوجد دراسة سابقة محلية تتقصى اتجاهات الطالبات تخصص "معلِّمات الصفوف الأولية" نحو تدريس العلوم، وتكشف عن علاقته بمتغيرات الدِّراسَة : المستوى الدراسي، وفرع الثانوية العامة، وفهم المفاهيم العلمية، مما يعزز الحاجة للدراسة الحالية.

٤. وجود تباين في نتائج الدِّراسَات السابقة وفقًا لاختلاف البرامج والبيئات التعليمية التي طبقت فيها، حيث أشارت بعض الدِّراسَات إلى وجود اتجاهات تميل للإيجابية لدى معلِّمي الصف قبل الخدمة (عابد والدولات، ٢٠١٣ ؛ Sarikaya, 2004; Turkmen & Bonnstetter,2000; Tekkaya et.al,2002;Turkmen, 2007)، والبعض الآخر أشار لإمتلاكهم اتجاهات إيجابية متوسطة (العياصرة، ٢٠١١)، في حين كشفت نتائج دراستي

(Akerson&Donnelly,2008;Wilkins,2010) عن وجود اتجاهات سلبية نحو تدريس العلوم لدى معلّمي الصفوف الأولية قبل الخدمة.

٥. أظهرت نتائج بعض الدِّراسَات تدني مستوى فهم معلّمي المرحلة الابتدائيَّة في الصفوف الأولية للمفاهيم العلميَّة والمعرفة العلمية لديهم، وامتلاكهم لعدد من المفاهيم البديلة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطيَّة بين اتجاهات معلّمي الصفوف الأوليَّة ومستوى فهمهم للمفاهيم العلميَّة، وكفاءتهم الذاتية نحو تدريس العلوم (عابد والدولات، ٢٠١٣؛ Tekkaya et.al, 2002; Sarikaya, 2004; Kazempour,2014; Betül& Halil ,2015)

٦. سعت بعض الدِّراسَات للكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو تدريس العلوم، وبعض المتغيرات الأكاديمية الأخرى كالمستوى الدراسي، وفرع الثانويَّة العامة، وتناول مساقات في العلوم وأساليب تدريسها أثناء فترة الإعداد (العابد والدولات، ٢٠١٣؛ العياصرة، ٢٠١١ Turkmen&Bonnstetter ,2000; Sarikaya, 2004; Turkmen, 2007; Betül& Halil ,2015)

٧. استفادت الباحثة من الدِّراسَات السابقة في صياغة أسئلتها وفروضها، واختيار منهجيتها وبناء أدواتها، وفي تفسير نتائج الدِّراسَة وتحليلها.

مجتمع الدِّراسَة وعينتها:

عينة الدِّراسَة هي مجتمعها، حيث شملت الدِّراسَة جميع طالبات البكالوريوس في السنة الرابعة النهائيَّة في المستويين (السابع والثامن) الملتحقات ببرنامج معلّمة الصفوف الثلاثة الأولى، في قسم المناهج وطرق التدريس، بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض في المملكة العربيَّة

السعوديَّة ، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦ه والبالغ عددهن (٧١) طالبة ، وقد تم استثناء الطالبات اللاتي تم تطبيق أدوات الدِّراسَة عليهن كعينة استطلاعيَّة ، والجدول (١) يوضح توصيف عينة الدِّراسَة من حيث المستوى وفرع الثانويَّة العامة.

جدول (١)

توصيف عينة الدِّراسَة من حيث المستوى الدراسي وفرع الثانويَّة العامة

المستوى	أعداد الطالبات		المجموع
	أدبي	علمي	
السابع	١٢	١	١٣
الثامن	٥٥	٣	٥٨
المجموع	٦٧	٤	٧١

منهج الدراسَة :

اعتمدت الدِّراسَة الحاليَّة على المنهج الوصفي المسحي ، وهو أسلوب يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما ، وذلك بقصد التعرُّف على الظاهرة ، وتحديد الوضع الحالي لها ، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها ؛ من أجل معرفة صلاحية هذا الوضع ، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه (الشربيني وصادق والقرني ومطحنة ، ٢٠١٣).

أداتا الدِّراسَة :

لجمع البيانات أو المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدِّراسَة ؛ قامت الباحثة ببناء استبانة تضمنت أداتي الدِّراسَة الرئيستين ، وهما ؛ مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم ، واختبار فهم المفاهيم العلميَّة ، واشتملت الاستبانة على ثلاثة بنود رئيسة ، وهي : البيانات الشخصيَّة للطالبة المعلِّمة ، وفقرات مقياس

الاتجاه نحو تدريس العلوم، وفقرات اختبار المفاهيم العلميَّة، وقد تمَّت كتابة تعليمات لكل بند من بنود الاستبانة، كما تضمنت البيانات الشخصيَّة أسئلة للطالبة المعلِّمة حول الاسم، المستوى الدراسي، وفرع الثانويَّة العامة، أما مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم فقد تضمن (٢٤) فقرة، في حين بلغ عدد فقرات اختبار فهم المفاهيم العلميَّة (٥٠) فقرة، روعي عند إعدادهما مواصفات المقاييس والاختبارات الجيدة من صدق وثبات، وتفصيل ذلك كما يلي:

أولًا - مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم: هدف إلى قياس اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، وقد صيغت فقراته في ضوء مراجعة الباحثة واطلاعها على عدد من مقاييس الاتجاه نحو تدريس العلوم لدى معلِّمي الصف، والمرحلة الابتدائيَّة قبل الخدمة، والتي استخدمت في الدِّراسَات السابقة، ومن أبرز تلك الدرسات (عابد والدولات، ٢٠١٣؛ العياصرة، ٢٠١١؛ Minger & Simpson ,2006; Sarikaya, 2004; Cho &Kim &Choi,2003)، كما تم الأخذ بعين الاعتبار عند صياغة فقرات المقياس معايير تصميم مقاييس الاتجاهات على طريقة (ليكرت) التي أوردها زيتون (١٩٩٩). وفقًا لتدريج (ليكرت) الخماسي التالي: موافقة جدًا (٥)، أوافق (٤)، غير متأكدة (٣)، لا أوافق (٢)، لا أوافق مطلقًا (١)، وبحيث تضمَّن المقياس عددًا متساويًا من الفقرات الإيجابيَّة والسلبيَّة، وأعطيت العبارات الإيجابيَّة وزنًا نسبيًّا بالترتيب التنازلي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وهي العبارات ذوات الأرقام: ٢، ٣، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢بينما أعطيت العبارات السلبيَّة أوزانًا بالترتيب

التصاعدي (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) وهي العبارات ذوات الأرقام: ١ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٤ ، والجدول (٢) يوضح مواصفات مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم بأبعاده الأربعة.

جدول (٢)

مواصفات مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم بأبعاده الأربعة

أبعاد مقياس الاتجاه	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
الارتياح لتدريس العلوم من عدمه	٢ ، ٣	١ ، ٤ ، ٦ ، ٥	٦
الإعداد والتخطيط لتدريس العلوم	٧ ، ٩ ، ١١	٨ ، ١٠ ، ١٢	٦
إدارة الدروس والتجارب والأنشطة العلمية	١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٠	١٤ ، ١٦ ، ١٨	٨
ملاءمة تعليم العلوم للمرحلة التطوريَّة لتلميذات الصفوف الأوليَّة	٢١ ، ٢٢	٢٣ ، ٢٤	٤
المجموع	١٢	١٢	٢٢

كما يبين الجدول (٣) كيفيَّة تفسير الدرجات المتكونة من تطبيق المقياس لقياس اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، والذي تم الاستناد إليه في ضوء الأدب التربوي السابق، ومن أهمها دراستا (النصار، ٢٠٠٢ ؛ الطاهر، ١٩٩١)، كما تم الاسترشاد برأي متخصصين في القياس والتقويم التربوي بشأن صلاحية المعيار للحكم على نتائج الدِّراسَة في ضوء أغراض الدراسة، وتم الاتفاق فيه على أن الدرجة العالية للمقياس والتي تقترب من حد الكفاية أو تساويها (٨٠ ٪) تعكس اتجاهًا أكثر إيجابيَّة نحو تدريس العلوم، في حين تعكس الدرجات الأقل والتي تتراوح بين (أقل من ٨٠٪- ٧٠ ٪) اتجاهًا إيجابيًّا متوسطًا، وكلما قلت الدرجة عن المتوسط

(٧٠ ٪ فأقل) فإنها تعكس اتجاهًا أكثر سلبيَّة نحو تدريس العلوم، علمًا بأن درجات المقياس تتراوح بين الدرجة بين (٢٤- ١٢٠).

جدول (٣) كيفيَّة تفسير مجموع الدرجات المتكونة من تطبيق مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم

مدى الدرجات	المتوسط الحسابي	مستوى الاتجاه	نوع الاتجاه
١٠٨- ١٢٠	٤.٥- ٥	مرتفع جدًا	إيجابي مرتفع
٩٦- ١٠٧	أقل من ٤.٥- ٤	مرتفع	إيجابي
٨٤- ٩٥	أقل من ٤- ٣.٥	متوسط	إيجابي متوسط
٧٢- ٨٣	أقل من ٣.٥- ٣	دون المتوسط	سلبي
٧١ فأقل	أقل من ٣	منخفض	سلبي

أ - صدق المقياس الظاهري: يعد الصدق الظاهري أحد طرق التعرُّف على صدق المقياس، ويمكن الوصول إلى ذلك النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء ذوي العلاقة بموضوع البحث لفحص المقياس، والتأكد من أنه يقيس فعلًا ما وضع لقياسه؛ ولذا فقد تم عرض المقياس بعد مراجعته في صورته الأوليَّة والذي شمل (٢٥) عبارة على أربعة من الأساتذة المتخصصين في التربية العلميَّة، للتعرف على رأيهم حول مناسبة الأداة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملاءمة وارتباط الفقرات الفرعيَّة بأبعاد المقياس، ودرجة وضوح العبارات، وصحة صياغتها اللغويَّة، وقد أُخذت اقتراحات المحكَّمين بالتعديل أو الحذف أو الإضافة بعين الاعتبار، ومن هذه التعديلات تعديل عبارة تعليم العلوم إلى تدريس العلوم في كافة فقرات المقياس، كما تم حذف عبارة (يحتاج تعليم العلوم لكثير من الجهد والوقت) من المقياس؛ لكونها حقائقية، كما تم تعديل الصياغة اللغوية

لفقرات المقياس ككل بناء على ملاحظات المحكمين، وبذلك تمَّ التحقُّق من صدق المقياس الظاهري، وأصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

ب- ثبات المقياس: ولحساب ثبات المقياس؛ فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعيَّة عشوائيَّة من الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية وعددهن (٢٠) طالبة معلِّمة من مجتمع الدِّراسَة (١٣) طالبة، من المستوى الثامن و(٧) طالبات من المستوى السابع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦ هـ. ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Coefficient، وقد بلغت قيمة المعامل (٠,٨٣)، وهي درجة ثبات جيدة لأغراض الدِّراسَة الحاليَّة.

جـ - صدق (الاتساق) الداخلي للمقياس: وللحصول على مزيد من المؤشرات لصدق المقياس؛ تم حساب صدق (الاتساق) الداخلي بحساب معامل الارتباط بين مجموع كلِّ بعد من أبعاد المقياس والدرجة النهائيَّة للمقياس، وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة النهائيَّة للمقياس إلى وجود معامل ارتباط قوي (دالة عند مستوى ٠,٠١)، مما يشير إلى قوة مقياس الاتجاه في قياس اتجاه الطالبات معلِّمات الصفوف لأولية نحو تدريس العلوم، وتأثير كلِّ بعد على ذلك الاتجاه.

ثانيًا- اختبار المفاهيم العلميَّة:

تم إعداد اختبار لقياس مستوى فهم الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية للمفاهيم العلميَّة، وذلك بعد القيام بعمليَّة مسح لكتب العلوم لمرحلة الصفوف الأوليَّة، واستخراج المفاهيم العلميَّة التي تضمنتها تلك الكتب،

وقد اشتمل الاختبار على محورين رئيسين، هما: المفاهيم العلميَّة في مجال الأحياء والبيئة، والمفاهيم العلميَّة في مجال الفيزياء والكيمياء، وتم بناء فقراته من نوع الاختيار من متعدد، ذي الأربعة بدائل، والجدول (٤) يوضح مواصفات جدول الاختبار.

جدول (٤)

مواصفات اختبار المفاهيم العلميَّة المضمنة في كتب العلوم للصفوف الأوليَّة

المجال / السلوك		مستويات التحصيل			المجموع
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	
الأحياء والبيئة	١، ٢،٧،٨،١٦،١ ٧،١٨، ١٩،٢٠	٤، ٦،٩،١٠،١٤،١٥، ٢٩،٢٤،٢٥،	١٣ ،١١،١٢، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٦،٢٧،٢٨،	٣٠،٣،٥	٣٠
مجال الفيزياء والكيمياء	٣٤،٣٥،٣٦،٤٧ ٤٥،	٣٧،٣٩،٣٨، ٤٣،٤٤،٤٦،٤٨،٥٠ ٤٩،	٣٣ ٤١ ،٤٠	٣٢،٣١،٤٢	٢٠
المجموع	١٤	١٨	١٢	٦	٥٠

ومن أجل تفسير النتائج فقد اعتمدت النسب المئويَّة التالية، كمعيار للحكم على نتائج الدِّراسَة:

- ٨٠ ٪ فأكثر درجة استيعاب عالية جدًّا
- أقل من٨٠ ٪ إلى ٧٠ ٪ درجة استيعاب عالية
- أقل من٧٠ ٪ إلى ٦٠٪ درجة استيعاب متوسطة
- أقل من٦٠ ٪ إلى ٥٠٪ درجة استيعاب منخفضة
- أقل من ٥٠ ٪ درجة استيعاب منخفضة جدًّا.

والـذي تم الاسـتناد إليـه في ضـوء بـالأدب التربـوي السـابق مـن أهمهـا دراسـتا (عابـد، ٢٠٠٩ ؛ الفريجـي، ٢٠٠٩)، كمـا تم الاسترشـاد بـرأي متخصصين في القياس والتقويم التربوي بشأن صلاحية المعيار للحكم على نتائج الدِّراسَة في ضوء أغراض الدِّراسَة، وقد أشاروا لصلاحية المعيار المذكور لتفسير نتائج الدِّراسَة.

أ- صدق الاختبار الظاهري: للتأكد من صدق الاختبار وقياسه فعلًا لما وضع لقياسه ؛ قامت الباحثة بعرض الاختبار على عضو هيئة تدريس في التربية العلمية، بالإضافة إلى المتخصصات في تدريس مقرري العلوم الفيزيائيَّة والعلوم البيولوجيَّة في برنامج معلِّمة الصفوف الثلاثة الأولى في قسم المناهج وطرق التدريس، وقد طلب منهم الحكم على مدى وضوح أسئلة الاختبار، وتمثيلها لقياس فهم الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية للمفاهيم العلميَّة، وقد أفاد الجميع بمناسبة الاختبار لما أُعد له، وأوصوا بإجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض مفرداته، كإضافة الخاصية الرابعة لحالات المادة (البلازما) في الفقرة (٣٩) وتغيير كلمة النباتات إلى النبات في الفقرتين (٢، ١٥)، وتمييز كلمة عدا بخط في رأس السؤال، هذا بالإضافة إلى عدد من الملاحظات اللغوية البسيطة، وقد أخذت الباحثة بجميع الملاحظات، وتم التعديل في ضوئها، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق في صورته النهائيَّة.

ب- ثبات الاختبار: ولحساب ثبات الاختبار ؛ فقد تم تطبيقه على ذات العينة اللاتي طبق عليهن مقياس الاتجاه. وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون Kuder-Richardson، وقد بلغت قيمة المعامل (٠,٧٠) وهي درجة ثبات جيدة لأغراض الدِّراسَة الحالية.

جـ - صدق (الاتساق) الداخلي للاختبار: وللحصول على مزيد من المؤشرات لصدق الاختبار ؛ تم حساب صدق (الاتساق) الداخلي بحساب معامل الارتباط بين مجموع كل مجال من مجالات الاختبار والدرجة النهائيَّة للاختبار، وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بين مجموع درجات كل مجال والدرجة النهائيَّة للاختبار إلى وجود معامل ارتباط قوي (دالة عند مستوى ٠,٠١)، مما يشير إلى قوة الاختبار في قياس فهم الطالبات المعلِّمات للمفاهيم العلميَّة في كل مجال.

إجراءات تطبيق الدِّراسَة:

تم التنسيق مع أستاذتي مقرر حلقة نقاش لطالبات المستوى الثامن، وأستاذة مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها لطالبات المستوى السابع ؛ من أجل تطبيق أداتي البحث على مجتمع الدِّراسَة، حيث باشرت الباحثة بنفسها توزيع الاستبانات المتضمنة مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم، واختبار فهم المفاهيم العلميَّة، على الطالبات، وأشرفت عليهن أثناء تطبيقها في **(الأسبوع الثاني عشر)** من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦هـ، وبحيث أعطيت لهن تعليمات محدَّدة عن كيفيَّة الاستجابة، وتمت الإجابة عن أسئلتهن واستفساراتهن، وحثهن على الدقة في الإجابة، ومن ثم تمت إعادة جمعها، والتأكد من اكتمال البيانات، وصلاحيتها للتحليل الإحصائي.

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها:

١- نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

وللإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: "ما اتجاهات الطالبات تخصص معلِّمة الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم؟ تم حساب المتوسطات الحسابة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة لاستجابات الطالبات معلِّمات الصفوف

الأوليَّة على كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم، وعلى كلٍّ بعد من أبعاده الأربعة، وعلى المقياس ككل، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابة والانحرافات المعياريَّة والمئويَّة لاستجابات الطالبات المعلِّمات على فقرات مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم

البعد	رقم الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئويَّة				
				موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول	١❖	٢,٨٥	١,٢٨٣	٢٢,٦	١٥,٥	٢٣,٩	٣١,٠	٧,٠
	٢	٣,١١	١,٢٤٨	١٦,٩	١٨,٣	٣٨,٠	١٢,٧	١٤,١
	٣	٣,٧٠	٠,٩٧٧	٢٢,٥	٣٨,٠	٢٨,٢	٩,٩	١,٤
	٤❖	٢,٧٧	١,٢٤٤	٢١,١	١٩,٧	٢٦,٨	٢٥,٤	٧,٠
	٥❖	٢,٧٢	١,٢٥٦	٢٢,٥	٢١,١	٢٥,٤	٢٣,٩	٧,٠
	٦❖	٣,٠٦	١,٠٦٨	٨,٥٥	٢٢,٥	٢٩,٦	٣٣,٨	٥,٦٠
	البعد الأول الكلي	٣,٠٤	١,١٨					
البعد الثاني	٧	٣,٥٤	١,١٨	٢٣,٩	٣١,٠	٢٦,٨	١١,٣	٧,٠
	٨❖	٢,٩٤	١,٠١	٧,٠	٢٨,٢	٣٢,٤	٢٨,٢	٤,٢
	٩	٣,٨٢	١,٠٦	٢٩,٦	٣٨,٠	١٩,٧	٩,٩	٢,٨
	١٠❖	٢,٨٠	٠,٩٤	٨,٤	٢٩,٦	٣٥,٢	٢٦,٨	
	١١	٣,٠٧	١,١٨	١١,٣	٢٨,٢	٢٦,٨	٢٣,٩	٩,٩
	١٢❖	٢,٧٧	١,١٧	١٥,٥	٣١,٠	١٨,٣	٣١,٠	٤,٢
	البعد الثاني الكلي	٣,١٦	١,٠٩					
البعد الثالث	١٣	٤,٠٣	٨٨.٠	٣٢,٤	٤٣,٧	١٩,٧	٢,٨	١,٤
	١٤❖	٢,٣٢	١,١٦	٢٩,٦	٢٩,٦	٢٣,٩	١٢,٧	٤,٢
	١٥	٣,٦٦	١,٢٠	٢٦,٨	٣٩,٤	١٢,٧	١٥,٥	٥,٦
	١٦❖	٢,٥٩	١,٢٠	٢١,١	٣٢,٤	١٦,٩	٢٥,٤	٤,٢
	١٧	٣,٥٨	١,١٢	٢٣,٩	٣١,٠	٢٨,٢	١٢,٧	٤,٢
	١٨❖	٢,٥٦	٠,٩٥	١٤,١	٣٢,٤	٣٨,٠	١٤,١	١,٤
	١٩	٣,٥٨	٠,٩٨	١٥,٥	٤٢,٢	٢٨,٢	١١,٣	٢,٨
	٢٠	٢,٦٩	١,١٠	٧,٠	١٢,٧	٣٨,٠	٢٦,٨	١٥,٥

البعد	رقم الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئويَّة				
				موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
	البعد الثالث الكلي	٣,١٣	١,٠٨					
البعد الرابع	٢١	٤,٣٧	٠,٧٤	٤٩,٣	٣٦,٦	١٢,٧	١,٤	
	٢٢	٤,٢١	٠,٩٩	٤٩,٣	٢٦,٨	١٤	٩,٩	
	❖٢٣	٢,٦١	١,١١	١٩,٧	٢٥,٤	٣٢,٤	١٩,٧	٢,٨
	❖٢٤	٣,١٨	١,١٩	٨,٥	١٨,٣	٣٠,٩	٢٦,٨	١٥,٥
	البعد الرابع الكلي	٣,٦٠	١,٠٠					
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس ككل		٣,٢٣	١,٠٦					

❖ تمثل فقرات سالبة، قلبت فيها الدرجات لتصبح (١، ٢، ٣، ٤، ٥)

ومن الجدول (٥) يتضح أن أفراد العينة يبدين اتجاهات سلبيَّة نحو تدريس العلوم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٣) للمقياس ككل، كما بلغ الانحراف المعياري (١,١٦)؛ وقد جاءت متوسطات (١١) فقرة من فقرات المقياس في مدى الدرجات التي تقابل المتوسط الحسابي (٢، ٩) فأقل، وهي الفقرات (١، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٣)، أما الفقرات (٢، ٦، ٧، ١١، ٢٤) فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣- إلى أقل من ٣,٥)، مما يشير إلى وجود اتجاهات سلبية لدى الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، وفقًا لمعيار تفسير مجموع درجات مقياس الاتجاهات في الجدول (٣).

كما يظهر من الجدول (٥) أن (البعد الأول : الارتياح لتدريس العلوم من عدمه) حصل على أقل متوسط حسابي (٣,٠٤) وبانحراف معياري قدره (١,١٨)، مما يشير إلى أن الطالبات معلّمات الصفوف الأولية لا يشعرن بالارتياح أثناء تدريس العلوم، وسيتجنبن تدريسها، ويشعرن بالقلق حيال قدراتهن على تدريس العلوم للصفوف الأوليَّة على نحو ملائم، وأن العبارة الوحيدة التي حصلت على متوسط حسابي يعكس اتجاهًا ايجابيًّا عاليًا في هذا البعد هي الفقرة (٣) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٧) وعبرت فيها الطالبات عن سعادتهن عند مشاركتهن التلميذات في الاستقصاءات العلمية.

أما (البعد الثاني: الإعداد والتخطيط لتدريس العلوم) فقد سجل أيضًا متوسطا حسابيًّا دون المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٦) وبانحراف معياري قدره (١,٠٩)، مما يشير إلى وجود اتجاهات سلبية لدى الطالبات معلّمات الصفوف الأولية نحو الإعداد والتخطيط لتدريس العلوم، وبخاصة ما يتعلق بقدرتهن في محاولاتهن فهم المفاهيم العلميَّة، وصياغة أسئلة مفتوحة النهاية للتلميذات، وربط دروس العلوم بالمواد الدراسيَّة الأخرى، كما عبرن عن عدم استمتاعهن عند التخطيط لدروس العلوم، وقراءة الكتب والمصادر العلمية اللازمة لذلك، وأن عبارة واحدة فقط ضمن هذا البعد حصلت على متوسط حسابي يعكس اتجاهًا ايجابيًّا متوسطاً وهي الفقرة (٩)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٣,٨٢) وفيها عبرن عن سعادتهن أثناء مناقشة الأفكار والقضايا العلمية.

وبالنسبة للفقرات التي حصلت على أقل متوسط حسابي في المقياس ككل، فكانت في (البعد الثالث: إدارة الدروس والتجارب والأنشطة

العلمية)، حيث حصلت الفقرة رقم (١٤) بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٢) على المرتبة الأولى. وجاءت الفقرة رقم (١٨) بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٦)، على المرتبة الثانية ؛ مما يشير إلى قلق الطالبات معلّمات الصفوف الأولية حول انضباط التلميذات أثناء استخدامهن المختبر في تدريس العلوم، وعدم ثقتهن بأنفسهن أثناء إجراء التجارب والدروس العمليَّة في العلوم، أما من ناحية مستوى ثقة الطالبات بأنفسهن عند طرح التلميذات لأسئلة علمية، ومقدار الوقت الذي ستقضيه الطالبات في إعداد وتركيب الأدوات والأجهزة اللازمة للعمل في المختبر، فإن استجابة الطالبات للفقرات (١٦ ، ٢٠) عكست وجود اتجاها سلبيًّا حيال ذلك، حيث بلغت المتوسطات الحسابيَّة (٢,٩٥ - ٢,٦٩) على التوالي، وفيما يتعلق بالفقرات التي عكست متوسطاتها الحسابية اتجاهًا ايجابيًّا متوسطًا في هذا البعد فقد كانت الفقرات(١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩) حيث بلغت المتوسطات الحسابيةعلى التوالي (٤,٠٣ ، ٣,٦٦، ٣,٥٨ ، ٣,٥٨) فقط وفيها عبرت الطالبات عن نظرتهن الايجابية حيال قدراتهن على استثارة التلميذات نحو الظواهر العلمية، كما عبرن عن استمتاعهن بجمع العينات والمواد لاستخدامها في تدريس العلوم، وتوظيفهن للمختبر، وحماسهن نحو تنفيذ جميع التجارب المضمنة في كتب العلوم، وبصورة عامة فقد حصل البعد الثالث على متوسط حسابي قدره (٣,١٣) وانحراف معياري (١,٠٨) مما يشير إلى أن اتجاه الطالبات المعلّمات يعد سلبيًّا وفقًا لمعيار تفسير نتائج مقياس الاتجاه في الجدول (٣).

وفيما يتعلق بالبعد الرابع الخاص بـ (الاتجاه نحو ملاءمة تعليم العلوم للمرحلة التطوريَّة لتلميذات الصفوف الأوليَّة)، فقد حصل على أعلى

متوسط حسابي (٣.٦٠) وبانحراف معياري (١.٠٦)، مما يعني امتلاك أفراد العينة لاتجاه إيجابي متوسط بخصوص هذا البعد، كما أن الفقرة رقم (٢١) ضمن هذا البعد حصلت على أعلى متوسط حسابي في المقياس ككل حيث بلغ (٤.٣٧). بينما جاءت الفقرة رقم (٢٢) في المرتبة الثانية من حيث أعلى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (٤.٢١)، مما يشير إلى أن الطالبات معلّمات الصف يعتقدن بأهميَّة تعليم العلوم بالنسبة لمرحلة الصفوف الأوليَّة، وبأنها لا تقل أهميَّة عن تعليم المواد الدراسيَّة الأخرى، كالقراءة والكتابة الحساب، غير أنهن لا يمتلكن الثقة الكافية حيال كفاية معرفتهن بالطرق والعمليات التي تتعلم بها تلميذات الصفوف الأولية، وهو ما عكسته استجابة الطالبات على الفقرة (٢٣)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٢.١٦)، ولا يعتقدن بفضولية التلميذات فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية، وهو ما عكسته استجابة الطالبات على الفقرة (٢٤) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.١٨) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم الطالبات معلّمات الصفوف الأولية قد أنهين دراستهن الثانويَّة العامة في الفرع الأدبي؛ لذا فإنهن على الأغلب لا يملكن المعرفة الأساسية الكافية في العلوم، إضافة إلى أنهن قد يرين أن تدريس العلوم صعبٌ عليهن وغير ممتع بالنسبة لهن، مما يجعل تدريس العلوم غير محبب لديهن مما ينعكس على تقديرات الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لديهن، ومن ثم على اتجاهاتهن نحو تدريسها، ، كما أن المقررات العلميَّة والتربويَّة التي تناولنها في المسار في مجال العلوم- عدد المقررات العلمية الإجبارية مقرَّران فقط، ومقرر واحد فقط في إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها - قد لا تكون كافية من أجل تطوير اتجاهاتهن نحو تدريس

العلـوم، ويؤكـد ذلـك مـا أشـار إليـه (العياصـرة، ٢٠١١ ;Turkmen,2013 Carcia,2004;Tekkaya et.al, 2002، إضافة إلى ما تقدم فقـد يكـون السـبب في امتلاك الطالبات معلّمـات الـصفوف الأوليـة لاتجاهـات سـلبيَّة نحـو تـدريس العلوم هو قلة الفرص التي أتيحـت لهـن لممارسـة تدريسه، ممـا قلـل مـن تـأثير الممارسـة الفعليـة في اتجاهـاتهن نحـو تـدريس العلـوم، إذ تعـد التربيـة العمليـة التجربة الفعلية التي يتم من خلالهـا تكـوين الاتجاهـات الحقيقـة لـدى الطالـب المعلّم (العمري، ٢٠٠٨)، كما أن البيئة المدرسيَّة التي طبقنهـا فيهـا سـواءً في إمكاناتهـا الماديَّـة أو البـشريَّة، قـد تكـون قللـت مـن حماسـتهن ورغبـتهن في تدريس العلوم، مما أثر في اتجاهاتهن نحو تدريس العلوم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تشير إليه بعـض الأدبيـات والدِّراسَـات السـابقة الأخـرى (Carcia,2004;Palmer,2004;Akerson&Donnelly,2008;Wilkins,2010; Karen &Sharon,2003) من أن معلّمي العلوم للمرحلة الأساسيَّة الأولى قبل الخدمـة يحملـون اتجاهـات سـلبيَّة نحـو تدريـسها، بينمـا جـاءت مخالفـة لنتـائج الدِّراسَـات الأخـرى، مثـل دراسـات: (عابـد والـدولات، ٢٠١٣؛ العياصـرة، ٢٠١١ ;Sarikaya, 2004; Turkmen & Bonnstetter ,2000 Tekkaya et.al,2002;Turkmen, 2007) الـتي أشـارت إلى امـتلاك معلّمـي الصفوف الأوليَّة قبل الخدمة لاتجاهات إيجابيَّة أو إيجابية متوسـطة نحـو تـدريس العلوم.

٢- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

وللإجابة عن هذا السؤال، والـذي نـصه "هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيَّة عند مستوى ≤ ٠,٠٥ في اتجاهات الطالبات تخصص معلّمـة الـصفوف

الأولية نحو تدريس العلوم، تعزى لفرع الثانويَّة العامة"؟ تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابيَّة لأداء الطالبات معلّمات الصفوف الثلاثة الأولى على مقياس الاتجاهات بالنسبة لمتغير فرع الثانويَّة العامة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابيَّة

لأداء الطالبات المعلّمات على مقياس الاتجاهات نسبة لمتغير فرع الثانويَّة العامة

فرع الثانويَّة العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أدبي	٦٧	٧٥,٩٦	١١,٧٠٥	١,٧٥٧-	٠,٠٨٣
علمي	٤	٨٦,٥٠	١٠,٦٣٠		

ويتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لاتجاه الطالبات معلّمات الصفوف الأولية الفرع العلمي، كان أعلى من نظيره المتوسط الحسابي لاتجاه الطالبات معلّمات الصفوف الأولية الفرع الأدبي، حيث بلغ (٨٦,٥٠)، بانحراف معياري قدره (١٠,٦٣٠) بالنسبة لمتغير الفرع العلمي، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لمتغير الفرع الأدبي (٧٥,٩٦) بانحراف معياري قدره (١١,٧٠٥)، مما يدلُّ على وجود فروق بين اتجاهات الطالبات معلّمات الصفوف الثلاثة الأولية بالنسبة لمتغير فرع الثانويَّة العامة، لصالح الفرع العلمي، إلا أن هذا الفرق في المتوسطات الحسابيَّة غير دال إحصائيًّا عند مستوى ≤٠,٠٥. وقد يُعزى ذلك لكون عدد الطالبات المعلّمات الملتحقات في الثانوية العامة بالفرع العلمي (٤ طالبات) وهو عدد قليل جدًّا مقارنة بعدد الطالبات المعلّمات الملتحقات في الثانوية بالفرع العلمي (٦٧) طالبة.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع نتيجة دراستي (عابد والدولات، ٢٠١٣)، ودراسة بيتول وخليل (Betül& Halil ,2015) اللتين أثبتتا وجود فروق في اتجاهات معلِّمي الصف قبل الخدمة نحو تدريس العلوم، تعزى لفرع الثانويَّة العامة، ولصالح الفرع العلمي.

٣- نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى≤ ٠,٠٥ في اتجاهات الطالبات تخصص معلِّمة الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟ تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابيَّة لأداء الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية على مقياس الاتجاهات بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابيَّة

لأداء الطالبات المعلِّمات على مقياس الاتجاهات نسبة لمتغير المستوى الدراسي

فرع الثانويَّة العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثامن	٥٨	٧٦,٥٧	١٢,٦٤٦	٠,٠٢٩	٠,٩٧٧
السابع	١٣	٧٦,٤٦	٧,٥٥٧		

ويتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لأداء الطالبات معلِّمات الصفوف الثلاثة الأولى على مقياس الاتجاهات بالنسبة لطالبات المستوى الثامن بلغ (٧٦,٥٧) بانحراف معياري قدره (١٢,٦٤٦)، وهو متقارب جدًّا مع المتوسط الحسابي لأداء معلِّمات الصفوف الثلاثة الأولى على مقياس

الاتجاهات بالنسبة لطالبات المستوى السابع، والذي بلغ (٧٦.٤٦)، بانحراف معياري قدره (٧.٥٥٧)، وهذا الفرق في المتوسطات الحسابيَّة غير دال إحصائيًّا عند مستوى ≤ ٠.٠٥، مما يشير إلى عدم وجود فروق في اتجاهات الطالبات "تخصص معلِّمة الصفوف الأولية" نحو تدريس العلوم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وهي بذلك تختلف عن نتيجة دراسة تركمن وبونستتر (Turkmen & Bonnstetter ,2000 ودراسة بيتول وخليل (Betül, Halil ,2015) اللتين أثبتتا وجود فروق دالة إحصائيًّا في اتجاهات الطلبة معلِّمي الصف قبل الخدمة، وفقًا لمتغير المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر لواقع التدريب الميداني في المستوى الثامن، حيث إن فرص تدريس العلوم للصفوف الأولية في المدارس ضئيلة جدًّا، وفقًا لاستفتاء الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية، حيث أرجعن الأسباب في ذلك لعدم سماح الإدارة المدرسيَّة ومعلِّمات الصفوف الأوليَّة الأساسيات لهن بالتدريس، وعدم رغبتهن بذلك؛ ولذا فإن الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية في المستوى الثامن من غير المتوقع أن يختلف مستوى اتجاههن عن طالبات المستوى السابع؛ نتيجة لعدم مرورهن بأيَّة خبرات تدريسيَّة تذكر في هذا الجانب، وبعبارة أكثر اختصارًا فإن دور الممارسة المهنيَّة هنا غائب تقريبًا في المستويين معًا.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: ما مستوى فهم الطالبات" تخصص معلِّمة الصفوف الأولية" للمفاهيم العلميَّة؟ تم حساب المتوسطات

الحسابيَّة والنسب المئويَّة لاستجابات الطالبات معلِّمات الصفوف الأوليَّة على كل فقرة من فقرات اختبار فهم المفاهيم العلميَّة، ومجالي الاختبار، وعلى الاختبار ككل، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابيَّة والنسب المئويَّة لدرجات الطالبات المعلِّمات في اختبار المفاهيم العلميَّة

المجال	رقم الفقرة	المتوسطات الحسابيَّة	النسبة المئويَّة	درجة الفهم (الاستيعاب)
البيئة والأحياء	١	٠,٧٦	%٧٦,١	عالية
	٢	٠,٣١	%٣١,٠	منخفضة جدًّا
	٣	٠,٤٩	%٤٩,٣	منخفضة جدًّا
	٤	٠,٣٩	%٣٩,٤	منخفضة جدًّا
	٥	٠,٣٤	%٣٤,٣	منخفضة جدًّا
	٦	٠,٨٣	%٨٣,١	عالية جدًّا
	٧	٠,٧٣	%٧٢,٩	عالية
	٨	٠,٦٣	%٦٣,٤	متوسطة
	٩	٠,٢٥	%٢٥,٤	منخفضة جدًّا
	١٠	٠,٢٧	%٢٦,٨	منخفضة جدًّا
	١١	٠,٤٩	%٤٩,٣	منخفضة جدًّا
	١٢	٠,٤٩	%٤٨,٦	منخفضة جدًّا
	١٣	٠,١٥	%١٥,٥	منخفضة جدًّا
	١٤	٠,٤٦	%٤٦,٥	منخفضة جدًّا
	١٥	٠,١١	%١١,٣	منخفضة جدًّا
	١٦	٠,٨٧	%٨٧,٣	عالية جدًّا
	١٧	٠,٠٨	%٨,٥	منخفضة جدًّا
	١٨	٠,٢١	%٢١,١	منخفضة جدًّا
	١٩	٠,٨٢	%٨١,٧	عالية جدًّا
	٢٠	٠,٧٦	%٧٦,١	عالية
	٢١	٠,٣٠	%٢٩,٦	منخفضة جدًّا
	٢٢	٠,٨٣	%٨٣,٥	عالية جدًّا
	٢٣	٠,٤٨	%٤٧,٩	منخفضة جدًّا

المجال	رقم الفقرة	المتوسطات الحسابيَّة	النسبة المئويَّة	درجة الفهم (الاستيعاب)
	٢٤	٠,٦٠	%٦٠,٠	متوسطة
	٢٥	٠,١١	%١١,٣	منخفضة جدًا
	٢٦	٠,٢٥	%٢٥,٤	منخفضة جدًّا
	٢٧	٠,٨٠	%٨٠,٠	عالية جدًّا
	٢٨	٠,٢٠	%١٩,٧	منخفضة جدًّا
	٢٩	٠,٣٤	%٣٣,٨	منخفضة جدًّا
	٣٠	٠,٣٨	%٣٨,٠	منخفضة جدًّا
الدرجة الكليَّة لمجال البيئة والأحياء		٠,٤٦	%٤٥,٩	منخفضة جدًّا
الفيزياء والكيمياء	٣١	٠,٣١	%٣١,٠	منخفضة جدًّا
	٣٢	٠,٥١	%٥٠,٧	منخفضة
	٣٣	٠,٤٨	%٤٧,٩	منخفضة جدًّا
	٣٤	٠,٤٥	%٤٥,١	منخفضة جدًّا
	٣٥	٠,٤٨	%٤٧,٩	منخفضة جدًّا
	٣٦	٠,٤٩	%٤٩,٣	منخفضة جدًّا
	٣٧	٠,٤٢	%٤٢,٣	منخفضة جدًّا
	٣٨	٠,٢٧	%٢٦,٨	منخفضة جدًّا
	٣٩	٠,٧٢	%٧١,٨	عالية
	٤٠	٠,٤٢	%٤٢,٣	منخفضة جدًّا
	٤١	٠,٥٦	%٥٦,٣	منخفضة
	٤٢	٠,٦٣	%٦٢,٩	متوسطة
	٤٣	٠,٥٨	%٥٧,٧	منخفضة
	٤٤	٠,٥١	%٥٠,٧	منخفضة
	٤٥	٠,٣٠	%٢٩,٦	منخفضة جدًّا
	٤٦	٠,٢٧	%٢٦,٨	منخفضة جدًّا
	٤٧	٠,٢٨	%٢٨,٢	منخفضة جدًّا
	٤٨	٠,٦١	%٦٠,٦	متوسطة
	٤٩	٠,٤٤	%٧,٤٣	منخفضة جدًّا
	٥٠	٠,٣٩	%٣٩,٤	منخفضة جدًّا
الدرجة الكليَّة لمجال الفيزياء والكيمياء		٠,٤٥	%٤٥,١	منخفضة جدًّا
الدرجة الكليَّة لاختبار المفاهيم العلميَّة ككل		٠,٤٥	%٤٥,٥	منخفضة جدًّا

ويتضح من الجدول (٨) أن مستوى فهم الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية يعد منخفضًا جدًّا ؛ حيث بلغت النسبة المئويَّة لاستيعاب المفاهيم العلميَّة المتضمنة فيه (٤٥,٥٪)، وتشير هذه النتيجة إلى تدني مستوى فهم الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية للمفاهيم العلميَّة.

كما يتضح من الجدول (٨) أن مستوى فهم الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية في كلا مجالي الاختبار (مجال البيئة والأحياء- مجال الفيزياء والكيمياء) كان متقاربًا، حيث بلغت النسبة المئويَّة لاستيعاب وفهم المفاهيم العلميَّة المتضمنة في كلا المجالين على الترتيب (٤٥,٩٪- ٤٥,١٪) وهي درجة منخفضة جدًّا، ومتسقة تمامًا مع نتيجة الاختبار ككل، وفق معيار تفسير نتائج اختبار فهم المفاهيم العلميَّة المعتمد في الدِّراسَة الحاليَّة.

ومن خلال تحليل البدائل الخاطئة التي اختارتها الطالبات المعلِّمات عينة الدِّراسَة لبعض فقرات اختبار المفاهيم العلميَّة يمكن الكشف عن وجود عدد كبير من المفاهيم الخطأ لدى عينة الدِّراسَة في كلا المجالين، ومن الأمثلة على بعض المفاهيم الخطأ التي كشف عنها الاختبار، ما يتعلَّق بمفهوم الزهرة، حيث أشار ما نسبته (٥٩٪) من أفراد العينة إلى أن الجذر هو الجزء الرئيس المسؤول عن التكاثر في النباتات، لا الزهرة، وفي مجال مفهومي التنفس والبناء الضوئي، أشار ما نسبته ١١٪ فقط من أفراد عينة الدِّراسَة إلى الإجابة الصحيحة من أن الغازين اللذين يستهلكهما النبات لكي يعيش هما: الأكسجين ليلًا ونهارًا في عمليَّة التنفس، وثاني أكسيد الكربون نهارًا في عمليَّة البناء الضوئي.

وفي مجال تعاقب الفصول الأربعة، أشار ما نسبته ١١,٣ ٪ فقط إلى الإجابة الصحيحة في أن سبب تعاقب الفصول الأربعة هو ميلان محور الأرض. وفي مجال الضوء، أشار ما نسبته ٢٩,٦٪ فقط إلى السبب الحقيقي في قدرتنا على رؤية الأجسام بألوانها الحقيقة، واستطاع ٣٩,٤ ٪ فقط من أفراد عينة الدِّراسَة برهنة العلاقة بين صدور الصوت واهتزاز الأجسام.

وبالنظر إلى الجدول (٨) يمكن أيضًا ملاحظة أن معظم الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي، ونسبة مئويَّة مرتفعة، مما يعكس درجة استيعاب كبيرة، وفهمًا عاليًا لدى أفراد عينة الدِّراسَة كانت الفقرات (١ ، ٦ ، ٧ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ، ٢٢ ، ٢٧) حيث بلغت النسب المئويَّة لاستيعابها (٧٦,١ ، ٨٣,١ ، ٧٢,٩ ، ٨١,٧ ، ٨٧,٣ ، ٧٦,١ ، ٨٠ ، ٨٣,٥) على الترتيب، وهي ضمن مجال البيئة والأحياء، في حين جاءت فقرة واحدة فقط، وهي الفقرة رقم (٣٩) ذات نسبة مئويَّة عالية ؛ لاستيعابها (٧١,٨٪) ضمن مجال الفيزياء والكيمياء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نمط تدريس العلوم السائد في تعليمنا سواءً المدرسي أو الجامعي، حيث تسود الطريقة التقليديَّة في تدريس العلوم من خلال الإلقاء والمحاضرة، والتي تسهم في البناء الأصم للمعنى، على طرق التدريس البنائيَّة التي تحث على بناء المتعلم لمعرفته بنفسه، من خلال التقصي والاستكشاف، إضافة إلى إهمال الكشف عن المفاهيم الخطأ لدى الطلبة، ومحاولة تشخيصها وعلاجها من قبل معلِّمي العلوم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه العديد من الدِّراسَات السابقة (عابد والدولات، ٢٠١٣ ؛ Tekkaya et.al, 2002 ;2004 Sarikaya,).

٤- نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين اتجاهات الطالبات تخصص معلِّمة الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم ومستوى فهمهن للمفاهيم العلميَّة؟ تم حساب قيمة معامل ارتبط بيرسون بين استجابات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم وأداءاتهن على اختبار المفاهيم العلميَّة، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم وأدائهن على اختبار المفاهيم العلميَّة

المتغيرات	فهم المفاهيم العلميَّة	
	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو تدريس العلوم	٠,٦٤٣	٠,٠٠٠

ومن الجدول (٩) يتضح أنه توجد علاقة ارتباطيَّة قويَّة موجبة بين مستوى فهم المفاهيم العلميَّة والاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى أفراد العينة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٦٤٣)، وهو دال إحصائياً عند (مستوى الدلالة ≤ ٠,٠١) مما يشير إلى وجود علاقة طرديَّة بين اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، ومستوى فهمهن للمفاهيم العلميَّة، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه بينز وآبتون (Bencze & Upton,2006) من أن ضعف وقلة المعرفة العلمية لدى معلِّمي الصف، سيؤدي بهم إلى تجنُّب تدريس العلوم، مما يشير إلى امتلاكهم لاتجاهات سلبية نحو تدريس العلوم،

بمعنى أن هناك علاقة طردية قوية بين الاتجاه نحو تدريس العلوم وفهم المفاهيم العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدِّراسَات السابقة التي أثبتت وجود علاقة إيجابيَّة بينهما، كدراسات (عابد والدولات، ٢٠١٣؛ Tekkaya et.al, 2002 ;Sarikaya ,2004)

* * *

التوصيات:

١- إعادة النظر في الخطة الدراسية لبرنامج معلِّمة الصفوف الأولية، بحيث تراعي مؤهلات خريجات الثانويَّة العامة العلميَّة، وتتضمن المزيد من المقررات العلمية.

٢- تضمين برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأولية مقرَّرات تجمع بين محتوى العلوم وأساليب تدريسها، وبحيث تشتمل على المفاهيم العلميَّة الأساسيَّة، وخبرات تدريسيَّة تطبيقيَّة تتناول أساليب تدريسها، من خلال تدريس العلوم القائم على حلِّ المشكلات والاستكشاف.

٣- تطوير برنامج التربية العملية بما يسهم في تحسين اتجاهات الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية نحو تدريس العلوم، ويوفر الفرص الكافية لهن لممارسة تدريسه.

٤- توظيف واستخدام بعض المقررات المرافقة لبرنامج التربية العملية- مثل مقرَّر حلقة نقاش- في البرنامج لمساعدة الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية المتدربات على حلِّ مشكلاتهن في تدريس العلوم، واستكشاف الجوانب الإيجابيَّة والسلبيَّة في تدريسهن له.

٥- تأمين الدوريات والمجلات العلميَّة التي تجعل الطالبة المعلِّمة على اطلاع دائم بكل ما يستجدُّ في المجال العلمي، من استكشافات علميَّة، ويوسع مداركها العلميَّة.

المقترحات:

١- قياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى عينة أكبر من الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية.

٢- دراسة العلاقة بين تحصيل الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية في المقررات العلميَّة في البرنامج، واتجاهاتهن نحو تدريس العلوم.

٣- دراسة أثر أداء الطالبات معلِّمات الصفوف الأولية في تدريس العلوم في اتجاهاتهن في تدريس العلوم.

٤- استقصاء المشكلات التي تواجه الطالبات المتدربات في برنامج معلِّمة الصفوف الأولية، أثناء تدريس العلوم في فترة التربية العملية.

٥- دراسة مقارنة بين اتجاهات معلِّمات الصفوف الأولية قبل الخدمة وبعدها.

* * *

أولاً :المراجع العربية

- إسمير، جميل عيسى عودة . (١٩٩٣). أثر المناخ الصفي واتجاهات معلمي العلوم نحو تدريس العلوم الحديثة في نوعية أسئلة امتحاناتهم وتحصيل طلابهم، **رسالة ماجستير غير منشورة،** عمان :الجامعة الأردنية .
- الحصان، أماني محمد . (٢٠١٣). أثر تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على تنمية فعالية الذات الأكاديمية في العلوم والدافعية نحو تدريسها لدى الطالبات معلمات الصفوف الأولية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع(٥١)، ٦٤٩- ٦٨٤.
- الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريس لقسم المناهج وطرق التدريس شعبة معلمة الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية. (١٤٣٣).وكالة الجامعة للشئون التعليمية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، كلية التربية . تم الاسترجاع بتاريخ ٣/٢/ ٢٠١٦ على الرابط : http://www.pnu.edu.sa
- الدياب، محمد خير عبد المطلب . (٢٠٠٩). درجة امتلاك طالبات برنامج معلم الصف الكفايات التدريسية في دولة الإمارات العربية المتحدة . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك ،إربد، الأردن متاح على الرابط تم الاسترجاع بتاريخ ٣/٢/ ٢٠١٦ :
http://repository.yu.edu.jo/handle/123456789/669
- الربعي، محمد عبد العزيز . (١٤٣٦) العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم، **مجلة العلوم التربوية،** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،ع (٣)، ١٥- ٦٦.
- زيتون، حسن حسين.(١٩٩٩). **تصميم التدريس : رؤية منظومية** . سلسلة أصول التدريس، الكتاب الثاني، القاهرة : عالم الكتب.
- زيتون، حسن و زيتون، كمال (١٩٩٥). **تصنيف الأهداف التدريسية : محاولة عربية** . الأسكندرية : دار المعارف.

- زيتون، عايش محمود .(٢٠٠٤).**أساليب تدريس العلوم**، عمان: دار الشروق.
- الشربيني، زكريا و صادق، يسرية و القرني، محمد و مطحنة، السيد . (٢٠١٣) . **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية** .الرياض : مكتبة الشقري
- الطاهر، مهدي أحمد .(١٩٩١). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود .
- عابد، أسامة و الدولات، عدنان. (٢٠١٣). اتجاهات طلبة " معلم الصف " نحو تعليم العلوم وعلاقتها بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، **مجلة دراسات لجامعة الأغواط**، ع(٢٧) ،٥٤- ٦٩.
- عابد، أسامة . (٢٠٠٩). معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، **المجلة الأردنية للعوم التربوية**، ٥ (٣)، ١٨٧- ١٩٩.
- العمري ،خالد محمد . (٢٠٠٨).أثر خبرة التربية العملية على اتجاهات الطلبة المعلمين تخصص معلم صف في جامعة اليرموك نحو مهنة التدريس ،**مؤتة للبحوث والدراسات- العلوم الاجتماعية والإنسانية**، الأردن، ٢٣ (١)، ٢١٥- ٢٤٤.
- العياصرة، أحمد حسن علي . (٢٠١١). أثر دراسة مساقين في العلوم وأساليب تدريسها في اتجاهات طلبة تخصص معلم الصف بجامعة جرش نحو تدريس العلوم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأردن، ٥(٥٨)، ٤٠٥- ٤٢٥.
- الفريجي، سالم رشيد .(٢٠٠٩). مستوى فهم معلمي العلوم للصفوف الأولية في محافظة القريات للمفاهيم العلمية التي يدسونها في ضوء تخصصاتهم وخبراتهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- النجدي، أحمد و راشد، علي، وعبد الهادي، منى .(٢٠٠٢). **تدريس العلوم في العالم المعاصر : المدخل في تدريس العلوم** . القاهرة : الفكر العربي .

- النصار، صالح عبد العزيز. (٢٠٠٢). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، **بحث منشور في مركز بحوث كلية التربية**، جامعة الملك سعود، إصدار رقم (١٩٠).

ثانياً :المراجع الأجنبية

- Adesoji, F. A. (2008) Managing Students' Attitude Toward Science Through Problem-Solving Instructional Strategy . Anthrpolihis,10(1),21-24
- Akerson ,V.L & Donnelly, L.A.(2008). Relationships Among Learns Characteristics and Preservice Elementary Teachers' Views of Nature of Science. Journal of Elementary Science Education,20(1), 45-58
- Akbas, A. (2010). Attitudes, Self-efficacy and Science Processing Skills of Teaching Certificate Master's Program (OFMAE) Students. Eurasian Journal of Educational Research ,39, 1-12.
- Barber, M.& Mourshed ,M.(2007).How the Wolds Best- Performing School Systems Come out on Top. New York: McKinsey and Company. Cited in: Simon. S.& Osborne. J. (2010).Students' Attitudes to science. In Osborne. J.& Dillon. J. (Eds).Good Practice in Science Teaching : What Research Has to Say, (2nd edition). Maidenhead ,GBR: Open University Press.
- Bayraktar, S. (2009). Pre-Service Primary Teachers' Science Teaching Efficacy Beliefs and Attitudes towards Science: The Effect of a Science Methods Course. The International Journal of Learning,16(7),383-396.
- Betül, T.& Halil ,T.(2015). A Review of Relationship between Prospective Science Teachers' Attitude towards Science Education and Their Self-Efficacy. Journal of Education and Training Studies, 3,(6) ,166-172.
- Bencze, L. & Upton, L. (2006). Being your own Role Model for Improving Self- efficacy: An elementary Teacher Self- actualizes Through Drama based Science Teaching. Canadian , Journal of Science Mathematics and Technology Education, 6(3),207-226.
- Carica, C. (2004).The Effect of Teacher Attitude , Experience Background , Knowledge on the use of Inquiry Method Teaching in The Elementary Classroom . The Texas Science Teacher , April, 24-31.
- Cho ,H ;Kim ,J. &Choi, D.(2003).Early Childhood Teachers Attitudes Toward Science Teaching :A scale Validation Study . Educational Research Quarterly , 27(2), 33-42.
- Dunlop ,C & Fraser, B.(2007).Learning Elementary and Attitude Associated with an Innovative Science Course Designed for Prospective Elementary Teachers, International Journal of Science and Mathematics Education, (6), 163-190 .
- Fitzgerald, A ; Dawson,V& Hackling ,M.(2012).Examining the Beliefs and Practices of Four Effective Australian Primary Science Education , Res Sci Educ (43) ,981–1003.

- Georgs R. (2006).A Cross-domain Analysis of Change in Students Attitudes toward Science and Attitudes about the Utility of Science ,International Journal of science , 28(6) , 589- 671.
- Karen, W & Sharon ,G .(2003). Worms, Shadows and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom .Education Development Center Inc., Newton ,MA. Eric (ED 481 899).
- Kazempour, M.(2014). ICan't teach science! A case study of an elementary pre-service teacher's intersection of science experiences, beliefs, attitude, and self-efficacy .International Journal of Environmental & Science Education, 9, 77-96
- Koballa, T. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. School Science and Mathematics, 85(3), 222-232.
- Minger, A. and Simpson, P. (2006). The Impact of a Standards-Based Science Course for Preservice Elementary Teachers on Teacher Attitudes Towards Science Teaching, Journal of Elementary Science Education, 18(2),49-60.
- Osborne, J ; Simon, S& Collins ,S .(2003).Attitude Towards Science : A review of the Literature and its Implications .International Journal of science , 25(9) , 1049-1079.
- Palmer, P. (2004). Situational Interest and the Attitudes Towards Science of Primary Teacher Education Students, International. Journal of Science Education,26(7),895-908.
- Sarikaya, H. (2004). Preserves Elementary Teachers' Science Knowledge. Attitude toward Science Teaching and their Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching. Master thesis . Middle East Technical University, Turkey. Retrieved May 22,2016, from http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605301/index.pdf
- Şeyma,U. & Uğur, S,(2016). The Effect of Simulation-assisted Laboratory Applications on Pre-service Teachers' Attitudes towards Science Teaching . Universal Journal of Educational Research, 4(3): 465-474, 2016
- Simon ,S & Osborne ,J .(2010).Students Attitudes to Science . ln Oborne, J& Dillon ,J.(Eds).Good Practice in Science Teaching : What Research Has to Say (2nd edition). Maidenhead , GBR: Open University Press.
- Smollek. L.; Zembal,S. C;& Yoder. E. (2006) The Development and Validation of an Instrument to Measure Preservice Teachers' Self-efficacy in Regard to the Teaching of Science as Inquiry. Journal of Science Teacher Education, 17, 137-163 .
- Tekkaya, C. Çakıroglu, J. & Özkan, Ö. (2002).(2002). Turkish Preservice Science Teachers' Understanding of Science. Self-efficacy Beliefs and Attitudes Towards Science Teaching . NARST 2002 (National Association for Research in Science Teaching). New Orleans, USA. Cited in. Sarikaya, H. (2004). Preserves Elementary Teachers' Science Knowledge. Attitude toward Science Teaching and their Efficacy Beliefs Regarding Science

Teaching. Master thesis . Middle East Technical University, Turkey. Retrieved May 22,2016, from http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605301/index.pdf .

- Turkmen , L.(2013).In-service Turkish Elementary and Science Teachers' attitudes Toward Science and Science Teaching: A sample from Usak Province ,Science Education International , 24(4), 437-459
- Turkmen, L. (2007). The Influence of Elementary Science Teaching Method Courses on a Turkish Teacher College Elementary Education Major Students' Attitudes Towards Science and Science Teaching. Journal of Baltic Science Education,6(1),66-77.
- Turkmen, L. & Bonnstetter, R. (2000). A Study of Undergraduate Science Education Major Students' Attitudes Towards Science and Science Teaching, and Relations with Several Socio-Demographic Factors at Four-Years Teachers College in Turkey. Paper Presented at the Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching (New Orlearn, LA, April 28-May 1,2000).
- UNISCO.(2003\4).Gender and Education for All : The Leap to Equality : Summary Report . United Nations Educational .Scientific and Cultural Organization , Graphoprint , Paris.
- Weld, J. &Funk, L. (2005). "I'm Not The Science Type": Effect of an Inquiry Biology Content Course on Preservice Elementary Teachers' Intentions About Teaching Science. Journal of Science Teacher Educations, (16) 189-204.
- Worthe, K & Grollman,S .(2003).Worms, Shadows, and Whirlpools ; Science in the Early Childhood Classroom . Heinemann, Portsmouth ,NH.
- Wilkins, J. (2010) Elementary School Teachers' Attitudes Towards Different Subjects. The Teacher Educator, 45,23-36.

❊ ❊ ❊

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة المعلمة يستهدف هذا الاستبيان الذي يديك إلى جمع بيانات حول اتجاهاتك نحو تدريس العلوم لصفوف المرحلة الأولية ومستوى فهمك للمفاهيم العلمية الأساسية اللازمة لتدريس صفوف المرحلة الأولية والمطلوب منك تعبئة بياناتك كاملة في البند أولاً، ومن ثم الإجابة عن جميع الفقرات التي يتضمنها مقياس الاتجاه في بند ثانياً وكذا الأسئلة التي يتضمنها اختبار المفاهيم العلمية في بند ثالثاً، وعدم ترك أية فقرة أو سؤال دون إجابة علماً بأن إجابتك ستظل سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ولن تؤثر على معدلك التراكمي أو درجاتك في أي مقرر تدرسينه حالياً.

ملاحظة : بنود الأدوات وفقراتها مدونة على (٨) صفحات متسلسلة، يرجى التأكد من ذلك قبل الشروع بالإجابة.

أولا : بيانات الطالبة المعلمة :

١- الاسم (اختياري) : .....

٢- فرع الثانوية العامة : ◯علمي ◯ أدبي

٣- هل أنهيت دراسة مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها ؟

نعم ◯ لا ◯

٤- هل أتيح لك تدريس مقرر للعلوم في فترة التدريب الميداني ؟

نعم ◯ لا ◯

٥- رتبي المقررات التي تفضلين تدريسها مستقبلاً، مبتدئة بالمقرر الذي ترغبين تدريسه أكثر من غيره وذلك بوضع أرقام من (١) إلى (٥) :

( ) اللغة العربية ( ) المواد الشرعية ( ) العلوم

( ) الرياضيات ( ) التربية الفنية

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم

يستخدم المقياس التالي لقياس اتجاهك نحو تدريس العلوم، ويتكون من ٢٤ عبارة يوجد أمام كل عبارة خمس خانات (موافقة جداً- موافقة – غير متأكدة – لا أوفق – لا أوافق مطلقاً) والمطلوب منك رعاك الله قراءة كل عبارة ثم تقرير شعورك نحوها بوضع علامة (√) في الخانة التي توافق اتجاهك .

ملاحظة : يجب أن تبدي رأيك في كل العبارات، كما لا توجد عبارة خاطئة وأخرى صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك وشعورك الحقيقي.

م	العبارة	موافقة جداً	موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
١	أخشى أن أكون غير قادرة على تدريس العلوم للصفوف الأولية على نحو ملائم.					
٢	مادة العلوم من المواد التي أفضل تدريسها .					
٣	سأكون سعيدة عند مشاركتي التلميذات في استقصاءتهم العلمية .					
٤	لا أشعر بالارتياح لمستوى المعرفة العلمية التي أمتلكها و اللازمة لتدريس العلوم .					
٥	سأتجنب تدريس العلوم حين يكون ذلك ممكناً.					
٦	لن أشعر بالارتياح خلال تدريسي العلوم للصفوف الأولية .					
٧	أستمتع بقراءة الكتب والمصادر العلمية اللازمة					

م	العبارة	موافقة جداً	موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
	للتخطيط للأنشطة والتجارب العلمية .					
٨	أجد صعوبة خلال محاولاتي فهم المفاهيم العلمية.					
٩	يسعدني مناقشة الأفكار والقضايا العلمية مع زميلاتي في المدرسة من أجل تطوير أدائي التدريسي في العلوم .					
١٠	يقلقني صعوبة صياغة الأسئلة مفتوحة النهاية والتي تشجع التلميذات على الاستقصاء العلمي.					
١١	أستمتع عند التخطيط لدروس العلوم بالرغم من استهلاكها وقت وجهد كبيرين مني.					
١٢	يقلقني التخطيط لربط موضوعات العلوم بالمواد الدراسية الأخرى.					
١٣	آمل أن أكون قادرة على استثارة التلميذات نحو الظواهر العلمية.					
١٤	أستاء من عدم انضباط التلميذات عند إجراءهن التجارب العلمية في المختبر.					
١٥	أجد متعة عند جمع العينات والمواد لاستخدامها في تدريس العلوم .					
١٦	أشعر بالخوف عند طرح التلميذات لأسئلة علمية لا أستطيع الإجابة عنها.					
١٧	أشعر بالمتعة في الأوقات التي أوظف فيها المختبر عند تدريسي العلوم.					
١٨	أشعر بالارتباك من عدم تطابق نتائج التجارب العلمية مع ما هو متوقع خلال تدريسي العلوم.					
١٩	أفضل تنفيذ جميع التجارب العلمية المضمنة في كتب العلوم.					
٢٠	لا يهم كم من الوقت سأقضيه في إعداد وتركيب الأدوات والأجهزة اللازمة للعمل في المختبر.					
٢١	أعتقد أن تعليم العلوم مهماً لصفوف المرحلة الأولية.					

م	العبارة	موافقة جداً	موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
٢٢	لا تقل أهمية تعليم العلوم لصفوف المرحلة الأولية عن أهمية تعليم المواد الدراسية الأخرى كالقراءة والكتابة والحساب.					
٢٣	أشعر بأني لست على دراية كافية بالعمليات والطرق التي يتعلم بها تلميذات الصفوف الأولية العلوم .					
٢٤	أشعر بأن التلميذات لسن فضوليات بالدرجة الكافية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية.					

ثالثاً: اختبار فهم المفاهيم العلمية

يستخدم الاختبار التالي لقياس ومستوى فهمك للمفاهيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأولية ، ويتألف هذا الاختبار من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويقابل كل سؤال أربعة خيارات أحد هذه الخيارات صحيحة فقط، والمطلوب منك عزيزتي قراءة كل سؤال جيداً ثم اختيار الخيار المناسب من الخيارات المتاحة وذلك بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.

ملاحظة هامة: لا تتركي أي سؤال من أسئلة الاختيار دون إجابة ،ولا تضعي أكثر من إشارة واحدة للسؤال الواحد.

١- وحدة بناء جميع أجسام الكائنات الحية ،هي :

أ- الأنسجة . ب- الخلايا .

جـ - الأعضاء. د- الأجهزة.

٢- الجزء الرئيس من النبات والذي يساعدها على التكاثر، هو :

أ- الجذر. ب- الساق.

جـ- الورقة. د- الزهرة.

٣- ما المصطلح الأفضل الذي يصف هذا المخلوق ؟

أ- فقاري

ب- لافقاري

جـ - عديد الخلايا

د- لا خلوي

الربيان

٤- صنف العلماء جميع الحيوانات إلى مجموعتين أساسيتين بناءً على :

أ- تركيبها ب- طريقة تنفسها.

جـ - حركتها. د- نوع تكاثرها.

٥- ما البيئة الأقل ملائمة لهذا المخلوق ؟

أ- الصحراء الحارة .

ب- الصحراء الباردة.

جـ - المنطقة العشبية .

د- الغابة .

المها العربي

٦- تختلف النبات عن الحيوانات في أن لديها القدرة على :

أ- التكاثر. ب- الاستجابة.

جـ - البناء الضوئي. د- التكيف

٧- يقصد بالتركيب أو السلوك الذي يساعد الكائن الحي على البقاء حياً في بيئته :

أ- التكاثر. ب- التكيف.

جـ - الاستجابة د- الحركة.

٧- ترتيب الكائنات الحية و بحيث يعتمد كلاً منها على الآخر في الحصول على الغذاء يسمى بـ :

أ- السلسلة الغذائية.

ب- التطفل.

جـ- التحلل.

د- التكافل.

٨- في عام ١٤٣٠هـ ضرب زلزال مركز العيص المدينة المنورة وذلك بسبب :

أ- انزلاق التربة من أعالي السفوح الجبلية .

ب- اندفاع الصخور المنصهرة من فجوة القشرة الأرضية.

جـ - انزلاق الصفائح القشرية لصخرية في القشرة الأرضية

د- توسع الشقوق الصخرية في القشرة الأرضية .

٩- تحدث عملية التعرية عندما :

أ- تتفتت الصخور. ب- تترسب فتات الصخور.

جـ- تتسع الشقوق الصخرية . د- ينتقل فتات الصخور من مكان لآخر.

١٠- من موارد الطاقة المتجددة :

أ- الفحم الحجري . ب- الغاز الطبيعي .

جـ- النفط . د- الطاقة الشمسية.

١١- من موارد الطاقة غير المتجددة :

أ- الوقود الأحفوري. ب- المياه الجارية.

جـ- الرياح. د- الطاقة الشمسية.

١٢- الخاصية الأفضل و التي تساعد السحالي على العيش في مناطق الصحراء الحارة :

أ- ألوانها الغامقة . ب- ألوانها الفاتحة.

جـ _ عيونها الحادة. د- جلدها الخشن .

١٣- أي مما يلي ليس من تكيفات النبات الصحراوي :

أ- الأوراق مغطاة بطبقة شمعية. ب- الأوراق كبيرة ورقيقة.

جـ- لها أشواك. د- جذورها ممتدة وطويلة.

١٤- أي الغازات التالية يستهلكها النبات لكي يعيش :

أ- ثاني أكسيد الكربون نهاراً والأكسجين ليلاً.

ب- ثاني أكسيد الكربون ليلاً ونهاراً.

جـ - الأكسجين ليلاً ونهاراً، وثاني أكسيد الكربون نهاراً.

د- الأكسجين ليلا ونهاراً.

١٥- ما يحدث عندما يضيف الإنسان مواد ضارة إلى البيئة :

أ- التدوير . ب- التشجير .

جـ- التلوث . د- التنافس.

١٦- تسمى مراحل النمو للكائن الحي المميزة والمختلفة عن بعضها البعض:

أ- دورة الحياة. ب- التحول .

جـ - النمو. د- التدوير.

١٧- أفضل طبقات التربة لزراعة النباتات :

أ- الصخور . ب- الأحفورة.

جـ- الدبال . د- اللابة.

١٨- يقصد بالمكان الذي يعيش فيه الكائن الحي وما يحيط به من مخلوقات حية وغير حية:

أ- المحيط. ب- اليابسة.

جـ - البيئة. د- المأوى.

١٩- المخلوق الحي الذي يستطيع صنع غذاءه بنفسه، يسمى بـ :

أ- محلل. ب- مستهلك.

جـ- مفترس . د- منتج.

٢٠- جميع ما يلي من الكوارث الطبيعية التي تحدث تغيرات في البيئة، عدا :

أ- الفيضانات. ب- التلوث.

جـ- الجفاف. د- الفطريات.

٢١- الحيوانات التي لا يبقى من نوعها أي فرد، تسمى:

أ- مهاجرة . ب- مهددة بالانقراض.

جـ- منقرضة. د- أحافير.

٢٢- جميع ما يلي من عوامل التجوية ، عدا :

أ- الأمطار. ب- الرياح.

جـ- المياه الجارية. د- الجفاف.

٢٣- الكواكب والأقمار والشمس تشكل معاً :

أ- النظام البيئي. ب- النظام الشمسي.

جـ- النجوم . د- المجرة.

٢٤- السبب الرئيس في تعاقب الفصول الأربعة :

أ- تغير سرعة دوران الأرض حول الشمس .

ب- تغير بعد الأرض عن الشمس .

جـ- دوران الأرض حول محورها.

د- ميلان محور الأرض.

٢٥- يكون القمر محاق عندما يكون :

أ- في أقرب نقطة له من الشمس. ب- في أبعد نقطة له من الشمس.

جـ- في ظل الأرض. د- بين الأرض والشمس.

٢٦- يسمى الغلاف الغازي المحيط بالأرض :

أ- الغيوم الطبقية . ب- الغلاف الجوي.

جـ- الضباب . د- الطقس.

٢٧- العاصفة المصحوبة بالرياح القوية والأمطار الشديدة والتي تتكون فوق المحيطات تسمى بـ :

أ- العواصف الرعدية. ب- الإعصار الحلزوني.

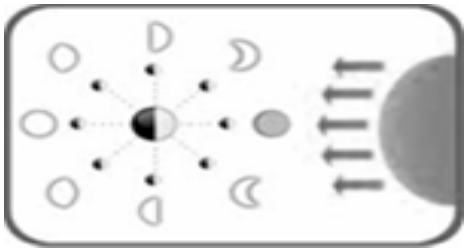
جـ- العواصف الرملية . د- الإعصار القمعي.

٢٨- يعد البرق شكل من أشكال :

أ- الكهرباء الساكنة. ب- الكهرباء المتحركة.

جـ- الطقس. د- الهطول.

٢٩- في الشكل المجاور، يكون القمر بدراً في الموقع :



أ- (أ)

ب- (ب)

جـ -

ت-

(أ) (جـ) د- (د) (د)

٣٠- أي من الخواص التالية يعد خاصية فيزيائية :

أ- تكون طبقة سوداء على الفضة.

ب- احتراق الماغنيسيوم وتوهجه عند اشتعاله.

جـ - الحديد أكثر كثافة من الألمنيوم.

د- اشتعال الصوديوم عند وضعه في الماء.

٣١- أي من التغيرات التالية يعد تغيراُ كيميائياً :

أ- تجمد الماء وتكوين الجليد .

ب- تخمر الموز . جـ- قلي البيض. د- كسر لوح الزجاج.

٣٢- الهواء في أسطوانة الغواص مزيج من غازات مختلفة لذا فإنها تعد :

أ- مادة نقية . ب- مركب .

جـ- مخلوط. د- عنصر.

٣٣- تتميز المادة السائلة بأن لها حجم :

أ- ثابت وشكل ثابت. ب- ثابت وشكل غير ثابت.

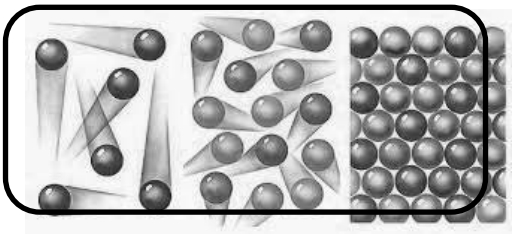
جـ- غير ثابت وشكل ثابت . د- وشكل غير ثابتين.

٣٤- النقطتان الثابتتان اللتان تستخدمان في تدريج مقياس الحرارة الزئبقي هما :

أ- درجتا انصهار وغليان الماء. ب- درجتا انصهار وغليان أي سائل.

جـ- درجتا انصهار وغليان الزئبق. د- درجتا انصهار وغليان الكحول.

٣٥- في الشكل المجاور، أي شكل يوضح حالة المادة الغازية :



أ - (أ)

ب- (ب)

جـ - (جـ)

د- لا شيء مما سبق.

(أ) (ب) (جـ)

٣٦- عند وضع قطعة حديد في المنطقة بين القطبين الشماليين لمغناطيسين فإنه سوف :

أ- يتنافر معهما. ب- ينجذب إلى أحدهما.

جـ- لن ينجذب إلى أي منهما . د- ينجذب إليهما.

٣٧- القوة التي تتسبب في إيقاف حركة الدراجة الهوائية عند الضغط على مكابحها، هي :

أ- قوة الاحتكاك . ب- القوة العمودية.

جـ- قوة الشد . د- قوة الوزن.

٣٨- حالات المادة هي :

أ- الصلبة والسائلة والغازية والبلازما.

ب- الكتلة والحجم والكثافة.

جـ- العنصر والمخلوط والمركب.

د- التجمد والتبخر والتكثف والانصهار.

٣٩- مؤثر يحاول أن يغير من أبعاد الجسم أو شكله أو حالته الحركية :

أ- الحركة. ب- المسافة.

جـ- السرعة. د- القوة .

٤٠- المادة التي لا يمكن أن تتفكك كيميائياً إلى مواد أبسط منها تسمى :

أ- المركب. ب- المخلوط.

جـ- العنصر. د- المحلول.

٤١- قوة الجاذبية الأرضية لكتلة معينة من المادة تحدد :

أ- القوة. ب- الوزن.

جـ- الحركة. د- السرعة.

٤٢- أي الكرات التالية كتلتها أكبر:

كرة سلة

كرة بولنج

كرة قدم

أ- كرة السلة. ب- كرة البولنج.

جـ- كرة القدم. د- جميعها متساوية.

٤٣- تحول بخار الماء إلى قطرات من الماء على اللوح الزجاجي للسيارة في يوم بارد يسمى بـ:

أ- ذوبان. ب- تبخر.

جـ- تكثف. د- تسامي.

٤٤- يبدو الموز أصفر اللون، بسبب:

أ- انعكاس الضوء الأصفر منه. ب- نفاذ اللون الأصفر منه.

جـ- امتصاص اللون الأصفر منه. د- انكسار الضوء الساقط عليه.

٤٥- عند ركوب الأرجوحة فإن القوة التي تتسبب في تباطء الراكب عند ارتفاعه ،هي :

أ- قوة الاحتكاك . ب- قوة الجاذبية .

جـ - قوة رد الفعل. د- قوة الدفع.

٤٦- لتحديد موضع جسم ما فإنه لابد من تحديد:

أ- حجم الجسم. ب- وزن الجسم.

جـ- كتلة الجسم. د- نقطة إسناد مرجعية.

٤٧- تنشأ قوة الاحتكاك عند:

أ- تلامس أي جسمين من بعضهما.

ب- تقريب أي جسمين من بعضهما.

جـ- تلامس جسمين أحدهما خشن والآخر ناعم .

د- تلامس جسمين كلاهما خشنين.

٤٨- يعد ورق الألمنيوم مثال على :

أ- الأجسام الشفافة.

ب- الأجسام شبه الشفافة.

جـ- الأجسام المعتمة.

د- المنشور.

٤٩- من الأدلة العلمية والتي تثبت العلاقة بين صدور الصوت واهتزاز الأجسام :

أ- تحـــرك جنـــاح النحلـــة إلى أعلـــى وأســـفل بـــسرعة كـــبيرة .

ب- طرق شوكة رنانة وتقريبها من سطح الماء .

جـ- سقوط المطر بغزارة على المنازل والطرقات.

د- ارتطام جسم ثقيل بقوة على سطح الأرض.

* * *

- Şeyma, U. & Uğur, S,(2016). The Effect of Simulation-assisted Laboratory Applications on Pre-service Teachers' Attitudes towards Science Teaching. Universal Journal of Educational Research, 4(3): 465-474, 2016
- Al-Sherbini, Zakaria; Sadiq, Yusriya; Al-Qarni, Muhammad and Mutahanah, Alsayed (2013). Research Methods in Educational, Psychological and Social Sciences. Riyadh: Maktabat Al-Shigari.
- Simon, S & Osborne, J. (2010). Students Attitudes to Science . ln Oborne, J& Dillon ,J.(Eds).Good Practice in Science Teaching : What Research Has to Say (2nd edition). Maidenhead , GBR: Open University Press.
- Smollek. L.; Zembal,S. C;& Yoder. E. (2006) The Development and Validation of an Instrument to Measure Preservice Teachers' Self-efficacy in Regard to the Teaching of Science as Inquiry. Journal of Science Teacher Education, 17, 137-163 .
- Altahir, M. A. (1991). Inclination Towards the Teaching Profession and its Relation to Some Academic Educational Changes among the Students of the Faculty of Education, unpublished MA thesis, King Saud University
- Tekkaya, C. et.al.(2002). Turkish Preservice Science Teachers' Understanding of Science. Self-efficacy Beliefs and Attitudes Towards Science Teaching. NARST 2002 (National Association for Research in Science Teaching). New Orleans, USA. Cited in. Sarikaya, H. (2004). Preserves Elementary Teachers' Science Knowledge. Attitude toward Science Teaching and their Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching. MA Thesis. The Middle East Technical University, Turkey. Retrieved May 22,2016, from http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605301/index.pdf .
- Turkmen, L. (2013). In-service Turkish Elementary and Science Teachers' attitudes Toward Science and Science Teaching: A sample from Usak Province, Science Education International, 24(4), 437-459
- Turkmen, L. (2007). The Influence of Elementary Science Teaching Method Courses on a Turkish Teacher College Elementary Education Major Students' Attitudes Towards Science and Science Teaching. Journal of Baltic Science Education,6(1),66-77.
- Turkmen, L. & Bonnstetter, R. (2000). A Study of Undergraduate Science Education Major Students' Attitudes Towards Science and Science Teaching, and Relations with Several Socio-Demographic Factors at Four-Years Teachers College in Turkey. Paper Presented at the Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching (New Orlearn, LA, April 28-May 1,2000).
- UNISCO.(2003\4).Gender and Education for All: The Leap to Equality: Summary Report. United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization, Graphoprint, Paris.
- Weld, J. & Funk, L. (2005). "I'm Not The Science Type": Effect of an Inquiry Biology Content Course on Preservice Elementary Teachers' Intentions About Teaching Science. Journal of Science Teacher Educations, (16) 189-204.
- Worthe, K & Grollman, S. (2003).Worms, Shadows, and Whirlpools ; Science in the Early Childhood Classroom . Heinemann, Portsmouth, NH.
- Wilkins, J. (2010) Elementary School Teachers' Attitudes Towards Different Subjects. The Teacher Educator, 45,23-36.
- Zaitoon, H. H. (1999). Teaching Designing: Systemic Vision. Series of Pedagogy, Book II, Cairo: 'Alam Al-Kutub.
- Zaitoon, H. & Zaitoon, K (1995). Classification of Teaching Objectives: An Arabic Attempt. Alexandria: Dar El Maaref.
- Zaitoon, A. M. (2004). Science Teaching Methods, Amman: Dar Al Shorouk.

* * *

- Esmair, J.I (1993). The Impact of Classroom Atmosphere and the Attitudes of Science Teachers towards Teaching Modern Sciences on the Quality of their Exams' Questions and the Achievement of their Students, Unpublished MA Thesis, Amman: University of Jordan.
- Al-Fureiji, S. R. (2009). Level of Understanding Among Teachers of Science in Elementary grades in Al-Qurayyat Governorate of the Scientific Concepts Which They Teach in Light of Their Specializations and Experiences. Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan
- Fitzgerald, A; Dawson,V & Hackling, M.(2012). Examining the Beliefs and Practices of Four Effective Australian Primary Science Education, Res Sci Educ (43) ,981–1003.
- George R. (2006). A Cross-domain Analysis of Change in Students Attitudes toward Science and Attitudes about the Utility of Science, International Journal of Science, 28(6) , 589- 671.
- Alhosan, A. M. (2013). The Impact of Teaching the Strategies of Teaching Science and its Evaluation Course on the Development of Academic Self-efficacy in Science, and the Motivation Behind Teaching it to the Female Students (primary grades' teachers), Journal of the Faculty of Education, Tanta University, p (51), 649-684.
- Karen, W & Sharon, G. (2003). Worms, Shadows and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom. Education Development Center Inc., Newton ,MA. Eric (ED 481 899).
- Kazempour, M. (2014). I Can't teach science! A case study of an elementary pre-service teacher's intersection of science experiences, beliefs, attitude, and self-efficacy. International Journal of Environmental & Science Education, 9, 77-96
- Koballa, T. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. School Science and Mathematics, 85(3), 222-232.
- Al-Lakani, A. H.& Al-Jamal, A. (1999). Glossary of Educational and Scientific Terms in Curricula and Teaching Methods. Cairo: 'Alam Al-Kutub.
- Minger, A. and Simpson, P. (2006). The Impact of a Standards-Based Science Course for Preservice Elementary Teachers on Teacher Attitudes Towards Science Teaching, Journal of Elementary Science Education, 18(2),49-60.
- Osborne, J ; Simon, S& Collins ,S .(2003).Attitude Towards Science : A review of the Literature and its Implications .International Journal of science , 25(9) , 1049-1079.
- Alomri, K. M. (2008). Effect of the Practical Education Experience on the Attitudes of Preservice Teachers at Yarmouk University towards the teaching profession, Mu'tah Research and Studies, Social and Human Sciences, Jordan, (23), p. 1, 215-244.
- Palmer, P. (2004). Situational Interest and the Attitudes Towards Science of Primary Teacher Education Students, International. Journal of Science Education,26(7),895-908.
- Al-Rub'i, M. A. (1436) Relationship Between the Attitudes of the Intermediate Stage Arabic Language Teachers Towards the Teaching Profession and Their Teaching Performance in Al-Qassim Region, Journal of Educational Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, p. 3, 15-66.
- Sarikaya, H. (2004). Preservice Elementary Teachers' Science Knowledge: Attitude toward Science Teaching and their Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching. MA thesis. The Middle East Technical University, Turkey. Retrieved May 22,2016, from http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605301/index.pdf

List of References:

- Abed, O. (2009). The students' beliefs of the classroom teacher in their effectiveness in science education and its relation to the level of their understanding of scientific concepts, Jordanian Journal of Educational Sciences, 5 (3), 187-199
- Abed, O & Aldolat, A. (2013). Attitudes of Students of the Teacher Education "classroom teacher" Towards Science Education and its Relation to Their Level of Understanding of Scientific Concepts, Journal of Studies of the University of Laghouat, 27, 54-69.
- Al-Ayassra, A. H. (2011). The Effect of Studying Two Courses in Sciences and their Teaching Methods on the Attitudes of Students Majoring in Classroom Teachers, Jarsh University Towards Science Teaching, Journal of the Union of Arab Universities, Jordan, 5 (58), 405- 425.
- Akerson,V. L. & Donnelly, L.A. (2008). Relationships Among Learners Characteristics and Preservice Elementary Teachers' Views of Nature of Science. Journal of Elementary Science Education,20(1), 45-58
- Adesoji, F. A. (2008) Managing Students' Attitude Toward Science Through Problem-Solving Instructional Strategy. Anthrpolihis,10(1),21-24.
- Akbas, A. (2010). Attitudes, Self-efficacy and Science Processing Skills of Teaching Certificate Master's Program (OFMAE) Students. Eurasian Journal of Educational Research ,39, 1-12.
- BA Program Plan, Department of Curriculum and Instruction, Section of Elementary Teachers (1433 AH). Vice-Rectorship for Educational Affairs, Princess Nourah Bent Abdurrahman University, Faculty of Education. Retrieved on 2/3/2016 at: http://www.pnu.edu.sa
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the Wold's Best- Performing School Systems Come out on Top. New York: McKinsey and Company. Cited in: Simon. S.& Osborne. J. (2010). Students' Attitudes to science. In Osborne. J.& Dillon. J. (Eds).Good Practice in Science Teaching : What Research Has to Say, (2nd edition). Maidenhead ,GBR: Open University Press.
- Bayraktar, S. (2009). Pre-Service Primary Teachers' Science Teaching Efficacy Beliefs and Attitudes towards Science: The Effect of a Science Methods Course. The International Journal of Learning,16(7),383-396.
- Betül, T.& Halil ,T.(2015). A Review of Relationship between Prospective Science Teachers' Attitude towards Science Education and Their Self-Efficacy. Journal of Education and Training Studies, 3,(6) ,166-172.
- Bencze, L. & Upton, L. (2006). Being your own Role Model for Improving Self- efficacy: An elementary Teacher Self- actualizes Through Drama based Science Teaching. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 6(3),207-226.
- Carica, C. (2004).The Effect of Teacher Attitude , Experience Background , Knowledge on the use of Inquiry Method Teaching in The Elementary Classroom . The Texas Science Teacher , April, 24-31.
- Cho ,H ;Kim ,J. &Choi, D.(2003).Early Childhood Teachers Attitudes Toward Science Teaching :A scale Validation Study . Educational Research Quarterly, 27(2), 33-42.
- Aldiab, M. K. (2009). Teaching Competencies among Female Preservice Teachers Program (classroom teacher) in the United Arab Emirates. MA Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan Available on: 2/3/2017:
- Dunlop, C & Fraser, B.(2007). Learning Elementary and Attitude Associated with an Innovative Science Course Designed for Prospective Elementary Teachers, International Journal of Science and Mathematics Education, (6), 163-190 .

The attitudes of female Pre-Service Elementary Teachers at Princess Noura University towards teaching sciences and its correlation with some academic variables

Dr. Nawal Ali Al-Rubaian
Department of Curricula and Methods College of Education
University of princess Nourah Bent Abdurrahman

Abstract:

This study aims to investigate the attitudes of students who study for Pre-service Elementary School Teachers about the teaching of sciences and its correlation with some academic variables. The population of the study consists of 71 female students from the bachelor degree in the final year (level seven and eight), Faculty of Education, University of Princess Norah Bent Abdurrahman in Saudi Arabia, in the second semester of the academic year 1436 AH-2015AD. The descriptive Method (Survey) was used through implementing the scale of attitudes towards sciences teaching and a test on scientific concepts, designed by the author of the study.

The study revealed that the students have negative attitudes towards science teaching. The arithmetic mean of the scale of attitudes towards the teaching of sciences reached (3.23). In addition, there was no statistically significant differences in the attitudes of students due to their pre-university domain or academic achievement. The study also revealed a low level of understanding of scientific concepts among students. The percentage of test scores as a whole was (45.5%) with an arithmetic mean of (0.45).

The study proposed several recommendations that would raise the level of students' attitudes towards sciences teaching and improve the level of their understanding of scientific concepts .

Keyword: Attitudes towards Science Teaching, Pre-Service Elementary Teachers, Understanding of Scientific Concepts, Programs of Class Teacher Training.

أثر استخدام السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. أمل بنت عبدالله بن عبدالرحمن الخضير
قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أثر استخدام السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. أمل بنت عبدالله بن عبدالرحمن الخضير

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

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٤/ ١٤٣٨هـ تاريخ قبول البحث: ٥/ ٨/ ١٤٣٨هـ

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي مستخدمة التصميم القائم على مجموعتين، إحداهما تجريبية وعددهن (١٩) طالبةً، والمجموعة الضابطة وعددهن (١٩) طالبةً من طالبات المستوى الثاني تخصص مناهج وطرق تدريس ؛ في حين تمثلت أداة الدراسة باختبار مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس. وتوصل البحث إلى: أن لاستخدام السبر الناقد أثراً في تقدم مستوى الطالبات في مهارات حل المشكلات المستقبلية المتمثلة في: تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية، واختيار التحدي الأبرز، وتوليد الأفكار والحلول المهمة التي تم تحديدها للتحدي الأبرز، وتوليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة، وتطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة.

الكلمات المفتاحية : السبر الفاقد – مهارة حل المشكلات – الدراسات العليا – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أولاً: المقدمة:

إنَّ من أهم متطلبات مراعاة التغيرات العلمية والتكنولوجية هي الاستثمار الأمثل للقدرات التي وهبها الله لنا في إتقان فهم الواقع، واستشراف المستقبل للوصول إلى الحلول التي يصل إليها الطلاب لحل مشكلاتهم الحالية والمستقبلية؛ حيث يشهد العالم حالياً اهتماماً ملحوظاً بالمستقبل وما يتصل به من دراسات تربوية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية. فقد أكد (القاضي، ٢٠٠٧م، ١٠٠) أهمية حل المشكلات المستقبلية في الزمن الحالي؛ حيث أصبح للمستقبل علم وسمات وخصائص تميزه عن غيره من العلوم، ومنها: اعتماده على العقل مقترناً بالخيال والعاطفة والحدس، ومساعدة المدارس كي تعمل على تنمية وتطوير المواهب الإبداعية لدى الطلبة، ومساعدة الطلبة على إلقاء الضوء والتركيز على المشكلات التي ستواجههم، وتعينهم عندما يصلوا إلى مرحلة الشباب والنضج والإنتاجية؛ ولن يتأتى ذلك إلا بالاهتمام بإثارة التساؤلات والحوار مع الطلبة. فلقد ارتبط التفكير المستقبلي بالتخطيط وإثارة الأسئلة حيث يشير (الجغيمان، ١٤٢٥هـ، ١) إلى أنه: " إذا أردنا أن نكون أمةً منتجةً فإن علينا أن نفكر ونخطط وننظر إلى المستقبل ونتساءل إلى أي مدى يمكن أن نسهم في تغييره وصناعته". وتعد الأسئلة السابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار، وتقوم فلسفة هذه الأسئلة على افتراض مؤداه: أن الطلاب قادرون على حل الإشكالات التي تواجههم في أثناء العملية التعلمية التعليمية؛ عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم، ويكون في مقدور الطالب الإجابة عنها للوصول إلى شامل وكامل لهذه الإشكالات. (بنهان، ٢٠٠٨م، ١٦٤).

فللأسئلة السابرة قيمة تربوية، ودور أساسي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لاسيما مهارات حل المشكلات المستقبلية؛ إذا ما أحسن المعلم استخدامها، فهي تعمل على: " تنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم لدى المتعلمين، وزيادة التفاعل الصفي بينهم، وزيادة دافعيتهم واعتمادهم على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم وتطويرها مما يشعرهم بالثقة في النفس، والقدرة على الوصول للمعرفة، وتقدم للمتعلم تغذية راجعة مستمرة وتسمح له ببناء المعرفة الجديدة في ضوء خبراته السابقة". (الحصري والعنيزي، ٢٠٠٧م، ١٣٩- ١٤٠).

* * *

ثانياً: الإحساس بالمشكلة:

تكمن أهمية استخدام الأسئلة السابرة في انعكاساتها على العملية التعليمية؛ سواءً من حيث التحصيل أو التفكير أو الاتجاهات، كما أن: "استخدامها كمدخل للتدريس يسهم في إثارة تفكير التلاميذ وتحفيزهم على التأمل في المعرفة والاستفادة منها في معالجة المواقف التي قد تعترضهم وتشكل مشكلات أمام تقدمهم وقدرتهم على إدراك العلاقات والوصول إلى الحلول". (أحمد، ٢٠١٤، ٥٦).

ورغم أهمية الوعي باستخدام السبر بأنواعه بما فيه الناقد؛ إلا أن العديد من المعلمين لديهم عدم وعي بمهاراته كما أشارت لذلك العديد من الدراسات، منها دراسة كل من (حميدة، ١٩٨٦م)، ودراسة (الخطايبة، وعيد، ٢٠٠٢م)؛ ولذلك أوصت العديد من الدراسات، مثل دراسة (قرقز، ٢٠٠٤م) بإجراء الدراسات والبحوث حول تأثير السبر الناقد على تحصيل وتفكير واتجاهات الطلاب، وهذا ما أكدته توصيات دراسات ومؤتمرات وندوات عديدة مثل: مؤتمر تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين بالتعاون مع اليونسكو عام (١٩٩٥م)، كما أن الباحثة من خلال خبرتها باعتبارها عضو هيئة تدريس في الجامعة، وبالدورات والمؤتمرات التي شاركت فيها ترى حاجة طالبات الدراسات العليا لمرحلة الماجستير للتدرب على استخدام الأسئلة السابرة من خلال البرامج التدريسية عامة وفي مجال البحث التربوي خاصة؛ لأنه لم يعد لديهن خيار سوى أن يتعلمن ويتدربن بلا حدود، فالبحث الجيد نتاج معلومات وفيرة وتدريب ملائم يعكس أسلوب إيصال المعلومات لاسيما في مقرر مناهج البحث التربوي، حيث أوصت

العديد من الدراسات كدراسة (إمام، ٢٠٠٥، ٣٨٢) بتركيز الاهتمام على واقع البحوث التربوية وتوجهاتها وأدواتها واستشراف مستقبلها لعلاج واقع الضعف، كما أثبتت غياب الرؤية الواضحة لدور وتوجهات وفلسفة البحوث التربوية، كما أثبتت دراسة (الزارحي، ٢٠٠٤، ٣٦٩) أن قوام التجديد والتحديث في التعلم يعتمد على البحث التربوي باعتباره جهد علمي يهدف للتوصل إلى المعرفة والتأكد من صحتها وابتكار أدوات جديدة لذلك؛ وعليه أكدت على ضرورة إعطاء البحث التربوي وأدواته الأولوية بالاهتمام في المجال البحثي، كما أثبتت ذلك أيضًا دراسة كل من (إبراهيم، ١٩٨٩م)، ودراسة (مازن، ٢٠٠٣م).

وقد أثبتت دراسة (القاضي، ٢٠٠٧م، ١٠٢) أن تطوير مهارات التفكير العليا يساعد الطلبة على استخدام المعرفة لحل المشكلات وأسس الحل المبدع للمشكلات التي تتركز في العمليات والقضايا المستقبلية؛ حيث تتخذ دراسة المستقبل إحدى طريقتين: الأولى: استكشافية (استقرائية) تنطلق من الموقف الحاضر بتاريخه السابق لتسقطه على المستقبل، فنسوق مشاهد أو سيناريوهات اتجاهية محتملة أو ممكنة هي امتداد للماضي والحاضر.

الثانية: استهدافية (معيارية) تبدأ ببعض المواقف والأهداف المستقبلية المرغوبة أو المسلم بها، وترجع إلى الخلف لتختار أساليب مناسبة للانتقال من الحاضر إلى المستقبل المأمول (زاهر، ٢٠٠٤م، ٥٣)، كما تتمثل خطوات تنفيذ برنامج حل المشكلات المستقبلية بـ: تحديد التحديات ذات العلاقة بموضوع البرنامج، واختيار التحدي الأبرز، وتوليد الأفكار والحلول للتحدي الأبرز الذي تم اختياره، وتوليد واختيار المعايير التي سيتم تطبيقها على

الأفكار والحلول المقترحة، وتطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة، وتطوير خطة عمل (الصبحي، ٢٠١١م، ٧٢)، و (الجغيمان، ١٤٢٥ هـ، ٦)، و (الجاسم، ١٤٣١هـ، ٣٧)، و (الأعسر، ١٤٢٨هـ، ١٣)، وقد أثبتت دراسة (السكاكر، ٢٠١١م، ٦ – ٨) أن الضعف والندرة في البرامج التربوية التي تزود الطالب بأدوات واستراتيجيات؛ تمكنهم من التفكير بالمستقبل بعقلية واعية مستنيرة، وافتقار الميدان التربوي إلى النظرة المتأنية لسمات المستقبل وخصائصه؛ لندرك إمكانية تبسيط وتحديد جوانبه ليكون مادة تعليمية تقدم للطلاب عامة وطلاب الدراسات العليا خاصة لتوظيف القدرات الإبداعية؛ حيث يتطلب التعامل مع استشراف المستقبل للبحث التربوي قدراً من المهارات والتي قد يسهم استخدام السبر الناقد في تطبيقها.

ثالثاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثلت مشكلة الدراسة بتطبيق تجربة باستخدام متغير السبر الناقد وقياس أثره على تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية وذلك لتدني مستوى إلمام طالبات الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس لمرحلة الماجستير بمشكلات أدوات البحث التربوي وتطبيقاتها؛ مما أدى إلى القصور في التنبؤ بالمشكلات المستقبلية لها، حيث أكد ذلك دراسة كل من (إمام ٢٠٠٥، الزارحي ٢٠٠٤، مازن ٢٠٠٣)، وما لاحظته الباحثة أثناء تدريسها للطالبات في مرحلة الماجستير، وما أجرته من مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون طالبات الدراسات العليا؛ مما يحتاج العمل على تنمية تلك المهارات من خلال تطبيق

استراتيجية تدريس مناسبة لذلك، وقد وقع اختيار الباحثة على استراتيجية السبر الناقد نظراً لفاعليتها في تنمية مهارات التفكير عامة ومهارات حل المشكلات المستقبلية خاصةً، كما أشارت لذلك نتائج دراسة كل من (أحمد، ٢٠١٤م)، ودراسة (الربضي، ٢٠٠٧م)، وللوقوف على أثر استراتيجية السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ستقوم الباحثة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما** أثر استخدام السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١/ ما الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة من خطوات مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢/ ما أثر استخدام السبر الناقد في تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣/ ما أثر استخدام السبر الناقد في اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٤/ ما أثر استخدام السبر الناقد في توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية؟

٥/ ما أثر استخدام السبر الناقد في توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية؟

٦/ ما أثر استخدام السبر الناقد في تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٧/ ما أثر استخدام السبر الناقد في تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

رابعاً: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١- معرفة الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة من خطوات مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢- معرفة أثر استخدام السبر الناقد في تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣- معرفة أثر استخدام السبر الناقد في اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤- معرفة أثر استخدام السبر الناقد في توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥- معرفة أثر استخدام السبر الناقد في توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦- معرفة أثر استخدام السبر الناقد في تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٧- معرفة أثر استخدام السبر الناقد في تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

خامساً: أهمية الدراسة:

- إثارة فكر المربين نحو دراسة كيفية تقليل الفجوة بين الحاضر والمستقبل في البحث التربوي عامة وفي أدوات بحوث المناهج وطرق التدريس خاصة؛ فالعديد من الدراسات أوصت بضرورة البحث فيها، مثل: دراسة (مازن، ٢٠٠٣)، ودراسة (Douglas, 2005)، ودراسة (القاضي، ٢٠٠٧)، ودراسة (السكاكر، ٢٠١١)، ودراسة (الصبحي، ٢٠١١)، ودراسة (Carroll, 2011).

- تقديم اختبار لتقويم مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس لطالبات الماجستير، والذي يمكن تعميمه على المستويات الأخرى للدراسات العليا وسيستفيد منه مخططو المناهج ومطوروها.

- تقديم برنامج مستند إلى السبر الناقد في مجال أداتي الاستبانة والاختبارات لتنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية فيها، ويمكن أن يفيد

كـلاً مـن مخططـي بـرامج الدراسـات العليـا ومنفـذيها ؛ وذلـك للحكـم علـى مـستوى الطالبـات ومعرفـة جوانـب الـضعف لـديهن ، بالإضـافة إلى أسـاتذة المقررات ؛ وذلك لمعرفة كيفية تطبيق السبر الناقد في التدريس ومـن ثـم تقـويم طلاب الدراسات العليا في ضوء مهاراته.

هذا وبعد استخدام قواعد المعلومات العربية تعتبر هذه الدراسة أول دراسة من نوعها في أدب المجال في الوطن العربي ؛ بل إن جدة الموضوع تبدو جلية في عدم حصول الباحثة على كتابات عربية تختص به ، مما يدل على افتقار الميـدان إليه ، ويجعل الدراسة نـواة لدراسـات أخـرى ، مما يعـني أنهـا سـتنقل الاهتمـام بمهارات حل المشكلات المستقبلية للبحث التربوي من مجرد التنظير إلى التفعيـل والتطبيق.

سادساً : حدود الدراسة :

الحـدود الموضـوعية : تتنـاول الدراسـة الحاليـة مهـارات حـل المـشكلات المستقبلية للأدوات البحثية ، وقد تم اختيار الاستبانة والاختبارات لأنها الأكثر استخداماً لدى الباحثات في مرحلة الماجستير، كما تم تحديد تلك المهارات بـ : تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية ، واختيار التحدي الأبرز ، وتوليـد الأفكـار والحلـول المهمـة الـتي تم تحديـدها للتحـدي الأبـرز ، وتوليـد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكـار والحلـول المقترحـة ، وتطبيـق المعـايير لتقـويم الحلـول المقترحـة وتطـوير خطـة عمـل لتطبيـق أفـضل الحلـول الواعـدة للمـشكلات المـستقبلية ، ومـن ثـم تم بنـاء قائمـة تـشمل الأسـس الـتي ينبغـي مراعاتها عن كل خطوة من خطوات تطبيق مهارات حل المشكلات المستقبلية.

الحدود الزمانية : طبقت الدراسة في العام (٢٠١٦- ٢٠١٧).

الحدود المكانية : كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

السبر الناقد:

يعرفه (ساري، ١٩٩٩م، ١٨) بأنها: "الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه مطالباً إياهم بإعطاء أسباب لأجوبتهم أو يضعها في كلمات جديدة". ويعرفه (سعادة، ٢٠٠٣، ٣٨٩) بأنه: ذلك النوع من الأسئلة الذي يطرح فيه المعلم الأسئلة التي تؤدي بالطلاب لمناقشة السبب الأكثر منطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية، وزيادة الوعي الناقد لديهم لتبرير الإجابة، وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة والمناقشة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أسلوب يقوم فيه الأستاذ بطرح الأسئلة على طلاب الدراسات العليا فتكون إجاباتهم إما خاطئة أو صحيحة، ومن ثم يطلب منهم تقديم مبررات ومناقشة الأسباب لاختيار السبب الأكثر منطقية والأكثر فاعلية، باستخدام مهارات التفكير الناقد وإبراز أفضل الحلول والبدائل للإجابة.

مهارات حل المشكلات المستقبلية: تعرفها (أبو صفية، ٢٠١٠م، ٥٧) بأنها: "عملية تفكيرية مركبة ومنظمة ذات خطوات ومراحل محددة تهدف إلى مساعدة الفرد للوصول إلى أفضل الحلول والأفكار لمشكلة ما في المستقبل".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المهارات التي تتمثل بـ: تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، واختيار التحدي الأبرز، وتوليد الأفكار والحلول المهمة التي تم تحديدها للتحدي الأبرز، وتوليد

واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة، وتطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة وتطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في بحوث مجال المناهج وطرق التدريس والتي تتمثل في الاستبانة والاختبارات.

ثامناً: الإطار النظري والدراسات السابقة: مهارات حل المشكلات المستقبلية، والسبر الناقد:

ويهدف إلى تحديد المرجعية النظرية لمهارات حل المشكلات المستقبلية وتأكيد افتراضات الاستخدام الفعال لها في المناهج، وتدعيم ذلك بنتائج الدراسات، ومن ثم تناول أهمية السبر الناقد ودعم ذلك بنتائج الدراسات السابقة، ثم الخروج باستنتاجات لتصبح أساساً لبناء البرنامج.

١/ مهارات حل المشكلات المستقبلية: صنفها (أبو صفية، ٢٠١٠م، ٤٦) في دراسته إلى:

أولاً: المشكلات المستقبلية ذات البعد الشخصي:

أو هي التي تنبع من فهم الفرد لخبراته الذاتية، وإمكاناته العقلية في التخطيط ودافعيته المستقبلية وفاعليته الذاتية وقدراته ومعلوماته واتجاهاته المستقبلية ومعتقداته الخاصة حول ما سيحدث في مستقبله، حيث تمثل تصوراً مستقبلياً عاماً في ذات الفرد يحكم سلوكه، ويؤثر على نمط معالجته للمعلومات والتصورات المستقبلية ونتائجها.

ثانياً: المشكلات المستقبلية ذات البعد المجتمعي: وهي التي تنبع من فهم ديناميكية المجتمع وفهم تحولاته وتغيراته وخصائصه وإمكاناته المبنية على

التخطيط والاتجاهات المستقبلية، والتنبؤ والاستشراف المستقبلي الذي يؤثر على نمط معالجة المجتمع لتصوراته وتحولاته ونتائجها عليه في كل الجوانب.

لذا فمن الأهداف الرئيسة لحل المشكلات المستقبلية في هذه الدراسة؛ العمل على تحسس مشكلات البحث التربوي في مجال المناهج وطرق التدريس التي قد تواجه المجتمع التربوي وخاصة تلك التحديات أو الأزمات الحاسمة؛ والتي تحتاج إلى جهد مجتمعي حقيقي في سبيل الوصول إلى حلول على مستوى من الخصوصية والتناسب والمصداقية.

ثالثاً: التنبؤات المستقبلية على المستوى العالمي: والتي تنبع من فهم التغيرات العالمية وفهم العولمة وما يرتبط بها من تصورات.

ومن أشهر النظريات المرتبطة: نظرية تورانس في التفكير المستقبلي، حيث يرى تورانس أن التفكير المستقبلي يهدف إلى اكتشاف المشكلات قبل وقوعها والتهيؤ لمواجهتها والحيلولة دون وقوعها بهدف إعداد الفرد القادر على حل مشكلات المستقبل؛ بحيث يكون قادراً على توقع المشكلات، ومنع ظهورها وبصورة تحتمل عدم الاكتمال والانفتاح وإدامة التساؤل، كما لابد أن يستند المفكر على العقل مقترناً بالخيال، والعاطفة، والحدس باعتماده على خبراته في الوقت الحاضر، وبالاستعانة بالعمليات المعرفية التي يقوم بها عن وعي وإدراك لتحقيق هدف مستقبلي أو صنع قرار بإيجاد فكرة أو حل لتحدٍ متوقع؛ فالتفكير المستقبلي عند تورانس يتأثر بالسياقين الاجتماعي والوجداني بالاعتماد على المنطق الذي يفترض أن مشكلات اليوم لها جذورها في الماضي (Torrance, 2003).

ويشير سبونر وماك درموت (Szpunar&Mc Dermott, 2008) إلى أن المفكر في المستقبل يستخدم استراتيجيات ومهارات مختلفة لتجنب القرارات الخاطئة في المستقبل، مثل: تركيز الهدف من خلال زيادة مستوى ونوعية هذا القرار، وزيادة إمكانية تفعيل هذا القرار وتحمل مسؤوليته ووضع بدائل مختلفة ومقاومة الفشل والضغوط.

وقد قام ريتشر (Richter, 2003) باكتشاف وجود ارتباط بين نموذج حل المشكلات المستقبلية بكل من المعتقدات التعلمية والخبرات العملية التعلمية والإنجاز الأكاديمي، واهتمت الدراسة بالتعرف على المنهجية الأكثر تأثيراً في تعزيز مهارات حل المشكلات المستقبلية وتطويرها، ووحدت قيد المقارنة المعتقدات والخبرات التعلمية في الولايات المتحدة وتايوان باستخدام اختبار لقياس المهارات. أما دراسة دوجلاس (Douglas, 2005) فاستقصت أثر نموذج حل المشكلات المستقبلية في تطوير عمليات التفكير في التفكير لـ (١١٨) طالبة في الولايات المتحدة، وقد تطورت قدرات الطلبة على التأمل الذاتي والوعي والتقويم وتأثرت أنماط حل المشكلات لديهم بتلك الأبعاد. بينما هدفت دراسة (القاضي، ٢٠٠٧م، ١٠٠- ١١١) إلى إثبات فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية المعدل والمطور في تطوير القدرات الإبداعية (الأصالة، والمرونة، والطلاقة والميل إلى التفصيلات) ومهارات التفكير العليا (التركيب، والتحليل، والتقويم) لـ (٤١) طالباً موهوباً من طلاب الصف الأول؛ باستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي للبيئة العربية البحرينية، واختبار مهارات التفكير العليا، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين والمعلمات على البرامج التي تنمي مهارات حل المشكلات المستقبلية وتعزيز المناهج وإثرائها

بالأنشطة التي تنمي تلك المهارات وإعداد وحدات لذلك، في حين توصلت دراسة ديفن وديسو (Devine &Disso, 2008) إلى تأكيد فعالية التدريب على برنامج حل المشكلات المستقبلية في تنمية قدرة (٧٢) طالباً من طلاب الولايات المتحدة على التنبؤ بالتحديات المستقبلية ووضع الخطط لها، كما أثبت فلاك (Flack, 2008) في دراسته وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على حل المشكلات المستقبلية في تحسين القدرة على التفكير الخيلي والتأملي لدى (٥٠) طالباً من طلاب الصف الثامن، أما كارول (Carroll, 2009) فقد طوّر برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى نموذج حل المشكلات المستقبلية، حيث طبق على (٦٠) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في شمال كاليفورنيا، حيث تعلم الطلبة طرقاً جديدةً للتفكير أكثر سرعة وفاعلية من الطرق التقليدية حين تطورت قدراتهم على تنظيم التوقعات والتفكير الإيجابي في المستقبل والتخطيط له خلال فترة زمنية قصيرة، وتوصلت دراسة (أبو صفية، ٢٠١٠م، ١١٢- ١٢٩) إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى (٧٩) طالبةً من طالبات الصف العاشر باستخدام مقياس التفكير المستقبلي، وأوصت الدراسة بتطوير المزيد من البرامج التدريبية لتنمية توجهات الطلبة المستقبلية الإيجابية والمطورة لاستراتيجيات تفكيرهم في قضايا المستقبل وتخصيص برامج تدريبية لكل مهارة من مهارات التفكير المستقبلي للفئات العمرية المختلفة. في حين أثبتت دراسة (الصبحي، ٢٠١١م، ١٥١- ١٥٧) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام البرنامج الإثرائي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى (٢٥) تلميذاً موهوباً بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؛

باستخدام اختبار حل المشكلات المستقبلية، وأوصت الدراسة بتنمية تلك المهارات لدى الطلبة وتفعيل البرامج الإثرائية لذلك وتعميمها عليهم.

في حين أثبتت دراسة (السكاكر، ٢٠١١م، ١٦٥- ١٧١) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لبرنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى (٥٠) طالباً من الطلبة الموهوبين باستخدام مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس للمهارات القيادية للطلبة، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بأساليب دمج برامج ومهارات التفكير في المناهج والاهتمام ببرنامج الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية وإجراء الدراسات حولها.

٢/ السبر الناقد:

يركز الاتجاه الحديث في التدريس على أداء الطالب لدوره النشط بوصفه مفكراً ومناقشاً ومحاوراً لمعلم ميسر ومنظم ومشجع له من أجل الوصول إلى المعرفة في بيئة فاعلة، ومحفزة للاستقصاء والاكتشاف، مما أكد أهمية استخدام الأسئلة في عملية التنفيذ للتدريس بما في ذلك الأسئلة السابرة، حيث السَّبْر لغة من الفعل سَبَرَ بمعنى خَبَرَ أو حَزَرَ، ويقال سَبَرَ الجُرْحَ أي: قاس غوره بالمسبار، وسَبَرَ فلاناً أي: خَبَرَهُ ليعرف ما عنده، ويأتي بمعنى البحث والتوغل بعمق في أشياء غير مادية. (الفيروز أبادي، د.ت، ٤٠٤). وسَبَرَ الشيءَ أي: حَزَرَهُ وخَبَرهُ (الكرمي، ١٩٩١م، ٣٠٤)، وفي اصطلاح التربويين يعرَّف السؤال السابر بأنه عبارة عن "سؤال أو مجموعة من الأسئلة المتسلسلة والموجهة التي تلي إجابة الطالب الأولية وتهدف إلى توضيح الإجابة أو تصحيحها أو التعمق فيها لتكون إجابة واضحة وصحيحة وتامة. (الجلاد،

٢٠٠٧م، ١٣٥) ويرى (الخوالدة وعيد، ٢٠٠٣م، ٣٨٦) أن السؤال السابر هو: "طلب متعمق يوجهه المعلم إلى المتعلمين أو إلى أحدهم ليخبر عمق فهمه وتفكيره وخبراته، ويساعد على تشخيص قدراته ومواطن القوة والضعف عنده ويلي الإجابة الأولية للمتعلمين من خلال صوغ جديد وتلميحات مفيدة" أما (أبو سمك، ٢٠١٠م، ٢٥) فيعرف الأسئلة السابرة بأنها: "ما يوجهه المعلم من أسئلة تتابعية بعد أن يجيب المتعلم عن سؤال ما لتوضيح إجابته أو تبريرها بإبراز أفضل الحلول والإجابات والبدائل المطروحة"، "أو نقد المتعلم لإجابته أو إجابة غيره أو ربط إجابته بغيرها من الإجابات أو بالأدلة الشرعية أو بالتعلم السابق".

والأسئلة السابرة هي التي تدفع التلاميذ للتفكير بصورة أعمق في الإجابة الأولى، وتستخدم لإعادة التركيز على الإجابة أو تنمية وعي نقدي أو توضيح إجابة الطالب. (زيتون، ١٩٩٨م، ٥٥٧).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن الأسئلة السابرة تلي الإجابة الأولية وتهدف إلى العمق المعرفي بتدرج وتعتمد على استخدام مهارات التفكير العليا.

والسؤال السابر في المفهوم التربوي يتماشى مع النظرية المعرفية التي تعتمد على البنية المعرفية للطالب والتمثيلات المعرفية (قرقز، ٢٠٠٤م، ٧٧) لها حيث يعد بياجيه من أعلام المدرسة المعرفية، وكانت مقابلاته تعتمد على تدفق إجابات الطفل للسؤال الذي يطرحه، ولا يأخذ بالإجابة الأولى فيطرح أسئلة أخرى أكثر عمقاً تتقصى مدى وضوح إجابة الطفل واستيعابه لما يتحدث عنه ومدى اتساقها مع إجاباته السابقة، وقد سميت هذه المقابلة

بالمقابلة السابرة لأنها تهدف إلى سبر الإجابات والوصول إلى إجابات متعمقة. (العاني، ٢٠٠٧م، ٢٣).

تصنيف الأسئلة السابرة:

تعددت تصنيفات التربويين للسبر حيث يقسمها كل من: (أبو سمك، ٢٠١٠م، ٢٦- ٢٨/ قرقز، ٢٠٠٤م، ٥٨- ٧٩) إلى:

- السبر التشجيعي: وهو سؤال أو مجموعة أسئلة يوجهها المعلم تدريجياً بعد إعطاء المتعلم إجابته الخطأ أو عندما يعجز كلياً عن الإجابة؛ من أجل تشجيعه على الوصول إلى الإجابة التامة والأكثر عمقاً من الإجابة الأولية.

- السبر التوضيحي: وهو سؤال أو مجموعة أسئلة يوجهها المعلم للطالب بعد إجابته الأولية التي تكون غير تامة؛ لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيه الطالب إلى الوصول إلى الإجابة التامة وتوضيحها بإعطاء المزيد من المعلومات مما يجعلها أكثر عمقاً ووضوحاً.

- السبر المحوّل: وهو السؤال الذي يوجهه المعلم إلى طالب آخر غير صاحب الإجابة الأولى؛ لتطوير إجابة زميله أو إثرائها أو لإشراك أكبر عدد من الطلبة في الحوار.

- السبر الترابطي أو التركيزي: وهو سؤال أو سلسلة من الأسئلة المتتابعة التي يوجهها المعلم عندما تكون إجابة الطالب الأولية صحيحة إلى الطالب نفسه أو مجموع الطلبة؛ بهدف تأكيدها وترسيخها في أذهان الطلبة أو ربطها بموضوع آخر أو بالأدلة الشرعية أو بالتعلم السابق أو ربط جزئيات الإجابة معاً بهدف الخروج بتعميم.

- السبر الناقد: وهو السؤال أو مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم بعد الإجابة الصحيحة والتامة للطالب بقصد زيادة الوعي والإدراك الناقد والدقيق لديه ؛ وذلك لتبرير إجابته بإبراز أفضل الحلول والإجابات. ويعرفها (ساري، ١٩٩٩م، ١٨) بأنها "الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه مطالباً إياهم بإعطاء أسباب لأجوبتهم أو يضعها في كلمات جديدة". ويعرفها (العمر، ١٩٨٦م، ١٢٥) بأنه: "السؤال الذي يلي إجابة الطالب الأولية لسؤال المعلم تبريراً لإجابته أو لزيادة الوعي والإدراك لديه". أما (قرقز، ٢٠٠٤م، ٧٩) فيعرفها بأنها الأسئلة التي يطرحها المعلم بعد الإجابة الصحيحة والتامة للطالب بقصد زيادة الوعي والإدراك الناقد والدقيق لديه ؛ وذلك لتبرير إجابته بإبراز أفضل الحلول والإجابات.

ويلاحظ بأن السبر الناقد يستخدم لزيادة الوعي والإدراك لديه وذلك لتقديم الحلول والبدائل المبررة مما يتطلب وضع معايير خاصة ويستخدم هذا النوع من السبر مهارات التفكير الناقد لتعديل الطالب لإجاباته ولزيادة الوعي والإدراك لديه ولدى أقرانه، ومن الأسئلة الملائمة لهذا النوع من السبر: ما رأيك؟ ما الذي يجعلك ترى هذا الرأي؟ بيِّن وجهة نظرك؟ بيّن الأسباب؟ اذكر المسوغات الشرعية لذلك؟

وبالتالي يمكن توضيح نتائج السبر الناقد بالشكل التالي رقم (١):

أهمية استخدام السبر الناقد في التدريس:

اتفقت الدراسات كدراسة (أبو سمك، ٢٠١٠م، ٢٦- ٢٧/ الربضي، ٢٠٠٧م، ٢٥) على أن الأسئلة السابرة تساهم في توضيح الأفكار وتبريرها والتقويم الذاتي لها والتوسع ودعمها بالأدلة، وزيادة التفاعل الصفي وتقديم التغذية الراجعة المستمرة وتنوع المثيرات لزيادة درجة التركيز وتنمية طلاقة التعبير لدى المتعلمين، ومساعدة الطالب في اتخاذ موقف ناقد، كما يرى (قرقز، ٢٠٠٤م، ٣٨- ٣٩) أن الأسئلة السابرة ارتجالية تعتمد على ذكاء المعلم وتفاعله مع الطالب، ولابد أن يعي المعلم عند استخدامها إلى أنه قائد تربوي لابد أن يعي مسؤولية التعامل مع إجابات الطلبة؛ مما لابد أن لا يقبل إجابات الطلبة بغض النظر عن جودتها؛ لأن هذا يعيق عملية تنمية مهارات التفكير لديهم. فالمناقشات الصفية هي: ما تستند إليه الأسئلة السابرة؛ لذا على المعلم التمكن من كل من: الكفاءة العلمية العالية والثقة

بالنفس وعدم التكلف والقدرة على مواجهة المواقف الطارئة، وضبط الوقت والطلاقة والقيادة الديمقراطية العادلة، وترى الباحثة أن من أهم متطلبات استخدام السبر الناقد أن يتجنب الطالب الاندفاعية بل لابد من التأني والتأمل لتوظيف المعرفة السابقة وهي من أهم متطلبات التمكن من مهارات حل المشكلات المستقبلية، كما لابد أن يصل الطالب إلى الحقيقة بنفسه ولا يكتفى بالوصول إليها بل يتجاوزها، والاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة من أجل استخدام السبر الناقد مما سيهيئ مناخاً جيداً لتنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى الطلبة . كما يتطلب أن يحاكم الطالب الإجابات منطقياً وعقلياً للخروج بأفضلها وهذا أيضاً من أهم متطلبات تقديم الحلول للمشكلات المستقبلية.

خصائص السؤال السابر الناقد:

يؤكد كل من (العمر ١٩٨٦م، قطامي والشيخ ١٩٩٢م، قرقيز ٢٠٠٤م) بأن السبر الناقد يتسم بـ:

- تعقب الإجابة التي تحتاج إلى تبرير منطقي بموجب معايير محددة.
- أسئلة أو سؤال يطلَب من الطالب تبرير إجابته واختيار أفضل البدائل عقلياً ومنطقياً بإبراز أفضل الإجابات وتبريرها بموجب معايير واضحة ومحددة.
- أنه يقيس المهارات العقلية العليا للطلبة.
- أنه يطلب المحاكمة العقلية ليتخذ الطالب القرار بشأن أفضل الحلول.
- أنه يعد من أصعب أنواع السبر لما يطلبه من تبرير الطالب لإجابته أو نقدها.
- أنه يطلب من الطالب نقد إجابته أو إجابة غيره.

ولأننا نعيش في زمن الاقتصاد المعرفي وزمن التعليم والتعلم فلابد من وضع تصور لنموذج المستقبل والإفادة من نتائج البحوث التربوية وتطوير مدخلاتها وعملياتها ومخرجاته لإعادة النظر في الفلسفة والتوجهات التي تقود العملية التعليمية ؛ وذلك لأنها تسهم في :

- تقديم تقييم نقدي للعملية التعليمية بكل عناصرها ومكوناتها ومن ثم يمكن التعرف على مشكلاتها وتحديد كيفية العلاج.
- رفع كفاءة العناصر البشرية المسؤولة عن عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم بما في ذلك : المعلمين، والإدارة، والتوجيه التربوي.
- تحليل الواقع التعليمي التربوي وتحديد إيجابياته وسلبياته، وما يرتبط به من مفاهيم وقيم وسلوكيات وممارسات. (شهاب، ٢٠٠٢م، ٩٥٩).
- تحليل وتشخيص ممارسات التدريس والعوامل المرتبطة بهما والمؤثرة فيها والمتغيرات ذات الصلة للوصول للمستوى الجيد. (Margarita. 2003. 38).

كما يساعد استخدام الأسئلة السابرة على تنمية اكتساب المفاهيم العلمية الطلاب ؛ حيث أثبت ذلك (عزيز، ٢٠٠٢م) في دراستها على (٣٦) طالبةً من طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات في مادة العلوم باستخدام الاختبار التحصيلي، وأوصت الباحثة بتوظيف الأسئلة السابرة في التدريس وتدريب المعلمين عليها وتوظيفها في دراسات أخرى ؛ لمعرفة أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وأثبتت دراسة (قرقز، ٢٠٠٤م) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل (٤٢) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

واتجاهاتهم نحوها باستخدام الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه، في حين دلل (عرفات، ٢٠٠٨م) على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام المتشابهات والأسئلة السابرة في تعديل الفهم الخطأ في وحدة جسم الإنسان وتنمية حب الاستطلاع لدى (١٠٠) من تلميذات المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار الفهم الخطأ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب طالبات كليات التربية على استخدام الأسئلة السابرة في التدريس. كما يؤثر استخدام الأسئلة السابرة في التدريس على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أما (الجراح، والمجالي، ٢٠١٠م) فأثبتا أن استخدام الأسئلة السابرة له أثر ذو دلالة إحصائية على تحصيل (٧٠) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي في الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه باستخدام الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه، وأوصيا بضرورة استخدام الأسئلة السابرة في التدريس وإجراء بعض البحوث المشابهة. أما دراسة (الشويلي، ٢٠١٢م) فتوصلت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام الأسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى (٨٠) طالبةً من طالبات معهد إعداد المعلمات باستخدام اختبار قواعد اللغة العربية، وأوصى الباحث بالبحث عن المشكلات التي تحول دون تطبيق الأسئلة السابرة ومحاولة علاجها. وبينت دراسة (أبو سمك، ٢٠١٠م) أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية والسرد القصصي المتبوع بالأسئلة السابرة في تحصيل السيرة النبوية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى (٨٠) طالبة من طالبات المرحلة الأساسية في الإمارات باستخدام اختبارين أحدهما تحصيلي والآخر للتفكير التأملي، وأوصت الدراسة باستخدام أسلوب السبر لتنمية مهارات التفكير وتدريب

المعلمين على ذلك، وأكدت دراسة (أحمد، ٢٠١٤م) أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي، وأوصت الدراسة بمتابعة المعلم لإجابات الطلاب وعدم التسليم بقبول الإجابات السطحية؛ لإنارة التفكير وتحقيق الفهم العميق وضرورة استخدام السبر الناقد في مراحل التعليم المختلفة وتدريب المعلمين على ذلك وتضمين مناهج وطرق التدريس في كليات إعداد المعلمين بطرق استخدام الأسئلة السابرة وكيفية تفعيلها في التدريس. في حين أثبت (عبدالواحد وشنيف، ٢٠١٤م) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام الأسئلة السابرة في تنمية اتجاهات (٧٣) طالبةً من طالبات الصف الرابع العلمي نحو قضايا الطاقة المتجددة باستخدام مقياس الاتجاه نحوها، وأوصى في دراسته باستخدام الأسئلة السابرة في التدريس؛ لتنمية الجوانب الوجدانية المتعلقة بالاتجاهات، والتي تعد العنصر الرئيس للجانب الوجداني لسلوك المتعلم وعقد الندوات والورش لاستخدامها.

وتؤكد الدراسات الحديثة كدراسة (الزارحي، ٢٠٠٤، ٣٦٩) بأن علينا أن نسلم بضرورة اهتمام الجامعة بالبحوث التربوية، وإعطائها الأولوية التي تستحقها وأن توفر لها أسباب النجاح والتقدم التي لا تتأتى إلا إذا طبقنا نظم ومعايير الجودة الشاملة، وتمكننا في الوقت ذاته من تطبيق نظم إدارتها على منظومة البحث التربوي بدرجة عالية من الكفاءة والاقتدار.

كما تؤكد دراسة (مازن، ٢٠٠٣، ٢٤) أنه لابد أن يسلم بضرورة اهتمام أنظمتنا العربية بالبحوث التربوية، وإعطائها الأولوية التي تستحقها وأن نوفر لها أسباب النجاح والتقدم؛ لأنها السبيل الأول لتطوير نظامنا التعليمي ولا يتأتى ذلك إلا بتوفير كل احتياجاتها البشرية والمادية والمالية والإدارية والفنية.

وبتتبع الدراسات السابقة تلاحظ الباحثة ما يلي:

- تباين الدراسات السابقة في أهدافها حيث تمتاز هذه الدراسة بالمتغيرات التابعة، فهي تهدف إلى معرفة أثر استخدام السبر الناقد خاصة على تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لعينة من طالبات الدراسات العليا لمرحلة الماجستير في ظروف بيئية مختلفة لها تحدياتها المستقبلية في مجال أدوات البحث التربوي في تخصص المناهج وطرق التدريس خاصة.

- تباينت المدة الزمنية للبرامج في الدراسات السابقة إلا أن المدة الطويلة جداً قد تؤثر في نتائج الدراسة بشكل سلبي؛ فتسبب الملل وقلة الحماس وتسرب الطلبة، والمدة القصيرة جداً قد لا تعطي نتائج دقيقة وموثوقة، وعلى هذا فقد تم اختيار نصف فصل دراسي لهذه الدراسة وهي مدة تقع ضمن المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسات السابقة وتتلاءم مع ظروف الدراسة الحالية.

- تجمع الدراسة الحالية بين السبر الناقد ومهارات حل المشكلات المستقبلية وتلك من أهم الإضافات إلى أدب المجال حيث تمثل إضافة نوعية للربط بين المتغيرين وبالتالي سيترتب على نتائجها إضافة هامة للمعرفة في حل المشكلات المستقبلية والتفكير المستقبلي.

تاسعاً: فروض الدراسة:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

٤- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

٥- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في

المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

٦- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

٧- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

٨- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

٩- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

١٠- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

١١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

١٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

عاشراً: خطوات الدراسة وإجراءاتها:

تم اعتماد المنهج شبه التجريبي في تحقيق أهداف هذا البحث وذلك كما يلي:

١- مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث بجميع طالبات المستوى الثاني لمرحلة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واللائي يدرسن مقرر مناهج البحث للعام الدراسي ١٤٣٧هـ.

٢- عينة البحث: هي مجتمع البحث حيث يبلغ عدد المجتمع (٣٨) طالبةً. وتم اختيار شعبة (أ) عشوائيا لتكون (مجموعة تجريبية) وعددهن: (١٩) طالبةً، واختيار شعبة(ب) لتكون (مجموعة ضابطة) وعددهن (١٩) طالبةً.

٣- التصميم التجريبي: والجدول التالي رقم (١) يوضح التصميم وهو المنهج شبه التجريبي ذو الضبط الجزئي والمجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الاختبار القبلي والبعدي.

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الضابطة	العمر الزمني – التحصيل في مقرر مناهج البحث التربوي	السبر الناقد الطريقة التقليدية (التي تعتمد على شرح الأستاذة باستخدام الإلقاء والحوار، ومن ثم تقديم الطالبات لعروضهن وإتمام عملية الحوار وليس السبر)	الاختبار البعدي لمهارات حل المشكلات المستقبلية لأدوات البحث التربوي (الاستبانة والاختبارات)

٤- تكافؤ مجموعتي البحث: تم ضبط التكافؤ بمتغيرات العمر الزمني والتحصيل الدراسي لمقرر مناهج البحث التربوي، ودرجات الاختبار القبلي لمهارات حل المشكلات المستقبلية لأدوات البحث التربوي، وذلك على النحو التالي:

أ- تم حساب العمر الزمني لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول (٢):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار الطالبات لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
التجريبية	١٩	٣٠,٥٢	٠٠,٨٣	١,٦٢٩	١,٩٩	غير دالة
الضابطة	١٩	٣٠,٢٣	٠٠,٨١	١,٦٢٩	١,٩٩	غير دالة

من جدول(٢) يتضح بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغير العمر الزمني بين طالبات المجموعتين.

ب- التحصيل في مادة مناهج البحث التربوي: تم اعتماد درجات الطالبات في اختبار الأعمال الفصلية باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات كما هو موضح في جدول(٣):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية الجدولية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة مناهج البحث التربوي:

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
التجريبية	١٩	٤٩,١١٣	١٧,٦٣	٠,٣٦٥	١,٩٩	غير دالة
الضابطة	١٩	٤٧,٩٤	٢٠,٧١	٠,٣٦٥	١,٩٩	غير دالة

من نتائج جدول (٣) يتضح أن القيمة التائية المحسوبة كانت أصغر من القيمة التائية الجدولية وهذا يعني أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تحصيل مادة مناهج البحث التربوي.

تم التكافؤ من درجات القياس القبلي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة الحالية باستخدام اختبار "ت" للمجموعات

المستقلة للتأكد من عدم دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة الحالية (درجات الحرية ٣٦)

المتغيرات		المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية	تحليل المشهد المستقبلي	التجريبية	٣,٠٥٣	١,٠٢٦	١,٧٣٢	غير دالة
		الضابطة	٣,٥٧٩	٠,٨٣٨		
	كتابة المعلومات التي تحتاجها عن الموضوع	التجريبية	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	متكافئتان، ولا يمكن حساب قيمة ت، لانعدام الانحراف المعياري للمجموعتين	
		الضابطة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الموضوع	التجريبية	١,٠٥٣	٠,٢٢٩	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	١,٠٥٣	٠,٢٢٩		
	بناء تصور عام ببناء قوائم للتحديات بعبارات	التجريبية	١,١٥٨	٠,٣٧٥	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	١,١٥٨	٠,٣٧٥		
	الدرجة الكلية	التجريبية	٦,٢٦٣	١,٠٤٦	١,٦٩٨	غير دالة
		الضابطة	٦,٧٨٩	٠,٨٥٥		
اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية		التجريبية	١,٤٧٤	١,١٢٤	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	١,٤٧٤	١,١٢٤		
توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية		التجريبية	١,٢٦٣	٠,٤٥٢	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	١,٢٦٣	٠,٤٥٢		
توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة		التجريبية	١,٤٢١	٠,٩٠٢	٠,١٨٧	غير دالة
		الضابطة	١,٣٦٨	٠,٨٣١		
تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة		التجريبية	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	متكافئتان، ولا يمكن حساب قيمة ت، لانعدام الانحراف المعياري للمجموعتين	
		الضابطة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠		

المتغيرات		المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة	تحديد مصادر الدعم للحل المقترح	التجريبية	١,٣١٦	٠,٥٨٢	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	١,٣١٦	٠,٥٨٢		
	تحديد مصادر الرفض للحل المقترح	التجريبية	١,١٠٥	٠,٣١٥	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	١,١٠٥	٠,٣١٥		
	تحديد أهم الداعمين	التجريبية	١,٢١١	٠,٥٣٥	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	١,٢١١	٠,٥٣٥		
	رسم خطة لتنفيذ الحل المقترح	التجريبية	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	متكافئتان، ولا يمكن حساب قيمة ت، لانعدام الانحراف المعياري للمجموعتين	
		الضابطة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	تحديد الجدول الزمني للحل المقترح	التجريبية	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	متكافئتان، ولا يمكن حساب قيمة ت، لانعدام الانحراف المعياري للمجموعتين	
		الضابطة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠		
	الدرجة الكلية	التجريبية	٥,٦٣٢	١,٣٤٢	٠,٠٠٠	غير دالة
		الضابطة	٥,٦٣٢	١,٣٤٢		

يتضح من الجدول (٤) أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة، كما تم ضبط المتغيرات الخارجية بالتأكد من تشابه الوقت المخصص لمحاضرات المجموعتين ببداية اليوم الدراسي للمحاضرات، كما تم التأكد من تشابه الظروف والعوامل الفيزيقية للقاعتين للمجموعتين؛ وبالتالي يمكن رد الفروق في القياس البعدي (إن وجدت) لتأثير استخدام السبر الناقد.

٥- مستلزمات البحث: تم تحديد محتوى المادة الدراسية المقرر تدريسها، ومن ثم تحديد الأهداف وبناء الخطط الدراسية باستخدام السبر الناقد.

للإجابة عن الأسئلة الفرعية من (١- ٧)؛ تم ما يلي:

- إعداد قائمة الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة من خطوات مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، ومن ثم إقرارها بعد التأكد من الصدق الظاهري لها بعد تحكيم المحكمين حيث تم حذف أساسين من الخطوة رقم (٢) وأساس من الخطوة رقم (٤)، وتم إضافة الأساس رقم (١) من الخطوة رقم (١) وهو: جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البرنامج الإثرائي والبحث عن التحديات داخل المشهد المستقبلي.

وبذلك توصلت الباحثة إلى الجدول التالي رقم (٥) الذي يوضح الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة من خطوات مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

جدول(٥): الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة من خطوات مهارات حل المشكلات المستقبلية.

الخطوات	الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة
تحديد التحديات ذات العلاقة بموضوع البرنامج	- جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البرنامج الإثرائي والبحث عن التحديات داخل المشهد المستقبلي - كتابة المعلومات التي نحتاجها عن الموضوع مع الربط بين التحديات والمعلومات - بناء تصور عام عن الموضوع ببناء قوائم التصنيف للتحديات بعبارات وليست أسئلة - تحليل المشهد المستقبلي واستخدام الأسلوب الاجتماعي - تحديد التحديات ذات العلاقة بموضوع البرنامج والتركيز الأبرز مع توضيح طبيعة التحدي، ولماذا يشكل تحديات، وكيف يمكن ربط التحدي بالمشهد المستقبلي

الخطوات	الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة
	- صياغة التحديات بحيث تتضمن مسبباً ونتيجة للمشهد المستقبلي
اختيار التحدي الأبرز	- دراسة عدد من المشكلات المهمة التي سبق تحديدها - التركيز على التحدي الأبرز - اختيار التحدي الأبرز أو الأكثر أهمية - مراعاة أن يكون التحدي الأبرز مهماً ماتعاً محركاً للخيال وله مراجع عديدة
توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز الذي اخترناه	- استخدام العصف الذهني والتفكير التباعدي والطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والعلاقات القسرية سكامبر قوائم التصنيف المصفوفة المورفولوجية - التركيز على أهم ١٦ فكرة أصيلة - استخدام مهارة التفصيل في توضيح الأفكار الأصيلة التي تم اختيارها باستخدام أدوات الاستفهام
توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة	- اختيار مجموعة من المعايير المهمة - اختيار أفضل ٥ معايير - استخدام عبارات التفضيل في المعايير، مثل: الأسهل، الأسرع، الأقل - صوغ المعيار ليعبر عن الاتجاه الإيجابي وليس السلبي - جعل المعيار على صيغة سؤال ويرتبط بالمشكلة مباشرة - جعل المعيار هادفاً يساعد على قياس فاعلية الحل المقترح - جعل المعيار يتناول محوراً واحداً فقط، فلا يصح أي الحلول الأسهل تطبيقاً
تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة	- التمعن في الأفكار التي قمنا بتطويرها ثم نختار منها الأصح - كتابة المعايير التي تم تحديدها مسبقا في مصفوفة التقييم - تطبيق المعايير باستخدام مصفوفة التقييم - إعطاء درجات من ١- ١٠ لكل فكرة مقابل المعايير - الحصول على وزن كل فكرة من خلال المعيار الأفقي للدرجات مع إعطاء وزن أكبر للمعيار الأكثر أهمية - التأكد من عدم وجود أخطاء في الجمع وأفضل الحلول هي التي حصلت على أعلى الدرجات
تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة	- تحديد مصادر الدعم للحل المقترح باستخدام أدوات الاستفهام المختلفة - تحديد مصادر لرفض الحل المقترح باستخدام أدوات الاستفهام المختلفة - تحديد أهم الداعمين وكيفية تفعيل دورهم وتحديد أهم الرافضين

الخطوات	الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة
	ودراسة أفضل الطرق لإقناعهم - رسم خطة لتنفيذ الحل المقترح وتحديد جدول زمني لتنفيذ الخطة وتحديد الأشخاص المنفذين مع تحديد زمن ظهور نتائج الحل - تحديد الأشخاص المتابعين لتنفيذ الحل وعناوينهم للحصول على التغذية الراجعة من الخبراء - إظهار علاقة الحل المقترح وأهميته للمشكلة أو التحدي الذي حدد في الخطوة الثانية - توضيح أثر الحل المقترح على المشهد المستقبلي من خلال مقالة أو القصة

- إعداد اختبار مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس ؛ لقياس مستوى تطبيق وتمكن الطالبات من مهارات وخطوات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية.

- إعداد تصور أولي للمواد التعليمية والبرنامج التعليمي لطالبات الدراسات العليا (ماجستير/ المستوى الثاني) قائم على استخدام أسلوب السبر الناقد لتنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس ، وقد تطلب ذلك :

اختيار نموذج تصميم البرنامج المقترح.

تحديد الصورة التنظيمية لكيفية عرض عناصر البرنامج المقترح.

إعداد دليل الأستاذ الإرشادي للبرنامج المقترح.

إعداد المقرر المصغر للبرنامج المقترح ، والذي يتضمن ما يلي :

تقديم ثم الأهداف العامة للبرنامج التدريبي ثم محتوى البرنامج :

يتضمن هذا البرنامج التدريبي المقترح

الوحدات التدريبية التالية في جدول (٦):

الوحدة التدريبية	الموضوعات المتضمنة	نوع الأسئلة المتضمنة
الوحدة الأولى	الاستبانة: المفهوم- استخداماتها- خطوات تصميمها- كيفية كتابتها- طرق كتابتها- ضوابط كتابتها وتطبيقها- كيفية كتابة إجاباتها- ومميزات وعيوب كل نوع- آليات رفع نسبة المجيبين- اختبارها- توزيعها ومتابعتها - مشكلاتها.	أسئلة السبر الناقد
الوحدة الثانية	الاختبارات: مفهومها- صفاتها- أنواعها- استخداماتها- شروطها- خطواتها- طرق قياس ثباتها.	أسئلة السبر الناقد

وتضمنت كل وحدة ما يلي:

- الاختبار القبلي- توجيهات للمدرب- الإطار النظري للاستبانة- المصادر المقترحة- توضيح كيفية تطبيق السبر الناقد وتحديد الإجراءات التفصيلية لتطبيقه في كل نشاط- تدريبات مع تحديد المعايير الأساسية لتطبيق السبر الناقد في كل تدريب على حدة- تقويم ذاتي للطالبة ببطاقتي رصد إحداهما للسبر الناقد والأخرى لمهارات حل المشكلات المستقبلية.

عرض الدليل على مجموعة من الخبراء وإقراره والتعديل في ضوء ملحوظاتهم التي كان من أبرزها: الاقتصار على أداتي الاستبانة

والاختبارات، وإضافة توجيهات للمدرب وإضافة بطاقة رصد للسبر الناقد لكل وحدة، وحذف ما يتعلق بالأخطاء الشائعة في استخدام الأدوات؛ حتى تتمكن الطالبات من تحديدها بنفسها. وقد تم التعديل للدليل ومن ثم **تطبيق تجربة البحث**، وقد تطلب ذلك الإجراءات التالية:

أ / اختيار الطالبات عينة البحث وضبط المتغيرات.

ب/ تطبيق أدوات البحث: التجريبية والضابطة (تطبيقاً قبلياً).

ج / تدريس معلمات المجموعة التجريبية باستخدام السبر الناقد وذلك وفقاً لخطة التدريس المقررة.

د / تطبيق أدوات البحث: اختبار مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس بعد الانتهاء من تدريس الطالبات (تطبيقاً بعدياً) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

استخلاص النتائج، ومعالجتها إحصائياً؛ لمعرفة أثر استخدام السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في البحوث التربوية للمناهج وطرق التدريس، وذلك بمقارنة مستوى أداء طالبات الدراسات العليا (ماجستير/المستوى الثاني) قبل وبعد التدريس للمجموعة التجريبية، ومقارنة مستوى أداء الطالبات في المجموعتين: التجريبية والضابطة في الأداء البعدي.

الحادي عشر: بناء أدوات البحث:

تم إعداد اختبار مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس، **وفيما يلي توضيح لخطوات ذلك:**

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:**

أعد هذا الاختبار بهدف قياس مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس، وقد شمل المهارات التالية: تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية، واختيار التحدي الأبرز، وتوليد الأفكار والحلول المهمة التي تم تحديدها للتحدي الأبرز، وتوليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة، وتطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة وتطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية.

ب- **صياغة مفردات الاختبار:**

تم اختيار نص يتناول المشهد المستقبلي لمشكلة ممكنة الحدوث في أداتي الاستبانة والاختبارات، وقد روعي في ذلك التنوع والملاءمة للطالبات، ثم تم صوغ عدد من الأسئلة التي تلائم مهارات وخطوات حل المشكلات المستقبلية السابقة، وتم تحديد أسس تطبيق كل مهارة بحيث يكون لكل أساس سؤال على الأقل، وقد تم صوغ الأسئلة من نوع أسئلة المقال القصير وقد بلغ عدد الأسئلة (٩) أسئلة بفروعها، ودرجته النهائية (٧٢) درجة. وتم بناء روبرك تصحيح لقياس كل أساس ومهارة من مهارات حل المشكلات المستقبلية لكل سؤال من الأسئلة.

ج- **التأكد من صدق الاختبار:**

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الأسئلة للطالبات ولمهارات حل المشكلات المستقبلية، وقد أشاروا إلى بعض

التعديلات التي تتعلق بصياغة بعض العبارات في الأسئلة، وقد تم الأخذ بهذه التعديلات.

د- **حساب ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على مجموعة من الطالبات، ثم أعيد تطبيقه عليهن مرة ثانية بفارق زمني قدره أسبوع، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين وجد أنه (٨٢)، وهو معامل ثبات جيد.

ه- كما تم حساب زمن الاختبار، بحساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالبتين وآخر طالبتين في أداء الاختبار فكان (٣) ساعات.

و- وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تم وضعه في صورته النهائية واشتمل على كراسة الأسئلة ومفتاح التصحيح وقد حددت الدرجة النهائية للاختبار.

الثاني عشر: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً: للتحقق من الخواص الإحصائية لأدوات الدراسة تم استخدام:

ثانياً: للتأكد من صحة فروض الدراسة تم استخدام:

١- اختبار "ت" للمجموعات المترابطة Paired Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات.

٢- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات، وكذلك في القياس القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

٣- مربع إيتا (η2)❖ Eta Squared كمؤشر لحجم الأثر في حالة استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة وتم استخدامه للتعرف على حجم أثر استخدام السبر الناقد في المتغيرات موضوع الدراسة الحالية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الثالث عشر: النتائج وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: تمت الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما الأسس التي ينبغي تطبيقها في كل خطوة من خطوات مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ **في (خطوات البحث وإجراءاته).**

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على: "ما أثر استخدام السبر الناقد في تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في

❖ تم استخدام معادلة مربع إيتا كما تم شرحها في (منصور، ١٩٩٧).

المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفروض التالية:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي. للتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لتحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج الدالة على أثر استخدام السبر الناقد في تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما هي موضحة بالجداول التالية:

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لتحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ١٨)

تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر*
تحليل المشهد المستقبلي	القبلي	٣,٠٥٣	١,٠٢٦	٠,٧٣٦	٠,٩٩١	❖❖٣,٢٤٠	٠,٣٦٨	كبير
	البعدي	٣,٧٨٩	٠,٦٣١					
كتابة المعلومات التي تحتاجها عن الموضوع	القبلي	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٥٧٩	٠,٦٠٧	❖❖١١,٣٣٩	٠,٨٧٧	كبير
	البعدي	٢,٥٧٩	٠,٦٠٧					
جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الموضوع	القبلي	١,٠٥٣	٠,٢٢٩	٢,٦٨٤	٠,٥٨٢	❖❖٢٠,٠٩٠	٠,٩٥٧	كبير
	البعدي	٣,٧٣٧	٠,٤٥٢					
بناء تصور عام ببناء قوائم	القبلي	١,١٥٨	٠,٣٧٥	٢,٥٢٦	٠,٥١٣	❖❖٢١,٤٦٦	٠,٩٦٢	كبير

❖ إذا كانت قيمة ٠,٠١ ≥ η2 > ٠,٠٦ يكون حجم التأثير صغيراً، أما إذا كانت ٠,٠٦ ≥ η2 > ٠,١٤ يكون حجم التأثير متوسطاً، وإذا كانت ٠,١٤ ≥ η2 يكون حجم التأثير كبيراً. (رشدي فام منصور، ١٩٩٧).

تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر*
للتحديات بعبارات	البعدي	٣.٦٨٤	٠.٤٧٨					
الدرجة الكلية	القبلي	٦.٢٦٣	١.٠٤٦	٧.٥٢٦	١.٥٤١	٢١.٢٩١❖❖	٠.٩٦٢	كبير
	البعدي	١٣.٧٨٩	١.٣٥٧					

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنه :

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (تحليل المشهد المستقبلي) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (كتابة المعلومات التي تحتاجها عن الموضوع) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (جمع أكبر قدر من المعلومات عن الموضوع) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (بناء تصور عام ببناء قوائم للتحديات بعبارة) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (تحليل المشهد المستقبلي) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (الدرجة الكلية) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ٣٦).

تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
تحليل المشهد المستقبلي	التجريبية	٣,٧٨٩	٠,٦٣١	٣,٤٥٧❖❖
	الضابطة	٢,٨٤٢	١,٠١٥	
كتابة المعلومات التي تحتاجها عن الموضوع	التجريبية	٢,٥٧٩	٠,٦٠٧	١١,٣٣٩❖❖
	الضابطة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	
جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الموضوع	التجريبية	٣,٧٣٧	٠,٤٥٢	٢٣,٠٦٦❖❖
	الضابطة	١,٠٥٣	٠,٢٢٩	
بناء تصور عام ببناء قوائم للتحديات بعبارات	التجريبية	٣,٦٨٤	٠,٤٧٨	١٨,١٤٢❖❖
	الضابطة	١,١٥٨	٠,٣٧٥	
الدرجة الكلية	التجريبية	١٣,٧٨٩	١,٣٥٧	١٩,٤٥٢❖❖
	الضابطة	٦,٠٥٣	١,٠٧٩	

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (تحليل المشهد المستقبلي) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (كتابة المعلومات التي تحتاجها عن الموضوع) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (جمع أكبر قدر من المعلومات عن الموضوع) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (بناء تصور عام ببناء قوائم للتحديات بعبارة) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (تحليل المشهد المستقبلي) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية (الدرجة الكلية) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم التأكد من وجود أثر لاستخدام السبر الناقد في تحديد التحديات ذات العلاقة بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث.

ويلاحظ مما سبق: أن طالبات المجموعة التجريبية قد تحسن مستواهن في مهارة بناء تصور عام ببناء قوائم التحديات؛ حيث حددن تلك التحديات التي ستواجه مستقبل الأدوات البحثية في البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بـ: الثورة التكنولوجية السريعة، وتحقيق التكامل المعرفي بين المعرفة العامة، والخاصة والتكتلات الاقتصادية، والمتغيرات الثقافية والاجتماعية والديمقراطية، والزيادة السكانية؛ وربما يعود سبب إجماعهن على مثل هذه التحديات هو أنهن متخصصات في علم المناهج وطرق

التدريس ؛ مما يسر لهن ربط التحديات المستقبلية التي تواجه الأدوات البحثية بتلك التي تواجه المناهج عامة ، وذلك صحيح لأن ميدان تطبيق تلك الأدوات هو المناهج وطرق التدريس ، كما تميزت طالبات المجموعة التجريبية بعد التدريب على السبر الناقد بتحديد محددات المشهد المستقبلي للأدوات البحثية في البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس ؛ وذلك لما لاستخدام السبر الناقد من دور في تحقيق العمق المعرفي لارتباطه بالتحدي للطلاب عند استخدام الخيال والتحليل ، وجمعه بين التفكيرين الناقد في التبرير والتحليل والاستنتاج ، والاستدلال الاستقرائي ، والإبداعي في تحقيق مهارات المرونة والأصالة والتفاصيل والطلاقة بشكل منظم ومتناسق ؛ مما أثر إيجاباً على المعرفة بالخيال في تحديد محددات المشهد المستقبلي. وتلك الأسباب لهذه النتيجة تتفق مع الأسباب التي توصلت إليها دراسة (السكاكر ، ٢٠١١) ؛ وذلك لأن هذا النوع من السبر هو السبيل لاستخدام منهج عقلاني منظم من التأملات والتخيلات والتنبؤات التي تجعل دراسة المستقبل للأدوات البحثية والتفكير فيه واقعاً تتمكن الطالبات منه بشرط استخدامه بطريقة واضحة ومتسلسلة ؛ مما يدل على الارتباط بين استخدام استراتيجية تنمي التفكير مثل استراتيجية السبر الناقد ومهارات حل المشكلات المستقبلية ، وهذا ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة Flack(2008) ، كما أن هذه النتيجة تدل على إمكانية تطوير مستوى التنبؤ بما سيواجه الأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس باستخدام السبر الناقد وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Carroll, 2009) ودراسة (أبو صفية ، ٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ينص السؤال الثالث للبحث على: "ما أثر استخدام السبر الناقد في اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفروض التالية:

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارات اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج الدالة على أثر استخدام السبر الناقد في اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما هي موضحة بالجداول التالية:

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لاختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ١٨).

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر
القبلي	١.٤٧٤	١.١٢٤	٢.٤٧٣	١.١٢٤	٩.٥٩٤❖❖	٠.٨٣٦	كبير
البعدي	٣.٩٤٧	٠.٢٢٩					

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ٣٦).

اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
	التجريبية	٣,٩٤٧	٠,٢٢٩	٩,٤٠٠❖❖
	الضابطة	١,٤٧٤	١,١٢٤	

- ٩,٤٠٠❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية (تحليل المشهد المستقبلي) للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم التأكد من وجود أثر لاستخدام السبر الناقد في اختيار التحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني للبحث.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن السبر الناقد ساعد الطالبات على التوسع في المعرفة العلمية والتقصي عنها وربط الأسباب بمسبباتها، والتساؤل عن مواطن التحديات المستقبلية للأدوات البحثية في مجال المناهج وطرق التدريس؛ كما أنه ساهم في تنمية عمق التفكير واتخاذ مواقف ناقدة مما أثار الدافعية نحو

البحث والتعبير عن الرأي لديهن وهذا ما اتفقت عليه هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الواحد، ٢٠١٤).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ينص السؤال الرابع للبحث على: "ما أثر استخدام السبر الناقد في توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض التالي:

الفرض الخامس: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارات توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج الدالة على أثر استخدام السبر الناقد في توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هي موضحة بالجداول التالية:

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ١٨).

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر
القبلي	١.٢٦٣	٠.٤٥٢	٢.٠٠٠	١.٠٥٤	٨.٢٧٠❖❖	٠.٧٩٢	كبير
البعدي	٣.٢٦٣	٠.٨٧٢					

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

الفرض السادس: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ٣٦).

توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
	التجريبية	٣,٢٦٣	٠,٨٧٢	٧,٤٥٣❖❖
	الضابطة	١,٣٦٨	٠,٦٨٤	

٩,٤٠٠❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم التأكد من وجود أثر لاستخدام السبر الناقد في توليد الأفكار والحلول المهمة التي سبق تحديدها للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث.

ويلاحظ مما سبق أن طالبات المجموعة التجريبية قد تحسن مستواهن في توليد الحلول المهمة للتحدي الأبرز للمشكلات المستقبلية حيث كانت أكثر الحلول تكراراً هي: التركيز على الكيف دون الكم في الأدوات البحثية، والحرص على إتقان المهارات، ومواكبة المستحدثات بطريقة مبتكرة، والربط بين الأغراض البحثية التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالقوة السياسية، والاقتصادية، والثقافية للمجتمع، وتأكيد ذلك في الأدوات البحثية، والتوسع في الخدمات البحثية والتربوية وذلك لمواجهة تحدي الديمقراطية وإلمام الباحث بالخلفية الثقافية للمبحوثين، وتمثيل المعلومات في الأدوات في صورة قائم أو رسوم متحركة وبيانية وناطقة، والحفاظ على مراعاة الفروق الفردية والتركيز على ذلك أثناء إعداد الأدوات في مجال المناهج وطرق التدريس، وتدريب الباحثين على تقنين الأدوات وإجراءات ذلك وتقوية الوازع الديني لدى الباحثين، وتعزيز قيم السلام والوعي الكوني والحرية واحترام خصوصية الآخرين؛ وذلك لأن الأسئلة السابرة الناقدة تؤدي إلى التقليل من التعميمات غير المدعمة وتسويغ الأدلة وتدعيمها لتثبيت الإجابة؛ ولذلك تولدت لديهن القدرة على التفسير والتبويب والاستنتاج وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (يونس، ٢٠٠٧)، ودراسة (بكار، ٢٠٠٢).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ينص السؤال الخامس للبحث الحالي على: "ما أثر استخدام السبر الناقد في توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات

الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفروض التالية:

الفرض السابع: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج الدالة على أثر استخدام السبر الناقد في توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما هي موضحة بالجداول التالية:

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ١٨).

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر
القبلي	١,٤٢١	٠,٩٠٢	١,٣٦٨	١,٢١٢	٤,٩٢٣❖❖	٠,٥٧٤	كبير
البعدي	٢,٧٨٩	٠,٦٣١					

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

الفرض الثامن: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ٣٦).

توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
	التجريبية	٢,٧٨٩	٠,٦٣١	٥,٩٣٩❖❖
	الضابطة	١,٣٦٨	٠,٨٣١	

٩,٤٠٠ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم التأكد من وجود أثر لاستخدام السبر الناقد في توليد واختيار المعايير التي ستطبق على الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويكون قد تم الإجابة عن السؤال الرابع للبحث.

ويلاحظ مما سبق أن أكثر المعايير اختياراً من قبل الطالبات هي : السهولة، والتكلفة، والوقت. وقد اتضحت قدرة الطالبات في توليد المعايير أثناء استخدام السبر الناقد حيث انعكس ذلك على عملهن ؛ بحيث أصبحن أكثر ميلاً لاستخدام وتوظيف نقاط القوة ومن ثم القدرة على تقييم الموقف المستقبلي، ومما عزز ذلك نمو قدرة الطالبات على إطلاق أحكام صحيحة على مسار تفكيرهن المستقبلي، وعلى الاستفادة من نقاط القوة، والتعلم من الأخطاء لتقييم منظورهن فيما لم يحدث بعد عبر مصفوفة التقييم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Carroll, 2009)، ودراسة (أبو صفية، ٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ينص السؤال السادس للبحث الحالي على: "ما أثر استخدام السبر الناقد في تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفروض التالية :

الفرض التاسع : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات

المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج الدالة على أثر استخدام السبر الناقد في تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما هي موضحة بالجداول التالية:

جدول (١٥): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ١٨).

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر
القبلي	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	٢,٤٢١	٠,٩٠٢	١١,٧٠٥❖❖	٠,٨٨٤	كبير
البعدي	٣,٤٢١	٠,٩٠٢					

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

الفرض العاشر: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٦): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ٣٦).

	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة	التجريبية	٣,٤٢١	٠,٩٠٢	١١,٠٩٧❖❖
	الضابطة	١,٠٥٣	٠,٢٢٩	

- ٩,٤٠٠ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم التأكد من وجود أثر لاستخدام السبر الناقد في تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويكون قد تم الإجابة عن السؤال الخامس للبحث.

ويلاحظ من النتائج السابقة: أنه على الرغم من أن طالبات المجموعة التجريبية قد تمكنَّ من تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة، إلا أن ذلك التطبيق لم يكن مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بالمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية ومن أسباب ذلك : أن الحلول المقترحة كانت نتاج خبرات غير متوافقة مع الواقع ومع كل قدرة ومهارة لدى الطالبات، وكذلك ندرة البيانات والإحصاءات والدراسات المستقبلية في ميدان البحث التربوي، وتراجع دور الكوادر العلمية الرائدة في البحث التربوي للمناهج وطرق التدريس؛ أدت بدورها إلى شعور الطالبات بصعوبة تطبيق المعايير لتقويم الحلول المقترحة، وهذا ما اتفقت عليه هذه الدراسة مع دراسة (مازن، ٢٠٠٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: ينص السؤال السابع للبحث الحالي على: "ما أثر استخدام السبر الناقد في تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفروض التالية:

الفرض الحادي عشر: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في

المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج الدالة على أثر استخدام السبر الناقد في تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما هي موضحة بالجداول التالية:

جدول (١٧): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ١٨).

تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر
تحدي مصادر الدعم للحل المقترح	القبلي	١.٣١٦	٠.٥٨٢	١.٤٧٣	٠.٩٦٤	٦.٦٦٢❖❖	٠.٧١١	كبير
	البعدي	٢.٧٨٩	٠.٩٧٦					

تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	η2	حجم الأثر
تحديد مصادر الرفض للحل المقترح	القبلي	١.١٠٥	٠.٣١٥	١.٣٦٩	١.٠١٢	❖❖٥.٨٩٦	٠.٦٥٩	كبير
	البعدي	٢.٤٧٤	١.٠٢٠					
تحديد أهم الداعمين	القبلي	١.٢١١	٠.٥٣٥	١.٨٩٤	١.٢٨٦	❖❖٦.٤٢٠	٠.٦٩٦	كبير
	البعدي	٣.١٠٥	١.٣٢٩					
رسم خطة لتنفيذ الحل المقترح	القبلي	١.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٥٢٦	٠.٦٩٧	❖❖٣.٢٩٣	٠.٣٧٦	كبير
	البعدي	١.٥٢٦	٠.٦٩٧					
تحديد الجدول الزمني للحل المقترح	القبلي	١.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٨٤٢	١.٣٠٢	❖❖٢.٨١٩	٠.٣٠٦	كبير
	البعدي	١.٨٤٢	١.٣٠٢					
الدرجة الكلية	القبلي	٥.٦٣٢	١.٣٤٢	٦.١٠٤	٣.٠٣٥	❖❖٨.٧٦٩	٠.٨١٠	كبير
	البعدي	١١.٧٣٧	٣.٤٩٤					

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات

المستقبلية للأدوات البحثية (تحدي مصادر الدعم للحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (تحديد مصادر الرفض للحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (تحديد أهم الداعمين) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (رسم خطة لتنفيذ الحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة تطوير خطة

عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (تحديد الجدول الزمني للحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (الدرجة الكلية) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح القياس البعدي، وكان حجم الأثر كبيراً.

الفرض الثاني عشر: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٨): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (درجة الحرية = ٣٦).

تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
تحدي مصادر الدعم للحل المقترح	تجريبية	٢,٧٨٩	٠,٩٧٦	٦,١٨٣❖❖
	ضابطة	١,٢٦٣	٠,٤٥٢	
تحديد مصادر الرفض للحل المقترح	تجريبية	٢,٤٧٤	١,٠٢٠	٥,٣٣٢❖❖
	ضابطة	١,١٠٥	٠,٤٥٩	
تحديد أهم الداعمين	تجريبية	٣,١٠٥	١,٣٢٩	٥,٧٦٥❖❖
	ضابطة	١,٢١١	٠,٥٣٥	
رسم خطة لتنفيذ الحل المقترح	تجريبية	١,٥٢٦	٠,٦٩٧	٣,٢٩٣❖❖
	ضابطة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	
تحديد الجدول الزمني للحل المقترح	تجريبية	١,٨٤٢	١,٣٠٢	٢,٨١٩❖❖
	ضابطة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	
الدرجة الكلية	تجريبية	١١,٧٣٧	٣,٤٩٤	٧,٢٢٧❖❖
	ضابطة	٥,٥٧٩	١,٢٦١	

- ٩,٤٠٠ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (تحدي مصادر الدعم للحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (تحديد مصادر الرفض للحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (تحديد أهم الداعمين) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (رسم خطة لتنفيذ الحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (تحديد الجدول الزمني للحل المقترح) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية (الدرجة الكلية) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم التأكد من وجود أثر لاستخدام السبر الناقد في تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويكون قد تم الإجابة عن السؤال السادس للبحث.

ويلاحظ من النتائج السابقة: أن تطوير خطة عمل لتطبيق أفضل الحلول الواعدة للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات المجموعة التجريبية كان بتحديد الداعمين والرافضين، والوقت المناسب وغير المناسب، ورغم وضوح أثر استخدام السبر الناقد في تنمية مهارات حل المشكلات؛ إلا أنهن لم يتمكنَّ من تحديد خطوات تنفيذ الحل المقترح للمشكلات المستقبلية للأدوات البحثية في المناهج وطرق التدريس بالترتيب؛ رغم مقدرتهن على تنفيذ كل خطوة على حدة بتحديد المطلوب منهن في كل خطوة، ويعزى ذلك إلى أن السبر الناقد له أثر على تنمية كل مهارة وخطوة من مهارات وخطوات حل المشكلات المستقبلية لكنه لا ينمي القدرة على ترتيب تلك الخطوات من (١- ٦)، وبذلك اختلفت نتيجة هذه الدراسة عن الدراسات التي ترى بأن التقدم في ممارسة مهارات حل المشكلات المستقبلية هو بدوره يؤدي إلى معرفة

وإدراك وفهم خطواته، مثل: دراسة (الصبحي، ٢٠١١)، ودراسة (السكاكر، ٢٠١١)، ودراسة (Carroll, 2009).

الخامس عشر: توصيات الدراسة: ومن منطلق ما توصلت إليه الدراسة توصي الباحثة بـ: ضرورة السعي إلى تنمية التوجهات المستقبلية الإيجابية لطلاب الدراسات العليا في الميدان التربوي؛ من خلال منهجية منظمة تعد للتكيف مع متغيرات المجتمع، ودمج مقررات مرحلة الماجستير تخصص مناهج وطرق التدريس؛ بالتدريب على مهارات حل المشكلات المستقبلية، وربطها بالمقرر الذي تتم دراسته، والتوصية بربط مقررات مرحلة الماجستير بالقضايا المستقبلية ذات العلاقة.

السادس عشر: مقترحات الدراسة: تقترح الباحثة ما يلي: إجراء دراسات بعنوان:

- أثر استخدام السبر الترابطي والتوضيحي في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس.
- أثر استخدام السبر الناقد في تنمية عادات العقل عند بناء وتصميم الأدوات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس.

* * *

المراجع العربية:

- أبو سمك، أحمد (٢٠١٠). **أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية والسرد القصصي المتبوع بالأسئلة السابرة في تحصيل السيرة النبوية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الأساسية في دولة الإمارات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- أبو صفية، لينا (٢٠١٠). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- أحمد، سناء (٢٠١٤). أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية، (٣٥، ٥١- ٨٧).
- بكار، نادية أحمد (٢٠٠٢). ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) كلية التربية جامعة الملك سعود. **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، (٧٥، ٩٥- ١٥٣).
- الجراح، عبد الله والمجالي، نزار (٢٠١٠). أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوه في محافظة الكرك. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، الأردن، (٦، ٨٧- ١١٢).
- الجغيمان، عبدالله (١٤٢٥هـ، ٢٤- ٢٥ شوال). **حل المشكلات المستقبلية**. المؤتمر الرابع للموهبة، مركز الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الجلاد، ماجد (٢٠٠٧). **مهارات تدريس القرآن الكريم**. عمان: دار المسيرة.

- الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى (٢٠٠٣). **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الربضي، إنصاف (٢٠٠٧). **أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الزارحي، عبدالوارث عبده سيف (٢٠٠٤، ٢١- ٢٢ يوليو). **البحث التربوي ودوره في تطوير العملية التعليمية بجامعة الحديدة.** المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تكوين المعلم، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، (٣٦٤- ٣٨٩).
- زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٥). **كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل**. عمان: دار مجدلاوي.
- زيتون، كمال.(١٩٩٨).**التدريس نماذجه ومهاراته**. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر.
- ساري، سعدة (١٩٩٩). **فاعلية توظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة المعلمين على كفاية طرح الأسئلة الصفية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- سعادة، جودت(٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار الشروق.
- السكاكر، عبدالعزيز (٢٠١١). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، عمان.

- الشويلي، حيدر محسن سلمان (٢٠١٢). أثر الأسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. **مجلة آداب ذي قار**، كلية الآداب، جامعة ذي قار، العراق، (٢(٧)، ١٧٥- ٢٠٣).
- الصبحي، منصور عبدالرحمن (٢٠١١). **أثر برنامج إثرائي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- عزيز، إيمان مجيد (٢٠٠٢). **أثر استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة ديالي، العراق.
- العمر، أحمد علي الحسن (١٩٨٦). **تدريب معلمي الجغرافيا على استخدام السؤال السابر عن طريق مجمع تعليمي ومقالة مكتوبة تصفه وأثر ذلك في تحصيل طلابهم في الصف الأول الثانوي الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الفيروزآبادي، مجدالدين. (١٤١٩). **البحر المحيط**. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- القاضي، عدنان محمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. **مجلة التربية**، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، (٢٢(٧)، ١٠٠- ١١١).
- قطامي، يوسف والشيح، خالد (١٩٩٢). الأسئلة الصفية وصياغتها. **مجلة رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم، الأردن، (٢(٣)، ١٢١- ١٦١).
- الكرمي، حسن. (١٩٩١). **الهادي إلى لغة العرب**. بيروت: دار لبنان للطباعة.
- مازن، حسام محمد (٢٠٠٣، ٢١- ٢٢ يوليو). **نموذج مقترح لمنظومة البحث التربوي في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة واحتياجات المواطن العربي**

المعاصرة (رؤية مستقبلية). المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، (١، ٢٢- ٥٧).

- منصور، رشدي فام (١٩٩٧). "حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جمهورية مصر العربية، (١٦(٧)، ٥٧- ٧٥).
- يونس، وفاء (٢٠٠٧). أثر استخدام الاستجواب بالأسئلة السابرة في مادة الأحياء في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الرابع. **مجلة التربية والعلم**، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، (٢(١٤)، ٢٥٣- ٢٧٧).

المراجع الأجنبية:

- Carroll, B. (2009). Shaping the Future with FPS. Gifted Child Today, 64(2), 36-45.
- Devine, R. & Disso, K. (2008). Future Problem Solving Program Coaches Efficacy in Teaching Problem Solving, Planning Strategies to Their Students. Future Problem Solving Program Australia Inc (FPSP Australia), Retrieved: 22/9/2008, from: http://FPSAustralia.
- Douglas, A. (2005). Effects of Mixed-Methods Study of Future Problem Solving Program FPSP in Teaching Successful Metacognition Skills. Journal of Research in Childhood Education, 19(2), 250-263.
- Flack, J. (2008). The Future Problem Solving Thinking Experience: Ten Years after. Creative Learning Today, 24(2), 10-13.
- Richter, T. (2003). Special View about Future Problem-Solving Model Affectivity. Journal of Smart Behavior, 62(3), 580-610.
- Szpunar, K. & McDermott, K. (2008). Episodic future thought: Remembering the past to imagine the future. in Handbook of Imagination and Mental Simulation Keith Markman, Julie A. Suhr William M. P. Klein (Editors). Retrieved 27-11-2016 from: http://www.Amazon.e-book.6future.html.

-Torrance, E. P. (2003). The Millennium: A Time for Looking Forward and Looking Back. Journal of Secondary Gifted Education. 15(1), 6-19.

* * *

- Mansour, Rushdie Fam. (1997). The "effect size" is the complementary side of the statistical significance. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, published by the Egyptian Society for Psychological Studies, Arab Republic of Egypt, 16 (7), 57-75.
- Younis, Wafa. (2007). The effect of the use of interrogations on the questions raised in biology in developing the skills of the science processes of fourth grade students. *Journal of Education and Science,* Faculty of Education, University of Mosul, Iraq, 2 (14), 253-277.

❊ ❊ ❊

- Sari, Sada. (1999). The effectiveness of employing micro-teaching in training teachers to adequately address classroom questions. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Damascus University, Syria.
- Saada, Jawdat. (2003). Teaching Thinking Skills with Hundreds of Applied Examples. Amman: Dar Al Shorouk.
- Al-Sakaker, Abdulaziz (2011). The impact of a training program based on creative solution strategies for future problems in the development of the metacognitive and leadership thinking skills of gifted students. Unpublished PhD thesis, Faculty of Educational Sciences, Amman Arab University, Amman.
- Al-Shuwaili, Haidar Mohsen Salman. (2012). The impact of probing questions on the acquisition of concepts of Arabic grammar and retention among students of the Teachers' Institute. *Dhi Qar Journal of Literature*, Faculty of Arts, University of Dhi Qar, Iraq, 2 (7), 175-203.
- Subhi, Mansour Abdulrahman. (2011). The impact of an online enrichment program in the development of future problem-solving skills for talented students in the preparatory stage in Madinah. Unpublished MA, Faculty of Education, Taibah University, Madinah, Saudi Arabia.
- Aziz, Iman Majeed. (2002). The effect of using probing questions in the achievement of scientific concepts among first grade students in the Institute of Teachers. Unpublished MA, Teachers College, Diyala University, Iraq.
- Omar, Ahmed Ali Al-Hassan. (1986). Training the geography teachers to use the probing question through an educational complex and a written article describing it and the impact on the achievement of their students in the academic first year secondary. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Fairozabadi, Majd al-Din (1419). Al-Bahr Al-Moheet. Beirut: Al-Resala Foundation.
- Al-Qadi, Adnan Mohammed. (2007). The effectiveness of the future problem-solving program in developing creative abilities and higher thinking skills among a sample of gifted students in the preparatory stage in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Education*, Ministry of Education, Kingdom of Bahrain, 7 (22), 100-111.
- Qatami, Youssef & Al-Shaheer, Khalid. (1992). Classroom questions and their formulation. *Journal of Teacher's Message*, Ministry of Education, Jordan, 2 (3), 121-161.
- Al-Karmi, Hassan. (1991). A Guide to Arabic language. Beirut: Lebanon Printing House.
- Mazen, Hossam Mohamed. (2003, July 21-22). A proposed model for the educational research system in the light of the criteria and requirements of the total quality and needs of the contemporary Arab citizen (future vision). The Fifteenth Scientific Conference of the Egyptian Society for Curriculum and Instruction: Curriculum and Preparation for Contemporary Life, Ain Shams University, Egypt, 1, 22-57.

List of References:

- Abu Samak, Ahmed. (2010). The impact of teaching concept maps and narratives followed by probing questions on achieving the Prophet's biography and developing thinking skills among Primary Stage students in the UAE. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman.
- Abu Safiya, Lina. (2010). The effectiveness of a training program based on solving future problems in the development of future thinking among a sample of the tenth grade students in Zarqa. Unpublished PhD thesis, University of Jordan, Amman.
- Ahmed, Sana. (2014). The impact of using explanatory probing and justification questions in the teaching of the Arabic language course on developing academic achievement and reflective thinking among second grade preparatory students. *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, Egypt, 35, 51-87.
- Bakkar, Nadia Ahmed. (2002). The practice of female student teachers of the real teaching standards (authentic). College of Education, King Saud University. Arab Gulf Message, Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh, Saudi Arabia, 75, 95-153.
- Al-Jarah, Abdullah and Majali, Nizar. (2010). The impact of teaching using probing questions on the achievement of students in the Basic Tenth Grade in geography and their attitudes towards it in the province of Karak. *Mu'tah Journal for Research and Studies*, Series of Human and Social Sciences, Mutah University, Jordan, 6, 87-112.
- Al-Jaghaiman, Abdullah. (1425, 24-25 Shawwal). Solving future problems. The Fourth Conference of Talent, King Abdulaziz Center and Gents for the Care of Gifted, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Jallad, Majid (2007). Teaching Quran Skills. Amman: House of Masira.
- Khawaldeh, Nasser and Eid, Yahya. (2003). Methods of teaching Islamic education: Styles and applications. Kuwait: Al Falah Bookshop.
- Al-Rabdi, Insaf. (2007). The effect of teaching using the probing questions in achieving physics and developing scientific thinking among students of the Basic Stage in Jordan. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman.
- Al-Zahari, Abdualwarath Abdu Saif. (2004, 21-22 July). Educational research and its role in the development of the educational process at the University of Hodeidah. The 16th Scientific Conference of the Egyptian Association for Curriculum and Instruction: Teacher Training, Ain Shams University, Egypt, 364-389.
- Zaher, Ziauddin. (2005). How does the Arab elite think about educating the future? Amman: Dar Majdlawi.
- Zaitoun, Kamal. (1998). Teaching: models and skills. Alexandria: Scientific Office for Publishing.

Impact of Using Probing Thinking in Developing Future Problem Solving Skills for MA Students' Research Tools in Curriculum and Instruction at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Amal Abdullah Al-Khudair
Department of Curricula and Methods College of Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims at identifying the effect of using critical probing in developing the skills of solving the future problems of the research tools of the postgraduate students (MA) in Curriculum and Instruction at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. The researcher adopted the quasi-experimental method, using a two-group design; one experimental - 19 female students – control - 19 female students - from the second level, majoring in Curriculum and Instruction. The study tool included a test of the skills of solving the future problems of research tools in Curriculum and Instruction. The research found that the use of critical probing affected the progress of students in future problem solving skills in identify the challenges related to future problems, choosing the most important challenge, generating important ideas and solutions identified for the most important challenge, generating and selecting the criteria to be applied to proposed ideas and solutions, and applying these criteria to evaluate the proposed solutions.

احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني
في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى

د. معن بن قاسم الشياب
قسم الإعداد التربوي - كلية الآداب والعلوم الإنسانية بينبع
جامعة طيبة

احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى

د. معن بن قاسم الشياب
قسم الإعداد التربوي - كلية الآداب والعلوم الإنسانية بينبع
جامعة طيبة

تاريخ تقديم البحث: ٣/ ٦/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ١٧/ ٩/ ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى تعرف احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى. تألفت عينة البحث من (٤٠) معلماً و(٦٢) معلمةً من معلمي الفيزياء في المدارس الحكومية في ادارة التعليم بينبع للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م ، ولجمع المعلومات تم استخدام استبانة لاحتياجات التطوير المهني تكونت من (٦٧) فقرة، تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وحسب معامل الثبات لها باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغ (٠.٨٧)، أظهرت نتائج البحث أن: مجال معرفة المحتوى العلمي أكثر المجالات احتياجاً، يليه ثانياً مجال معرفة بيئة التعلم ثم مجال معرفة التعلم وخصائص المتعلمين ثالثاً، ورابعاً جاء مجال معرفة التدريس ،وأخيراً مجال معرفة التقويم بالمرتبة الخامسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، فيما لم تظهر وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، معلمي الفيزياء، المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى

المقدمة:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، وبعد:

يقوم المعلم بدور حلقة الوصل الرئيسة بين عمليات الإصلاح التربوي والنتاجات التعلمية لدى الطلاب، مما يتطلب الاعتراف بأهمية هذا الدور في نجاح جهود الإصلاح من قبل الجهات المسئولة عن العملية التربوية من خلال تقديم فرص حقيقية للتطوير المهني ذات جودة عالية له، تنطلق من واقع عمله في غرفة الصف وفي ضوء احتياجاته الفعلية للتطوير المهني، وتساعده في كيفية التعامل مع المستجدات المعرفية، والتقنية، والاجتماعية وإكسابه المهارات اللازمة لذلك.

ويؤدي التطوير المهني للمعلم دوراً حاسماً في إعادة تشكيل هويته، وتطوير ممارساته الصفية بشكل إيجابي، وتوفير فرص حقيقية لاكتساب مهارات ومعارف جديدة، بحيث يصبح المعلم عضواً في مجموعة محددة من الممارسين من ذوي المهارات الخاصة (Battey & Franke,2008)، كما يساعد في تحديد الفروق المهمة والرئيسة بين التوقعات المستقبلية للأداء والخبرة الحالية لدى المعلمين، وتحقيق الجودة في الأداء من خلال إيجاد تطبيقات وتصميمات جديدة في التدريس لاكتساب معارف ومهارات جديدة وتكوين علاقات تفاعل صفي فعالة مع الطلاب (Favero,2003).

كما يعد التطوير المهني عملية فردية وجماعية تسهم في تنمية مهارات المعلم المهنية من خلال تزويده بمجموعة من الخبرات الرسمية وغير الرسمية، وهي عملية طويلة الأمد تغطي أنواع مختلفة من الخبرات والفرص المخطط لها

بشكل منهجي لتحفيز المعلم وتنميته مهنياً، وتتيح له نمواً في عدة مجالات منها: طرق التعليم، المعتقدات، القيم، المعارف المتعلقة بالمواد التي يعلمونها، بالإضافة إلى كيفية تعليمها (Marcelo, 2009).

ويؤكد الشمراني والدهمش والقضاة والرشود (٢٠١٣) على أن التطوير المهني لمعلمي العلوم يعد عملية هادفة إلى تزويدهم بالخبرات الثقافية والمهنية اللازمة لتحسين قدراتهم، وتطوير أدائهم التعليمي، وتجويد نواتج التعلم لدى طلبتهم، وتعزيز مهارات التطور الذاتي لديهم، من خلال خطة محددة الأهداف والمحتوى والأساليب في تنفيذها، تنطلق من كونهم يتعرضون يومياً لمواقف تعليمية عديدة تؤثر إيجاباً في خبراتهم المهنية، مع التأكيد على أهمية اتسام ما يقدم لهم من برامج بالتخطيط والابتعاد عن التلقائية والعشوائية.

مما سبق؛ يمكن القول بأن ما يعد من برامج للتطوير المهني للمعلمين بصفة عامة ولمعلمي الفيزياء بشكل خاص، ليس بهدف التعرف على مدى كفاءة أدائهم التدريسي، أو إثراء معارفهم العلمية والتربوية فقط، وإنما أيضاً لتفعيل دورهم في تحقيق جودة العملية التدريسية، وتطوير حركة البحث في التدريس لديهم، بالاعتماد على إمكانياتهم وقدراتهم العلمية والتربوية على حد سواء.

ويشير ليبرمان وماك (Lieberman & Mace , 2008) إلى أن برامج التطوير المهني– وعلى الرغم من المبالغ الكبيرة التي تنفق على تصميمها وتنفيذها- لا تركز في تصميمها على أن تكون ذات صلة بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها معلمو الفيزياء في أثناء ممارساتهم الصفية، بحيث تبدو كأنها قطع منفصلة وغير متصلة باحتياجاتهم التدريبية على الرغم من التصميم الجيد لها، مما يتطلب البحث في كيفية الفهم والاستجابة

لاحتياجاتهم للتطوير المهني إذا ما أريد تحسين أدائهم التدريسي ومساعدتهم على تحقيق أهداف عمليات الإصلاح التربوي.

فيما يشير بيرنز (Berniz, 2007) إلى وجود أزمة بين معلمي العلوم والمسئولين في وجهات نظرهم عن التطوير المهني والأداء المتوقع حيث ترى الغالبية العظمى من المعلمين أن برامج التطوير المهني غير فعالة إلى حد كبير لأنها لم تعالج احتياجات فردية ولغوية وثقافية وعلمية أساسية لديهم، وهو ما أكد عليه كايا (Kaya, 2009) من ضرورة أن تنمي برامج التطوير المهني لمعلمي جوانب معرفتهم الوظيفية في: الأهداف العامة، محتوى المناهج الدراسية، خصائص الطلبة وصعوبات التعلم في الموضوعات العلمية، واستراتيجيات التدريس الخاصة، وأساليب التقييم الخاصة بالعلوم.

كما أن شوارز (Schwarz, 2009) يؤكد على أن معلم الفيزياء يواجه مشكلات حقيقية ترتبط بطبيعة المعرفة المتجددة التي يحتاجها باستمرار، كالمعرفة العميقة بمواضيع العلوم التي قد لا تكون ضمن تخصصه، والمعرفة بطرائق تدريس تناسب خصائص طلبته، وتعالج الصعوبات والمفاهيم الخاطئة التي قد تصاحب عملية تعلمهم لتلك المواضيع، مما يتطلب الوعي بكيفية مساعدته على مواجهة هذه التحديات.

وفي ضوء هذا الوعي بما يواجه معلمي الفيزياء من تحدٍ يكمن في بناء بيئة تعليمية تعلمية مناسبة، برزت فكرة ضرورة معرفة فنيات التعليم الممارسة في المواقف الصفية المختلفة، حيث طرح شولمان عام (١٩٨٦) مفهوم المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (Pedagogical Content Knowledge, PCK)، لأول مرة عند تناوله النموذج المفقود في التعليم، وهو المعرفة بمحتوى

الموضـوع (Knowledge of Subject Matter)، حيـث صـنفها إلى نـوعين أساسيين من المعرفة هما: المعرفة بطرق تمثيل المعرفة الخاصة بموضوع محدد مـن أجـل جعلـه مفهومـاً لـدى الآخـرين، والمعرفـة بخـصائص المتعلمين والمفـاهيم البديلة وصعوبات التعلم التي يواجهونهـا أثنـاء تعلمهـم. ومـا لبـث شـولمان أن أعاد تناول المعرفة التدريسية المرتبطـة بـالمحتوى عـام (١٩٨٧)، وقـام بتـصنيفها إلى سبعة أنواع من المعرفة المهنية اللازمة للمعلم هي: معرفـة المحتـوى، معرفـة أساليب التـدريس العامـة، معرفـة المنـهج، معرفـة أسـاليب تـدريس المحتـوى، معرفة خصائص المتعلمين، معرفة السياق التعليمي، معرفة الأهداف.

ولقد حازت أفكار شولمان اهتماماً من قبل الكثير من الباحثين، حيث تمت دراسة مكوناتها وتطورها وأثرها على التطوير المهني، كأساس لفهـم جوانـب المعرفة المهنية، وبالذات فهم الممارسات والمعتقدات التدريسية انطلاقـا مـن أن المعرفة بتعليم محتوى تربوي معين ليست هي نفسها لدى جميع المعلمين، على الرغم من وجود بعض العناصر المشتركة بينهم(Van Driel & Berry,2012).

ومع ذلك، فـإن عـدداً قـليلاً مـن بـرامج التطـوير المهـني لمعلـم الفيزيـاء قـد صممت بالإستناد إلى إطار المعرفـة التدريسية المرتبطـة بـالمحتوى (PCK)، وقـد يعود السبب في ذلـك إلى أنهـا تتطلـب فهـم احتياجـاتهم للتحسين في موضـوع معين، وتقصي احتياجاتهم الفعلية فيما يتعلق بالمواضيع العلميـة الـتي يـأملون في تحسينها، بدلا من سؤالهم عن احتياجاتهم للتحسين بشكل عام، ومـن ثـم يتم تحليل الاحتياجات وفقاً لإطار المعرفة التدريسية المرتبطة بـالمحتوى (PCK) (Yager, 2005).

مما سبق ونظراً لأهمية فهم احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني إنطلاقاً من المعرفة المرتبطة بطبيعة واقع الممارسات الصفية لمعلمي الفيزياء، لتوفير إطار عملي للبرامج المعدة لإحداث تطوير مهني فعال لديهم، كون عملية التعليم ليست مجرد انتقال بسيط للمعلومات من المعلم إلى الطلبة، ولكونها تمثل عملاً معقداً يتطلب منه قدرةً عاليةً على تطبيق المعرفة من مجالات متعددة لتسهيل ودعم ميول واتجاهات ومهارات وفهم وخبرات تعلم الطلاب؛ تأتي هذه الدراسة وصولاً إلى توظيف أكثر فائدة عملية لبرامج التطوير المهني بما يدعم الأداء التدريسي في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، من خلال تقصٍ واضحٍ لحاجاتهم الفعلية للتطوير المهني وبما يساعدهم على تمثيل أفكارهم لتدريس أفضل للفيزياء في بيئة صفية داعمة لتعليم وتعلم الطلاب.

* * *

مشكلة البحث:

في ضوء الاهتمام بالإعداد والتطوير المهني لمعلمي الفيزياء، ازداد اهتمام البحث التربوي بالمعرفة التي يحتاجها معلم الفيزياء ليساعد طلابه على بناء معرفتهم العلمية وفهمها؛ والذي تمثل بالتركيز على معرفة توظيف المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) كموضوع للبحث والتطوير، وكموضوع مهم في برامج التطوير المهني، ولتسهيل تبادل الخبرات بين المعلمين، وتقليل الوقت اللازم لمعرفة كيفية تدريس المحتوى المعرفي، ولإنه ليس كل معلم يستطيع معرفة كيفية تدريس أي محتوى معرفي، ولتطوير معرفتهم قبل وأثناء الخدمة، فمن المفيد استكشاف وبناء وتوثيق وتقييم الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني لدى معلمي الفيزياء في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) (حباس، ٢٠٠٩).

ويشدد زانج وباركر وكولر وايبرهرد (Zhang, Parker, Koehler & Eberhard, 2015) على ضرورة أن تستجيب برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم لاحتياجات المعلمين لما لذلك من أثر إيجابي على تنفيذ المناهج الدراسية، وإحداث تغير إيجابي في المعرفة والممارسات الصفية لديهم نحو تحقيق أهدافهم الخاصة نحو التعلم ونحو طلبتهم.

وفي المملكة العربية السعودية يعد الاهتمام بمعلم الفيزياء وتطويره مهنياً في أثناء الخدمة من أهم أولويات سياسة التعليم فيها، ومع ذلك فإن تزايد شكوى معلمي العلوم في مراحل التعليم المختلفة من تدني مستوى برامج التطوير المهني المقدمة لهم، وقلة تلبيتها بشكل موضوعي لمطالب المعلمين، وقصور استجابتها لمطالب التطور المهني لديهم، يؤكد على أهمية دراسة

احتياجات التطوير المهني لمعلمي الفيزياء، وإشراكهم في تحديدها، وتحديد ما تحتاجه تلك البرامج والعمل على تحسينها بما يتوافق مع واقعهم الفعلي في الميدان التربوي وفق احدث الاتجاهات التربوية في ذلك (الشهري، ٢٠١٥).

مما سبق، تبرز أهمية التطوير المهني لمعلمي الفيزياء أثناء الخدمة، وأهمية التخطيط والتصميم لبرامج التطوير

المهني بالاعتماد على الاحتياجات الواقعية لمعلمي الفيزياء، ونظراً لما للتدريس القائم على المعرفة التدريسية المرتبطة

بالمحتوى (PCK) من أهمية كبيرة في تحقيق الربط الفعلي بين الخبرات التعليمية والحياة الواقعية، ونظراً لقلة الدراسات السابقة التي تناولت هذه احتياجات التطوير المهني لمعلمي الفيزياء في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، وهو ما يبرر الحاجة إلى تشخيص احتياجات التطوير المهني لمعلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية بهدف تحديد أكثرها احتياجاً وأهميةً بشكل موضوعي، وتحديد مجالات هذه الإحتياجات وتقويمها تقويماً موضوعياً، وتقديم المقترحات التي تساعد في تلبيتها، وعليه تتحدد مشكلة البحث في الكشف عن أهم مجالات احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK).

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أهم مجالات احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)؟.

٢- ما أثر متغير الخبرة التدريسية في تقديرات أفراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)؟.

٣- ما أثر متغير النوع الاجتماعي في تقديرات أفراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)؟.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من تحديده لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، كما تظهر أهميته من خلال:

١- توفير تغذية راجعة للمعلمين والمشرفين التربويين حول احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، ليسهل بعد ذلك دعمهم من خلال تقديم برامج تطوير مهني معدة في ضوئها، وضمان مشاركتهم فيها بصورة فاعلة كونها نابعة من واقعهم الفعلي.

٢- مساعدة وزارة التعليم في إعادة النظر في التخطيط والتصميم المستقبلي للبرامج اللازمة لتطوير معلمي الفيزياء مهنياً في مدارسها في ضوئها، والحد من معوقات التطور المهني التي تواجههم والعمل على تذليلها.

٣- مساعدة الباحثين من طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس الجامعيين، في إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بتخطيط وتنفيذ

برامج التطوير المهني للمعلمين بكافة تخصصاتهم، في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) وفي ضوء متغيرات مختلفة.

أهداف البحث

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد واقع احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK).
- تحديد دلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة البحث على أداة الكشف عن احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) تبعاً لمتغيري (الخبرة التدريسية، النوع الاجتماعي).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

لهذا البحث مجموعة من المصطلحات من المهم تعريفها إجرائياً هي:

- احتياجات التطوير المهني: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المبادئ والسلوكيات والمهارات المؤمل من معلم القيزياء امتلاكها لممارسة عمله التدريسي بفاعلية في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، والتي يقدر احتياجه إلى معرفتها عند الإعداد والتنفيذ والتقويم للموضوعات التي يدرسها، وتقاس بالدرجة التي يتم الحصول عليها من خلال استجابة أفراد عينة البحث على استبانة احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) التي تم بناؤها لأغراض هذا البحث.

- معلمو الفيزياء: هم الأفراد المؤهلون الذين تم تعيينهم من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للقيام بمهمة تعليم مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية، في محافظة ينبع خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

- المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (Pedagogical Content Knowledge, PCK): يعرف حشوة (Hashweh, 2005,277) المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) بأنها : "مجموعة من البنى المعرفية الخاصة المرتبطة بمواضيع محددة، ومخزنة على شكل ذاكرة عامة وذاكرة حدثية قصصية، يطورها المعلم ذو الخبرة كنتيجة للتخطيط والتعليم المتكرر لوحدات منهاج محددة، والتأمل في تعليم هذه الوحدات".

ويمكن تعريفها إجرائياً في هذا البحث بأنها جميع المعارف والأعمال المرتبطة بعملية التدريس وتشمل في هذا البحث معرفة كل ما له علاقة بالمجالات التالية: التدريس، والمحتوى العلمي، وبيئة التعلم، والتعلم وخصائص المتعلمين، والتقويم.

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود التالية:

- الحد البشري: اقتصرت عينة البحث على معلمي ومعلمات الفيزياء، في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بينبع في المملكة العربية السعودية.

- الحد الزماني: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ) الموافق (٢٠١٦/٢٠١٧م).

- الحد الموضوعي: اقتصرت على احتياجات التطوير المهني التي تم تقييمها في هذا البحث في المجالات التالية: معرفة التدريس، معرفة المحتوى العلمي، معرفة بيئة التعلم، معرفة التعلم وخصائص المتعلمين، معرفة التقويم.

الإطار النظري:

يرتبط التطوير المهني لمعلمي العلوم بعدد من المبررات، من أهمها: ازدياد سرعة التطور العلمي والتقني لما له من إنعكاسات على عمليتي التعلم والتعليم، تتمثل في العديد من المعطيات التي يتم إدخالها لهما، وازدياد الإهتمام بتسريع النمو المهني المرتبط بنمو المعرفة العلمية لتحسين كفاءة المعلمين وتطوير كفاءاتهم التخصصية، وتطور صور البحث التربوي والدمج بين النظرية والتطبيق، وزيادة الطلب الاجتماعي على المعلم المؤهل بشكل إبداعي لمساعدة الطلبة على اكتساب المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

وعليه؛ فإن معلم الفيزياء إذالم يتطور ويطوّر معارفه وخبراته سيؤثر بشكل سلبي على نواتج العملية التعليمية؛ وبالتالي فهو مطالب بإثراء قدراته المعرفية والتربوية بأساليب متنوعة، وتقويم وتعديل توجهاته ومعتقداته وممارساته التدريسية الميدانية بصورة مستمرة وفق معايير محددة، وأن يدرك طبيعة مسئولياته الفردية والاجتماعية في العملية التربوية.

ويتفق هذا الطرح مع رؤية مركز البحث الوطني (National Research Council,1996) (NRC) التي تؤكد على أهمية وضع معايير لبرامج التطوير المهني لمعلمي العلوم، بحيث تتحول من التدريب على مهارات

محدودة إلى اعتبارها مصدرا يتيح فرصاً متعددة للنمو المهني المستمر، وذلك من خلال التركيز على إكساب معلمي العلوم القدرات والمهارات اللازمة للتعلم المستمر. وأن تقدم المعرفة العلمية التخصصية والتربوية بصورة متكاملة ومتسقة مع الواقع الفعلي لما يتم داخل الصف.

من هنا، تبرز أهمية النظر - عند التخطيط لبرامج التطوير المهني التي تهدف إلى تحسين تعليم العلوم- في التوجهات والمعتقدات التدريسية الذاتية لدى معلمي العلوم، والتي قد تكون عملية معقدة، ولكن هذه التوجهات التدريسية قد تؤدي دوراً هاماً في معرفة سبب امتلاكهم لهذه التوجهات والمعتقدات، وبالتالي تحديد احتياجات التطوير المهني حول الجوانب الحاسمة لما هم بحاجة إلى معرفته وكيفية القيام به.

وللوصول إلى تصميم فعال لبرامج التطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات، يشير جاريت وبورتر وديسيمون وبيرنام ويون (Garet, Porter, Desimone, Birman, and Yoon , 2001) إلى ضرورة وجود ثلاث سمات هيكلية تساعد على تحديد السياقات الفعالة لهذه البرامج تتمثل في وقت البرامج، والعمل الجماعي، طبيعة الأنشطة المضمنة، وكذلك تضمنها ثلاث مجالات أساسية لتحسين الممارسات الصفية لدى المعلمين، هي ؛ فهم المحتوى المعرفي، ممارسة التعلم النشط، الاتصال ونقل الخبرات بين المعلمين.

ويركز كلارك وهولينجزوورث (Clarke & Hollingsworth, 2002) على أهمية تصميم برامج التطوير المهني بشكل يسهم في فهم عمليات التعلم الأساسية والظروف التي تدعم عملية التعلم لدى المعلمين، من خلال تحديد " متى وأين وكيف" يحدث هذا التعلم، واقترحوا من أجل ذلك نموذجاً تضمن

أربعة مجالات مختلفة هي: المجال الشخصي- ويتضمن معرفة المعلم والمعتقدات والمواقف، والمجال الخارجي- ويتضمن معرفة الموارد الخارجية والإعلام، ومجال الممارسة- ويتضمن معرفة التجارب والخبرات المهنية؛ ومجال المخرجات- ويتضمن معرفة

النتائج البارزة مثل دافعية الطلاب، والتغيرات في سلوكهم، وتطوير أفكار جديدة لديهم.

ويشترط بعض التربويين لبرامج التطوير المهني لمعلمي العلوم حتى تصبح قادرة على إحداث التطوير المهني المطلوب، الأخذ بعين الاعتبار لكل من: الآراء، والخبرات، والمعرفة، والمعتقدات، واحتياجات التطوير المهني لديهم (Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry, & Hewson, 2003)، فيما يشدد زاو وفرانك (Zhao & Frank, 2003) على أهمية أن تمثل برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم انعكاساً للاحتياجات الداخلية الخاصة بهم النابعة من إدراكهم الذاتي للأولويات والتحديات التي تواجههم في تدريس العلوم، بدلاً من أن تكون استجابة لمتطلبات خارجية تطرحها جهات متعددة كالمدارس وكليات التربية ومؤسسات المجتمع، والإدارات التعليمية.

وفي نفس السياق، فقد أكد هيوسون (Hewson, 2007) على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار لثنائية (البرامج – المعلم) عند مناقشة التطوير المهني لمعلمي العلوم، فمن جهة البرامج وتصميمها فلا بد من التركيز على الخصائص التي تجعل منها فعالة وذات جودة عالية في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي، ومن جهة معلم العلوم يلزم فهم ما يحتاجه من معرفة، وكيف يكون قادراً على أداء ما تتطلبه منه مشاريع الإصلاح التعليمي، وكيفية

التعامل مع التحديات التي قد تنشأ خلال الممارسات الصفية. فيما أكد بانيلوير وهيك ووايس (Banilower, Heck, & Weiss, 2007) على أهمية أن تركز برامج التطوير المهني على التعلم المستمر، وتحسين معرفة معلمي العلوم بكيفية إعداد أنشطة متنوعة لدمج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا في ضوء واقع البيئة الصفية وتكييف ممارساتهم التدريسية في ضوئها، وبما يحقق المعايير الوطنية الأمريكية للتربية العلمية.

وقد رصد بوركو وجاكوبز وكويللنر (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010) وجود إجماع واسع في الأدب التربوي على أن برامج التطوير المهني الفعالة تمتاز بتضمنها تطبيقات عملية من نظريات التعلم، وتعلم مكثف ومتواصل ومستمر، وفرصاً عملية لتعلم غني ونشط، وتشجيع على التعاون مع معلمين آخرين، وتوفير فرص للتواصل المستمر حول الممارسات التدريسية اليومية للمعلمين وأهداف التعلم الخاصة بهم، وتتماشى مع المعايير والأهداف التربوية الوطنية.

وبالرغم من هذا الإجماع، فإن برامج التطوير المهني نادراً ما ارتبطت بشكل واضح وصريح مع البحث في فهم المعلم لها، على الرغم من أن تطوير الأداء التدريسي المعلم هو محورها (Zhang, Parker, Koehler & Eberhardt, 2015)، وعليه؛ فإنه من المهم فهم احتياجات المعلمين للتطوير المهني، والقيام بعملية تحليل لمهامه التدريسية وما يحتاج إلى معرفته، وما ينبغي أن يكون قادراً على القيام به (Abell, 2007). معأهمية الوعي بأن معرفة المعلم ليست جميعها قابلة للتطبيق في البيئة التعليمية، وإنما أجزاء منها، مما يتطلب فهم طبيعة العلاقة بين ما يمتلكه المعلم من معرفة ويمارسه من

نشاطات داخل الصف ومخرجات التعلم لدى طلبته، وذلك للحكم على جودة التصميم التدريسي الذي يطبق، والذي يتطلب تطويراً مهنياً نوعياً مستمراً للمعلم الشايع (٢٠١٣).

مما سبق، يلاحظ وجود تنوع كبير في متطلبات بناء برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم، والذي قد يكون أحد أسبابه؛ تنوع الاتجاهات والمجالات والمكونات التي تبنى عليها هذه البرامج ومدى ارتباطها بالاحتياجات الفعلية للتطوير المهني لدى المعلمين، ويرى سيوك وصك (Seok & Suk, 2012) أن المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (Pedagogical Content Knowledge-PCK) يمثل أحد أبرز التوجهات الحديثة للتطوير المهني للمعلمين، كونهم يحتاجون إلى دمج جميع مكونات (PCK) بصورة تكاملية لاتخاذ القرارات في تدريسهم الصفي، ولما لها من أثر على توجهاتهم ومعتقداتهم في ممارساتهم الصفية، وبالتالي التأثير على فهم طلابهم للمحتوى المعرفي من خلال التمثيلات التي يقدمونها لهم.

ويشير (Bausmith & Barry, 2011; Hashweh, 2013; Van Driel & Berry, 2012) إلى أن ازدياد الإهتمام بالمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) - من حيث مكوناتها وتطورها وتأثيراتها على التطوير المهني للمعلم- ولما لها من تأثير كبير على الممارسات الصفية وصقل قدرات التعلم المهني الفعال لدى المعلمين، يؤكد على أهمية اعتبارها محوراً لبرامج التطوير المهني للمعلم.

ويرى شولمان (Shulman,1997) أن المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) يمثل مزجاً فريداً للمحتوى وطرق التدريس لفهم كيفية تنظيم وتمثيل

الموضوعات الخاصة والمشاكل والقضايا، وتكييفها لمتعلمين متنوعي الميول والاهتمامات والقدرات، وتقديمها ضمن إطار تعليمي، وبالإضافة إلى ذلك، فهم ما الذي يجعل موضوعا محددا ذا صعوبة في التعلم لدى الطلبة، ومعرفة كيفية البناء على المعرفة السابقة لدى الطلاب، وبالتالي فإن معرفة الاحتياجات الفعلية للتطوير المهني لدى المعلمين في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى يساعد في معرفة وفهم معتقداتهم التي تُؤَثِر على اختيارهم لطرق تعليمهم وآليات تقييمهم للطلبة.

أما أنور وروستامان وويدودو (Anwar, Rustaman & Widodo, 2014) فيرون أن المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) تمثل المعرفة المهمة في عملية تطوير الثقافة العلمية ونقل المعرفة إلى عملية التعلم، ولكي يكون معلمو العلوم عنصراً فاعلاً في عمليات الإصلاح التربوي يجب الاستمرار في تدريبهم على كيفية تطوير العملية التعليمية في الفصول الدراسية وتصميم قدرات التعلم في ضوء فهمهم للمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى.

وتقوم فكرة توظيف المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) في برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم حسب (Conley,2002– المشار إليه في أبو هولا والدولات، ٢٠٠٩) على النظرة البنائية لوظيفة المعلم التي تتمثل في تيسير وتوجيه العملية التعليمية، من خلال إيجاد بيئة صفية نشطة وفعالة وداعمة تراعي كل من: خصائص المتعلمين، والسياق التعليمي، والمحتوى، ومكونات المنهاج، والمصادر التعليمية، وكذلك من خلال توفير إطار مفيد للنظر فيما يحتاج إلى تعلمه، وبالتالي ما ينبغي أن تتضمنه برامج تطويره المهني.

وقد اقترح ماجنوسون وكراجيسيك وبوركو (Magnusson, Krajcik & Borko, 1999) نموذجا للمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) قائماً على مفهومي أغراض التعليم والمعرفة من التقييم، كما أسهم هذا النموذج في تحديد مكونات (PCK)، بشكل أكثر وضوحا وتطبيقا بسهولة أكبر هي: التوجهات نحو تدريس العلوم، معرفة منهج العلوم (معرفة محددة بمنهج العلوم، غايات وأهداف العلوم)، ومعرفة فهم الطلاب للعلوم (متطلبات التعلم، صعوبات التعلم)، ومعرفة التقييم للثقافة العلمية (أبعاد تقييم تعلم العلوم، طرق تقييم تعلم العلوم)، ومعرفة استراتيجيات تدريس العلوم (عامة لكل موضوعات العلوم، خاصة بتمثيل موضوعات محددة)، وقد استندوا في هذا النموذج إلى أن المعلم الفعال يحتاج إلى تطوير المعرفة فيما يتعلق بجميع جوانب (PCK)، وما يتعلق بجميع المواضيع التي يدرسها.

أما لي ولوفت (Lee and Luft , 2008) فقد قاموا بتحليل تسع تصورات مختلفة من نماذج المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، حيث توصلوا إلى أن معظمها تتضمن:

- معرفة التمثيلات والاستراتيجيات التعليمية لتدريس موضوعات العلوم.
- معرفة الطلاب، بما في ذلك المعرفة السابقة والتصورات الخاطئة لديهم، وطرق ربط العلم مع الخبرات المكتسبة في العالم الحقيقي لهم.
- معرفة مناهج العلوم لكل المراحل الدراسية والمواضيع العلمية.
- معرفة التقييم، بما في ذلك ماذا يقيّم وكيف يقيّم.

ويرى حشوة (Hashweh, 2013) أن المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) يمثل مجموعة من البنى المعرفية الخاصة والشخصية المرتبطة بموضوع معين، ومخزنة على شكل ذاكرة عامة وذاكرة قصصية، يقوم المعلم بتطويرها كنتيجة لعمليات التخطيط والتدريس والتأمل في التدريس بشكل متكرر لذلك الموضوع، وتتكون من: معرفة الأهداف، معرفة المحتوى، معرفة المنهاج، معرفة بيئة التعلم، معرفة المصادر، معرفة التعلم وخصائص المتعلمين، معرفة طرق التدريس والتقويم.

مما سبق يلاحظ بأن المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) تعد مفهوماً صعب التحديد، كونه يحمل صفات فئتين من المعرفة هما معرفة المحتوى والمعرفة التربوية العامة، إلا أنه يمكن وصفه كبناء يوظف العديد من المجالات المحددة بشكل واضح في كل موضوع والمرتبطة بكيفية تحويل معرفة المحتوى إلى استراتيجيات قوية تربوياً، وفقاً للمنظور التالي الذي يتبناه البحث، والذي يتضمن احتياجات التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى في خمس مجالات رئيسة؛ وهي:

- المجال الاول: معرفة التدريس، وتتضمن: امتلاك معرفة دقيقة بما يتوقع من الطلبة اكتسابه من مهارات ومفاهيم مع نهاية تعلم موضوع ما، وما يرتبط بذلك من عوامل لدى المعلم تؤثر على أدائه التدريسي. كما تتضمن امتلاك معرفة دقيقة لكافة مكونات المنهاج وطريقة بنائه وتسلسل موضوعاته، وما يرتبط منه مع ما سبق للطلبة تعلمه، أو سيتعلمونه لاحقاً، وسواء كان في موضوعات العلوم المختلفة، أو في مواد دراسية أخرى. كما تشمل القدرة على إعادة بناء المادة الدراسية من إضافة أو حذف ما يراه مناسباً من مواضيع

بما يتناسب مع خصائص الطلبة، أو محتوى المواد الدراسية، لتسهيل تعلم الطلبة. وكذلك معرفة طرق التدريس المناسبة لمحتوى المادة الدراسية والطلبة، بما يتيح للطلبة دوراً نشطاً وفعالاً في بناء معرفتهم بأنفسهم، وما قد يحتاجونه من أنشطة إضافية تعزز تعلمهم، وكيفية استخدام الأمثلة والتشبيهات المناسبة لمحتوى المادة الدراسية والطلبة، وكذلك معرفة استراتيجيات تغيير المفاهيم البديلة الموجودة لدى الطلبة.

- المجال الثاني: معرفة المحتوى العلمي، ويتضمن: امتلاك معرفة عميقة بمكونات المحتوى العلمي من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وفهم بنائها النظري، وكافة طرق تنظيمها، ومعرفة طرق ارتباط المفاهيم مع بعضها البعض، وما بينها من علاقات متبادلة، والقدرة على فهم وتفسير وضبط وتحكم الظواهر الطبيعية والعلمية المرتبطة بالمحتوى على المستوى المعرفي العام وعلى المستوى المجهري الدقيق.

- المجال الثالث: معرفة بيئة التعلم، ويتضمن: معرفة كل الجوانب المتعلقة بالبيئة المدرسية الداخلية والخارجية، وكيفية الاستفادة من الموارد والمصادر المتاحة، وكيفية التعاون والتواصل مع أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته، بما يسهم في تحسين وتسهيل تعزيز العملية التعليمية تعلم الطلبة وتحصيلهم، من خلال استخدام مصادر المعلومات الإثرائية- التعليمية التعلمية- بمهارة، سواء كانت خارج البيئة المدرسية، كالمكتبات العامة ومرافق المعلومات أو الاستعانة بخبراء، أو داخلية كالمكتبة المدرسية والمختبرات العلمية.

- المجال الرابع: معرفة التعلم وخصائص المتعلمين، ويتضمن: معرفة علاقة التعلم بحاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم ودافعيتهم وفروقهم الفردية وأنماط تعلمهم، وما يمتلكونه من خبرات سابقة عن المادة الدراسية، وما قد يواجهونه من صعوبات في تعلم العلوم، وما قد يحملونه من مفاهيم بديلة، والاستراتيجيات التعليمية التي يفضلونها وتتواءم مع ما سبق ومحتوى المادة الدراسية العلمي.

- المجال الخامس: معرفة التقويم، ويتضمن: القدرة على تحديد نوع الأنشطة التقويمية المناسبة، ونوع الأسئلة الصفية لقياس فهم واستيعاب الطلبة، وما يرتبط ببناء الاختبارات واستخدام طرق التقييم الأخرى التي تقيس تحقق أهداف التعلم المرجوة بشكل صادق وشامل لكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية.

مما سبق، وفي ضوء ما أوصى به كل من (غنيم وعبد وعياش، ٢٠١٦؛ Khourey-Bowers & Fenk, 2009) من ضرورة تصميم وتطوير برامج الإعداد والتطوير المهني لمعلمي العلوم بالاستناد إلى المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، لما لها من دور واضح في مساعدتهم على تطوير معرفتهم وأدائهم التدريسي، تبرز أهمية البحث في احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء مكونات المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK).

الدراسات السابقة:

اهتم عدد من الباحثين بدراسة موضوعات تتعلَّق باحتياجات التطوير المهني لمعلمي العلوم بعامة والفيزياء بخاصة، فقد حددت دراسة الحربي والشمراني (٢٠١٦) حاجات التطوير المهني لمعلمي العلوم في ثلاثة محاور

رئيسة: حاجات تربوية، وحاجات علمية تخصصية، وحاجات للتطور المهني المستمر، وتوصلا إلى أن محور حاجات التطور المهني المستمر يمثل أعلى احتياجات المعلمين، ثم الحاجات العلمية التخصصية، يليه الحاجات التربوية، كما أبرزا أهمية أن تركز برامج تطوير معلمي العلوم على الجوانب التي تمكنهم من التطور المهني المستمر، وأن تكون ذات صلة بالمحتوى العلمي، وتتلاءم مع التخصصات الأساسية التي يتضمنها محتوى مقررات العلوم، بالإضافة إلى تقديم برامج تركز على فلسفة الكتب المقررة، ومتطلبات تدريسها ومعرفة فلسفتها، وكيفية التخطيط والتقويم بشكل يتماشى مع هذه الفلسفة، كذلك معرفة كيفية تدريس الطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصة، ومن لديه صعوبات تعلم، ومعرفة كيفية تفعيل كتاب النشاط، وكيفية إجراء التجارب، ومعرفة علاقة العلم بالتقنية والمجتمع، ومعرفة طبيعة العلم، والتعرف على مفهوم التطور المهني المستمر وآلية تفعيله، وكذلك معرفة كيفية الاستفادة من المراكز والجمعيات العلمية والتربوية في تطوير ممارسات معلمي العلوم التدريسية، وكيفية القيام بأبحاث تربوية للتعرف على مدى مناسبة ممارساته داخل الصف، بالإضافة إلى كيفية تحديث المعرفة العلمية التخصصية، وكيفية التأمل والمراجعة والتقويم الذاتي لممارساته التدريسية بعد كل درس.

أما دراسة الشهري (٢٠١٥) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في ضوء مناهج العلوم المطورة، فقد أظهرت نتائجها أن درجة الاحتياج للتدريب على أربعة مجالات

هـي: اسـتخدام المختـبر، والتكنولوجيـا المـستخدمة في التـدريس، وطـرق واستراتيجيات التدريس، والتقويم قد كانت كبيرة.

أظهـرت نتـائج دراسـة أبـو كـشك (٢٠١٣) الـتي هـدفت إلى تحديـد الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في فلسطين من وجهات نظرهم، وجود احتياج بدرجة متوسطة على مجالاتها الخمسة مرتبة حسب أهميتها كما يلي: المختبر، توظيف أساليب التدريس، التخطيط للتدريس، التنفيذ وأخيراً التقويم، كما أشارت النتائج أن المتوسطين الحسابيين لاحتياجات المعلمين في ضوء متغير النوع الاجتماعي متقارب ولصالح مجموعة الذكور.

وقد توصلت دراسة منصور والشمراني والدهمش والقضاة (Mansour, Alshamrani, Aldahmash, & Alqudah, 2013)، إلى وجود العديد من احتياجات التطور المهني لمعلمي العلوم في الجانب التربوية من أبرزها التعرف على نظريات التعلم وتطبيقاتها، وإدارة الصف، والتقنيات المصاحبة للتدريس، أما في الجانب التخصصي العلمي فبرزت أهمية معرفة طبيعة العلم، والاستقصاء العلمي، والفيزياء الحديثة.

وفي سياق البحث التربوي حول مجالات المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى، توصلت حامدة (٢٠٠٨) إلى وجود ضعف في معرفة المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى لدى المعلمين، سببه ضعف المعلمين في المحتوى العلمي، والذي أدى إلى ضعف الاستراتجيات التعليمية التي يستخدمونها، وعدم امتلاكهم لإستراتجيات التغيير المفاهيمي، بالإضافة إلى امتلاكهم هم أنفسهم مفاهيم بديلة، كما توصلت إلى وجود دور واضح للخبرة في معرفة

المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى، وأن أداء المعلمات أفضل من أداء المعلمين، إضافة إلى أن السياق ومصادر التعلم يؤثران على أداء المعلمين.

أما حباس (٢٠٠٩) فقد توصل إلى أن معرفة المعلمين بالمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) كانت بدرجة ضعيفة وبمتوسط حسابي بلغ (٨,٤٩%)، وخاصة معرفة الأهداف وخصائص الطلبة، وأنه لا توجد أي فروق تعود لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة الكلية، والخبرة في تعليم الصف السابع، ومن جهة أخرى توجد فروق دالة إحصائيات تعود لمتغير المؤهل العلمي حيث كان لصالح حملة الماجستير.

وقد توصل أمبوسعيدي والحجرية (٢٠١٣) في دراستهم التي استقصت درجة أهمية المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) في مادة العلوم لدى عينة من المعلمين بسلطنة عمان، في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي للمعلم، وتخصصه الدقيق، وخبرته التدريسية، أظهرت نتائج الدراسة حصول محور "المعرفة بمتعلم مادة العلوم "على الترتيب الأول، وحصل محور" المعرفة بإستراتيجيات التدريس "على الترتيب الثاني بينما جاء محور "المعرفة بمناهج العلوم " في الترتيب الثالث والأخير. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير درجة أهمية المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس ومتغير الخبرة التدريسية، فيما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص والتفاعل بين المتغيرات الثلاثة.

أما مقدادي والعمري (Miqdadi & Al-Omari, 2013) فقد قامتا بفحص تصورات معلمي الرياضيات والعلوم للمعرفة التدريسية المرتبطة

بالمحتوى (PCK)، وما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف جنسهم وخبرتهم التدريسية ومؤهلاتهم العلمية وحضورهم ورش تدريبية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي الرياضيات والعلوم للمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) كانت ضعيفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وحضور ورشة تدريبية)، من ناحية أخرى، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية).

يلاحظ مما سبق، أن البحث في احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني، تناول الحاجات التربوية، والحاجات العلمية التخصصية، وحاجات التطور المهني المستمر، وما يرتبط بها من مجالات فرعية، كدراسة الحربي والشمراني (٢٠١٦) ودراسة الشهري (٢٠١٥)، ودراسة أبو كشك (٢٠١٣)، ودراسة(Mansour, Alshamrani, Aldahmash, & Alqudah, 2013)، كما أظهر أهمية فهم طبيعة العلاقة الديناميكية المتبادلة بين مكونات المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) كدراسة أمبوسعيدي والحجرية (٢٠١٣)، والذي يعد من الموضوعات التي ما زالت بحاجة الى مزيد من البحث فيها للتعرف على الفائدة المرجوة منها في بناء تصور متكامل لطبيعة احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني، وما تتضمنه من مكونات فرعية بحيث يكون لكل منها إمكانية الملاحظة والتقييم كدراسة حامدة (٢٠٠٨)، مع ابراز تنوع المتغيرات التي قد تؤثر في احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، كالخبرات التدريسية، والمؤهل

العلمي، والتدريب المسبق، والنوع الاجتماعي، كدراسة Miqdadi & Al-Omari, 2013) مما يتطلب مراعاة هذه المتغيرات؛ وهذا ما دعا الباحث لإجراء هذا البحث للتعرف على احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) كأحد أبرز التوجهات المتعلقة بالممارسات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية.

كما استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وبناء أداة البحث، وتفسير نتائجه، واختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في مكان التطبيق؛ حيث طبقت على عينة من معلمي ومعلمات الفيزياء بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية، للتعرّف على احتياجاتهم للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

منهج البحث: تم توظيف المنهج الوصفي المسحي للتعرف على احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، وذلك لمناسبته لطبيعة هذا البحث وأهدافه.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الفيزياء في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم ينبع بالمملكة العربية السعودية؛ البالغ عددهم (٤٩) معلماً و(٨٦) معلمةً، حسب إحصائيات إدارة التعليم في محافظة ينبع خلال الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ) الموافق (٢٠١٦/٢٠١٧م).

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٤٠) معلما، و(٦٢) معلمةً ممن استجابوا لأداة البحث بشكل كامل. ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغيراتها.

الجدول (١) توزيع عينة البحث

الخبرة التدريسية / النوع الاجتماعي	ذكر	أنثى	المجموع
قصيرة (١- ٥) سنوات	١٠	٢٢	٣٢
متوسطة (٦- ١٠) سنوات	١٣	١٦	٢٩
طويلة (أكثر من ١٠ سنوات)	١٧	٢٤	٤١
المجموع	٤٠	٦٢	١٠٢

أداة البحث: للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة لهذا البحث، تم تطوير استبانة لتحديد درجة احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)، وذلك بعد الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، كدراسة Taşdan & Çelik, (2016)، ودراسة (Zhang, Parker, Koehler & Eberhard, 2015)، ودراسة (EL-Deghaidy, Mansour, Aldahmash & Alshamrani, 2015)، ودراسة (Jing-Jing,2014)، ودراسة (Fernandez, 2014)، ودراسة(Doukakis, Koilias, Adamopoulos & Giannopoulou,2013)، حيث تم تطوير أداة مكونة من (٧٣) فقرة في صورتها الأولية.

صدق المحتوى لأداة البحث:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة البحث، تم عرضها على مجموعة محكمين وعددهم (١٢) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس

في أقسام كليات التربية، في بعض الجامعات السعودية والعربية، ومشرفين تربويين، ومعلمين، حيث طلب منهم الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في: الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، وما يرونه مناسباً سواءً أكان بالحذف، أم الدمج، أم الإضافة.

وفي ضوء توجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٦٧) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: معرفة التدريس وله (٢٢) فقرة، معرفة المحتوى العلمي وله (١٠) فقرات، معرفة التعلم وخصائص المتعلمين وله (١٢) فقرة، معرفة بيئة التعلم وله (١٣) فقرة، معرفة التقويم وله (١٠) فقرات، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتمثل رقمياً الترتيب التالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١). ولتفسير البيانات تم تقسيم مدى استجابة أفراد عينة البحث على أداة البحث إلى مستويات خمسة، وتم تحديد طول الفئة الواحدة من خلال حساب مدى الاستجابة المتاح للعينة (٥-١=٤) ثم تقسيمه على عدد المستويات (٥)، حيث تم الحصول على طول فئة مقداره (٠,٨)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة (الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفئة، وهكذا أصبح طول الفئة كما يلي:

الفئة	من ١ إلى ١,٨	أعلى من ١,٨ إلى ٢,٦	أعلى من ٢,٦ إلى ٣,٤	أعلى من ٣,٤ إلى ٤,٢	أعلى من ٤,٢ إلى ٥,٠
درجة الموافقة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

صدق البناء (الاتساق الداخلي) لأداة البحث:

تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٢) معلماً و(١٩) معلمةً من معلمي الفيزياء في المرحلتين الثانوية والمتوسطة، ومن خارج عينة البحث، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له ومع أداة البحث ككل، ويبين جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات أداة البحث بالدرجة الكلية لها.

جدول(٢) معاملات الارتباط بين درجة

كل مجال من مجالات أداة البحث بالدرجة الكلية لها

المجال	معامل الارتباط**	المجال	معامل الارتباط**	المجال	معامل الارتباط**
الأول: معرفة التدريس	٠,٨١	الثالث: معرفة التعلم وخصائص المتعلمين	٠,٨٣	الخامس: معرفة التقويم	٠,٨١
المجال	معامل الارتباط**	المجال	معامل الارتباط**		
الثاني: معرفة المحتوى العلمي	٠,٨٢	الرابع: معرفة بيئة التعلم	٠,٨٣		

** دالة عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يلاحظ من جدول (٢)، أن قيمة معامل ارتباط فقرات المجال الأول بلغت (٠,٨١)، وأن قيمة معامل ارتباط فقرات المجال الثاني بلغت (٠,٨٢)، وأن قيمة معامل ارتباط فقرات المجال الثالث بلغت (٠,٨٣)، وأن قيمة معامل ارتباط فقرات المجال الرابع بلغت (٠,٨٣)، وأن قيمة معامل ارتباط فقرات المجال الخامس بلغت (٠,٨١).

كما يلاحظ من القيم السابقة المتعلقة بصدق البناء؛ قوة الارتباط الداخلي بين جميع مجالات أداة البحث عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى تمتع جميع مجالات الأداة بدرجة ارتباط داخلي مرتفعة، مما يشير بوضوح إلى ارتباط فقرات ومجالات أداة البحث بشكل متكامل وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة البحث:

تم التحقق من ثبات أداة البحث ومجالاتها؛ باستخدام معامل ألفا-كرونباخ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): قيم الثبات لأداة البحث ومجالاتها

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الاداة
عدد الفقرات	٢٢	١٠	١٢	١٣	١٠	٦٧
معامل الثبات	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٨٧

يلاحظ من القيم سالفة الذكر في جدول (٣)، أن قيم معامل الثبات لكل مجال من مجالات أداة البحث تراوحت بين (٠,٧٩- ٠,٨٣)، وأن معامل الثبات لأداة البحث ككل بلغ (٠,٨٧)؛ وهي معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى جودة إجراءات الصدق والثبات في بناء أداة البحث، وأنه يمكن الوثوق فيها بجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث.

إجراءات البحث: لتحقيق أهداف البحث، تم القيام بالإجراءات الآتية:

-تحديد مجتمع البحث، وأفراد العينة.

-تطوير أداة البحث بصورتها النهائية للتطبيق بعد التأكد من مؤشرات صدقها وثباتها.

-توزيع أداة البحث على أفراد العينة بعد شرح أهداف البحث لهم.

-الطلب من أفراد عينة البحث الإجابة عن فقرات الاستبانة كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد أن تمت إحاطتهم علماً أن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

-تفريغ استجابات أفراد العينة على الاستبانة، في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS).

-الخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

متغيرات البحث: اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة وهي:

- الخبرة في التدريس، وله ثلاث مستويات (قصيرة، متوسطة، طويلة).
- النوع الاجتماعي، وله مستويان (ذكر، أنثى).

ب. المتغير التابع ؛ احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK).

المعالجات الإحصائية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها وللاستبانة ككل.

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات أفراد عينة البحث على مجالات الاستبانة وللاستبانة ككل حسب متغيرات البحث.

- تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Anova) لتحديد الفروق في

استجابات أفراد عينة البحث التي قد تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

- تم استخدام اختبار (ت) (T- Test) لتحديد الفروق في استجابات أفراد عينة البحث التي قد تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول؛ نص السؤال الأول على: "ما أهم مجالات احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)؟، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات كل مجال ولكل مجال وللأداة ككل، كما يبينها الجدول (٤).

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية الموزونة والإنحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لمجالات احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK).

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	درجة الموافقة	الترتيب
١	المجال الأول: معرفة التدريس	٣,١١	٠,٦١	متوسطة	الرابع
٢	المجال الثاني: معرفة المحتوى العلمي	٣,٣١	٠,٦١	متوسطة	الاول
٣	المجال الثالث: معرفة بيئة التعلم	٣,٢٧	٠,٦٥	متوسطة	الثاني
٤	المجال الرابع: معرفة التعلم وخصائص المتعلمين	٣,١٧	٠,٦٥	متوسطة	الثالث
٥	المجال الخامس: معرفة التقويم	٢,٨١	٠,٥٥	متوسطة	الخامس
	الدرجة الكلية للأداة	٣,١٣	٠,٦١	متوسطة	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجالات احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) بلغ (٣,١٣) وبدرجة موافقة (متوسطة)، وأن المتوسطات الحسابية لمجالات احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) تراوحت بين (٢,٨١- ٣,٣١)، مما يشير إلى أن احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء مجالات المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) تشكل احتياجات حقيقية لديهم، على الرغم من اشتراك معظمهم في البرامج التدريبية التي تقدمها لهم وزارة التعليم، كما تظهر هذه النتائج وجود اهتمام فعلي من قبل معلمي الفيزياء بالتطوير المهني في المجال المعرفي لمواكبة مستجدات التخصص، ويمكن تفسير هذه النتائج أن وزارة التعليم عندما تعقد دورات تدريبية لمعلمي الفيزياء في أثناء الخدمة تركز

على مدخلات العملية التربوية دون التركيز على الاحتياجات الفعلية الشخصية والتخصصية لمعلمي العلوم ودون مراعاة للتوجهات الحديثة في التطوير المهني لمعلمي العلوم، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة معمار (٢٠٠٧) من أن أهداف البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم ومواضيعها وطرق التدريب فيها وأساليب التقويم المستخدمة فيها، ترتبط بدرجة ضعيفة بأهداف وموضوعات تدريس العلوم، والاستفادة منها بدرجة متوسطة، وأن مهارات التعلم الذاتي المقدمة لمعلمي العلوم ترتبط بدرجة متوسطة بمهارات النمو المهني المناسبة لمعلم العلوم، والاستفادة منها بدرجة متوسطة. كما تتفق مع دراسة الحربي والشمراني (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن محور حاجات التطور المهني المستمر جاء في أعلى احتياجات المعلمين، ثم الحاجات العلمية التخصصية، يليه الحاجات التربوية، كما أظهر بحثهم أهمية أن تركز برامج تطوير المعلمين على الجوانب التي تمكنهم من التطور المهني المستمر، وأن تكون ذات صلة بالمحتوى العلمي.

ويتضح من الجدول (٤) أن المجال الثاني: معرفة المحتوى العلمي، قد حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣١) وانحراف معياري مقداره (٠,٦١)، حيث جاءت الفقرة (٨) ونصها " تنمية فهمي بطبيعة علم الفيزياء المرتبطة بمقررات المرحلة الثانوية" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٨) فيما حصلت الفقرة (١٠) ونصها " تحسين معرفتي باللغة الإنجليزية لمتابعة المستجدات العلمية في علم الفيزياء" على متوسط حسابي مقداره (٤,٧٦)، وجاءت الفقرة (٩) ونصها " تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال الفيزياء الحديثة" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٧٤).

ويمكن تفسير ظهور هذه الفقرات بدرجة موافقة كبيرة جداً إلى وجود رغبة قوية لدى أفراد عينة البحث في تنمية معارفهم العلمية التي سبق لهم التعامل معها في برامج الإعداد الجامعي سعياً نحو التطور المستمر لديهم في الجانب العلمي، فما يحتويه منهج الفيزياء المطوّر من معلومات جديدة مواكبة لأخر التطورات العلمية خاصة في السنوات الأخيرة لم يسبق لعدد كبير منهم الإحاطة بها، كما يمكن أن يكون السبب في ذلك عدم طرح برامج تدريبية بشكل كاف في هذا الجانب من قبل وزارة التعليم، أو عدم وجود توافق بين ما سبق لهم دراسته وما هو موجود في مناهج الفيزياء للمرحلة الثانوية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة حامدة (٢٠٠٨) إلى وجود ضعف في معرفة المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى لدى المعلمين، سببه ضعف المعلمين في المحتوى العلمي، مما يولد لديهم احتياجاً لتنمية معرفتهم بالمحتوى العلمي. وكذلك تتفق مع دراسة الحربي والشمراني (٢٠١٦) التي أظهرت وجود حاجات تتعلق بضرورة أن تركز برامج تطوير معلمي العلوم على الجوانب التي تمكنهم من التطور المهني المستمر، وأن تكون ذات صلة بالمحتوى العلمي. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة منصور والشمراني والدهمش والقضاة (Mansour, Alshamrani, Aldahmash, & Alqudah, 2013)، في تحديدها لاحتياجات التطور المهني لمعلمي العلوم في الجانب التخصصي العلمي، كمعرفة طبيعة العلم، والاستقصاء العلمي، والفيزياء الحديثة.

ويتضح من الجدول (٤) أن المجال الثالث: معرفة بيئة التعلم، حصل على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣.٢٧) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٥)، حيث جاءت الفقرة (٦) ونصها " تشكيل مجتمع متعلمين يتشاركون

في تحمل مسؤولية فهم العالم المادي، باستخدام أدوات العلم" في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٤,٨٧)، وجاءت الفقرة (٥) ونصها " استخدام أجهزة الحاسوب وبرمجياته كأدوات لبيئة التعلم في بناء تمثيلات مختلفة (لفظية، وحركية، ورياضية، ...) لدى الطلاب" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٧٤)، وحصلت الفقرة (١١) ونصها " التقييم الالكتروني لأداء الطلاب" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٦٥)، فيما جاءت الفقرة (٨) ونصها " توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٤٢)، أما الفقرة (٩) ونصها " توظيف اللغة الانجليزية كلغة علم في التدريس" فجاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وأخيرًا جاءت الفقرة (١٠) ونصها " توظيف الحاسب الآلي وبرامجه ووسائطه المتعددة في البحث التربوي" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٢٦).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود إحساس قوي لدى أفراد عينة البحث بأهمية تنمية معارفهم بالاتجاهات الحديثة في بناء بيئات تعلم فعالة وجاذبة وتوظف أحدث مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها ضمن طرق واستراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمونها كونها تعمل على استثارة اهتمام الطلاب ورغباتهم من خلال توفيرها معارف وخبرات متنوعة لهم، وكذلك إلى إدراكهم لأهمية دور وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، أما بروز الاحتياج لتوظيف اللغة الإنجليزية كلغة علم في التدريس فيمكن عزو ذلك إلى الإنتشار والإعتماد الكبير على اللغة الانجليزية في المجال العلمية والتكنولوجية وأن أغلب ما يتم نشره يكون باللغة الإنجليزية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهري (٢٠١٥) من أن درجة الاحتياج لدى معلمي العلوم المقترنة بمجال التكنولوجيا المستخدمة في التدريس في ضوء مناهج العلوم المطورة من وجهة نظر المعلمين قد تراوحت درجتها بين الكبيرة إلى المتوسطة.

كما يتضح من الجدول (٤) أن المجال الرابع : معرفة التعلم وخصائص المتعلمين، قد حصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٥)، حيث جاءت الفقرة (١) ونصها " توظيف النظرية البنائية في تدريس الفيزياء" بمتوسط حسابي (٤,٨٤)، كما حصلت الفقرة (٧) على " تعديل الأفكار السابقة حول المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب" على متوسط حسابي (٤,٨١)، وحصلت الفقرة (٩) على "طرق وأساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين وفق المرحلة التدريسية" على متوسط حسابي (٤,٣٧)، فيما جاءت الفقرة (١٠) على " تطوير مهارات حل المسائل الفيزيائية في ضوء أساليب تعلم الطلبة" بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مناهج العلوم المطورة والتي تم البدء في تطبيقها عام (٢٠١٠- ٢٠١١) مبنية بالاستناد إلى مبادئ وتطبيقات النظرية البنائية التي تؤكد على أن التعلم عملية هادفة ونشطة ومستمرة وتتم بشكل أفضل من خلال العمل مع الاهتمام بالمعرفة السابقة كشرط للتعلم واعادة بناء المتعلم لمعرفته، وأن معلمي الفيزياء قد تم تدريبهم على ذلك، وأنهم يشعرون بأهمية فهم كيفية التوظيف الفعال للنظرية البنائية، وبما يحقق ربط المعرفة الحالية بالسابقة بما يساعدهم في الكشف عما لدى الطلبة من أفكار حول المفاهيم العلمية، وربط محتوى مناهج العلوم مع المواد الأخرى، والبناء على ذلك

مستقبلاً، بما يساعد على استكشاف واستخراج ما لدى الطلبة من إبداعات ومواهب، وبشكل يعمل على تطوير مهاراتهم في حل المسائل العلمية وفق أساليب تعلمهم المفضلة.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة عياش والعبسي (٢٠١٣) من أن مستوى معرفة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية كان مرتفعاً ومستوى ممارستهم كان متوسطاً، وبالتالي فهم بحاجة للتدريب غلى كيفية تطوير ممارساتهم لتوظيف النظرية البنائية في تدريسهم بشكل أفضل. وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة الكاسي (٢٠٠٩) والتي أظهرت اتفاق جميع أفراد عينتها على أهمية جميع الحاجات في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة الواردة في أداة الدراسة لمعلمي العلوم والتي تمثلت في (٢٥) حاجة في مجال اكتشاف الموهوبين، كما تتوافق مع نتيجة دراسة حباس (٢٠٠٩) من أن معرفة المعلمىن بالمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) كانت بدرجة ضعىفة، وخاصة معرفة الأهداف وخصائص المتعلمين، مما يتطلب بناء برامج تدريبية للتطوير المهني تلبي احتياجات المعلمين في هذا الجانب. وكذلك مع دراسة أمبوسعيدي والحجرية (٢٠١٣) التي استقصت درجة أهمية المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) في مادة العلوم لدى المعلمين، حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول محور" المعرفة بمتعلم مادة العلوم "على الترتيب الأول. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة منصور والشمراني والدهمش والقضاة (Mansour, Alshamrani, Aldahmash, & Alqudah, 2013)، من تحديد العديد من احتياجات التطور

المهني لمعلمي العلوم من أبرزها التعرف على نظريات التعلم وتطبيقاتها، وإدارة الصف، والتقنيات المصاحبة للتدريس.

فيما يتضح من الجدول (٤) حصول المجال الأول: معرفة التدريس، على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٣,١١) وانحراف معياري مقداره (٠,٦١)، حيث حصلت الفقرة رقم (٩) ونصها " تنمية معرفتي في بناء استقصاءات علمية تحقق أهداف المنهاج " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٩)، وحصلت الفقرة رقم (٢٢) ونصها " تطوير أنشطة عملية لتنمية مهارات عمليات العلم لدى الطلاب " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٧)، فيما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها " استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في تدريس الفيزياء " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٧٧)، وحصلت الفقرة رقم (٤) ونصها "دمج مكونات الثقافة العلمية في تدريس الفيزياء" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٤)، وحصلت الفقرة رقم (٥) ونصها " توظيف مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريس الفيزياء" على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٥)، فيما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "امتلاك أساليب التدريس التي تنمي فهم الفيزياء لدى الطلبة" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٨)، وحصلت الفقرة رقم (١٧) ونصها " التوظيف الامثل لنماذج المعرفة ذات المعنى المستخدمة في المنهاج " على المرتبة السابعة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٤)، وحصلت الفقرة رقم (٨) ونصها " استخدام طرق التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة" على المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٠)، وحصلت الفقرة رقم (٦) ونصها "

استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة معرفية وفق متطلبات المنهاج" على المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي مقداره (٤.٢٩).

ويظهر بروز الفقرات السابقة بدرجة كبيرة جداً، اهتماماً واضحاً لدى معلمي الفيزياء نحو معرفة كل ما من شأنه أن يمكنهم من الأداء التدريسي الصفي على أكمل وجه، وفي ضوء التوجهات الحديثة للتربية العلمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود معرفة كافية لدى معلمي العلوم بالجوانب التربوية التي تتناولها أغلب برامج الإعداد الأكاديمي والتطوير المهني المقدمة من وزارة التعليم، وشعورهم بأهمية معرفة التوجهات الحديثة للتربية العلمية؛ فهي توقع للمستقبل، مما يتطلب منهم تطوير أنفسهم للتعامل معها، وبالتالي تنظيم عملية التدريس وجعلها خالية من الأخطاء والعشوائية، وتجنب المواقف المحرجة، وبالتالي زيادة خبراتهم المعرفية والمهارية، وبما يساعدهم على رسم وتحديد أفضل الإجراءات للأداء التدريسي وتقويمه، وأفضل الوسائل المناسبة لتحقيق نتاجات التعلم المرجوة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أمبوسعيدي والحجرية (٢٠١٣) التي استقصت درجة أهمية المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) في مادة العلوم لدى المعلمين، حيث أظهرت نتائجها حصول محوري" المعرفة باستراتيجيات التدريس" و "المعرفة بمناهج العلوم" – المشمولين في المجال الاول: معرفة التدريس- على الترتيب الثاني والثالث. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحربي والشمراني (٢٠١٦) من أن محور حاجات التطور المهني المستمر جاء في أعلى احتياجات المعلمين للتطور المهني، ثم الحاجات العلمية التخصصية، يليه الحاجات التربوية (التدريسية). كما تتفق مع ما توصل إليه

بانيلوير وهيك ووايس (Banilower, Heck, & Weiss, 2007) من أهمية أن تركز برامج التطوير المهني على تحسين معرفة معلمي العلوم بكيفية أعداد أنشطة متنوعة لدمج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا في ضوء واقع البيئة الصفية وتكييف ممارساتهم التدريسية في ضوئها.

ويتضح من الجدول (٤) حصول المجال الخامس: معرفة التقويم على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨١) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٥)، حيث حصلت ثلاث فقرات على درجة موافقة كبيرة هي؛ الفقرة (٥) ونصها "استخدام أدوات التقويم الواقعي (سلم التقدير اللفظي، بطاقات الملاحظة، ملفات الانجاز بأنواعها،....)" وذلك في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٠٣)، والفقرة (٣) ونصها "تصميم أدوات تقويم واقعي لتعلم الطلاب" وذلك في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٣,٦٥)، الفقرة (٧) ونصها "تقويم مهارات التفكير في الفيزياء" وذلك في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٥٤).

ويمكن تفسير ظهور هذه الفقرات بدرجة موافقة كبيرة إلى رغبة قوية لدى أفراد عينة البحث أن يوظفوا عملية التقويم في مواقف فعلية وحياتية واقعية، وأن تعبر نتائجها عن المستوى الحقيقي لمستوى الطالب دون مبالغة؛ وأن تتسق أساليب التقويم التي يستخدمونها مع مهارات التفكير الموصلة إلى تحقق نواتج التعلم لدى الطلبة حيث تختلف أساليب تقويم المهارات العقلية عن المهارات الأدائية أو الوجدانية. كما يمكن عزو حصول سبع فقرات على درجة قليلة، كأن عينة البحث الحالية ترى أنها قد تدربت بما فيه الكفاية على جانب معرفة التقويم، بالإضافة إلى كونه ممارسة مألوفة في المدارس يتمثل في

الامتحانات اليومية والشهرية والفصلية والامتحانات الوزارية العامة، أو أنها لا ترى فائدة عملية لذلك في ضوء ظروف وتعليمات النجاح والرسوب المتبعة في المرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم وعبدالفتاح والاحمد (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن أساليب التقويم الأكثر استخداماً لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية هي الاختبارات الموضوعية والاختبارات شفوية وحل الأسئلة على السبورة والاختبارات المقالية وملفات الإنجاز. ولم تظهر سلم التقدير اللفظي، بطاقات الملاحظة وملفات الإنجاز الالكترونية أو التقويم الواقعي أو أساليب التقويم المؤدية لتطوير مهارات التفكير ضمن نتائجها، مما يؤكد وجود حاجات للتطوير المهني على استخدامها لدى معلمي العلوم.

نتائج السؤال الثاني، نص السؤال الثاني على: " ما أثر متغير الخبرة التدريسية في تقديرات أفراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات افراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) حسب متغير الخبرة التدريسية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لتقديرات افراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) حسب متغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة*
بين المجموعات	٣.٦٣٨	٢	١.٨١٩	٤.٨١٣
داخل المجموعات	٤٤.٣١٥	٩٩	٠.٤٤٨	
الكلي	٤٧.٩٤٣	١٠١		

*قيمة (ف) الجدولية = (٣.٠٩) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

تكشف نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) في الجدول (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث تبعاً للخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٤.٨١٣)، ولمعرفة مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تم إجراء المقارنات البعدية وفق طريقة (Scheffé)إذ تشير النتائج الواردة في الجدول (١١) إلى فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية القصيرة مقارنة بالمعلمين من ذوي الخبرة التدريسية المتوسطة والطويلة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرات التدريسية القصيرة لم يتعرضوا للبرامج والممارسات والأفكار التدريبية والتطويرية المتعلقة بالأدوار المطلوبة منهم في العملية التعليمية، والتي تعرض لها زملاؤهم ذوي فئات الخبرة التدريسية الأخرى مما يولد لديهم الشعور باحتياج واضح للتطوير المهني.

الجدول (١١) المقارنات البعدية وفق طريقة (Scheffé) بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	طويلة (أكثر من ١٠ سنوات)	متوسطة (٦- ١٠ سنوات	قصيرة (١- ٥ سنوات
طويلة (أكثر من ١٠ سنوات)	-		
متوسطة (٦- ١٠ سنوات	٠,١٤	-	
قصيرة (١- ٥ سنوات	*٠,٦٧	*٠,٥٣	-

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

نتائج السؤال الثالث، نص السؤال الثالث على: " ما أثر متغير النوع الاجتماعي في تقديرات أفراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T-Test) بين متوسطين مستقلين لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، كما هو موضح في الجدول (١٣).

الجدول (١٣) اختبار (T-Test) بين متوسطات تقديرات افراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) حسب متغير النوع الاجتماعي

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	ذكر	٤٠	٣.٥٤	٠.٥٩	٠.٧٢٣	٠.٤٧
	انثى	٦٢	٢.٨١	٠.٦٣		

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث لاحتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) حسب متغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٧٢٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لتشابه ظروف الإعداد لمعلمي العلوم قبل الخدمة أثناء الدراسة الجامعية، وكذلك تشابه ظروف التأهيل والعمل أثناء الخدمة حيث في الأغلب يتم تدريب معلمي الفيزياء على نفس الكفايات وبرامج التطوير المهني كونها يتم تعميمها من وزارة التعليم على كافة معلمي الفيزياء بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، وبالتالي لم يوجد اختلاف باحتياجات التطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) بإختلاف النوع الاجتماعي.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حباس (٢٠٠٩) ودراسة (Miqdadi &Al-Omari, 2013) من أنه لا توجد أية فروق تعود لمتغيرات النوع الاجتماعي، فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أمبوسعيدي والحجري (٢٠١٣) من وجود فروق لصالح الذكور، كما تختلف

مع ما توصلت إليه دراسة أبو كشك (٢٠١٣) من وجود فروق لصالح الإناث، والتي يمكن عزوها لإختلاف بيئة الدراسة.

توصيات البحث: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث، تمت التوصية بما يلي:

- تنظيم برامج تطوير مهني تعمل على تلبية احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) وبالذات حديثي التعيين.

- الإسترشاد بما توصل إليه البحث من أولويات احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني عند تصميم

برامج التطوير المهني.

- إقامة ورش عمل تدريبية لمعلمي الفيزياء حول المفاهيم الكبرى في علم الفيزياء وحول المبادئ العامة لبعض النظريات التربوية الحديثة كالنظرية البنائية، ونظرية الذكاءات المتعددة، وتطبيقاتها التربوية، لتحفيزهم نحو ممارسة التأمل الذاتي في تطوير أداءهم التدريسي، وربطه بنظرية تربوية واضحة المعالم.

- تقديم برامج تطوير مهني لمعلمي الفيزياء تعمل على تنمية معرفتهم في بناء استقصاءات علمية تحقق أهداف المنهاج، وتطوير أنشطة عملية لتنمية مهارات عمليات العلم لدى الطلاب، واستخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة معرفية وفق متطلبات المنهاج، وكيفية دمج مكونات الثقافة العلمية في تدريس الفيزياء.

- إدراج مقرر خلال مرحلة الإعداد الأكاديمي، باللغة الإنجليزية، يتناول قضايا علمية فيزيائية وكيفية تطبيقها في بيئة التعلم باستخدام كافة المصادر المتاحة للوصول إلى المعرفة العلمية.

مقترحات البحث:

- اجراء بحوث مماثلة تهدف إلى إيجاد العلاقة بين احتياجات التطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) تتضمن إدخال متغيرات تعليمية - تعلمية أخرى كالجامعة المتخرج منها المعلم، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة، عالمية)، وجهة الإشراف على المدرسة، وطبيعة المقررات التي درسها في أثناء فترة إعداده الأكاديمي، وعدد الدورات ونوعيتها.

- إجراء بحوث تهدف إلى تصميم برامج للتطوير المهني لتلبية احتياجات التطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) لدى معلمي العلوم وفي كافة المراحل التعليمية.

- إجراء بحوث تهدف إلى تحليل واقع برامج التطوير المهني لمعلمي الفيزياء.

* * *

المراجع العربية

- أبو كشك، رغد. (٢٠١٣). **الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- أبوهاشم، السيد؛ عبدالفتاح، فيصل؛ الأحمد، نضال. (٢٠١٤). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٥، ١- ٣٠.
- أبو هولا، مفضي؛ الدولات، عدنان. (٢٠٠٩). تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٥٢**(١)، ١٥٩- ٢١١.
- أمبوسعيدي، عبدالله؛ الحجري، فاطمة.(٢٠١٣). تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي المادة بسلطنة عمان. **دراسات، العلوم التربوية، ٤٠**(١)، ٣٢٨- ٣٤٣.
- حامدة، أنوار. (٢٠٠٨). **معرفة معلمي العلوم بكيفية تعليم وحدة الحركة الموجية للصف الثامن الاساسي (دراسة حالة)**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- حباس، محمود.(٢٠٠٩). **معرفة معلمي العلوم بكيفية تعليم موضوع الكثافة للصف السابع وعلاقتها بتحصيل الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- الشايع، فهد.(٢٠١٣). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية" من وجهة نظر مقدمي البرامج. **رسالة التربية وعلم النفس**، ٤٢، ٩٢ – ٥٨.

- الـشمراني، سـعيد؛ الـدهمش، عبـدالولي؛ القـضاة، باسـل والرشـود ، جواهر.(٢٠١٣). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. **رسالة الخليج العربي**، ١٢٦، ٢١٥- ٢٦١.
- الشهري، عبدالله. (٢٠١٥). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في ضوء مناهج العلوم المطورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.
- عياش، آمال؛ العبسي، محمد. (٢٠١٣). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤**(٣)، ٥٢٣- ٥٤٨.
- غنيم، سميرة؛ عبد، ايمان وعياش، آمال. (٢٠١٦). أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي العلوم والرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن وكيفية تأثرها بمعتقداتهم التربوية. **دراسات، العلوم التربوية، ٤٣** (٤)، ١٤٦٣- ١٤٨١.
- الكاسي، عبدالله. (٢٠٠٩). **الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة** . اطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- معمار، صلاح.(٢٠٠٧). **تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالصف الثالث المتوسط في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- References
- Abell, S. K. (2007). Research on Science Teacher Knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of Research on Science Education (pp. 1105–1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Anwar,Y., Rustaman, N. @ Widodo, A. (2014). Hypothetical Model to Developing Pedagogical Content Knowledge (PCK) Prospective Biology Teachers in Consecutive Approach. International Journal of Science and Research, 3(12), 138-143.
- Banilower, E. R., Heck, D. J., & Weiss, I. R. (2007). Can professional development make the vision of the standards a reality? The impact of the National Science Foundation's Local Systemic Change through Teacher Enhancement Initiative. Journal of Research in Science Teaching, 44, 375–395.
- Battey, D. & Franke, M. (2008) .Transforming Identities: Understanding Teachers across Proffessional Development and Classrom Practice. Teacher Education Quarterly, 35(3), 127-149. Retrieved from:
- http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831720.pdf
- Bausmith, J. M., & Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. Educational Researcher, 40, 175–178.
- doi:10.3102/0013189x11409927
- Berniz , K. (2007) . A tension for Spanish teachers' professional development: "skills to carry out your job" or continuing "…personal cultural knowledge and attributes''? . International Education Journal, 8(2), 27-36. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834143.pdf.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. International Encyclopedia of Education, 7, 548–556.
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18(8), 947-967.
- Doukakis, S., Koilias, C., Adamopoulos, N. & Giannopoulou, P.(2013). Computer Science Teachers' In-service Training Needs and Their Technological Pedagogical Content Knowledge. Communications in Computer and Information Science, 278,311-316
- EL-Deghaidy, H., Mansour, N., Aldahmash,A. & Alshamrani, S.(2015). A framework for designing effective professional development Science teachers' perspectives in a context of reform. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11(6), 1579-1601
- Favero, J.(2003). 'Quality' Training – challenges for Teachers of Workplace Training for Troneen and apprentices available. Retrieved from:
- www.avetra.org.au/abstracts and papers2003/refereed/Favero
- Fernandez, C.(2014). Knowledge Base for Teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some Useful Models and Implicaions for teachers' Training. Problems of education in the 21st century, 60, 79-100.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal, 38, 915–945.

- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. In C. J. Craig, P. C. Meijer & J. Broeckmans (Eds.), From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community (Vol. 19, pp. 115–140). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Hewson, P. W. (2007). Teacher professional development in science. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of Research on Science Education (pp. 1179–1203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jing-Jing, HU.(2014). A critical review of Pedagogical Content Knowledge' components: nature, principle and trend. International Journal of Education and Research, 2(4), 411-424.
- Kaya, O. (2009). The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of preservice science teachers: 'Ozone layer depletion' as an example. International Journal of Science Education, 31 (7), 961- 988.
- Khourey-Bowers, C. & Fenk, C. (2009).Influence of constructivist professional development on chemistry content knowledge and scientific model development. Journal of Science Teacher Education, 20(5), 437-457.
- doi: 10.1007/s10972-009-9140-0
- Lee, E., & Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. International Journal of Science Education, 30, 1343–1363.
- Lieberman, A., & Mace, D. H. P. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. Journal of Teacher Education, 59, 226–234.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P. W. (2003). Designing professional development for teachers of science and mathematics. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education (pp. 95–132). Boston, MA: Kluwer.
- Mansour, N., Alshamrani, S., Aldahmash, A., & Alqudah, B. (2013). Saudi Arabian Science Teachers and Supervisors' Views of Professional Development Needs. Egitim Arastirmalari–Eurasian Journal of Educational Research, 51, 29-44.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future, Sisifo: Educational Sciences Journal. 8, 5-20. Retrieved from: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_ENG_CarlosMarcelo%20(1).pdf
- Miqdadi, R. & Al-Omari, W.(2013). Examining Mathematics and Science Teachers' Perceptions of their Pedagogical Content knowledge. Jordan Journal of Educational Sciences, 10 (3), 383-394.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108 (6), 1017-1054.

- National Research Council. (1996). National Science Education Standards: Observe, interact, change, learn. Washington, DC: National Academy Press.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. Research in Science Education, 38(3), 261-284.
- Schwarz, C. (2009). Developing preservice elementary teachers' knowledge and practices through modeling□centered scientific inquiry. Science Education, 93(4), 720-744.
- Seok, Phil., & Suk, Kyoung. (2013). Pedagogical transformations of science content knowledge in Korean elementary classrooms. International Journal of Science Education, 35(9), 1590- 1624. Retrieved from:
- http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.719246
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.
- Taşdan,B. & Çelik, A.(2016). A Conceptual Framework for Examining Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge in the Context of Supporting Mathematical Thinking. European Journal of Education Studies, 2(5), 90-120.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. Educational Researcher, 41, 26–28.
- Yager, R. E. (2005). Accomplishing the Visions for Professional Development of Teachers Advocated in the National Science Education Standards. Journal of Science Teacher Education, 16, 95–102.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective. American Educational Research Journal, 40, 807–840.
- Zhang, M., Parker, J., Koehler, M., Eberhardt, J.(2015). Understanding Inservice Science Teachers' Needs for Professional Development. Journal of Science Teacher Education, 26, 471–496.
- doi:10.1007/s10972-015-9433-4.

❊ ❊ ❊

الملحق (١)

احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK)

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: معرفة التدريس						
٩	تنمية معرفتي في بناء استقصاءات علمية تحقق					
٢٢	تطوير أنشطة عملية لتنمية مهارات عمليات					
١٣	استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة					
٤	دمج مكونات الثقافة العلمية في تدريس الفيزياء					
٥	توظيف مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع					
٢	امتلاك اساليب التدريس التي تنمي فهم					
١٧	التوظيف الامثل لنماذج المعرفة ذات المعنى					
٨	استخدام طرق التدريس القائمة على نظرية					
٦	استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة معرفية					
١٩	بناء وتنظيم القيم العلمية في ضوء اهداف					
١١	تطوير قدرات تخطيط الدروس لتحفيز اندماج					
١٥	تنمية معرفتي بالمستجدات التربوية في مجال					
١٠	معرفة أصول تنظيم الوحدات التعليمية وتحديد					
١٨	تنمية قدرات مواجهة المشكلات المهنية					
١٦	استخدام طرق تدريس تنمي التفكير بأنواعه					
١٤	تنمية قدرات تنفيذ التقييم الذاتي للأداء					
٧	تقويم مدى تحقق الاهداف التعليمية لدى					
٣	بناء فهم شخصي للأفكار الاساسية في					
١	استخدام طرق تدريس متنوعة لمراعاة الفروق					

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٢١	إعادة بناء الموضوع المعرفي بطرق أو صيغ					
١٢	استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتعليم					
٢٠	بناء فلسفة خاصة لتدريسي في ضوء أهداف					
المجال الثاني: معرفة المحتوى العلمي						
٨	تنمية فهمي بطبيعة علم الفيزياء المرتبطة					
١٠	تحسين معرفتي باللغة الإنجليزية لمتابعة					
٩	تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال					
٧	تحسين معرفتي بالمفاهيم الرياضية اللازمة					
٦	تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال					
٤	تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال					
٣	تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال					
٥	تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال					
٢	تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال					
١	تنمية معرفتي بمستجدات البناء المعرفي لمجال					
المجال الثالث: معرفة بيئة التعلم						
٦	تشكيل مجتمع متعلمين يتشاركون في تحمل مسؤولية فهم العالم المادي، باستخدام أدوات العلم					
٥	استخدام أجهزة الحاسوب وبرمجياته كأدوات لبيئة التعلم في بناء تمثيلات مختلفة (لفظية، وحركية، ورياضية، ...) لدى الطلاب					
١١	التقييم الالكتروني لأداء الطلاب					
٨	توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في					
٩	توظيف اللغة الإنجليزية كلغة علم في تدريس					
١٠	توظيف الحاسب الآلي وبرامجه ووسائطه					
١٢	آليات البحث عن مراجع أجنبية في مجال					
٧	استخدام التعلم التعاوني بشكل يدّعم عمليةً					

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١٣	استخدام المصادر المناسبة والفعالة للتدريس					
٤	استخدم أساليب تعزيز مختلفة وغير تقليدية					
٣	تكامل العمل المخبري مع المحتوى النظري وما					
٢	توظيف المبادئ والاستراتيجيات الفعالة في إدارة بيئة تعلم عاطفية تطّبق قواعد الأمن والسلامة					
١	استثمار بيئة التعلم لتعليم جميع الطلاب					
المجال الرابع: معرفة التعلم وخصائص المتعلمين						
الرقم	العبارة					
١	توظيف النظرية البنائية في تدريس الفيزياء					
٧	تعديل الأفكار السابقة حول المفاهيم الفيزيائية					
٩	طرق وأساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين					
١٠	تطوير مهارات حل المسائل الفيزيائية في ضوء					
٣	فهم صعوبات التعلم لدى الطلاب وفق					
١١	تحليل نتائج الطلاب التحصيلية وقراءتها					
٥	تحليل أنشطة التعلم وفق خصائص مرحلة					
٦	تعزيز قدرات التعامل مع مشكلات الطلاب					
٢	تحفيز الطلاب لتعلم المحتوى أو لأداء مهارة					
٨	تحسين وعي الطلاب للمفاهيم والمهارات					
٤	تطوير طريقة التدريس في ضوء خصائص					
١٢	دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلم					
المجال الخامس: معرفة التقويم						
٥	استخدام أدوات التقويم الواقعي (سلم التقدير اللفظي، بطاقات الملاحظة، ملفات الانجاز					
٣	تصميم أدوات تقويم واقعي لتعلم الطلاب					
٧	تقويم مهارات التفكير في الفيزياء					

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٩	توظيف نتائج تقويم الطلبة في تطوير عملية					
٦	تقويم محتوى انشطة التعلم					
٢	استخدام قوائم الأداء لتقييم ممارسات العمل					
١٠	تقويم الاداء العملي للطلبة في مختبر الفيزياء					
١	بناء الاختبارات المستندة على المحتوى					
٨	تقويم مهارات عمليات العلم لدى الطلاب					
٤	توظيف نتائج التقويم الذاتي في تطوير					

* * *

- Ayyash, A. & Al-Absi, M. (2013). Level of knowledge and practice of constructivism theory amongst science and mathematics teachers from their perspectives. Journal of Educational and Psychological Sciences. 14(3), 523-548 Retrieved from: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/27JepscVol14No3Y2013/19JepscVol14No3Y2013.pdf
- Ghunaim, S.; Abed, I. & Ayyash, A. (2016). Forms of Pedagogical Content Knowledge among Science and Mathematics Teachers at Third Grade in UNRWA Schools in Jordan and How it is Influenced by Their Educational Beliefs. Dirasat: Educational Sciences, 43(4), 1463-1481.
- Al-Kasi, A. (2009). Training Needs of the Natural Science Teacher in Discovering Gifted Students and Providing for Their Education in Light of Contemporary Educational Trends from the Natural Science Teachers' and Supervisors' Perspective at MAKKAH region. Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Umm AL-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Meamar, S. (2007). Evaluating the Training Programs offered to Science Teachers of the 3rd Grade Intermediate at Madinah Educational Region from Their Point of View. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Umm AL-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abu Kishk, Raghad. (2013). The Perspectives of Newly Appointed Science Teachers in the Elementary Stage about their Professional Needs in Nablus Schools in Palestine. Unpublished MA Thesis, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Abu Hashem, S. M., Abdelfattah, F. A. & AL-Ahmad, N. S. (2014). Assessment Knowledge and skills of mathematics and science middle-school Saudi teachers. ***International Journal for Research in Education*****,** 35, 1-30. Retrieved from: http://www.cedu.uaeu.ac.ae/journal/issue35/ch1_35ar.pdf
- Abu-Hula, I. & Al-Doulat, A. (2009). Science Teachers' perceptions about learning theories and their relation with their teaching practices. Journal of the Association of Arab universities, 52, 159-211. Retrieved from:
- http://www.khayma.com/dr-yousry/MAbohola&AAldolat-Res.pdf
- Abdullah Ambusaidi, A. & Al-Hajeri, F. (2013). Estimation of the Importance of Pedagogical Content Knowledge in Science from the Perspective of a Sample of Teachers in the Sultanate of Oman. Dirasat . Educational Sciences, 40 (1), 328-343. Retrieved from: http://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/4155/3132
- Hamedah, A. (2008). Science teachers pedagogical content knowledge about teaching the wave motion unit in grade eight: a case study. Unpublished MA Thesis, Faculty of Graduate Studies, Birzeit University, Palestine**.**
- Habbas, M. (2009). The Relationship Between Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge About Density In Grade Seven and Student Achievement. Unpublished MA Thesis, Faculty of Graduate Studies, Birzeit University, Palestine**.**
- Alshaya, F. (2013). The status of teacher professional development associated with the Project of Mathematics and Natural Sciences based on the providers' perspectives. Letter of Education and Psychology, 42, 58–92.
- Alshamrani, S., Aldahmash, A., Alqudah, B., & Alroshood, J. (2012). The current situation for science teacher professional development in Saudi Arabia. Resalat of the Arab Gulf, 126, 215–261.
- Al- Shehari, S. (2015). A proposed training program in the field of educational technology innovations for elementary and intermediate science teachers according to their training needs. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, King Khalid University, KSA.
- Al-Shaheri, A. (2015). Training Needs of Science Teachers at the Middle Stage Schools in the Northern Region of the Kingdom of Saudi Arabia from the Point of View of Teachers and Supervisors in the Light of the New Science Curriculum. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Professional Development Needs for Physics Teachers at Secondary Stage in light of Pedagogical Content Knowledge (PCK)

Dr. Maen Qasem Mohammad Alshiyab
Department of Educational Preparation, Faculty of Arts and Humanities, Yanbu, Taibah University.

Abstract:

The study aimed at identifying Professional development Needs for physics Teachers at Secondary Stage in the light of Pedagogical Content Knowledge (PCK). The sample of the study consisted of (40) male teachers and (62) female teachers. To collect the data, an instrument (questionnaire) of (67) items was used. To confirm the validity of this instrument, a group of referees have reviewed it, and its reliability was calculated by Cronbach Alpha Coefficient at (0.87). The results of the study showed that the most vulnerable areas came in order as follows: (1) the field of subject content Knowledge followed by (2) knowledge of learning environment field, then (3) knowledge of learning and learners' characteristics, (4) the pedagogical knowledge field and finally, (5) evaluation knowledge field. The study also indicated that there were statistical significant differences among means responses of the study sample members due to experience. However, the results have not reached significant differences due to gender.

Keywords: Professional Development, Physics Teachers, Pedagogical Content Knowledge (PCK)

مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للأعضاء

د . فوزية صالح عبدالله الشمري

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للأعضاء

د. فوزية صالح عبدالله الشمري

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تاريخ تقديم البحث: ١٣/ ١/ ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٩/ ٣/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس والعلاقة الارتباطية بينهما.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن خلال العام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨هـ والبالغ عددهن (٢٢١٨) عضواً، ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي، وقد استجاب على استبانة الدراسة، التي أرسلت على البريد الإلكتروني للأعضاء بواسطة عمادة البحث العلمي بالجامعة عينة عشوائية بسيطة بلغت (٥٧٠) عضو، وبنسبة (٢٦٪) من أفراد المجتمع الأصلي. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أشارت نتائج الاستجابة المجملة لأعضاء هيئة التدريس عن محور العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية)، إلى أن رئيسات الأقسام التعليمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن يمارسنها بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٧) من (٥)، وهي درجة ممارسة فوق المتوسط وتقع في فئة الاستجابة "ينطبق". كذلك جاءت موافقة أفراد الدراسة عن أبعاد العدالة التنظيمية ضمن فئة الاستجابة "ينطبق"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٤) لبُعد العدالة التفاعلية في الترتيب الأول، ثم بُعد العدالة الإجرائية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٦)، وفي الترتيب الثالث بُعد العدالة التوزيعية وبمتوسط حسابي (٣.٤٤)، والبُعد الأخير هو بُعد العدالة التقويمية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٤).
- إن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظرهن كانت (متوسطة) حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهن على عبارات الروح المعنوية مجملة (٣.٢٣) من (٥)، وهي تقع في فئة الاستجابة (إلى حد ما).
- توجد علاقة قوية بين مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومستوى الروح المعنوية للأعضاء. حيث وجد معامل ارتباط عال بلغ (٠.٦٩١)، وهو دال عند مستوى ٠.٠١، ومعنى ذلك كلما ارتفع مستوى ممارسة العدالة التنظيمية من رئيسات الأقسام التعليمية، ازداد مستوى الروح المعنوية للأعضاء. ومن حيث أبعاد العدالة التنظيمية كان بُعد العدالة التفاعلية (التعاملية) الأعلى ارتباطاً بالروح المعنوية للأعضاء.
- وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة مجملة بمحوريها العدالة التنظيمية (بأبعادها) ومحور الروح المعنوية، حسب متغير سنوات الخدمة، لصالح من خدمتهم أكثر، ومتغير الدرجة العلمية، لصالح المعيدين والمحاضرين، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم حسب متغير نوع الكلية عدا بُعد العدالة التقويمية حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥، وكانت الفروق في اتجاه فئة الكليات الإنسانية. وفي ضوء نتائج وحدود الدراسة، تم التوصل إلى عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية – (العدالة التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) - الروح المعنوية – رئيسات الأقسام التعليمية

المقدمة:

تزايدت في العقدين الأخيرين العوامل والمتغيرات النفسية والاجتماعية التي تؤثر في التنظيمات الإدارية، وتشابكت علاقة تلك العوامل والمتغيرات فيما بينها، وإن كانت تهدف جميعها إلى تنمية وتطوير الأداء لتحقيق الأهداف التنظيمية والفردية والمجتمعية معاً، حيث تتيح تلك العوامل إشباعاً لحاجات العاملين ودوافعم، ومن أهمها: العدالة التنظيمية، الدعم القيادي، الدعم التنظيمي، المشاركة في اتخاذ القرارات، تمكين العاملين، دعم الذات وتأكيدها، تنمية درجة الاستقلالية في العمل، وغيرها من العوامل والمتغيرات (Moorman. R.H.. Blakely. G. L..& Niehoff. B. P.. 1998).

بذلك يمكن القول إن إدارة المنظمات المعاصرة تواجه مجموعة من التحديات التي تتطلب درجة عالية ومتنوعة من المعارف التنظيمية ومستوى مرتفع من الممارسات والكفاءات الإدارية والمهارات القيادية تتمثل في قدرة المدير على توظيف مهاراته السلوكية بدرجة أكبر من مهاراته الفنية والإدارية في إيجاد مناخ عملي صحي يجعل الأفراد يستمتعون بوظائفهم، لاسيما مع تزايد وعي الأفراد وارتفاع مستوى إدراكهم بشأن دورهم وتأثيرهم على بقاء المنظمة واستمرارها ونموها ،

ومن ثم تنامي نطاق احتياجاتهم وأهدافهم وطموحاتهم (أبوبكر، ٢٠٠٥).

تناولت دراسات عديدة العدالة التنظيمية باعتبارها أسلوب تعامل المنظمة مع الأفراد، وتوصلت إلى أن ماتنفقه المنظمة في سبيل تحقيقها للعدالة التنظيمية يعد استثماراً مردوده مضمون من خلال زيادة فعالية المنظمة وتحقيق تميزها على المدى الطويل (Zwick&Chen. 1999) . وأكدت دراسة أخرى أنه كلما زاد شعور العدالة التنظيمية لدى الموظف كلما زاد شعوره بالرضا الوظيفي (Viswesvaran. C.. Deshperade S. & Joseph J.. 1998). كما أثبتت دراسة (Weiss. H. M. et at. . 1999) تأثير إدراك العدالة التنظيمية في العديد من المتغيرات الشخصية والتنظيمية الهامة مثل الاستجابات العاطفية للفرد، والأداء الفردي والسلوكيات في مكان العمل، وهو ما يجب على المدير أن يعيه، وأن يؤمن بأن العاملين معه هم بشر لهم حقوقهم، ولهم مشاكلهم وفي نفوسهم آمال وطموحات داخل العمل وخارجه، وذلك يتطلب الاحتفاظ بمعنويات عالية بين العاملين وسيادة التفاهم والتقدير بينهم، فالمدير بعدالته يقدم دوافع إيجابية أو سلبية فيؤثر تأثيراً كبيراً على رضاهم الشخصي عن العمل مما يترتب عليه ارتفاع مستوى الكفاءة وتحقيق أهداف التنظيم كما

يـرى ريتـشرد وسيـشرميرن Richard. Osborn. Hunt. James G.& Schermehrn. John R.. (1991) إن الأداء يتأثر بالخـصائص الشخـصية للأفراد والجهد المبذول في العمل.

وبذلك تتضح أهمية الدور الكبـير للقائـد الإداري في العمـل ورفـع الروح المعنوية للعاملين لجعل العمل أكثر متعـة مـن خـلال تـوفير بيئـة العمل والمناخ النفسي المـريح بالمعاملـة العادلـة لمـساعدة العـاملين عـلى توجيه اهتمامهم نحو تحقيق أهداف التنظيم، حيث خلـص عبدالـسميع (٢٠٠٢) إلى أن هناك علاقة طردية غير مباشرة بين أنـواع مـن العدالـة التنظيمية كعدالة التوزيع وعدالة الإجراءات ورضا الفـرد عـن اتـصاله برئيسه وبالولاء الوجداني للمنظمة. ومـن هنـا تناولـت هـذه الدراسـة العلاقة بين مستوى العدالة التنظيمية لرئيسات الأقـسام التعليميـة مـن وجهة نظر أعضاء هيئة التـدريس العـاملات معهـن ومـستوى الـروح المعنوية للأعضاء.

* * *

مشكلة الدراسة :

أوصى الإسلام جميع الولاة والحكام والمسؤولين بالعدل بين جميع الناس في الأمور الدينية والدنيوية الصغيرة والكبيرة كافة، ونظراً للأهمية المتزايدة لموضوع العدالة التنظيمية، فمن المنطقي أن تجرى كثير من المحاولات الجادة لتطبيق نظريات العدالة الإجتماعية والإنسانية لفهم سلوك الأفراد داخل المنظمات، ورغم أن هذه المحاولات واجهت في بدايتها نجاحاً محدوداً لتفسير كثير من صور السلوك التنظيمي؛ إلا أن استمرار المحاولات في السنوات الأخيرة حول وصف دور العدالة في المنظمات أدى إلى ظهور مفهوم العدالة التنظيمية (وادي، ٢٠٠٦م).

ونظراً لما للعدالة التنظيمية من دور فاعل في تحقيق الإنجاز الأفضل والأداء الأمثل للعاملين وما ينعكس من ممارستها من إحساس بالعدل والمساواة والإنصاف والتعامل الإيجابي الخلاق، الذي يؤثر بشكل واضح في المخرجات؛ لذلك عُدت العدالة التنظيمية من المجالات المهمة التي يجب ربطها بالإدارة التربوية.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات في الميدان التربوي إلى تدني مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس كما جاء في دراسة قموة (٢٠٠٨م) ، وإن آخر قيمة من قيم العمل السائدة لدى

مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر معلميهم هي قيمة العدل، حمادات (٢٠٠٣م). فيما بينت دراسة سلطان (٢٠٠٦م) وجود علاقة إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للعدالة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية.

وبناءً على ما تقدم تتوقع الباحثة أن ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية للعدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) يسهم إيجابياً في رفع مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، ولذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العلاقة بين مستوى العدالة التنظيمية لرئيسات الأقسام التعليمية والروح المعنوية لأعضاء القسم من هيئة التدريس. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:-

ما مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وما علاقتها بمستوى الروح المعنوية للأعضاء؟

هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهن، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. ما مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

٢. ما مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظرهن؟

٣. ما العلاقة بين مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومستوى الروح المعنوية للأعضاء؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية، وكذلك الروح

المعنوية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة، نوع الكلية، الدرجة العلمية)؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من إسهاماتها في الناحيتين العلمية والعملية كالتالي :

- من الناحية العلمية :-

إن اهتمام المنظمات المعاصرة بالتميز والنجاح، انعكس إيجابياً على اهتمام الدراسات الحديثة بالموضوعات السلوكية والنفسية داخل التنظيم لما لها من آثار فاعلة في نجاح المنظمات، إلا أن موضوع العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) لم يلق بعد اهتماماً كافياً من الباحثين والكتاب في السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، خاصة في البلاد العربية، حيث تفتقر مكتباتها بشكل عام لأبحاث في موضوع العدالة التنظيمية، كما أن هذه الدراسة – على حد علم الباحثة – انفردت ببحث العلاقة بين العدالة التنظيمية والروح المعنوية وهو ما يعطي أهمية علمية كبيرة لهذه الدراسة ويؤمل أن تشكل مرجعاً مهماً للأكاديميين والباحثين في موضوعي العدالة التنظيمية والروح المعنوية.

- من الناحية العملية :-

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحية العملية كونها تجرى في منظمة خدمية كالجامعات على اعتبار العاملين في مثل هذا النوع من المنظمات له الدور الكبير في تقديم الخدمات للزبائن وإنه جزء لا يتجزأ من خدماتها، وهذه الخدمات يمكن زيادتها من خلال تحسين معاملة العاملين بعدالة مما ينعكس إيجاباً على أدائهم. وعليه فإن الأهمية العملية لهذه الدراسة تتمثل في النقاط التالية :-

١. يُمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسئولين في الجامعات والمؤسسات التربوية لاتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لاختيار وترشيح القيادات التربوية كرؤساء الأقسام التعليمية.

٢. قد تُفيد نتائج هذه الدراسة القيادات العليا في الجامعات والمؤسسات التربوية من خلال تعرف مستوى ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للعدالة التنظيمية بأبعادها.

٣. يؤمل أن نتائج هذه الدراسة تمكن عمادات تطوير المهارات في الجامعات من التعرف على بعض الاحتياجات التدريبية لمرشحي المناصب القيادية.

٤. يمكن أن نتائج هذه الدراسة رؤساء الأقسام التعليمية من الوقوف على أهمية ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.

٥. قد تُفيد نتائج هذه الدراسة ذوي الاختصاص في ترتيب مستويات أبعاد العدالة الوظيفية (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) من حيث أعلاها لدى رئيسات الأقسام التعليمية وأقلها.

حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جميع كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن خلال الفصل الثاني، من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ.

كما تحددت في معرفة مستوى ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية للعدالة التنظيمية بأبعادها الأربعة (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية)، ومستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن والعلاقة بينهما من وجهة نظرهن.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري:

تضمنت الدراسة موضوعين أساسيين هما العدالة التنظيمية والروح المعنوية، وفيما يلي عرض لهذين الموضوعين وما يرتبط بهما من موضوعات فرعية.

١- العدالة التنظيمية:

وتناولها الأدب النظري من حيث مفهومها، أهميتها، وأبعادها كما يلي:

مفهومها:

يمكن تعريف العدالة التنظيمية Organizational Justice بأنها: الطريقة التي يحكم الفرد من خلالها على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين: الوظيفي والإنساني، وهو مفهوم نسبي يتحدد في ضوء ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية المخرجات والإجراءات داخل المنظمة (أبوندا، ٢٠٠٧، ١١). كما عرف كروبانزانو وديفيد وستيفن وجليلاند Cropanzano. Russell. David E. Bowen. and Stephen W. Gilliland.(2007) العدالة التنظيمية بأنها التقييم الشخصي والحكم أخلاقياً ومعنوياً على السلوك الإداري، مما

يترتب عليه الأخذ بوجهة نظر الموظف، أي فهم ما الذى يولد الشعور بالعدالة التنظيمية لدى الشخص (Cropanzano .et al..2007.35). ويعد مفهوم العدالة التنظيمية من المفاهيم النسبية، بمعنى أن الإجراء التنظيمي الذي ينظر إليه أحد العاملين على أنه إجراء متحيزاً أو غير موضوعي قد يكون في نظر عامل آخر إجراء عادل وموضوعي (زايد، ١٩٩٥، ٢٧٣)، ولذا فإن العدالة التنظيمية تتحدد في ضوء ما يدركه الفرد من نزاهة وموضوعية الإجراءات والمخرجات.

يقيس الفرد درجة العدالة من خلال مقارنته النسبية للجهود التي يبذلها (المدخلات) في عملة إلى العوائد (المخرجات) التي يحصل عليها مع تلك النسبة لأمثاله العاملين في الوظائف الشبيهة وفي الظروف نفسها. فإذا كانت نتيجة المقارنة عادلة وتساوت النسبتان تكون النتيجة هي شعور الفرد بالرضا، أما إذا كان العكس فإن النتيجة تكون معاكسة أيضاً (Huseman&Hatfield.1985).

وتُعرف العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها رئيسات الأقسام التعليمية من خلال إجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس عن فقرات استبانة الدراسة المتعلقة بمحور العدالة التنظيمية

بأبعادهـا الأربعـة: العدالـة التفاعليـة، العدالـة الإجرائيـة، العدالـة التوزيعية، والعدالة التقويمية.

أهمية العدالة التنظيمية:

ذكـر العديـد مـن البـاحثين في الموضـوع مميـزات كثـيرة للعدالـة التنظيمية تدل على أهميتها وقد لخص زايد (٢٠٠٦، ٥٣) تلك الأهمية على النحو التالي:

١ .إنّ العدالة التنظيمية توضّح حقيقة النظـام التـوزيعي للرواتـب والأجور في المنظمة.

٢ .إنّ العدالة التنظيمية تؤدي إلى تحقيق السيطرة الفعلية والـتمكّن في عملية اتخاذ القرار.

٣ .إنّ العدالة التنظيميـة تـسلّط الكـشف عـن الأجـواء التنظيميـة والمناخ التنظيمي السائد في المنظمة.

٤ .تنعكس العدالـة التنظيميـة سـلوكياً عـلى حـالات الرضـا عـن الرؤساء ونظم القرار وعلى سـلوكيات المواطنـة التنظيميـة، والالتـزام التنظيمي.

٥ .إنّ العدالة التنظيمية تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم، وخلق القدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة، والقدرة على

إعـادة تـصميم التنظـيم في الوظـائف والأدوار التنظيميـة وتـصحيح الانحرافات.

٦ .إنّ العدالة التنظيمية تبرز منظومة القيم الاجتماعيـة والأخلاقيـة والدينية عند الأفراد وتحدد طرق التفاعـل والنـضج الأخلاقـي لـدى أعضاء المنظمة في كيفية إدراكهم وتصوراتهم للعدالة الشائعة في المنظمة.

وتظهر أهمية عدالـة التعامـل بـالتبريرات المقبولـة والمنطقيـة التـي تقدمها المنظمة بشأن قراراتها والتي تؤدي إلى إدراك أعلى للعدالـة مـن جانب العاملين مقارنةً بعدم تقديم أية مبررات، كـما أن أهميـة العدالـة التنظيميـة تكمـن في الـربط بـين تحقيـق عدالـة التوزيـع والإجـراءات والتعاملات والتقويمات، فجميعها يؤثر في الأخرى، كـما تظهـر أهميـة العدالة التنظيمية فيما يمكن أن يحدث نتيجة عدم تواجدها فعدم إدراك الفرد لتحققها يؤدي إلى انخفاض الرضا الوظيفي وسلوكيات المواطنة التنظيميـة الخاصـة بـه والأداء الـوظيفي والالتـزام الـوظيفي (حواس،٢٠٠٣، ٤٣-٥١). وكـذلك تـبرز أهميـة العدالـة التنظيميـة عندما تضر الأفعال أو القرارات الصادرة عن المنظمة بمـصالح بعـض الأفراد أو الجماعات العاملة بالمنظمة، حيث يتعاظم تأثير عدم العدالـة التنظيمية كلما زادت مشاعر الظلم لـدى العـاملين (درة، ٢٠٠٧، ٥٤)

وذهب البشايشة (٢٠٠٨، ٤٢٧) إلى أن العدالة التنظيمية حظيت بالاهتمام المتزايد عبر كثير من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي وبالتطوير المعرفي للموارد البشرية في المنظمات، وفي خلق الثقافة التنظيمية المناسبة للأغراض الإدارية والإنسانية المجتمعية. وأكدت باجودة (٢٠١٠، ٢٣) على أن" العدالة التنظيمية تعد همزة الوصل بين متطلبات المرؤوسين والتزامات الرؤساء، ونقطة الالتقاء بين أهداف المرؤوسين وأهداف القائدين فإذا كانت من أهداف العامل سيادة العدالة حتى يؤدي عمله باطمئنان، فإن القائد حتى يحصل على العمل المؤدى على أكمل وجه عليه أن يوفر الأمان الوظيفي عن طريق العدل والإنصاف" وذهبت أبوندا (٢٠٠٧، ١٤٣) إلى أنه بالرغم من أهمية العدالة التنظيمية، فإن اهتمام الدراسات والأبحاث الغربية الخاصة بها انصبت بصورة واسعة على القطاع الخاص، مقابل اهتمام أقل في القطاع الحكومي.

وإذا كانت أدبيات إدارة الأعمال في العالم الغربي لم تعطِ متغير العدالة التنظيمية ما تستحقه من بحث في القطاع الحكومي، فإن واقع أدبيات الإدارة الحكومية في العالم العربي أيضا لم يبتعد كثيراً عن تلك الحالة. حيث أكد العنزي والفضلي (٢٠٠٧، ٤٥) على ضرورة الاهتمام

بالعدالة التنظيمية باعتبارها أحد المتغيرات التي تؤثر تأثيراً جوهرياً في السلوك التنظيمي، خاصة أن العديد من الدراسات العربية قد أثبتت وجود عدة سلبيات في القطاعات الحكومية العربية ناتجة عن تراجع درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية، وفي القطاعات التعليمية إذا لم يحقق القائد التربوي العدالة في توزيع الأعمال والواجبات والمهام والتقويم العادل بين المرؤوسين من معلمين أو مشرفين أو أعضاء هيئة تدريس أو إداريين، فقد تنشأ صراعات تنعكس سلبا على العملية التربوية والتعليمية في الميدان التربوي.

ومما تقدم نستنتج أن للعدالة التنظيمية بمختلف أبعادها أهمية حيثُ أنها تُشكل ضابطاً توازنياً بالنسبة للمنظمة على صعيد السلوك الإداري والسلوك الإنساني، وبشكل يجسد مبادئ العدالة .حيث أن المرؤوسين ضمن منظماتهم يتعاملون مع الجوانب الأساسية المتعلقة بتطبيق القواعد وممارسة السلطة والتعامل مع المواقف، حينما تأخذ العدالة التنظيمية مجراها دون تمييز على أساس شعور كل واحد من هؤلاء المرؤوسين بالمساواة وتطابق الجهود مع الحاجات والرغبات وإعطاؤهم فرصاً متماثلة للنجاح ودعم توقعاتهم المشروعة والتعامل مع قيمهم وما يؤدي إلى تقدمهم وزيادة أدائهم.

أبعاد العدالة التنظيمية:

بينت الأبحاث والدراسات التي تناولت الأدب النظري المتعلق بالعدالة التنظيمية، أن العدالة التنظيمية تختلف باختلاف الفلسفة ووجهات النظر، والزوايا التي ينظر أصحابها من خلالها إلى مفهوم العدالة التنظيمية وأبعادها.

و هذه الدراسة تناولت أبعاد العدالة التنظيمية الأكثر شيوعاً واستخداماً في الدراسات وبالرغم من تناول كل نوع على حدة؛ إلا أنه من الصعب بمكان الفصل بين أبعاد العدالة التنظيمية في الحياة العملية، فالأبعاد ليست منفصلة تماماً، بل مترابطة وتؤثر على بعضها بعضاً؛ لذا فإن الحديث عن أي منها دون الحديث عن الأبعاد الأخرى أمر غير مقبول من الناحية العملية، وتتمثل أهم أبعاد العدالة التنظيمية التي تتناولها الدراسة الحالية فيما يلي:

العدالة التوزيعية Distributive Justice:

أوضح درة (٢٠٠٨، ٣٤) أن العدالة التوزيعية تتمثل بعدالة المخرجات أو العوائد التي يحصل عليها الموظف المتمثلة في الأجور والحوافز وفرص الترقية، وعدد ساعات العمل وأعباء الوظيفة وواجباتها، والعدالة التوزيعية بنيت على الفرضيتين التاليتين:

١ -أن المرؤوسين دائماً ما يجرون عمليات مقارنة بشكل مستمر مع زملائهم؛ ليقيس النسبة بين مخرجاتهم إلى مدخلاتهم مع مقارنتها مع زملائهم في الوظيفة نفسها .

٢ -أن المرؤوس مدفوع أساساً بواسطة مدركات عدم العدالة، وبعبارة أخرى فإن تواجد ظروف العدالة تجعل المرؤوس في حالة توازن ديناميكي، أما ظروف عدم العدالة فهي التي تجعل المرؤوس يشعر إمّا بالغضب أو الذنب مما يجعله يسعى لإعادة التوازن الديناميكي بالبحث عن تحقيق العدالة .

وأكد زايد (٢٠٠٦، ١٨) أن إحساس المرؤوسين بعدالة التوزيع يتحقق في المنظمة عندما يشعر الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت يتناسب مع ما بذل من جهد مقارنة مع جهود زملائه، وأضافت شمسة (٢٠٠٦، ١٦) أن كلاً من كوبمان Koopman وأورجان Organ أكدا أن العدالة التوزيعية تتخذ المعايير التالية لتحديد راتب كل موظف وهي : مكانة الموظف في العمل، وانتاجيته، وجهوده المبذولة، وحاجة العمل له.

وبالدراسة المتأنية لطبيعة عدالة التوزيع يتضح لنا وجود علاقة مباشرة بين العدالة التوزيعية وبين الأداء التنظيمي المتميز للمرؤوسين.

وأشارت أبوندا (٢٠٠٧، ١٤٨) وحواس (٢٠٠٣، ٤٨) إلى أنه يمكن لإحساس المرؤوسين بعدم عدالة توزيع المكافآت مقارنة بما بذلوه من جهد، أن يخلق نوعاً من التوتر في العلاقات بين المرؤوسين من جهة وبين المرؤوسين والإدارة من جهة أخرى، ولفهم أثر عدالة التوزيع على العلاقات بين المرؤوسين داخل المنظمة بشكل أفضل، يجب تقدير الأهمية النسبية للقيم العملية من وجهة نظر المرؤوسين .ويتضح أن لعدالة التوزيع جانبين أساسيين هما: جانب مادي (هيكل التوزيعات) ويعبر عن حجم أو مضمون ما يحصل عليه الفرد من مكافآت. وجانب اجتماعي ويعبر عن(المعاملة الشخصية) التي يعامل بها المدير الفرد الذي يحصل على المكافآت.

ويتفق كلٌّ من زايد (٢٠٠٦، ١٨) والحجايا (٢٠٠٦، ٨) وأبوندا (٢٠٠٧، ١١) ومورمان Moorman (1991) أن عدالة التوزيع هي عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف؛ أي أنها تتعلق بعدالة توزيع المكافآت، وهي مايحصل عليه الفرد من وظيفته وخاصة الأجور والمزايا العينية أو الترقيات، وتتحقق العدالة بشعور الفرد بأن ما يحصل عليه يتناسب مع ما يبذله من جهد مقارنةً مع جهود زملائه.

ويشير درة (٢٠٠٧، ٤٤) أن العدالة التوزيعية تتحقق عندما ترتبط الإسهامات التي يقدمها الفرد للمنظمة التي يعمل فيها مع ما يحصل عليه من المكافآت المقدمة له مثل : المرتب والحوافز والترقيات والتسهيلات المادية ومهام العمل، ويرى الرفاعي (٢٠٠٩، ١٢) أن العدالة التوزيعية تتحقق عندما تتعادل المكافآت التي يتوقع الحصول عليها وفقاً لمعاييره الشخصية، والمعاييرالاجتماعية لجماعته المرجعية . ويؤكد درة (٢٠٠٧، ٤٤) على أهمية وجود أسس موضوعية لضمان العدالة في توزيع العوائد بين العاملين، فإذا كان توزيع العوائد يتم على أساس مدخلات الشخص (إسهاماته داخل التنظيم (وبعيداً عن التحيزات الشخصية، زاد احتمال إدراك العاملين لعدالة عملية التوزيع، وعلى النقيض الآخر فإن زيادة درجة تأثير الاعتبارات الشخصية على قرارات توزيع العوائد يقلل من احتمال إدراك العامل بأنه كوفأ مكافأة عادلة مقارنة بالآخر.

وفي الدراسة الحالية تتمثل العدالة التوزيعية لرئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في عدالتهن المتعلقة بتفويض بعض صلاحياتها للأعضاء. وتوزيع المهام بين أعضاء القسم بطريقة عادلة، ومراعاة توزيع

محاضرات الأعضاء بما يتناسب مع أوقاتهن، ومُناقشة كل عضو فيما يخصهُ من قرارات، وإتاحة فرص التطوير الذاتي لجميع الأعضاء، ومنحهن امتيازات متماثلة، وتوزيع الحوافز المادية أو المعنوية بينهن بطريقة عادلة.

العدالة الإجرائية Procedural Justice:

تتمثل العدالة الإجرائية في الشعور والإحساس الإيجابي لدى المرؤوسين بعدالة الإجراءات المؤسسية التي استخدمت في تحديد المخرجات. وقد عرف القطاونة (٢٠٠٣) العدالة الإجرائية بأنها " تلك العدالة المعبرة عن حقيقة التصرفات الرسمية والتي تنعكس لدى إحساس المرؤوسين في المنظمة حيال عدالة الإجراءات المستخدمة في تحديد المخرجات المتحصل عليها ." لذلك تعد عدالة الإجراءات إحدى وسائل إشاعة روح الجماعة؛ لأن الإجراءات العادلة توجه رسالة للموظف على أن الجماعة تقدر كل عضو فيها. هذا ما أكده جرينبيرج Greenberg (1990. 432) الذي يرى أن عدالة الإجراءات تعني الإجراءات الرسمية العادلة أي الإجراءات التي جرى تصميمها لزيادة المشاركة في اتخاذ القرارات أو يسعى من خلال تبني إجراءات معينة لتقليل الانحياز والأخطاء التي يتم اتخاذها. وعرّفها حواس

(٢٠٠٣ ، ٤٨) أنها إحساس العاملين بعدالة الإجراءات التي تتبع في اتخاذ القرارات المتصلة بتوزيع النتائج، كما تعرف على أنها إدراك أو إحساس العاملين بأن الإجراءات المتبعة بواسطة المنظمة في تحديد من يستحق المكافآت هي إجراءات عادلة. وعرف الرفاعي (٢٠٠٩، ٩) العدالة الإجرائية بأنها "درجة الشعور المتولدة لدى الأفراد إزاء عدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد المخرجات التنظيمية ." وتعرف أبوندا (٢٠٠٧، ١١-١٢) عدالة الإجراءات على أنها "الطرق والآليات والعمليات المستخدمة في تحديد المخرجات أو النتائج، وهي المحدد الأساسي لإدراك العاملين للعدالة التنظيمية، أي الطريقة التي تم من خلالها التوصل إلى مضمون ونوعية وقرار توزيع المخرجات، وهي تعكس مدى إدراك أو إحساس العاملين بأن الإجراءات المتبعة بواسطة المنظمة في تحديد من يستحق المكافآت هي إجراءات عادلة، كما تعكس التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في إتخاذ القرارات التي تمس الفرد، ويتحقق هذا النوع من العدالة عندما يتاح للموظف فرصة مناقشة الأسس والقواعد التي سوف يتم على أساسها تقييم أدائه" وأشار الطحيح ومحمد (٢٠٠٣، ٨٨) إلى أن إدراك الفرد للعدالة الإجرائية يتحدد وفقاً لشروط منها:

- أن يتم تطبيق الإجراءات بشكل ثابت ومستمر على الجميع دون استثناء .

- أن تكون الإجراءات خالية من التحيز .

- أن يؤخذ بعين الاعتبار جميع أراء الجماعات المتأثرة بالقرار.

- أن تتوفر آلية لأغراض تصحيح القرارات الخاطئة .

وقد أشار كوبمان Koobman (3 .2003) إلى نوعين من العدالة الإجرائية:

- العدالة النظامية : وهي تستخدم قاعدة منهجية واضحة للإجراءات المستخدمة في اتخاذ القرارات التوزيعية مرتكزة على القواعد الأساسية للعدالة الإجرائية المشار إليها سابقاً.
- العدالة المعلوماتية : وهي وسيلة اجتماعية لتحقيق عدالة الإجراءات، وتتضمن توفير معلومات واضحة للعاملين والمستفيدين من المخرجات حول القرار المتخذ في إجراء التوزيع.

ويلاحظ أن هناك مجموعة من القواعد التي لابد أن تتبع عند اتخاذ القرارات اتفقت عليها أبوندا (٢٠٠٧، ١٥١) مع حواس (٢٠٠٣، ٤٩-٥٠) ودرة (٢٠٠٧، ٤٦) تمثل المكونات الهيكلية التي يعتقد أنها تشكل القالب الذهني لإدراك الأفراد لمعنى العدالة، حيث أن مدى

الاعتقاد بوجود عدالة الإجراءات يرتبط بمدى الوفاء أو الإحلال لمجموعة القواعد الإجرائية الآتية:

- قاعدة الاستئناف: بمعنى وجود فرض لتبديل وتعديل القرارات إذا ما ظهر ما يبرر ذلك ويدعمه، مثل: تعديل هيكل الأجور أو بعض بنوده في حالة ارتفاع الأسعار أو زيادة نسبة التضخم في الدولة.
- القاعدة الأخلاقية: أي أن توزيع المصادر يجب أن يتم وفقاً للمعايير الأخلاقية السائدة.
- قاعدة التمثيل: يجب أن تستوعب عملية اتخاذ القرار وجهات نظر أصحاب العلاقة، وتشير هذه القاعدة إلى أهمية مشاركة العاملين في صياغة اللوائح أو مناقشة القرارات التنظيمية التي يمكن أن تؤثر عليهم.
- قاعدة عدم الانحياز: يجب عدم تمكين المصلحة الشخصية من التأثير على مجريات عملية اتخاذ القرار، حيث أن تفضيل الصالح العام مرتكز أساسي للعدالة التنظيمية.

- قاعدة الدقة: يجب أن تتخذ القرارات بناءً على معلومات صحيحة وسليمة ودقيقة. كما أن الاطلاع والشفافية من المبادئ المهمة لتحقيق العدالة التنظيمية.
- قاعدة الانسجام: يجب أن تنسجم وتتناغم إجراءات توزيع الجزاءات والمكافآت على جميع الأفراد في كل الأوقات.

وفي الدراسة الحالية تتمثل العدالة الإجرائية لرئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في عدالتهن المتعلقة باتخاذ القرارات بموضوعية، وبناءً على معلومات دقيقة، كما يسمحن باعتراض الأعضاء على قرارتهن، ويطبقن القرارات على جميع الأعضاء دون استثناء، ويعدلن القرارات التي يتضح سوء نتائجها، ويتخذن رئيسات الأقسام التعليمية نفس الإجراءات بعرض موضوعات الأعضاء، واتباع إجراءات واضحة في كل مهمة.

عدالة التعاملات (التفاعلات) Interactional Justice:

تتمثل عدالة التعاملات في التعبير عن المعاملة التي يحظى بها الموظف كإنسان من خلال التعامل معه فهو له كرامة وحقوق ويجب أن يحترم وأن يستمع لرأيه وأن تبرر له آراء وقرارات الآخرين وأن يكون

مُطلعاً على المعلومات التي تخصه وأن يتساوى مع غيره في المعاملة الكريمة. ذكر درة (٢٠٠٨، ٤٠) أن عدالة التعاملات تتمثل في: مدى إحساس المرؤوس بعدالة المعاملة التي يحصل عليها عندما تطبق عليه الإجراءات الرسمية أو مدى معرفته بأسباب تطبيق تلك الإجراءات، وتتمثل في المعاملة بأدب واحترام وثقة ومصارحة بين الرئيس والمرؤوس، واهتمام الرئيس بمصالح الموظف، ومعرفة الموظف للإجراءات الرسمية ومدى تقبله لها بعد قيام القادة بشرح وتوضيح هذه الإجراءات وكذلك تبرير الغرض منها. والعلاقة التي يحتفظ بها الفرد مع رئيسه المباشر، بما يعكس الدرجة التي يشعر عندها الفرد بعدالة المعاملة الصادرة عن المنظمة ككل معه.

وتبرز أهمية المعاملة الشخصية التي يتلقاها المرؤوسون عند تطبيق الإجراءات عليهم لعدالة التعاملات بناءً على أربعة عوامل ذكرها الحجايا (٢٠٠٦، ٥٣) وهي:

١ .مدى وجود مبررات واضحة للقرارات المتخذة.

٢.مدى إخلاص صاحب السلطة وصراحته وعدم استخدامه للخداع في تعامله مع المرؤوسين.

٣ .مدى احترام صاحب السلطة للمرؤوسين.

٤ .مدى التزام صاحب السلطة بحدود اللباقة في تعامله مع المرؤوسين.

وتعد عدالة التعاملات امتداداً لمفهوم العدالة الإجرائية التي تشير إلى طريقة تصرف الإدارة اتجاه الأفراد والتي ترتبط بشكل أساسي بطريقة تعامل المدراء مع المرؤوسين، وبمعنى آخر جودة التعامل المستمدة من المصداقية والاحترام والدبلوماسية... والخ (العطوي، ٢٠٠٧، ٦) وترتبط عدالة التعاملات بجودة المعاملة المستقبلة من متخذ القرار، وتعكس مدى التطبيق الصحيح للإجراءات الرسمية، وقد أشار حواس (٢٠٠٣، ٥٠) بأنها تعكس مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة وذلك عندما تطبق عليهم بعض الإجراءات الرسمية أو معرفتهم بأسباب تطبيق تلك الإجراءات. ويضيف أن هذا يعني أهمية أسلوب التعامل مع الموظفين عند تطبيق الإجراءات والأنظمة والقوانين. ويتم قياس عدالة المعاملات وفقاً إلى ما أورده زايد (٢٠٠٦، ٢٩) بقياس الجوانب المختلفة للتعاملات بين القائد والمرؤوس فيما يتعلق بمناقشة القرارات الوظيفية التي يمكن أن تؤثر على أداء الموظف ومدى مراعاة القائد للجوانب الشخصية للمرءوس

ومقدار الود والتفهم والمكاشفة والمصارحة التي يظهرها القائد عند التعامل مع المرؤوس .

وفي الدراسة الحالية تتمثل عدالة التعاملات (التفاعلات) لرئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في عدالتهن المتعلقة بمعاملتهن لأعضاء هيئة التدريس بكل احترام والاهتمام بحقوق الأعضاء كموظفات. والأخذ بالاعتبار مصالح الأعضاء الشخصية دون إخلال بالعمل. كما ينمين رئيسات الأقسام التعاون بين الأعضاء للعمل بروح الفريق. ويبنين علاقات عمل إيجابية بين الأعضاء، ويُفصحن عن انطباعاتهن حول سير العمل بكل شفافية، ويراعين في تعاملهن مع الأعضاء (الدرجة العلمية، سنوات الخدمة، الجدارة).

العدالة التقويمية Evaluational Justice:

يُعد تقويم الأداء أمراً مهماً لضمان استمرار نجاح المؤسسة إذ أن نتائجه تمكن المؤسسة من الحفاظ على الأفراد ذوي الأداء المتميز وتحسين الأفراد ذوي الأداء الضعيف، ولأهمية نتائج تقويم الأداء في التأثير في سلوك المرؤوسين، استلزم الأمر العمل على تحسين مستوى عدالة عملية تقويم الأداء الوظيفي ودقتها وموضوعيتها وفاعليتها

حتى يمكن الحصول على نتائج دقيقة وموضوعية وعادلة وذلك لوجود علاقة معنوية وموجبة بين الإحساس بفاعلية نظام تقويم الأداء، وكل من الولاء والرضا والأداء الوظيفي. ويقصد بالعدالة التقويمية كما عرفها الفهداوي والقطاونة (٢٠٠٤، ١١) "درجة شعور الموظف بنزاهة التقويم الإداري الصادر بحقه في الأداء والسلوك والعمل، مما يعزز رضاه عن نظم العمل واطمئنانه إزاء ترقيته ونموه الوظيفي وتقويم أدائه ". وأضاف الحجايا (٢٠٠٦، ٥٣) أن عملية التقويم تتجسد من خلال مفهوم العدالة التقويمية والتي تتوقف بشكل كبير على إدراك الرؤساء والمرؤوسين معاً لأغراض ووظائف عملية التقويم، وعلى وجود اعتقاد مشترك بأن هذه العملية ذات فائدة لهم وعلى أساس فردي، وتتم من خلال إشراك المرؤوسين أنفسهم في العملية، وذلك من خلال إعطائهم فرصة لذكر الأعمال المهمة التي قاموا بإنجازها خلال فترة التقرير، وكفالة حق الموظف في مناقشة الرئيس في التقرير المقدم عن أدائه، وكفالة حق المشرف في التظلم من تقويم الأداء الموضوع عنه، وعرض التقرير الذي وضعته سلطة ما لأجل سلطة أعلى، هذا فضلاً عن تدريب الرؤساء والقائمين على عملية تقويم الأداء وعدالة وجود المعايير المستخدمة، وكل هذه الأمور تجسد وبلا شك

مفهوم العدالة التقويمية، والتي تـؤدي حـسب مـا ذكـره درة (٢٠٠٨، ٤٢) إلى:

- تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقويم.
- خلق القدرة على تفعيل دور التغذية الراجعة.
- القـدرة عـلى إعـادة تـصميم التنظـيم في الوظـائف والأدوار التنظيمية.
- تصحيح الانحرافات وإقامة التصورات اللازمة، بشكل يكفل وجود استدامة العمليات التنظيمية والإنجازات عنـد أعـضاء المنظمة التربوية.

وفي الدراسة الحالية تتمثل العدالـة التقويمـة لرئيـسات الأقـسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر أعـضاء هيئـة التـدريس في عـدالتهن المتعلقـة بتقـويم الأعـضاء وفـق أُسـس موضوعية. وتُزويد كل عضو عند طلبها بتفاصـيل إضـافية وتفـسيرات منطقية عن أي قرار. ومناقشة النتائج المترتبة على القرارات التي يمكـن أن تُؤثر على وظيفة الأعضاء. وبنـاء التقـويم عـلى حقـائق ومعلومـات واضحة. واطلاع الأعضاء عـلى معـايير التقـويم مـسبقاً، والهـدف مـن

تقويم أداء الأعضاء هو تطوير أدائهم، كما تسمع رئيسات الأقسام لوجهة نظر الأعضاء فيما يتعلق بتقويم أدائهم.

٢- الروح المعنوية:

وتناولها الأدب النظري من حيث مفهومها، خصائصها، والعوامل المؤثرة فيها، كما يلي:

مفهومها:

اختلف الباحثون في أدبيات الروح المعنوية حول ماهيتها، وهل يمكن قياسها، وما قيمتها، وما علاقتها بكثير من المتغيرات داخل التنظيم؟ غير أن العديد من الدراسات اتفقت على أن الروح المعنوية Staff Morale حالة موجودة وقابلة للقياس ويمكن دراستها كظاهرة فردية أو جماعية وهي مفهوم متعدد الأبعاد. ورد في أكاديمية علم النفس (٢٠١١) "يقصد بالروح المعنوية في العمل، ذلك الاستعداد الوجداني الذي يساعد العامل على زيادة الإنتاج وإجادته دون أن يعتريه مزيد من الإجهاد والتعب . إنه ذلك الاستعداد الذي يهيئ للعامل الاقبال بحماس على مشاطرة أقرانه ألوان نشاطهم ويجعله أقل قابلية للميل إلى المؤثرات الخارجية وخاصة تلك التي تقوم على الزعم بأن هم المؤسسات هو أن تأخذ من العامل أقصى ما يستطيع من جهد وتعطيه

أقل ما يجب من أجر" . وتتمثل الروح المعنوية في رضا العامل عن عمله ورضاه عن المنظمة التي ينتمي إليها وفي الفخر الذي يشعر به نتيجة لهذا الإنتماء. كما عرفتها أبو السمن (١٩٩٤، ٣٦) بأنها الحالة الأخلاقية أو العقلية المتعلقة بالشجاعة والنظام والثقة والحماس والرغبة في تحمل المصاعب ضمن المجموعة، وفي العلاقة مع المجموعة أو بالنسبة للفرد.

وتُعرف الروح المعنوية إجرائياً أنها الحالة الوجدانية المؤثرة في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس، وتقاس بالمستوى الذي يحصل عليه أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من خلال إجابتهم على بنود الاستبانة المتعلقة بمحور الروح المعنوية.

خصائص الروح المعنوية:

تتصف الروح المعنوية بعدد من الصفات العامة التي تميزها عن غيرها من الظواهر والاتجاهات النفسية المركبة، ذكر الجريسي (٢٠١٠) أهمها كما يلي :

- الروح المعنوية مجموعة من الصفات والأحوال النفسية الملازمة للجماعة التي تعمل معاً لتحقيق أهداف معينة.
- تعد الروح المعنوية ظاهرة نفسية لا تخضع للملاحظة المباشرة، وبالتالي لا يمكن قياسها مباشرة؛ إنما عن طريق آثارها ونتائجها.

- الروح المعنوية كحالة نفسية أو اتجاه يسيطر على أفراد هذه الجماعة العاملين معاً وتظهر آثاره في السلوك واستجابات أفراد هذه الجماعة ترتفع وتنخفض حسب ما يحيط بالجماعة من عوامل وظروف مادية ونفسية واجتماعية، وحسب ما يصادفه أفرادها الجماعة من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم.

- إن الروح المعنوية ظاهرة نفسية معقدة تتأثر في ارتفاعها أو انخفاضها بالعديد من العوامل التي ترتبط بجو العمل وظروفه المادية والاجتماعية والنفسية.

العوامل المؤثرة في الروح المعنوية:

وجد الباحثون المختصون بدراسة الروح المعنوية بأن هناك ما يقرب من ثمانين عاملاً ثؤثر كل منها بقدر نسبي على مستوى الروح المعنوية لدى الأفراد العاملين والتي قد تقود إلى معنويات مرتفعة أو معنويات منخفضة، عملوا على تجميعها في مجموعات وفقاً للصفات المشتركة وتوصلوا إلى اثنى عشر عاملاً (الغنام، ٢٠٠٦).

كما حدد فليبو Flippo (١٩٧٦، ١٣) عشرة عوامل مؤثرة في الروح المعنوية للأفراد هي:- الراتب، واستقرار الفرد في عمله، أو ظروف العمل، والتقدير للعمل المنجز، والقيادة العادلة، والفرص

المتاحة للفرد، والانسجام مع زملاء العمل، ومزايا أخرى غير الأجر، والمكانة الاجتماعية وقيام الفرد العامل بأداء عمل له أهمية عنده.

في حين ذكر كنعان (١٩٩٢، ١٠٥) أن الروح المعنوية للأفراد العاملين ترتفع أو تنخفض بناءً على خمسة عوامل رئيسة هي:

- ثقة الموظف بهدف التنظيم الذي يعمل فيه الذي يسهم مع مجموعة العاملين لتحقيقه.
- ثقة وولاء العاملين في قيادتهم ومنظمتهم.
- ثقته المتبادلة مع زملائه في العمل.
- كفاءة التنظيم ونشاطه كمجموعة سواء من الناحية الرسمية أو غير الرسمية.
- حالة الموظفين الجسمية والعقلية والنفسية.

أن القيادة العادلة هي من العوامل المؤثرة في الروح المعنوية كما أورد ذلك فليبو، ويلاحظ أنه قد يصعب تحقيق التوازن بين كل هذه العوامل وتوفيرها جميعاً، كما أن غياب أحد هذه العوامل لا يعني بالضرورة انخفاض الروح المعنوية لجميع العاملين، ويمكن للمنظمة التركيز على رفع الروح المعنوية للعاملين من خلال بقية العوامل.

وفي الدراسة الحالية تم تحديد مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من خلال تقدير الأعضاء للعوامل التالية:

١. القسم التعليمي يُعطي أكبر دعم ممكن لأعضائه.

٢. التأكد من الاحتفاظ بالعمل والفخر بأدائه.

٣. شعور الأعضاء بأنهم جزء من الجامعة.

٤. إحساس الأعضاء أن الجامعة تعاملهم على أساس ما يستحقون.

٥. سياسة الجامعة واضحة تجاه الأعضاء فيها.

٦. يرى الأعضاء أن موقف رئيسات الأقسام تجاههن واضح.

٧. تُطبق الجامعة العدالة تجاه جميع الأعضاء على حد سواء.

٨. تصل للأعضاء التعليمات والأوامر بشكل واضح وفي الوقت المناسب.

٩. تدعم البيئة المادية للجامعة أداء العمل بشكل جيد.

١٠. العمل في القسم ملائم لقدرات ومؤهلات الأعضاء.

١١. تتيح وظيفة الأعضاء لهن فرص الترقية بشكل يلبي طموحهن.

١٢. تتعامل رئيسات الأقسام بشكل يكسب تعاون الأعضاء ويحفزهن للأداء الأفضل.

١٣. لا يشعر الأعضاء بالملل خلال ساعات العمل.

١٤. تسود روح التعاون والطيبة علاقات الأعضاء كزملاء.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بالروح المعنوية في مؤسسات التعليم العالي، ولم تجد الباحثة دراسة تجمع بين المتغيرين؛ لذا سيتم عرض الدراسات السابقة وفقا لكل متغير على حده كالتالي:

١- دراسات تتعلق بالعدالة التنظيمية ومنها:

دراسة Schmiesing & Safrit & Gliem (٢٠٠٣) " العوامل المؤثرة في تصورات العاملين في جامعة أوهايو للعدالة التنظيمية والرضا الوظيفي" هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في إدراك العاملين في جامعة أوهايو للعدالة التنظيمية والرضا الوظيفي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع بياناتها، وشملت عينة الدراسة (٢٤٦) فرداً ، وأكدت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين العدالة

التوزيعية والرضا الوظيفي، فيما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين كلٍّ من العدالة التعاملية والعدالة الاجرائية والرضا الوظيفي.

دراسة Kottraba (٢٠٠٣) "مستويات العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستويات ضغوط العمل والغياب لدى الموظفين" ركزت الدراسة على كشف العلاقة بينهما، وقد افترضت الدراسة أنه كلما ارتفعت مستويات العدالة التنظيمية انخفضت مستويات ضغوط العمل ومعدلات الغياب، وقد شملت هذه الدراسة العاملين في عدد من المؤسسات المختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية لاختبار صحة هذه الفرضية، واستخدمت الدراسة الاتصال عبر الانترنت وسيلة لجمع معلوماتها من المشاركين في الدراسة وعددهم (٢٣٣) فرداً، وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين مستويات العدالة التنظيمية ومعدلات الغياب، ولا توجد فروق دالة في مستويات العدالة التنظيمية تعود لنوع الجنس.

دراسة سلطان (٢٠٠٦) "العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها" والتي هدفت إلى تعرف مستوى العدالة التنظيمية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من

(٤٥٠) عضو هيئة تدريس، وباتباع المنهج المسحي الارتباطي وباستخدام الاستبانة لجمع البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كانت مرتفعة، وأن هناك علاقة إيجابية طردية بين كلٍّ من العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي.

دراسة البكار (٢٠١٢) "مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين"، وللكشف عن مستوى العلاقة بين هذين المتغيرين استخدمت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، وقد استخدمت الدراسة استبانتان: الأولى لقياس مستوى ممارسة العدالة التنظيمية وأظهرت نتائجها أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسط بشكل عام، والثانية لقياس مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة والتي تبين انها متوسطة بشكل عام، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مستوى العدالة التنظيمية ومستوى الثقة التنظيمية من وجهة نظر أفراد الدراسة. وانه لا توجد فروق دالة في مستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغيري الجنس و الخبرة، بينما وجدت فروق دالة

في مستوى العدالة التنظيمية تعزى للمؤهل العلمي لصالح المستويات الأعلى في التأهيل.

دراسة القريناوي (٢٠١٣) "درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في الأردن للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بدرجة ممارستهم للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين" وهدفت التعرف إلى درجة الممارسة وكشف نوع العلاقة بين متغيري الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) معلماً ومعلمة، ومن خلال المنهج الوصفي المسحي وباستخدام استبانتين لقياس كل متغير من متغيرات الدراسة، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن للسلوك الأخلاقي والعدالة التنظيمية كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، ووجود علاقة إيجابية بين ممارسة هذين المتغيرين. وعدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في الأردن للعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

دراسة الشهري (٢٠١٤) "مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى

المعلمين من وجهة نظرهم" والتي استهدفت التعرف على درجة تطبيق العدالة التنظيمية بأبعادها ودرجة دافعية الإنجاز لدى معلمين المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم والعلاقة الارتباطية بينهما. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كمقياس لمستوى متغيراتها، وتم توزيعها على (٧٥٠) معلماً، وقد وضحت نتائج الدراسة أن درجة تحقق العدالة التنظيمية كانت عالية للأداة ككل، وأعلاها العدالة الأخلاقية وعدالة التعاملات ثم العدالة التقويمية وعدالة الإجراءت وعدالة التوزيع والثلاث الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة. كما بينت النتائج أن دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت بدرجة عالية، ووجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين جميع مجالات العدالة التنظيمية وبين جميع مجالات دافعية الإنجاز.

دراسة الجابر (٢٠١٥) "درجة ممارسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية" ركزت الدراسة على درجة ممارسة العدالة التنظيمية (التوزيعية، والاجرائية، والتعاملية) ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية في مدينة الرياض من وجهة نظر الموظفات، والتعرف على العلاقة بينهما، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة

ووجهت لعينة مكونة من (١٠٧) موظفة عاملة بإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: اتفاق العينة بدرجة متوسطة في تحديدهن لدرجة ممارسة العدالة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في مدينة الرياض ورتبت الأبعاد تنازلياً حسب إجابات العينة ودرجة موافقتهن كما يلي: العدالة التعاملية، والعدالة الإجرائية، ثم العدالة التوزيعية. كما اتفقت العينة بدرجة متوسطة في تحديدهن لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لممارسة العدالة التنظيمية والدرجة الكلية لمستوى المواطنة التنظيمية لدى أفراد العينة من موظفات إدارات التربية والتعليم في مدينة الرياض.

٢- دراسات تتعلق بالروح المعنوية ومنها:

دراسة الزهراني (١٩٩٢) "السلوك القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود" واستهدفت التعرف على السلوك القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالروح المعنوية للأعضاء والتعرف على أثر بعض المتغيرات المؤثرة بالسلوك القيادي والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وتشكلت عينة الدراسة من (٦٥) رئيساً من رؤساء الأقسام

الأكاديمية، و (٣٣٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، واستخدم الباحث مقياس فيفر لوصف السلوك القيادي الذي بين تركيز الرؤساء على البعد الوظيفي، ومقياس الروح المعنوية من إعداد الباحث. والذي بينت نتائجه أن الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود حصلت على درجة متوسطة.كما وجدت علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين السلوك القيادي المدرك ببعده الإنساني والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.

دراسة الزهراني (٢٠٠٨) " علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة " واستهدفت الدراسة التعرف على النمط القيادي المناسب الذي يمكن للمديرات تطبيقه لرفع الروح المعنوية لدى المعلمات، والتعرف على مستوى الروح المعنوية للمؤسسة التعليمية من وجهة نظر مديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمحافظة جدة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث شملت الدراسة جميع مديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة والبالغ عددهن ٦٠٣١ مديرة ومعلمة، واعتمدت الدراسة استبانتين لجمع معلوماتها، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها وجود علاقة

ارتباطية موجبة بين النمط الديموقراطي من أنماط القيادة لمديرات المرحلة الابتدائية وبين الروح المعنوية للمؤسسة التعليمية.

دراسة الجريسي (٢٠١٠) "الروح المعنوية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للعاملين بمجلس الشورى السعودي من وجهة نظرهم" هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل: ما علاقة الروح المعنوية بالولاء التنظيمي للعاملين بمجلس الشورى السعودي من وجهة نظرهم؟ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي و استخدامت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. و تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مجلس الشورى السعودي والبالغ عددهم (٥٧٥) موظف في جميع الإدارات. وتوصلت الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى العاملين بمجلس الشورى السعودي مرتفع و إن مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين بمجلس الشورى السعودي مرتفع وأنه توجد علاقة طردية بين مستوى الروح المعنوية ودرجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في مجلس الشورى السعودي حيث يتضح أنه كلما تحسن مستوى الروح المعنوية لدى العاملين في مجلس الشورى السعودي كلما زادت درجة ولائهم التنظيمي.

دراسة الكيلاني ومقابلة (٢٠١٠) "مستوى الروح المعنوية لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات " هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الروح المعنوية لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة ٢٠٪ من مجتمع الدراسة بلغت ١٤٤ معلما ومعلمة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وعن طريق الاستبانة تم التوصل للنتائج التالية: أن ٤٠٪ من أفراد عينة الدراسة كان مستوى روحهم المعنوية منخفض، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المستويات العليا (أكثر من بكالوريوس)، وكذلك الحال تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية لصالح مستوى الأعلى خبرة.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

هدفت الدراسات السابقة التي تناولت العدالة التنظيمية التعرف على العوامل المؤثرة في تصورات العاملين للعدالة التنظيمية مثل دراسة Schmiesing & Safrit & Gliem (٢٠٠٣)، والتعرف على مستويات

العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستويات ضغوط العمل والغياب مثل دراسة Kottrdoa (٢٠٠٣)، أو علاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي مثل دراسة سلطان (٢٠٠٦) أو علاقتها بالثقة التنظيمية مثل دراسة البكار(٢٠١٢)، أو السلوك الأخلاقي مثل دراسة القريناوي (٢٠١٣)، أو الدافعية للإنجاز مثل دراسة الشهري (٢٠١٤)، أو سلوك المواطنة مثل دراسة الجابر(٢٠١٥) وفي جميع هذه الدراسات تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين هذه المتغيرات وبين العدالة التنظيمية.

وسعت دراسات أخرى إلى التعرف على مستوى الروح المعنوية مثل دراسة الكيلاني ومقابلة (٢٠١٠) أو معرفة علاقتها ببعض المتغيرات مثل السلوك القيادي كدراسة الزهراني (١٩٩٢) أو النمط القيادي كدراسة الزهراني (٢٠٠٨)، أو بالولاء التنظيمي كدراسة الجريسي (٢٠١٠) وفي جميع هذه الدراسات تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين هذه المتغيرات وبين الروح المعنوية. بينما سعت الدراسة الحالية لمعرفة مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

أما من حيث منهج الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة في المنهج الوصفي

التحليلي، أما أداة الدراسة فهي الاستبانة لهذه الدراسة ولجميع الدراسات السابقة ماعدا دراسة (K0ttraba) فقد استخدمت الاتصال عبر الانترنت وسيلة لجمع بياناتها.

منهج الدراسة :

سعياً لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في التعرف على مستوى ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية للعدالة التنظيمية (التوزيعية، والإجرائية، والتعاملية، والتقويمية) ومستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الأعضاء والكشف عن طبيعة العلاقة الإرتباطية بينهما، بالإضافة إلى التعرف على الفروق الإحصائية بين استجاباتهن وفقاً لمتغيرات (سنوات الخدمة، نوع الكلية، الدرجة العلمية) تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها، والتعبير عن طبيعتها، ودرجة وجودها، ويتجاوز ذلك إلى تصنيف النتائج وتنظيمها ووصفها، فتحليلها وتفسيرها والخروج باستنتاجات ذات دلالة للمشكلة المطروحة للدراسة (العساف، ٢٠٠٦، ١٩١).

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعددهن (٢٢١٨) عضواً، موزعات على جميع الكليات (الصحية والعلمية والإنسانية) خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وضمت عينة الدراسة منهن (٥٧٠) عضو هيئة تدريس تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة وبنسبة مثلت (٢٦٪) من المجتمع الأصلي، ممن استجبن على رابط الاستبانة الإلكترونية التي تم توزيعها على البريد الإلكتروني لجميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة عن طريق عمادة البحث العلمي.

وصف أفراد الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بأفراد الدراسة ممثلة في (سنوات الخدمة، ونوع الكلية، والدرجة العلمية) وفي ضوءها تتبين الخصائص الديموجرافية لأفراد الدراسة كما في الجدول التالي:

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة ونسبهن وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيـــــــر	الفئة	العدد (ن)	النسبة ٪
عدد سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٨.٤
	من ٥ – أقل من١٠ سنوات	٩٨	١٧.٢
	من ١٠ –أقل من١٥سنة	١٥٤	٢٧.٠
	من١٥سنة فما فوق	٢٧٠	٤٧.٤
	المجموع الكلي	**٥٧٠**	**١٠٠.٠**
نوع الكلية	علمية	١٦٢	٢٨.٤
	انسانية	٤٠٨	٧١.٦
	المجموع الكلي	٥٧٠	١٠٠.٠
الدرجة العلمية	معيد	٢٦	٤.٦
	محاضر	١١٠	١٩.٣
	استاذ مساعد	٢٨٤	٤٩.٨
	استاذ مشارك	١١٤	٢٠.٠
	استاذ	٣٦	٦.٣
	المجموع الكلي	٥٧٠	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (١) أن نصف المستجيبات هن من درجة استاذ مساعد حيث بلغت نسبتهن ٤٩.٨٪ تليها درجة أستاذ مشارك ومحاضر بنسب متقاربة هي على التوالي ٢٠.٠٪ و ١٩.٣٪، وأن أغلب أفراد الدراسة لديهن سنوات خدمة أطول في الجامعة من ١٥ سنة فأكثر وذلك بنسبة بلغت ٤٧.٤٪، كما أن ٧١.٦٪من المستجيبات هن من منسوبات

الكليات الإنسانية، في مقابل ٢٨,٤٪ من الكليات العلمية، بينما تم إلغاء الكليات الصحية لصغر نسبتها ودمج أعضائها مع الكليات العلمية لأغراض التحليل الإحصائي.

أداة الدراسة :

لجمع معلومات الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، تم تصميم استبانة الدراسة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وذلك بمراجعة الأدب النظري في مجال متغيري الدراسة العدالة التنظيمية والروح المعنوية، والاستفادة من أدوات الدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء: الأول: تضمن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (سنوات الخدمة، نوع الكلية، الدرجة العلمية). الثاني: تناول معرفة مستوى ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية، والتقويمية). الثالث: تناول معرفة مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

وتم قياس استجابة أفراد عينة الدراسة وفق تدرج مقياس ليكرت الخماسي (5-point Likert Scale) تبعاً لمستوى الموافقة (ينطبق تماماً، ينطبق، إلى حداً ما، لا ينطبق، لا ينطبق أبداً).

وفي سبيل وضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة استجابة أفراد الدراسة على الاستبانة، تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو طول الفئة ويساوي (أكبر قيمة ناقص أقل قيمة ÷ عدد بدائل الاستبانة) = (٥-١=٤)، وبالتالي يكون طول الفئة يساوي (٤÷٥=٠.٨٠) وهو المتدرج الذي يستخدم للحكم على العبارات أو المحاور.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق استبانة الدراسة، قامت الباحثة بعرضها على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال، وذلك للتأكد من مدى وضوح فقراتها وانتماء فقراتها للأبعاد التي وضعت فيها، وسلامة صياغتها لغوياً، وصلاحية قياس الفقرات لما صممت لقياسه، والأخذ بملاحظات المحكمين التي اقتصرت على تعديل بعض الصياغات اللغوية، وقد عُدت موافقة المحكمين على الفقرات مؤشراً على صدقها، (صدق المحكمين). ولحساب صدق الاتساق الداخلي

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥٢) عضواً من هيئة التدريس بالجامعة البالغ عددهن (٢٢١٨)، وقد تم استبعادهن فيما بعد من أفراد الدراسة. ودللت النتائج على معدل عال من الصدق بين كل المحاور وعباراتها الفرعية، وكذلك بين المحاور والاستبانة مجملة، والجدولان التاليان يوضحان ذلك.

جدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي لمحاور الاستبانة

المحور الأول				المحور الثاني	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
العدالة التوزيعية		العدالة التفاعلية (التعاملية)		١	٠.٧٩٦ *
١	٠.٣١٤ *	١٥	٠.٧٤٣ **	٢	٠.٧٣٧ **
٢	٠.٧٣١ **	١٦	٠.٨٩٦ **	٣	٠.٦٤٦ **
٣	٠.٧٨٥ **	١٧	٠.٨٣٦ **	٤	٠.٨٢١ **
٤	٠.٨٥١ **	١٨	٠.٨٥٧ **	٥	٠.٨٢٨ **
٥	٠.٧٣٠ **	١٩	٠.٨٤٤ **	٦	٠.٥٦٨ **
٦	٠.٨٤٣ **	٢٠	٠.٨٣٧ **	٧	٠.٧٥٢ **
٧	٠.٨٦٥ **	٢١	٠.٧٢٨ **	٨	٠.٧٢٧ *
العدالة الإجرائية		العدالة التقويمية		٩	٠.٧١٩ **
٨	٠.٩٠٣ **	٢٢	٠.٨٤٤ **	١٠	٠.٦٥٧ **
٩	٠.٨١٣ **	٢٣	٠.٨٣٠ **	١١	٠.٧٤٣ **
١٠	٠.٨٣١ **	٢٤	٠.٨٩٤ **	١٢	٠.٧٦٤ **
١١	٠.٨٨٩ **	٢٥	٠.٨٨١ **	١٣	٠.٧٨٣ **
١٢	٠.٨٣٦ **	٢٦	٠.٨١٣ **	١٤	٠.٧٦٦ **

المحور الأول				المحور الثاني	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٣	٠.٧٩١ **	٢٧	٠.٨٥١ **	** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥	
١٤	٠.٧٧١ **	٢٨	٠.٨٩٢ **		

يتضح من الجدول (٢)، أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات محاور الدراسة والدرجة الإجمالية لمحاور الدراسة، وعليه فإن هذه النتائج يعول عليها علمياً.

جدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين المحاور الفرعية والإجمالي للاستبانة

المحور		معامل الارتباط
المحور الأول	العدالة التوزيعية	٠.٩٥٤ **
	العدالة الإجرائية	٠.٩٥٦ **
	العدالة التفاعلية (التعاملية)	٠.٩٦٠ **
	العدالة التقويمية	٠.٩١٦ **
إجمالي المحور الأول		٠.٩٥٩ **
المحور الثاني		٠.٨٠٤ **

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٣)، أن الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مقبولة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات صدق المحاور بين (٠.٨٠٤-٠.٩٦٠)، وهي درجات صدق عالية ويعول عليها علمياً.

ثبات أداة الدراسة:

دلت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٥٢) عضو من هيئة التدريس بالجامعة البالغ عددهن (٢٢١٨)، على معاملات ثبات عالية بلغت ٠.٩٧٢ للاستبانة مجملة و٠.٩٧٤للمحور الاول و ٠.٩٢٨ للمحور الثاني وهي نسب ثبات مرتفعة ويعول عليها، للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية كما وضحتها نتائج معامل ألفا لكرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية

المحور		عدد العبارات	معامل الارتباط
المحور الأول	العدالة التوزيعية	٧	٠.٨٦٣ **
	العدالة الإجرائية	٧	٠.٩٢٦ **
	العدالة التفاعلية (التعاملية)	٧	٠.٩١٨ **
	العدالة التقويمية	٧	٠.٩٣٦ **
إجمالي المحور الأول		٢٨	٠.٩٧٤ **
المحور الثاني		١٤	٠.٩٢٨ **
الإجمالي		٤٢	٠.٩٧٢ **

تحليل النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية للعدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، والإجرائية، والتعاملية، والتقويمية) ومستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الأعضاء والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية واستعمال المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة للتالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن"؟

يمكن معرفة مستوى ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية للعدالة التنظيمية من خلال تبويب اختيارات أعضاء هيئة التدريس وفق درجات المقياس (ينطبق تماماً، وينطبق، إلى حد ما، لاينطبق، لا ينطبق أبداً) واستخراج نسبة تركزها لتصف بدلالتها شدة الاستجابة واعتماد ذلك أساساً لاحتساب قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقد أشارت نتائج استجابات أفراد الدراسة على المحور الأول (العدالة

التنظيمية) إلى أن رئيسات الأقسام التعليمية بجامعة الأميرة نـورة بنـت عبدالرحمن يمارسن العدالة التنظيمية بأبعادهـا (التوزيعيـة، الإجرائيـة، التفاعلية، التقويمية) من وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث بلـغ متوسـط درجات استجاباتهم (٣.٤٧)، وهي تقع في فئـة الاسـتجابة "ينطبـق"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الاول العدالة التنظيمية بأبعادها مجملة

عدد العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٨	ك	٩٥٤	٢٣٨٠	٤٣٢٢	٤٨٣٦	٣٤٦٨	٣.٤٧	٠.٩١
	٪	٦.٠	١٤.٩	٢٧.١	٣٠.٣	٢١.٧		

معنى ذلك، أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمـيرة نـورة بنـت عبدالرحمن يمـنحن رئيـسات أقـسامهن مـستوى (٣.٤٧) مـن (٥) في العدالة التنظيمية مجملة، التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية، وهـي ضمن فئة "ينطبق" حيث يمارسـن أبعـاد العدالـة التنظيميـة الـواردة في الاستبانة بمستوى مرتفع (فوق المتوسط)، يتفق ذلك مع ما توصلت له عدد مـن نتـائج الدراسـات الـسابقة التـي بحثـت في مـستوى العدالـة التنظيمية لدى قيادات تعليمية أخرى، مثـل دراسـة سـلطان (٢٠٠٦)،

ودراسة القريناوي (٢٠١٣)، ودراسة الشهري (٢٠١٤)، بينما اختلفت مع كلٍّ من دراسة البكار (٢٠١٢)، ودراسة الجابر (٢٠١٥)، التي وجدت مستوى أقل لتطبيق العدالة التنظيمية من القيادات التعليمية محل الدراسة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج استجابات أفراد الدراسة على الأبعاد الفرعية المتضمنة بالمحور الأول.

١- مستوى بُعد العدالة التوزيعية:

أشارت نتائج استجابات أفراد الدراسة إلى موافقتهم على العبارات الواردة في البُعد الأول من أبعاد العدالة التنظيمية وهو بُعد العدالة التوزيعية، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم على عبارات البُعد الأول (٣.٤٤)، وتقع في فئة الاستجابة "ينطبق". وتتفق هذه النتيجة لمستوى العدالة التوزيعية مع دراسة كلاً من سلطان (٢٠٠٦)، ودراسة القريناوي (٢٠١٣)، وتختلف عن مستوى بُعد العدالة التوزيعية في دراسة الجابر (٢٠١٥)حيث حصلت على مستوى ضعيف.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات الواردة في هذا البُعد فجاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على (تُتيح رئيس القسم فرص التطوير الذاتي لجميع الأعضاء) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧١٢) وذلك قد

يعود للنظـام المتبـع في ترشـيح الأعـضاء في تعبئـة طلـب الالتحـاق في فعاليات عمادة تطوير مهارات الاعـضاء ذاتيـا ومـن ثـم توقيـع رئيـسة القسم على الطلب ويكون الترشيح الاخـير مـن عـمادة التطـوير وفقـاً لشروطهم وكـذلك بالنـسبة للفعاليـات الخارجيـة حيـث تـتم بجهـود الأعضاء انفسهم في البحث عن مجالات تخصصهم والتقدم مـن خـلال مجالس الاقسام بطلب الترشح لها، وجاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على (تمنحني رئيس القسم امتيازات مماثلة لـزميلاتي) في الترتيـب الثـاني بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٠٥)، وجـاءت العبـارة رقـم (٤) والتـي تنص على (تُناقش رئيس القسم كل عضو فـيما يخـصهُ مـن قـرارات) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٣٥)، وتقع هذه العبارات الثلاثة في مدى الاستجابة (تنطبق)، بينما وقعت باقي العبارات في مـدى الاستجابة (إلى حد ما). فجـاءت العبـارة رقـم (٧) والتـي تـنص عـلى (تُوزع رئيس القسم الحـوافز الماديـة أو المعنويـة بـين الأعـضاء بطريقـة عادلة) في الترتيب قبـل الأخـير بمتوسـط حـسابي مقـداره (٣.٣١٢)، وكانت أقل عبارات هذا البُعد العبارة رقم (٣) والتي تنص على (تُراعي رئيس القسم في توزيع محاضرات الأعضاء مناسبتها أوقاتهم) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٠٩)، وقد يعـود لـذلك لـصعوبة

توفير الوقت المناسب لجميع الاعضاء على حداً سواً مع الأخذ بالاعتبار ظروف الجداول الدراسية والقاعات وطبيعة المواد، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات البُعد الأول (العدالة التوزيعية)

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٥- تُتيح رئيس القسم فرص التطوير الذاتي لجميع الأعضاء.	ك	24	64	116	214	152	٣.٧١٢	١.١٠٣	1
	٪	4.2	11.2	20.4	37.5	26.7			
٦- تمنحني رئيس القسم امتيازات مماثلة لزميلاتي	ك	30	94	138	174	134	٣.٥٠٥	١.١٧	2
	%	5.3	16.5	24.2	30.5	23.5			
٤- تُناقش رئيس القسم كل عضو فيما يخصهُ من قرارات	ك	46	90	124	190	120	٣.٤٣٥	١.٢١٢	3
	%	8.1	15.8	21.8	33.3	21.1			
١- تُفوض رئيس القسم بعض صلاحياتها للأعضاء	ك	22	86	208	152	102	٣.٣٩٦	١.٠٦٤	4
	%	3.9	15.1	36.5	26.7	17.9			
٢- تُوزع رئيس القسم المهام بين أعضاء القسم بطريقة عادلة	ك	30	76	206	164	94	٣.٣٧٩	١.٠٧٢	5
	%	5.3	13.3	36.1	28.8	16.5			

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧- توزع رئيس القسم الحوافز المادية أو المعنوية بين الأعضاء بطريقة عادلة	ك	64	96	118	182	110	٣.٣١٢	١.٢٧	6
	%	11.2	16.8	20.7	31.9	19.3			
٣- تُراعي رئيس القسم في توزيع محاضرات الأعضاء مناسبتها أوقاتهم.	ك	56	80	182	136	116	٣.٣٠٩	١.٢٢٢	7
	%	9.8	14.0	31.9	23.9	20.4			
الإجمالي	ك	272	586	1092	1212	828	٣.٤٤	٠.٩٢	
	%	6.8	14.7	27.4	30.4	20.8			

وفيما يتعلق بالنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على البُعد الأول (**العدالة التوزيعية**) فبلغت النسبة المئوية للاستجابتين اللتين تعبران عن الموافقة "ينطبق وينطبق تماماً" ٥١.٢٪ في مقابل ٢١.٥٪ للاستجابتين اللتين تعبران عن عدم الموافقة "لا ينطبق ولا ينطبق أبداً" بينما بلغت النسبة للاستجابة " إلى حد ما " ٢٧.٤٪ وبذلك يكون مستوى العدالة التوزيعية لدى رئيسات الأقسام التعليمية متوسطة.

٢- مستوى العدالة الإجرائية:

أشـارت نتـائج اسـتجابات أفـراد الدراسـة إلى مـوافقتهم عـلى العبارات الواردة في البُعد الثاني من أبعاد العدالـة التنظيميـة وهـو بُعـد العدالة الإجرائية، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم على عبـارات البُعد الثاني (٣.٤٦)، وتقع في فئـة الاسـتجابة "ينطبـق". وتتفـق هـذه النتيجـة مـع نتـائج دراسـة سـلطان (٢٠٠٦)، والقرينـاوي (٢٠١٣)، والشهري (٢٠١٤)، والجابر (٢٠١٥)، في مـستوى العدالـة الإجرائيـة فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية في هذا البُعد مع دراسة Schmiesing &Safrit &Gliem (2003)

وفيما يتعلـق بترتيـب العبـارات الـواردة في البُعـد الثـاني فجـاءت العبـارة رقـم (١٣) والتـي تـنص عـلى (تتخـذ رئـيس القـسم نفـس الإجراءات بعرض موضوعاتي أو زمـيلاتي) في المرتبـة الأولى بمتوسـط حسابي (٣.٦١٨)، وذلك يُبرز الدور الفاعل لمجالس الأقسام في تحقيـق عدالة الإجراءات بين جميع الأعضاء. وجاءت العبارة رقـم (٨) والتـي تنص على (تتخذ رئيس القسم القرارات بموضوعية) في الترتيب الثـاني بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٢٦)، وتلك نتيجـة منطقيـة تترتـب عـلى سابقتها فإن عدالة الإجـراءات في عـرض الموضـوعات تترتـب عليهـا موضوعية القرارات. وجـاءت العبـارة رقـم (١٢) والتـي تـنص عـلى

(تُعدل رئيس القسم بعض قراراتها التي يتضح سوء نتائجها) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٤٦)، وقد يعود ذلك أن قرارات رئيسات الأقسام صُنعت في مجالس الأقسام، وبالتالي يسهل مناقشة القرار مع الأعضاء وإمكانية التغيير. وكانت أقل عبارات المحور العبارة رقم (١٠) والتي تنص على (تسمح رئيس القسم للأعضاء بالاعتراض على قراراتها) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٧٥)، وقد يعود ذلك أن رئيسات الأقسام يتحن المجال للأعضاء لإبداء الرأي حول قرارتهن من خلال مجلس القسم؛ ومن خلال عدة قنوات للتواصل، يصعب بعدها قبول الإعتراض. وجاءت العبارة رقم (٩) والتي تنص على (تُبنى قرارات رئيس القسم على معلومات دقيقة) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٩٣)، وذلك مؤشر على ضرورة تمكين الشفافية المعلوماتية في المؤسسات التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات البُعد الثاني (العدالة الإجرائية)

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٣- تتخذ رئيس القسم نفس الإجراءات بعرض موضوعاتي أو زميلاتي.	ك	32	52	160	184	142	٣.٦١٨	١.١٢١	1
	٪	5.6	9.1	28.1	32.3	24.9			
٨- تتخذ رئيس القسم القرارات بموضوعية.	ك	30	60	174	192	114	٣.٥٢٦	١.٠٨٥	2
	%	5.3	10.5	30.5	33.7	20.0			
١٢- تُعدل رئيس القسم بعض قراراتها التي يتضح سوء نتائجها	ك	26	74	192	176	102	٣.٤٤٦	١.٠٦٨	3
	%	4.6	13.0	33.7	30.9	17.9			
١٤- تتبع رئيس القسم إجراءات واضحة في كل مهمة.	ك	24	108	140	192	106	٣.٤٣٥	١.١١٩	4
	%	4.2	18.9	24.6	33.7	18.6			
١١- تُطبق رئيس القسم القرارات على جميع الأعضاء دون استثناء	ك	36	96	158	164	116	٣.٤	١.١٦٨	5
	%	6.3	16.8	27.7	28.8	20.4			
٩- تُبنى قرارات رئيس القسم على معلومات دقيقة	ك	26	92	188	160	104	٣.٣٩٣	١.٠٩٦	6
	%	4.6	16.1	33.0	28.1	18.2			

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠- تسمح رئيس القسم للأعضاء بالاعتراض على قراراتها	ك	44	88	156	174	108	٣.٣٧٥	١.١٧٨	7
	%	7.7	15.4	27.4	30.5	18.9			
الإجمالي	ك	218	570	1168	1242	792	3.46	0.98	
	%	5.5	14.3	29.3	31.1	19.8			

وفيما يتعلق بالنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على البُعد الثاني (**العدالة الإجرائية**) فبلغت النسبة المئوية للاستجابتين اللتين تعبران عن الموافقة "ينطبق وينطبق تماما" ٥٠.٩٪ في مقابل ١٩.٨٪ للاستجابتين اللتين تعبران عن عدم الموافقة "لا ينطبق ولا ينطبق أبداً" بينما بلغت النسبة للاستجابة " إلى حد ما " ٢٩.٣٪ وبذلك يكون مستوى العدالة الإجرائية لدى رئيسات الأقسام التعليمية متوسطة.

٣- مستوى بُعد العدالة التفاعلية (التعاملية):

أشارت نتائج استجابات أفراد الدراسة إلى موافقتهم على العبارات الواردة في البُعد الثالث من أبعاد العدالة التنظيمية وهو بُعد العدالة التفاعلية (التعاملية)، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم

على عبارات البعد الثالث (٣.٦٤)، وتقع في فئة الاستجابة "ينطبق". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلطان (٢٠٠٦)، و دراسة القريناوي (٢٠١٣)، ودراسة الجابر (٢٠١٥) حول مستوى بُعد العدالة التفاعلية (التعاملية) لدى القيادات التعليمية.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات الواردة في بعد العدالة التفاعلية أو التعاملية فجاءت العبارة رقم (٤) والتي تنص على (تعاملني رئيس القسم بكل احترام) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٦)، وهي تقع في فئة الاستجابة ينطبق تماما، وذلك نتيجة منطقية تفرضها المكانة العلمية والمستوى المعرفي لمنسوبات الأقسام التعليمية في الجامعات. بينما وقعت باقي العبارات في فئة الاستجابة ينطبق، وجاءت العبارة رقم (١٦) والتي تنص على (تُبدي رئيس القسم اهتماماً لحقوقي كموظفة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٣٧)، قد ينتج ذلك من تقدير رئيسات الأقسام التعليمية لمعرفة الأعضاء بحقوقهن. وجاءت العبارة رقم (١٨) والتي تنص على (تنمي رئيس القسم التعاون بين الأعضاء للعمل بروح الفريق) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٣٧). وكانت أقل عبارات المحور العبارة رقم (١٧) والتي تنص على (تأخذ رئيس القسم في الاعتبار مصالحي الشخصية دون إخلال بالعمل) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤)، قد

يكون من الصعب على رئيسات الأقسام التعليمية مراعاة الظروف الخاصة لجميع الأعضاء مع تفاوت مصالحهم واحتمال تعارضها مع مصلحة الأقسام التعليمية، لذا حصلت هذه العبارة على الترتيب الأخير في بُعد العدالة التفاعلية (التعاملية). وجاءت العبارة رقم (٢٠) والتي تنص على (تُفصح رئيس القسم عن انطباعاتها حول سير العمل بكل شفافية) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥١٦)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) استجابات أفراد الدراسة على عبارات البُعد الثالث العدالة التفاعلية (التعاملية)

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥- تعاملني رئيس القسم بكل احترام	ك	4	24	80	174	288	٤.٢٦	٠.٩٠١	1
	٪	0.7	4.2	14.0	30.5	50.5			
١٦- تُبدي رئيس القسم اهتماماً لحقوقي كموظفة	ك	22	76	110	184	178	٣.٧٣٧	١.١٤٨	2
	%	3.9	13.3	19.3	32.3	31.2			
١٨- تنمي رئيس القسم التعاون بين الأعضاء للعمل بروح الفريق	ك	36	76	142	178	138	٣.٥٣٧	١.١٧٥	3
	%	6.3	13.3	24.9	31.2	24.2			

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢١- تُراعي رئيس القسم في تعاملها مع الأعضاء (الدرجة العلمية، سنوات الخدمة، الجدارة).	ك	46	62	138	190	134	٣.٥٣٣	١.١٩٣	4
	%	8.1	10.9	24.2	33.3	23.5			
١٩- تبني رئيس القسم علاقات عمل إيجابية بين الأعضاء	ك	26	86	152	174	132	٣.٥٢٦	١.١٣٦	5
	%	4.6	15.1	26.7	30.5	23.2			
٢٠- تُفصح رئيس القسم عن انطباعاتها حول سير العمل بكل شفافية	ك	34	78	164	148	146	٣.٥١٦	١.١٨٢	6
	%	6.0	13.7	28.8	26.0	25.6			
١٧- تأخذ رئيس القسم في الاعتبار مصالحي الشخصية دون إخلال بالعمل	ك	28	110	154	164	114	٣.٣٩٦	١.١٥	7
	%	4.9	19.3	27.0	28.8	20.0			
الإجمالي	ك	196	512	940	1212	1130	٣.٦٤	٠.٩٦	
	%	4.9	12.8	23.6	30.4	28.3			

وفيما يتعلق بالنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على البُعد الثالث فبلغت النسبة المئوية للاستجابة"موافق" ٥٨.٧٪ في مقابل ١٧.٧٪ للاستجابة "غير موافق" بينما بلغت النسبة للاستجابة "محايد" ٢٣.٦٪.

٤- مستوى بُعد العدالة التقويمية:

أشارت نتائج استجابات أفراد الدراسة إلى موافقتهم على العبارات الواردة في البعد الرابع (العدالة التقويمية)، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم (٣.٣٤)، وتقع في فئة الاستجابة "ينطبق إلى حد ما"، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية في مستوى بُعد العدالة التقويمية مع دراسة القريناوي (٢٠١٣) حيث حصل هذا البُعد على أعلى مستوى، كما تختلف مع دراسة الشهري (٢٠١٤) والتي أوضحت أن مستوى تحقق العدالة التنظيمية كانت عالية في جميع أبعادها.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات الواردة في بعد العدالة التقويمية فجاءت العبارة رقم (٢٢) والتي تنص على (تُقومني رئيس القسم وفق أُسس موضوعية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦٦٣)، وذلك أن رئيسة القسم ملزمة بالتقويم وفق نموذج محدد، وجاءت العبارة رقم (٢٥) والتي تنص على (تبني رئيس القسم تقويمها على حقائق ومعلومات واضحة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥١٦)، وجاءت العبارة رقم (٢٣) والتي تنص على (تُزود رئيس القسم كل عضو عند طلبها بتفاصيل إضافية وتفسيرات منطقية عن أي قرار) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٣٧)، وذلك أن

مجال النقاش مفتوح للأعضاء بعد الإطلاع على تقويم أدائهن من رئيسات الاقسام. وكانت أقل عبارات المحور العبارة رقم (٢٦) والتي تنص على (تُطلعنا رئيس القسم على معايير التقويم مسبقاً) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣.١٠٩)، وذلك أن المعايير معروفة للأعضاء دون الحاجة لإطلاع رئيسات الأقسام الأعضاء عليها. وجاءت العبارة رقم (٢٨) والتي تنص على (تستمع رئيس القسم لوجهة نظر الأعضاء فيما يتعلق بتقويم أدائهم) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣.١٥٧)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات البُعد الرابع (العدالة التقويمية)

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٢- تُقومني رئيس القسم وفق أُسس موضوعية	ك	16	58	154	216	126	٣.٦٦٣	١.٠١٩	1
	٪	2.8	10.2	27.0	37.9	22.1			
٢٥- تبني رئيس القسم تقويمها على حقائق ومعلومات واضحة.	ك	22	72	180	182	114	٣.٥١٦	١.٠٦٦	2
	%	3.9	12.6	31.6	31.9	20.0			

العبارات		لا ينطبق أبدا	لا ينطبق	إلى حد ما	ينطبق	ينطبق تماما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٣- تَزود رئيس القسم كل عضو عند طلبها بتفاصيل إضافية وتفسيرات منطقية عن أي قرار.	ك	28	78	190	170	104	٣.٤٢٨	١.٠٨٦	3
	%	4.9	13.7	33.3	29.8	18.2			
٢٤- تُناقش رئيس القسم معي النتائج المترتبة على القرارات التي يمكن أن تُؤثر على وظيفتي	ك	40	110	156	168	96	٣.٢٩٨	١.١٦٤	4
	%	7.0	19.3	27.4	29.5	16.8			
٢٧- تهدف رئيس القسم من تقويم أداء الأعضاء إلى تطوير أدائهم.	ك	52	114	166	148	90	٣.١٩٣	١.١٩٢	5
	%	9.1	20.0	29.1	26.0	15.8			
٢٨- تستمع رئيس القسم لوجهة نظر الأعضاء فيما يتعلق بتقويم أدائهم.	ك	56	128	136	160	90	٣.١٧٥	١.٢٢٥	6
	%	9.8	22.5	23.9	28.1	15.8			
٢٦- تُطلعنا رئيس القسم على معايير التقويم مسبقاً	ك	54	152	140	126	98	٣.١٠٩	١.٢٤٣	7
	%	9.5	26.7	24.6	22.1	17.2			
الإجمالي	ك	268	712	1122	1170	718	٣.٣٤	٠.٩٨	
	%	6.7	17.8	28.1	29.3	18.0			

وفيما يتعلق بالنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على البُعد الرابع فبلغت النسبة المئوية للاستجابة "موافق" ٤٧.٣٪ في مقابل ٢٤.٥٪ للاستجابة "غير موافق" بينما بلغت النسبة للاستجابة "محايد" ٢٨.١٪.

بعد العرض التفصيلي لمستويات الأبعاد الأربعة للعدالة التظيمية كل على حدة، يمكن إجمال قيم أبعاد العدالة التنظيمية لرئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مجملة كالتالي:

جدول (١٠)

ترتيب أبعاد المحور الأول (العدالة التنظيمية)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الأول (العدالة التوزيعية)	3.44	0.92	٣
البعد الثاني (العدالة الإجرائية)	3.46	0.98	٢
البعد الثالث (العدالة التفاعلية أو التعاملية)	3.64	0.96	١
البعد الرابع (العدالة التقويمية)	3.34	0.98	٤

بالنظر للجدول (١٠) يتضح ترتيب الأبعاد الأربعة للعدالة التنظيمية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٤) لبُعد العدالة التفاعلية تأتي في الترتيب الأول، ثم بُعد العدالة الإجرائية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٦)، وفي الترتيب الثالث بُعد العدالة التوزيعية وبمتوسط حسابي (٣.٤٤)،

والبُعد الأخير هو بُعد العدالة التقويمية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٤). وتعني هذه النتيجة أن رئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن يتعاملن مع أعضاء هيئة التدريس بأسلوب ينشد العدالة دون تحيز وتطبيق الإجراءات على الجميع، وتوزع المهام والواجبات بعدالة، ويقومن أداء أعضاء هيئة التدريس بناء على ما يبذلنه من جهد وما يحققنه من إنجاز.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"ما مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظرهن"؟

يمكن معرفة مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من خلال تبويب اختيارات أعضاء هيئة التدريس أنفسهن لمستوى روحهن المعنوية وفق درجات المقياس (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، ودائماً) واستخراج نسبة تركزها لتصف بدلالتها شدة الاستجابة واعتماد ذلك أساساً لاحتساب قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للروح المعنوية للأعضاء، وقد أشارت نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن إلى أن الروح المعنوية لهن كانت متوسطة، حيث بلغ متوسط

درجات استجاباتهن على عبارات محور الروح المعنوية مجملة (٣.٢٣)، وهي تقع في فئة الاستجابة "أحيانا"، وهذه النتيجة لمستوى الروح المعنوية للأعضاء من وجهة نظرهن تتفق ما توصلت له دراسة الزهراني (١٩٩٢) لمستوى الروح المعنوية لعينة مماثلة.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات الواردة في محور الروح المعنوية للأعضاء، فجاءت العبارة رقم (٣٨) والتي تنص على (عملي في القسم ملائم لقدراتي ومؤهلاتي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٦٥)، وذلك قد يعود إلى الدقة في تعيين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لتخصصاتهن الدقيقة. وجاءت العبارة رقم (٣١) والتي تنص على (أشعر بأنني جُزء من هذه الجامعة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٥١)، وذلك قد يعود للأمان الوظيفي الذي تشعر به أعضاء هيئة التدريس والاستقرار النفسي. وجاءت العبارة رقم (٤٢) والتي تنص على (تسود روح التعاون والطيبة علاقاتنا كزملاء) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٣٦)، وتقع هذه العبارات الثلاث في مدى الاستجابة (دائماً)، بينما وقعت العبارات رقم (٤١، ٣٩، ٢٩، ٣٧، ٣٦) على التوالي في مدى الاستجابة (أحياناً). وكانت أقل عبارات المحور والتي وقعت في مدى الاستجابة (نادراً) هي العبارة

رقم (٣٥) والتي تنص على (تُطبق الجامعة العدالة تجاه جميع الأعضاء على حد سواء) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٢.٥٧٥)، وهو مؤشر خطير يدل على شعور الأعضاء بتفاوت تطبيق الجامعة للعدالة بين أعضائها، وجاءت العبارة رقم (٣٢) والتي تنص على (تُعاملنا الجامعة على أساس مانستحق) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٢.٥٨٩)، وقبلها العبارة رقم (٣٣) والتي تنص على (سياسة هذه الجامعة واضحة تجاه الأعضاء فيها) بمتوسط حسابي مقداره (٢.٦) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني (الروح المعنوية)

العبارات		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٨- عملي في القسم ملائم لقدراتي ومؤهلاتي.	ك	24	42	130	222	152	٣.٧٦٥	١.٠٥٦	1
	٪	4.2	7.4	22.8	38.9	26.7			
٣١- أشعر بأنني جزء من هذه الجامعة	ك	36	44	134	168	188	٣.٧٥١	١.١٧٦	2
	%	6.3	7.7	23.5	29.5	33.0			
٤٢- تسود روح التعاون والطيبة علاقاتنا كزملاء.	ك	16	46	148	222	138	٣.٧٣٦	١.٠٠٤	3
	%	2.8	8.1	26.0	38.9	24.2			

العبارات		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٤- موقف رئيسة القسم اتجاهي واضح.	ك	18	64	122	234	132	٣.٦٩٨	١.٠٤٤	4
	%	3.2	11.2	21.4	41.1	23.2			
٣٠- مُتأكدة انني سأظل محتفظة بعملي وأفتخر بأدائه	ك	42	54	118	192	164	٣.٦٧	١.١٩٦	5
	%	7.4	9.5	20.7	33.7	28.8			
٤٠- تتعامل معنا رئيسة القسم بالشكل الذي يكسب تعاوننا ويحفزنا للأداء الأفضل.	ك	44	76	150	192	108	٣.٤٢٨	١.١٦٤	6
	%	7.7	13.3	26.3	33.7	18.9			
٤١- لا أشعر بالملل خلال ساعات العمل.	ك	54	88	142	180	106	٣.٣٤٤	١.٢١٥	7
	%	9.5	15.4	24.9	31.6	18.6			
٣٩- تتيح لي وظيفتي فرص الترقية بشكل يلبي طموحي.	ك	74	96	148	172	80	٣.١٥٤	١.٢٣٧	8
	%	13.0	16.8	26.0	30.2	14.0			
٢٩- قسمي يُعطيني أكبر دعم ممكن	ك	52	122	174	136	86	٣.١٤٤	١.١٨٤	9
	%	9.1	21.4	30.5	23.9	15.1			
٣٧- تدعم البيئة المادية للجامعة أداء العمل بشكل جيد.	ك	78	154	160	122	56	٢.٨٦٧	١.١٨٧	10
	%	13.7	27.0	28.1	21.4	9.8			
٣٦- تصل للأعضاء التعليمات والأوامر بشكل واضح وفي الوقت المناسب.	ك	64	170	184	98	54	٢.٨٣٩	١.١٢٩	11
	%	11.2	29.8	32.3	17.2	9.5			
٣٣- سياسة هذه الجامعة واضحة تجاه الأعضاء فيها.	ك	90	192	170	92	26	٢.٦	١.٠٧٤	12
	%	15.8	33.7	29.8	16.1	4.6			

العبارات		أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٢- تعاملنا الجامعة على أساس ما نستحق.	ك	106	158	194	88	24	٢.٥٨٩	١.٠٨٥	13
	%	18.6	27.7	34.0	15.4	4.2			
٣٥- تُطبق الجامعة العدالة تجاه جميع الأعضاء على حد سواء.	ك	108	180	162	86	34	٢.٥٧٥	١.١٣٤	14
	%	18.9	31.6	28.4	15.1	6.0			
الإجمالي	ك	806	1486	2136	2204	1348	٣.٢٣	٠.٨٢	
	%	10.1	18.6	26.8	27.6	16.9			

وفيما يتعلق بالنسب المؤوية لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الثاني (الروح المعنوية) فبلغت النسبة المئوية للاستجابة "موافق" ٤٤.٥٪ في مقابل ٢٨.٧٪ للاستجابة "غيرموافق" بينما بلغت النسبة للاستجابة "أحياناً" ٢٦.٨.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"ما العلاقة بين مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومستوى الروح المعنوية للأعضاء"؟

أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها

رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومستوى الروح المعنوية للأعضاء، حيث وجد معامل ارتباط عال بلغ (٠.٦٩١)، وهو دال عند مستوى ٠.٠١، ومعنى ذلك كلما ارتفع ممارسة العدالة التنظيمية من رئيسات الأقسام التعليمية، كلما زاد مستوى الروح المعنوية للأعضاء. وتلك النتيجة تتفق مع جميع الدراسات السابقة الارتباطية التي بحثت في العلاقة الارتباطية بين العدالة التنظيمية ومتغيرات أخرى مثل علاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي في دراسة سلطان (٢٠٠٦) أو علاقتها بالثقة التنظيمية مثل دراسة البكار(٢٠١٢)، أو السلوك الأخلاقي مثل دراسة القريناوي (٢٠١٣)، أو الدافعية للانجاز مثل دراسة الشهري (٢٠١٤)، أو سلوك المواطنة مثل دراسة الجابر(٢٠١٥) وفي جميع هذه الدراسات تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين هذه المتغيرات وبين العدالة التنظيمية.

وكذلك وجد ارتباط عال ودال عند مستوى ٠.٠١ بين الأبعاد الفرعية لمحور العدالة التنظيمية ومستوى الروح المعنوية لدى الأعضاء، فبلغ معامل الارتباط لبُعد العدالة التوزيعية (٠.٦٦٠)، وبلغ معامل الارتباط لبُعد العدالة الإجرائية (٠.٦٧٧)،وبلغ معامل الارتباط لبُعد العدالة التفاعلية (التعاملية) (٠.٦٨٠)،وبلغ معامل الارتباط لبُعد العدالة التقويمية (٠.٥٧٠)، وبذلك يكون بُعد العدالة التفاعلية

(التعاملية) الأعلى ارتباط بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس وتلك نتيجة منطقية حيث يؤثر تعامل رئيس القسم التعليمي بالروح المعنوية للأعضاء، والجدول التالي يوضح الارتباط بين العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية) التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومستوى الروح المعنوية للأعضاء.

جدول (١٢) معامل ارتباط بيرسون بين المحورين الأول العدالة التنظيمية (بأبعاده) والثاني (الروح المعنوية)

أبعاد العدالة التنظيمية			المحور الثاني (الروح المعنوية)
المحور الأول (العدالة التنظيمية)	العدالة التوزيعية	معامل ارتباط بيرسون	.660**
		الدلالة	.000
		(العدد) ن=	570
	العدالة الإجرائية	معامل ارتباط بيرسون	.677**
		الدلالة	.000
		(العدد) ن=	570
	العدالة التفاعلية (التعاملية)	معامل ارتباط بيرسون	.680**
		الدلالة	.000
		(العدد) ن=	570
	العدالة التقويمية	معامل ارتباط بيرسون	.645**
		الدلالة	.000
		(العدد) ن=	570
	إجمالي المحور الأول	معامل ارتباط بيرسون	.691**
		الدلالة	.000
		(العدد) ن=	570

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة التنظيمية التي تمارسها رئيسات الأقسام التعليمية، وكذلك الروح المعنوية للأعضاء تعزى لمتغيرات (سنوات الخدمة، الدرجة العلمية، نوع الكلية) لأعضاء هيئة التدريس"؟

- الفروق في الاستجابات حسب متغير سنوات الخدمة:

أشارت استجابات أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم على الاستبانة مجملة بمحوريها (العدالة التنظيمية والروح المعنوية)، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) تحليل التباين ANOVA للفروق في استجابات أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
الأول (العدالة التنظيمية)	بين المجموعات	45789.87	3	15263.3	26.89	0.000 دالة
	داخل المجموعات	321238.52	566	567.56		
	الإجمالي	367028.39	569			
الثاني (الروح المعنوية)	بين المجموعات	4439.062	3	1479.68	13.44	0.000 دالة
	داخل المجموعات	62280.194	566	110.036		
	الإجمالي	66719.256	569			
الإجمالي	بين المجموعات	77005.922	3	25668.6	25.357	0.000 دالة
	داخل المجموعات	572962.892	566	1012.30		
	الإجمالي	649968.814	569			

وللتعرف على اتجاه الفروق في استجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة مجملة بمحوريها، حسب متغير سنوات الخدمة، تم عمل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe Test والذي أشار إلى أن الفروق فيما يتعلق بالمحور الأول (العدالة التنظيمية) في اتجاه فئة من مدة خبرتهم (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة) في مقابل فئة (من ٥ إلى أقل

من ١٠ سنوات)، وفي اتجاه من خبرتهم (١٥ سنة فأكثر) مقارنة بالفئات الأخرى. و أن الفروق فيما يتعلق بالمحور الثاني (الروح المعنوية) في اتجاه فئة من مدة خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) مقارنة بمن خبرتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وفي اتجاه من خبرتهم (١٥ سنة فأكثر) مقارنة بالفئات الأخرى، وفيما يتعلق بإجمالي الاستبانة فكانت الفروق في اتجاه فئة من مدة خبرتهم (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة) في مقابل فئة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وفي اتجاه من خبرتهم (١٥ سنة فأكثر) مقارنة بالفئات الأخرى والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة مجملة ومحوريها الفرعيين حسب متغير سنوات الخدمة

فئات المتغير		متوسط الفروق		
		المحور الأول	المحور الثاني	الإجمالي
أقل من خمس سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	6.24915	4.11905*	10.36820
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	-6.76569	-2.25758	-9.02327
	١٥سنة فأكثر	-17.24352*	-3.56667*	-20.81019*
من ٥ إلى أقل من	أقل من خمس سنوات	-6.24915	-4.11905*	-10.36820

فئات المتغير		متوسط الفروق		
		المحور الأول	المحور الثاني	الإجمالي
١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	-13.01484*	-6.37662*	-19.39147*
	١٥ سنة فأكثر	-23.49267*	-7.68571*	-31.17838*
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	أقل من خمس سنوات	6.76569	2.25758	9.02327
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	13.01484*	6.37662*	19.39147*
	١٥ سنة فأكثر	-10.47783*	-1.30909	-11.78692*
١٥ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	17.24352*	3.56667*	20.81019*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	23.49267*	7.68571*	31.17838*
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	10.47783*	1.30909	11.78692*

- الفروق في الاستجابات حسب متغير الدرجة العلمية:

أشارت استجابات أفراد الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم على الاستبانة مجملة بمحوريها (العدالة التنظيمية والروح المعنوية)، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥) تحليل التباين ANOVA للفروق في استجابات أفراد الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
الأول (العدالة التنظيمية)	بين المجموعات	34015.147	4	8503.79	14.43	0.000 دالة
	داخل المجموعات	333013.246	565	589.40		
	الإجمالي	367028.393	569			
الثاني (الروح المعنوية)	بين المجموعات	7717.48	4	1929.37	18.47	0.000 دالة
	داخل المجموعات	59001.78	565	104.43		
	الإجمالي	66719.26	569			
الإجمالي	بين المجموعات	72596.07	4	18149.02	17.76	0.000 دالة
	داخل المجموعات	577372.75	565	1021.90		
	الإجمالي	649968.81	569			

وللتعرف على اتجاه الفروق في استجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة مجملة ومحوريها الفرعيين حسب متغير الدرجة العلمية، تم عمل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe Test والذي أشار إلى أن الفروق فيما يتعلق بالمحور الأول (العدالة التنظيمية) في اتجاه فئة المعيدين والمحاضرين مقارنة بالفئات الأخرى. و أن الفروق فيما

يتعلق بالمحور الثاني (الروح المعنوية) أيضا في اتجاه فئة المعيدين والمحاضرين مقارنة بالفئات الأخرى، وكذلك فيما يتعلق بإجمالي الاستبانة فكانت الفروق في اتجاه فئة المعيدين والمحاضرين مقارنة بالفئات الأخرى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة مجملة ومحوريها الفرعيين حسب متغير الدرجة العلمية

فئات المتغير		متوسط الفروق		
		المحور الأول	المحور الثاني	الإجمالي
معيد	محاضر	-7.73427	-5.03217*	-12.76643
	أستاذ مساعد	-19.87703*	-9.50054*	-29.37757*
	أستاذ مشارك	-26.86505*	-14.71255*	-41.57760*
	أستاذ	-28.85043*	-11.08974*	-39.94017*
محاضر	معيد	7.73427	5.03217*	12.76643
	أستاذ مساعد	-12.14277*	-4.46837*	-16.61114*
	أستاذ مشارك	-19.13078*	-9.68038*	-28.81116*
	أستاذ	-21.11616*	-6.05758*	-27.17374*
أستاذ مساعد	معيد	19.87703*	9.50054*	29.37757*
	محاضر	12.14277*	4.46837*	16.61114*
	أستاذ مشارك	-6.98802	-5.21201*	-12.20002*
	أستاذ	-8.97340	-1.58920	-10.56260
أستاذ مشارك	معيد	26.86505*	14.71255*	41.57760*
	محاضر	19.13078*	9.68038*	28.81116*

فئات المتغير		متوسط الفروق		
		المحور الأول	المحور الثاني	الإجمالي
	أستاذ مساعد	6.98802	5.21201*	12.20002*
	أستاذ	-1.98538	3.62281	1.63743
أستاذ	معيد	28.85043*	11.08974*	39.94017*
	محاضر	21.11616*	6.05758*	27.17374*
	أستاذ مساعد	8.97340	1.58920	10.56260
	أستاذ مشارك	1.98538	-3.62281	-1.63743

- الفروق في الاستجابات حسب متغير نوع الكلية:

أشارت استجابات أفراد الدراسة حسب متغير نوع الكلية كما أظهرته نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم على الاستبانة مجملة بمحوريها (العدالة التنظيمية والروح المعنوية)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٩) الفروق بين استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة مجملة ومحوريها الفرعيين حسب متغير نوع الكلية

المحور	فئات المتغير	ن = العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المحور الأول	علمية	162	89.81	24.19	568	0.428	.513 غير دالة
	إنسانية	408	100.03	25.31			
المحور الثاني	علمية	162	37.38	10.01	568	0.11	.917 غير دالة
	إنسانية	408	43.03	10.73			
الإجمالي	علمية	162	127.20	31.82	568	0.358	.550 غير دالة
	إنسانية	408	143.06	33.54			

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، والتي أشارت إلى ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقويمية)، بدرجة موافقة فوق المتوسط وتقع ضمن الفئة "ينطبق" وبمتوسط حسابي (٣.٤٧)، وأن الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣.٢٣)، تم التوصل لعدد من التوصيات على النحو التالي:

- تعميم نتائج هذه الدراسة على جميع رئيسات الأقسام في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لتعرف درجة ممارستهن للعدالة التنظيمية والعمل على زيادة هذه الدرجة إلى المستوى المرتفع.

- تبين من النتائج أن ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية للعدالة التنظيمية كانت مرتفعة مما يدل على حُسن إختيار القيادات التعليمية، وبرامج إعداد وتطوير مهارات القيادات في الجامعة، وتوصي الباحثة الاستمرار بتنظيم برامج تطوير مهارات القيادات التعليمية، مع التركيز على بُعد العدالة التقويمية، الذي حصل على أقل مستوى من أبعاد العدالة التنظيمية.

- توصي الدراسة أن تعتمد عمادات تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس على مراجعات بحثية دورية للكشف عن مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها لدى القيادات التعليمية والإدارية، حيث تتبدل القيادات باستمرار، وتتمثل الآلية المقترحة بنشر نتائج الدراسات العلمية التطبيقية لمستوى العدالة التنظيمية وعلاقتها الارتباطية بعدد من المتغيرات، كذلك عقد مجموعات العصف الذهني أو الاجتماعات التثقيفية الدورية بهدف التأكيد على قيم المنظمة ومنها العدالة التنظيمية.

- ضرورة تضمين الأهداف العامة للمؤسسات التعليمية قيم العدالة التنظيمية، والعمل على وضع خطط واستراتيجيات تكفل تضمينها في السلوك القيادي للقادة التربويين.

- تكثيف المؤتمرات والندوات والمحاضرات التي تناقش القيم الأخلاقية للقادة وعلى رأسها العدالة التنظيمية وتأثيرها الإيجابي على فريق العمل والمرؤسين.

- الاهتمام بمجالات العدالة التي حصلت على الموافقة بدرجة ضعيفة، ومنها في بُعد العدالة التوزيعية: تراعي رئيس القسم في توزيع محاضرات الأعضاء مناسبتها أوقاتهم، وفي بُعد العدالة الإجرائية: تسمح رئيس القسم للأعضاء بالاعتراض على قراراتها، وفي بُعد العدالة

التفاعلية: تأخذ رئيس القسم في الاعتبار مصالحي الشخصية دون إخلال بالعمل، وفي بُعد العدالة التقويمية: تُطلعنا رئيس القسم على معايير التقويم مسبقاً. ولهذا يُوصى بضرورة إعادة النظر بتلك الجوانب لرفع مستوى العدالة التنظيمية بأبعادها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- رفع مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك بإعادة النظر ومعالجة النتائج التي حصلت على الموافقة بدرجة ضعيفة وهي كما يلي: سياسة هذه الجامعة واضحة تجاه الأعضاء فيها، تعاملنا الجامعة على أساس ما نستحق، تُطبق الجامعة العدالة تجاه جميع الأعضاء على حد سواء. وهُنا يُوصى بتطبيق الشفافية الإدارية، وبوضع أسس موضوعية وعادلة وتطبيق هذه المعايير على الجميع دون تحيز أو تمييز.

* * *

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبوبكر، مصطفى محمود (٢٠٠٥). التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة. الاسكندرية: الدار الجامعية.
- أبوالسمن، مي (١٩٩٤). أثر عوامل تربية مختارة في مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة البلقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الأردن: الجامعة الأردنية.
- أبوندا، سامية خميس (٢٠٠٧). الأنماط القيادية السائدة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية في الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
- أكاديمية علم النفس ، (٢٠١١) العلاقات الإنسانية والروح المعنوية. استرجع في ٣/ ٤/ ٢٠١٧.
- www.acofps.com/vb/showthread.php?t=8299
- باجودة، ندى (٢٠١٠). واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- البشابشة، سامر عبدالمجيد (٢٠٠٨). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية دراسة ميدانية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. ص ص ٤٢٧-٤٦١، الأردن.

- البكار، أماني يوسف طالب (٢٠١٢). مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة والمناهج ، كلية العلوم التربوية ، الاردن: جامعة الشرق الأوسط.
- الجابر، ريم عبدالرحمن عبدالله (٢٠١٥). درجة ممارسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية ببنها. جمهورية مصر العربية: جامعة بنها.
- الجريسي، بدر محمد (٢٠١٠). الروح المعنوية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للعاملين بمجلس الشورى السعودي من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، الرياض:جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الحجايا، سليمان سالم (٢٠٠٦). الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.
- حمادات، محمد حسن محمد (٢٠٠٣). قيم العمل السائدة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالالتزام الوظيفي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، الأردن: جامعة عمان العربية.

- حواس، أميرة محمد (٢٠٠٣). أثر الالتزام التنظيمي والثقة في الإدارة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.
- درة، عمر محمد (٢٠٠٧). أثر تطبيق العدالة التنظيمية على إدارة ضغوط العمل دراسة ميدانية على المستشفيات الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جمهورية مصر العربية: جامعة عين شمس.
- درة، عمر محمد (٢٠٠٨). العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة، سوريا: دار الرضوان للطباعة والنشر والتوزيع.
- الرفاعي، رجب حسين (٢٠٠٩). تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري والإبتكاري دراسة ميدانية، المجلة العربية للعلوم الإدارية. ص ص ٥٥-٧٨،الكويت: جامعة الكويت.
- زايد، عادل محمد (١٩٩٥). تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، المجلة العربية للعلوم الإدارية. ص ص ٢٦٩-٢٩٨، الكويت: جامعة الكويت.
- زايد، عادل محمد (٢٠٠٦). العدالة التنظيمية المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية، مجلة بحوث ودراسات، جمهورية مصر العربية: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- الزهـراني، عـلي صـالح (١٩٩٢). الـسلوك القيـادي لرؤسـاء الأقـسام الأكاديمية وعلاقتة بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملـك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، قـسم الإدارة التربويـة، كليـة التربيـة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الزهراني، نورة عطية بن راشد (٢٠٠٨). علاقـة الـنمط القيـادي لمـديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الإبتدائية بمحافظـة جـدة. رسـالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، مكـة: جامعة أم القرى.
- سلطان، سوزان أكرم (٢٠٠٦). العدالـة التنظيميـة لـدى رؤسـاء الأقـسام الأكاديميـة في الجامعـات الأردنيـة وعلاقتهـا بالرضـا الـوظيفي والـولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيهـا. رسـالة دكتـوراه غـير منـشورة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- شمسة، إبراهيم (٢٠٠٦). واقع العدالـة التنظيميـة في الجامعـات الرسـمية الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الأردن: الجامعة الأردنية.
- الشهري، محمد بن محمد بن جابر (٢٠١٤). مستوى العدالة التنظيمية لـدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتهـا بدافعيـة الأنجـاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قـسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، مكة: جامعة أم القرى.

- الطحيح، سالم مرزوق و محمد، علي حسين (٢٠٠٣). العلاقة بين الهيكل التنظيمي ومدى الإدراك للعدالة التنظيمية، الإداري. ص ص ٨١- ١٠٨، سلطنة عمان: معهد الإدارة العامة.
- عبدالسميع، جمال عبدالحميد علي (٢٠٠٢). دراسة تحليلية لبعض محددات ونتائج الدعم التنظيمي المدرك بالتطبيق على موظفي القطاع الحكومي بالمملكة العربية السعودية. مجلة الدراسات المالية والتجارية. كلية تجارة بني سويف، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.
- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٤، الرياض: مكتبة العبيكان.
- العطوي، عامر علي حسين (٢٠٠٧). أثر العدالة التنظيمية في الأداء السياقي- دراسة تحليلية لأداء الكادر التدريسي في كلية الإدارة والاقتصاد، مجلة جامعة القادسية. ص ص ١٧-٣٢، العراق: كلية الإدارة والإقتصاد.
- العنزي، عوض خلف و الفضلي، فضل صباح (٢٠٠٧). العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية، المجلة العربية للعلوم الإدارية. ص ص ٣٤-٧٦ ، الكويت: جامعة الكويت.
- الغنام، إبراهيم (٢٠٠٦). رفع الروح المعنوية وتحفيز الفريق، الرياض،
- http://www.hrdicussion.org استرجع في ٧/ ١٠/ ٢٠١٧.
- الفهداوي، فهمي و القطاونة، نشأت (٢٠٠٤). تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظات الجنوب

الأردنية، المجلة العربية لـلإدارة. ص ص ١-٥٢، جامعـة الـدول العربيـة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- القريناوي، بسام عليان فرهود (٢٠١٣). درجـة ممارسـة مـديري المـدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في الأردن للسلوك الأخلاقـي وعلاقتهـا بدرجة ممارستهم للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة والمناهج ، كلية العلوم التربوية ، الأردن: جامعـة الشرق الأوسط.
- القطاونة، نشأت أحمد (٢٠٠٣). تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي. رسالة ماجستير غير منشورة، الكرك، الأردن: جامعة مؤتة.
- قموة، سـحر عيـسى (٢٠٠٨). الثقـة التنظيميـة لـدى مـديري ومـديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى معلميهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان، الأردن: جامعـة عـمان العربية.
- كنعان، نواف (١٩٩٢). القيادة الإدارية، الطبعة الرابعـة، عـمان: مكتبـة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، أحمد محي و مقابلـة، عـاطف يوسـف (٢٠١٠). مـستوى الـروح المعنوية لمعلمي التربية الإسلامية في المـدارس الثانويـة الحكوميـة في محافظـة عمان وعلاقتـه بـبعض المتغـيرات، المجلـة التربويـة، كليـة التربيـة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- وادي، رشيد عبداللطيف (٢٠٠٦). العدالة التنظيمية – دراسة ميدانية عـلى الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة ، غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Cropanzano. Russell. David E. Bowen. and Stephen W. Gilliland (2007). The Management of Organizational Justice. Academy of Management Perspectives. pp34-48.
- Flippo. Edwin. B (1967). principles of personal management. New York-megraw- hill book company. inc.
- Green berg. d. (1990). Organizational Justice: Yesterday. Today. Tomorro. Journal of Management. Vol. 16. pp. 606-613.
- Huseman. R. C.. Hatfield J. D.. (1985). "Test for individual perceptions job equity; Some preliminary findings ". Perceptual and Major Skills. 61:1055-1064.
- Koopmann. R..(2003). The relationship between perceived organizational justice and organizational citizenship behavior. Retrieved on. www.uwstou.edu/solutions/uwjst/koomann.pdf.
- Kottraba. C.. (2003). The relationship between organizational Justice employee absenteeism and role stress. DAI. Vol. 64(2). 99.
- Moorman. R.H.. Blakely. G. L..& Niehoff. B. P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? Academy of Management journal. 41. pp. 351-357. Available at: www. Emeraldinsight. Com
- Richard. Osborn. Hunt. James G.& Schermehrn. John R.. (1991) Managing Organizational Behavior. New York. John Wiley & Sons. . p.512.
- Schmiesing.R. & Safrit. D. & Glim. J. (2003). Factors Affecting O.S.U. Extension Agents Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction: Critical in to Emerging Trends and Extension Human Resource Management. AIAEE Proceeding of the 19 th Annual Conference Raleigh North Carolina. USA.
- Viswesvaran. C.. Deshperade S. & Joseph J.. (1998) "Job Satisfaction as a function of top management support for ethical behavior: Astudy of Indian youngers". Journal of Business Ethics. Vol. 17. pp. 365-371.
- Weiss. H. M. et at. . (1999) "Effects of Justice conditions on Discrete Emotions" Journal of Applied Psychology. Vol. 84. No. 5. pp. 786-794.
- Zwick. R. & Chen. Z. P.. (1999) "What is the price of Fairness: H. Bargaining study". Journal of Management. Vol. 25. No. 6. pp. 688-699.

* * *

- Al-Kilani, Ahmed Mohi and Interview, Atef Yousef (2010). The level of morale of Islamic education teachers in public High schools in Amman Governorate and its relation to some variables, Educational Journal, College of Education, Jordan: Amman Arab University for Graduate Studies
- Wadi, Rashid Abdullatif (2006). Organizational Justice - Field Study on Palestinian Ministries in Gaza Strip, Gaza, Palestine: Islamic University.

* * *

and their relation to the teachers' achievement motivation from their point of view. Unpublished MA thesis, Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Makkah: Umm Al Qura University.
- Al-Tuhaih, Salem Marzouk and Mohammed, Ali Hussein (2003). The relationship between the organizational structure and the perception of organizational justice. Al-Idari, pp. 81- 108, Sultanate of Oman: Institute of Public Administration.
- Abdul-Samia, Jamal Abdul Hamid Ali (2002). Analytical study of some of the determinants and results of organizational support that is perceived through application to employees of the governmental sector in Saudi Arabia. Journal of financial and commercial studies. Beni Sueif College of Commerce, Egypt: Cairo University.
- Al-Assaf, Saleh Ibn Hamad (2006). Introduction to research in behavioral sciences. 4th ed, Riyadh: Obeikan.
- Al-Atwi, Amer Ali Hussein (2007). The Effect of Organizational Justice on Contextual Performance: An Analytical Study of the Performance of Teaching Staff in the College of Management and Economics, Journal of Qadisiyah University. pp. 17-32, Iraq: College of Management and Economics.
- Al-Enizi, Awad Khalaf and Al Fadhli, Fadl Sabah (2007). The relationship between organizational justice and some organizational and demographic variables, the Arab Journal of Administrative Sciences. Pp. 34-76, Kuwait: Kuwait University.
- Al-Ghannam, Ibrahim (2006). Raising Morale and Motivating Team, Riyadh, http://www.hrdicussion.org. Accessed on 7/10/2017.
- Al-Fahdawi, Fahmi and Al-Qatawneh, Nashat (2004). The Effects of Organizational Justice on Organizational Loyalty: A Field Study of the central directorates in the Southern Governorates of Jordan, Arab Journal of Management. pp. 1-52, League of Arab States: Arab Organization for Administrative Development.
- Al-Qarinawi, Bassam Alian Farhoud (2013). The extent of moral behavior exercised by UNRWA principals in Jordan and its relationship to their use of organizational justice from the point of view of teachers. Unpublished MA Thesis, Department of Management and Curriculum, College of Educational Sciences, Jordan: Middle East University.
- Al-Qatawneh, Nashat Ahmad (2003). The impact of organizational justice on organizational loyalty. Unpublished MA thesis, Karak, Jordan: Mutah University
- Qamwa, Sahar Issa (2008). Organizational Trust among Principals of Public High Schools in Jordan and its Relation to the Morale and job performance of their Teachers, Unpublished MA Thesis, Amman, Jordan: Amman Arab University.
- Kanaan, Nawaf (1992). Administrative Leadership, 4th ed, Amman: Dar Al Thaqafa Library for Publishing and Distribution.

relation to job commitment. Unpublished PhD thesis, Jordan: Amman Arab University.
- Hawass, Amira Mohammed (2003). Impact of organizational commitment and trust in management on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors applied to commercial banks. Unpublished PhD thesis, Egypt: Cairo University.
- Durrat, Omar Mohamed (2007). Impact of the application of organizational justice on the management of work pressures. A field study on university hospitals. Unpublished MA thesis, College of Commerce, Egypt: Ain Shams University.
- Durrah, Omar Mohamed (2008). Organizational Justice and its Relation to Some Contemporary Administrative Trends, Syria: Dar Al-Radwan for Printing, Publishing and Distribution.
- Al Rifai, Rajab Hussein (2009). Analysis of the relationship between organizational trust and administrative and innovative behavior. A field study, the Arab Journal of Administrative Sciences. Pp. 55-78, Kuwait: Kuwait University.
- Zayed, Adel Mohammed (1995). Analysis of the relationship between the methods of monitoring the job performance and the sense of employees of organizational justice, the Arab Journal of Administrative Sciences. Pp. 269-298, Kuwait: Kuwait University.
- Zayed, Adel Mohammed (2006). Organizational Justice, the Next Mission for Human Resources Management, Journal of Research and Studies, Arab Republic of Egypt: Arab Organization for Administrative Development.
- Al Zahrani, Ali Saleh (1992). The leadership behavior of the heads of the academic departments and its relation to the morale of faculty members at King Saud University. Unpublished Master Thesis, Department of Educational Administration, College of Education, Riyadh: King Saud University.
- Al Zahrani, Nora Attia Ibn Rashid (2008). The relationship of the leadership style of the female school principals with the spirit of the teachers of the primary stage in Jeddah. Unpublished MA Thesis, Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Makkah: Umm Al Qura University.
- Sultan, Susan Akram (2006). The organizational justice of the heads of the academic departments in the Jordanian universities and their relation to the job satisfaction and organizational loyalty of faculty members. Unpublished PhD thesis, Jordan: Amman Arab University for Postgraduate Studies.
- Shamsa, Ibrahim (2006). The reality of organizational justice in Jordanian public universities from the perspective of faculty members and employees. Unpublished PhD thesis, College of Graduate Studies, Jordan: University of Jordan.
- Al Shehri, Mohammed Ibn Mohammed bin Jaber (2014). Level of organizational justice among the principals of the high schools in Jeddah

List of References:

- Abu Baker, Mustafa Mahmoud (2005). Administrative Organization in Contemporary Organizations. Alexandria: Al-Dar al-Jami'iyah.
- Abu-Assmn, May (1994). The Effect of Selected Educational Factors on the Level of Morale among Secondary School Teachers in Balqa Governorate. Unpublished MA Thesis, College of Educational Sciences, Jordan: University of Jordan.
- Abu-Nada, Samia Khamis (2007). The prevailing leadership styles and their relation to the organizational commitment and sense of organizational justice in the Palestinian ministries in the Gaza Strip. Unpublished MA Thesis, Palestine: Islamic University.
- Academy of Psychology, (2011) Human Relations and Morale. www.acofps.com/vb/showthread.php?t=8299 Accessed on 3/4/2017
- Bajoda, Nada (2010). The reality of the application of organizational justice in public education schools for girls in the city of Makkah. Unpublished MA Thesis, College of Education, Makkah Al Mukarramah: Umm Al Qura University.
- Al-Bashabsha, Samer Abdul-Majeed (2008). The Impact of Organizational Justice on the Formulation of Organizational Symmetry in Jordanian Public Institutions. A Field Study, Jordanian Journal of Business Administration. pp. 427-461, Jordan.
- Albakar, Amani Youssef Taleb (2012). The level of organizational justice practiced by the principals of the general secondary schools in Amman governorate and its relation to the level of organizational trust in their schools from the point of view of the teachers. Unpublished MA Thesis, Department of Management and Curriculum, College of Educational Sciences, Jordan: Middle East University.
- Al-Jaber, Reem Abdulrahman Abdullah (2015). The degree of the practice of organizational justice and its relation to the level of behavior of organizational citizenship in the administrations of education in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of the College of Education in Banha. Egypt: Banha University.
- Al-Jeraisy, Badr Mohammed (2010). Morale and its relation to the organizational loyalty of the employees of the Saudi Shura Council from their point of view. Unpublished MA Thesis, Department of Administrative Sciences, Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.
- Al Hjaya, Suleiman Salem (2006). Educational leadership styles and their relationship to organizational justice from the point of view of department heads in the administrations of education in Jordan. Unpublished PhD thesis, Jordan: University of Jordan
- Hammadat, Mohamed Hassan Mohamed (2003). The prevailing work values of principals and teachers in Jordan's general high schools and their

The level of organizational justice practiced by the heads of academic departments in Princess Nourah Bent Abdulrahman University and its effects on the faculty morale.

Dr. Fozyah Saleh Alshammri

Department of Education Management and Plamning
College of Education, Princess Nourah Bent Abdulrahman University

Abstract:

The purpose of my study is to determine the level of organizational justice (distributional, procedural, interactional and evaluational) practiced by the heads of academic departments according to the faculty members and its effects on their morale and the relationship between them.

The study is conducted at Princess Nourah Bent Abdulrahman University in Riyadh, Saudi Arabia where 2218 faculty members participated in my research during the academic year 1437/1438 AH.

In order to achieve the aim of the study and answer its questions, a descriptive method is used. A simple random sample of 570 members i.e. 26% of the original sample has responded to the questionnaire sent to their emails by the Deanship of Scientific Research.

The findings reveal the following:

- The results of the overall response of faculty members on the organizational justice in its domains (distributional, procedural, interactional, evaluational) show that the heads of the academic departments at Princess Noura Bent Abdulrahman University exercise them with a median of (3.47) out of (5), which is above the average; they are categorized as "applicable". In addition, the population of the study confirmed using the dimensions of organizational justice with a median of 3.64 for the interactive justice dimension, then the dimension of procedural justice with a median of 3.46, followed by the distributive justice dimension with a median of 3.44, and the last dimension was the evaluational justice with a median of (3.34).
- The level of morale among the faculty of Princess Noura Bent Abdulrahman University was, in their view, medium, with a median of 3,23 out of 5, and is categorized as "to some extent " in the questionnaire.

  There is a strong relationship between the level of organizational justice (distributional, procedural, interactional and evaluational) practiced by the heads of academic departments according to the faculty members and effects on their morale as it has been found that there is a high coefficient of correlation (0,691), at 0.01, meaning that the higher the level of the practice of organizational justice from the heads of the educational departments, the greater the morale of the faculty members. In terms of the organizational justice dimensions, the interactional justice dimension was the highest related dimension to the morale of the faculty members.
- There are statistically significant differences in the responses of the faculty members on the questionnaire for both organizational justice (by all its dimension) and morale dimension, depending on the years of service, inclining to faculty with more years of services, and variable of scientific degree towards lecturers and their assistants, while there were no statistically significant differences in their responses according to the variable of college type, except for the evaluational justice dimension where there were statistically significant differences at the level of 0,05, and the differences in the category of colleges of humanities.

In light of the results and limitations of the study, a number of recommendations were offered.

Key words: Organizational Justice (Distributive justice, Procedural, Interactional, Evaluational) Morale, Heads of academic departments.

ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في ضوء التربية الأخلاقية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية

د. أحمد محمد عقلة الزبون

قسم أصول التربية - جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في ضوء التربية الأخلاقية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية

د. أحمد محمد عقلة الزبون

قسم أصول التربية

جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/ ٤/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٧/ ٨/ ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستنباطي، وكشفت الدراسة عن مجموعة من الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية لا ستخدام شبكات التواصل الاجتماعي المستنبطة من آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة؛ فمن أهم الضوابط الأخلاقية التي توصلت إليها الدراسة: اللين والرفق بالآخرين ومخاطبتهم بالحسنى، وتجنب الشتم واللعن والسباب، والتزام غض البصر عما حرم الله، وشكر الله على نعمة التكنولوجيا، واستشعار رقابة الله في السر والعلن، والحياء، والصدق والتثبت في نقل الأخبار. ومن الظوابط الاجتماعية التي أظهرتها الدراسة: صلة الرحم، وتجنب العادات الاجتماعية الذميمة مثل الغيبة والنميمة، والسخرية، ونصح الآخرين بدعوتهم إلى الله وأمرهم بالمعروف ونهيهم عن المنكر، وتجنب إقامة علاقات غير مشروعة بين الجنسين، والحرص على التعارف وتقوية العلاقات الاجتماعية بالآخرين، ومراعاة خصوصية الآخرين وأسرارهم، وتجنب نشر الشائعات الهدامة للعلاقات الاجتماعية، وتوصلت – أيضاً – إلى مجموعة من الضوابط الثقافية مثل: التروي في نشر الأخبار بما يحقق مصلحة المسلمين، ومخاطبة الآخرين على قدر عقولهم، واحترام اللغة العربية والاعتزاز بها، وتجنب التعصب الفكري واحترام الرأي الآخر، وتجنب تدمير برامج ومواقع الآخرين الإلكترونية، واستثمار الوقت وعدم الإدمان الإلكتروني، والاعتزاز بالهوية الإسلامية، وأوصت بضرورة اهتداء القائمين على التربية في الأسرة والمدرسة بهدي الإسلام وتعاليمه في ترسيخ أخلاق الناشئين، وتربيتهم تربية إسلامية تجعلهم واعين بكيفية التعامل مع مستجدات العصر التكنولوجي، تعاملاً يضبط سلوكاتهم، ويحفظ قيمهم، ويحقق خيرية مجتمعهم المسلم.

الكلمات المفتاحية: ضوابط التواصل، شبكات التواصل الاجتماعية، التربية الأخلاقية

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تطورات تقنية هائلة أسست لظهور مجتمعات افتراضية، يستطيع أفرادها التواصل والتفاعل فيما بينهم بسهولة ويسر فائقين، من خلال استخدامهم وسائط إلكترونية تمكنهم من الانفتاح على العالم عبر الشبكة الدولية للمعلومات التي سهلت ظهور عدد من شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية؛ مثل: Twitter، YouTube، My space، Facebook، وغيرها من الشبكات التي تميزت بقدرتها الفائقة على إيجاد بيئة تفاعلية افتراضية تتيح لمستخدميها فرص التواصل مع الآخرين، وتسمح لهم بالحوار، وتبادل المعلومات، والآراء، والأفكار والخبرات، باستخدام مجموعة من الملفات، والصور، ومقاطع الفيديو، والرسائل الإلكترونية.

إن مواقع التواصل الاجتماعي تعد من أحدث منتجات تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وأكثرها شعبية، وبالرغم من أن هذه المواقع أنشئت بهدف التواصل الاجتماعي بين الأقارب والأصدقاء، وتأكيد الترابط بينهم، والتعلم والحصول على المعلومات، وتناقل البيانات، وقضاء الوقت والتسلية، وتبادل المعلومات والأخبار الاجتماعية، وأنشئت لتحقيق أغراض استثمارية؛ مثل: التسوق والبيع والشراء إلكترونياً، واستعراض القنوات الفضائية، وبناء العلاقات العاطفية، والحوار السياسي والثقافي، و"الدردشة" والتعبير عن الرأي بحرية، وغير ذلك من الفوائد والآثار الإيجابية التي تناولها العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة الطيار (٢٠٠٤)، والقدومي (٢٠١٢)، والعتيبي والراشدي (٢٠١٣). وبالرغم من ذلك فإن المراقب للأوضاع الاجتماعية السائدة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية يستنتج أن

استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بدأ يأخذ منحنىً خطيراً، وبدأ يتجه في طريقه إلى التأثير السلبي على النسق الأخلاقي، والعقدي، والثقافي، والاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة؛ فمن الناحية الأخلاقية والقيمية فإن لشبكات التواصل الاجتماعي عدة تداعيات أخلاقية خطيرة؛ مثل: نشر مفهوم الحرية المطلقة، وعدم التثبت في نقل الأخبار والحوادث، والتأثير في اللغة العربية، وإهدار منظومة الوقت، وانتشار العلاقات غير المشروعة بين الجنسين.

امتد التأثير السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي ليطال عقيدة المسلم؛ مثل: بث نظريات الإلحاد التي تنكر وجود الله سبحانه وتعالى، ودعوتها إلى التنصير والتهويد والمذاهب الهدامة، والتشكيك في حجية الكتاب والسنة النبوية، وتأويلهما تأويلاً غريباً، والعمل على إضعاف عقيدة الولاء والبراء والحب والبغض في الله تعالى، وإظهارها بعض المذاهب الهدامة ونشرها على أنها عقيدة أهل السنة والجماعة، والتشبه بالكفار. ولم يقف تأثيرها السلبي عند هذا الحد بل تجاوزه ليطال الحياة الاجتماعية للإنسان المسلم.

إن من أبرز المظاهر السلبية المتعلقة بالسلوك الاجتماعي لمرتادي شبكات التواصل الاجتماعي: الكذب المفرط أثناء التفاعل والتواصل، وسرقة الهوية، والإرهاب الإلكتروني، والإساءة اللفظية، والإدمان على التواصل الاجتماعي، أو ما يسمى الاستخدام القهري للإنترنت، وظهور نمط تفكير غير منطقي تتداخل فيه أفكار متنوعة ترتكز إلى مفاهيم مختلفة ليس لها أساس ديني ولا قانوني ولا خلقي، وتعزيز التعصب العشائري، أو الإقليمي، أو العرقي، وترسيخ السلوك المتسم باللامبالاة والمؤدي إلى إهمال العلاقات

الاجتماعية مع الأسرة والأصدقاء، والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية، وإقامة علاقات متحررة من المعايير الاجتماعية، وظهور بعض المشاعر السلبية؛ مثل: عدم الرضا والشعور بالوحدة، والقلق والتوتر والانزعاج، وضعف الإحساس بقيمة الذات ولجوء الفرد إلى الإنترنت بهدف إنشاء مفهوم ذات مثالي يحل محل مفهوم ذاته الواقعي الضعيف في عالم افتراضي بعيداً عن عالمه الحقيقي والواقعي (المغذوي، ٢٠١١، ٤٠٩).

إن مثل هذه التأثيرات السلبية تظهر الحاجة الماسة إلى وضع بعض القواعد الأخلاقية المستمدة من ديننا الإسلامي الحنيف، وتربيتنا الإسلامية الحق؛ لضبط عملية التواصل الاجتماعي، وتعزيز إيجابياتها في الحفاظ على النسق القيمي لمجتمعنا العربي والإسلامي، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الحديث عن أهمية القواعد الأخلاقية في ضبط عملية التواصل الاجتماعي عبر الشبكات الإلكترونية المتنوعة على وفق التربية الإسلامية الحق يسوغه ثلاثة أمور مهمة أولها: أن التربية الإسلامية السبيل المثلى لضبط سلوك الإنسان وتهذيب أخلاقه؛ لأنها تربية مستمدة من تعاليم الإسلام السمحة، ومتفقة مع فطرة الإنسان وطبيعته السوية، والثاني: الحديث عن أهمية الضوابط الأخلاقية يأتي في معرض سعي المجتمع الإسلامي الحثيث إلى ضبط سلوك أفراده وفقاً لمكارم الأخلاق التي تؤكد حقوقهم وحرياتهم وتصون كرامتهم، وتسهم في تقدم مجتمعهم ونهضته، والثالث: أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في طرق استخدام مواقع التواصل الاجتماعي؛ وذلك بسبب تفاوتهم في التفكير والعمر وقدراتهم في إدارة ذواتهم، وقوة طبيعتهم الإنسانية وضعفها (الصويان، ٢٠١٤)؛ لهذا فقد تناول الباحثون موضوع الضوابط الأخلاقية

المستمدة من تعاليم الإسلام والمتفقة مع أصول التربية الإسلامية السمحة والهادفة ضبط عملية تواصل الأفراد في المجتمع الإسلامي عبر الشبكات الإلكترونية المتنوعة بالدراسة والتحليل ؛ فقد توصلت دراسة المغذوي (٢٠١١) إلى صياغة مجموعة من الضوابط الأخلاقية التي تحكم عملية التواصل الإلكتروني بين طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ومدى تحققها لديهم، تمثلت بتبني اتجاهات إيجابية نحو العلم، والمعارف الحديثة، واحترام حقوق الإنسان، واحترام الآراء المخالفة، وحل المشكلات من خلال استخدام أساليب بعيدة عن القهر والتهديد، والانتباه إلى مخاطر الإنحرافات السلوكية المستجدة، وتقوية الوازع الديني والخلقي، ونبذ العادات الخلقية السيئة ؛ مثل: الكذب، وتهويل الأمور الصغيرة، ونبذ الانحلال القيمي والخلقي المتمثل في مشاهدة مقاطع الفيديوهات غير الأخلاقية، أو الصور العارية، وتجنب إطلاق برامج الفيروسات على شبكات التواصل الاجتماعي لتخريب البرامج والأجهزة، وتحري الصدق، والموثوقية، والأمانة في طلب المعلومات والبيانات وتداولها، وحماية حقوق الملكية الفكرية، وقوانين الفضاء الإلكتروني، وكفاية أمن المعلومات والبيانات، وسريتها في بعض الأحيان، ومراعاة خصوصية الأفراد واحترامها.

وتناول سكر (٢٠١١) ضوابط التواصل الاجتماعي في دراسةٍ كشفت عن مجموعة من الضوابط أهمها: إرادة الإصلاح والصدق والأمانة في نقل الخبر، والكلمة الطيبة، ومخاطبة الناس بما يفهمون، والصدق، ولين القول والفعل، والصبر وتحمل أذى بعض الناس، وتبين للحقيقة. وكشفت الدراسة أيضاً عن مقومات التواصل الاجتماعي التي حث عليها الإسلام وأوجب على

المسلمين مراعاتها والتحلي بها مثل: حسن اختيار الموضوع وتحديده، والاستماع والانصات المفضي إلى كسب القلوب، وضرروة الاستعانة بالأدلة، واختيار الوقت والمكان المناسبين.

كما أشار درويش (٢٠١٣) في دراسة هدفت الكشف عن بعض التداعيات الأخلاقية السلبية الناتجة عن التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت، ثم محاولة التوصل إلى مجموعة من القيم الأخلاقية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، التي تسهم في الحد من هذه التداعيات؛ وأسفرت الدراسة عن تأكيد منهج التربية القرآني والنبوي في إذكاء أهمية القيم الأخلاقية في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي أساس نهوض المجتمع، وأن مواقع التواصل الاجتماعي في حد ذاتها ليست مصدراً موثوقاً للمعلومات والأخبار، وإنما ينبغي الرجوع إلى أصل مصدر الخبر للتأكد من مصداقيته، كما ينبغي الالتزام بالموضوعية في التعامل مع المعرفة المتاحة بتلك المواقع، وعلى كل مسلم أن يكون على قدر من الوعي بتلك الجهود الحثيثة لاختراق العقل الإسلامي على مواقع التواصل الاجتماعي، من خلال قدرته على تفنيد ماينشر من أفكار ومفاهيم هدامة تتناقض مع ثوابت الدين.

واقترح الهنيدي (٢٠١٣) إطاراً أخلاقياً مكوناً من مجموعة من القيم التي تضبط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وتحد من التجاوزات القيمية، والتداعيات الأخلاقية السلبية في المجتمع المسلم منها: البدء بالبسملة، والسلام على الطرف الآخر، والاستئذان، والإصلاح والنصح للمستخدمين، والكلمة الطيبة الحسنة، وعدم السباب، ومخاطبة الناس على قدر عقولهم، وعدم تهديد الآخرين، وشكر الله على نعمة اقتناء الحاسوب،

وتحديد الهدف من دخول شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، واستثمار الوقت، والتثبت من المعلومات قبل نشرها، والأمانة العلمية واحترام الملكية الفكرية.

وقدم رضوان (٢٠١٤) تصوراً مقترحاً لتنمية طلاب جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية بأخلاقيات التواصل الإلكتروني؛ إذ كشفت الدراسة عن عدة إجراءات تتعلق بالطلبة الجامعيين يمكن من خلالها تنمية وعيهم بأخلاقيات – وضوابط - التواصل الاجتماعي الإلكتروني؛ مثل: ضرورة التثبت من صحة ما ينشر، واتباع آداب الحوار والمناقشة، وعدم تسفيه آراء الآخرين، واستثمار الوقت في أمور مفيدة، وتجنب الإساءة إلى الآخرين، وعدم الدخول بأسماء مستعارة لإيذاء الآخرين، وتحديد ساعات الاستخدام اليومي لشبكات التواصل الاجتماعي بحيث لاتزيد على ساعتين يومياً.

وأكد هلل (٢٠١٥) مجموعة من الأخلاق التربوية لشبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور في جمهورية مصر العربية أهمها: استثمار نشاطات الوقت، والتثبت من المعلومات قبل نشرها، والاعتزاز بالهوية، والبعد عن السخرية، والحذر من الشائعات، والشفافية في نشر المعلومات، والعمل على بناء مجتمع معرفي، والعمل بروح الفريق.

وكشفت دراسة النواهضة (٢٠١٤) عن بعض ضوابط استخدام وسائل التواصل الحديثة؛ مثل: شكر الله على نعمة استخدام وسائل الاتصال الحديثة، وشعور مستخدم شبكات التواصل الاجتماعي بالمسؤولية تجاه أقواله وأفعاله، وأن تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الخير والهداية بين

الناس، وتوصلت الدراسة – أيضاً- إلى أن استخدام وسائل التواصل الحديثة بشكل عام، والإنترنت بشكل خاص، له تأثير سلبي بشكل ملموس في العلاقات الأسرية، خاصة بين الزوجين من جهة، وبين الأبناء وآبائهم وأمهاتهم من جهة أخرى، وهو سلاح ذو حدين إذا لم تتوفر الرقابة مع ضرورة أن يكون الاستخدام ضمن الضوابط الشرعية.

ومن خلال استقصاء الباحث للدراسات السابقة التي تناولت الآثار المترتبة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ؛ إذ أثبتت في نتائجها أن هناك جملة من التداعيات الأخلاقية والقيمية المترتبة على الاستخدام السلبي لهذه المواقع ؛ وأوصت هذه الدراسات بضرورة صياغة إطارٍ يضم مجموعةٍ من الضوابط الأخلاقية والثقافية والاجتماعية لاستخدام مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي، وأهمية تأصيل هذه الضوابط تأصيلاً شرعياً يبين أوجه الاستخدام الجائزة لها، ويحدد مجالات استخدامها التي تتناقض مع جوهر الإسلام، وروحه السمحة من خلال الاستعانة بالآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة وتتبع دلالاتها ومعانيها، واستنباط أحكامها بهدف المحافظة على المنظومة الأخلاقية والقيمية للمجتمع المسلم، وهو ما استهدفته الدراسة الحالية.

* * *

مشكلة الدراسة وسؤالها:

تشهد شبكات التواصل الاجتماعي إقبالاً عالمياً متزايداً ؛ إذ تشير نتائج إحصائيات نشرها موقع (we are Social) في العام الحالي ٢٠١٧م، أن عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي (٢,٨٠ بليون) مستخدم في جميع دول العالم -http://wearesocial.com/blog/2017/01/digital-in-2017 .global-overview

وعلى صعيد العالم العربي يشير التقرير الذي أعدته كلية محمد بن راشد للإدارة الحكومية تحت عنوان تقرير الإعلام الاجتماعي لعام ٢٠١٧م أن هناك زيادة في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في المنطقة العربية ؛ إذ بلغ عدد مستخدمي الفيس بوك قرابة (١٥١) مليون مع بداية العام، وأن هناك أكثر من (١١) مليون مستخدم للتويتر، وأن موقع لينكداين شهد زيادة كبيرة في عدد المستخدمين في المنطقة العربية إذ بلغ عدد مستخدميه قرابة (١٦,٦) مليون مستخدم. في حين وصل عدد مستخدمي موقع أنستجرام لتبادل الصور والفيديوهات (٧,١) مليون عربي.

وتضمن التقرير السابق دراسة استقصائية شارك فيها ٥٦٠٠ مشارك من (٢٢) دولة عربية عبر الإنترنت من مختلف الأعمار، وأظهرت نتائج التقرير أن شبكات التواصل الاجتماعي تلعب دوراً رئيساً فيما يسمى عصر الثورة الصناعية الرابعة في القطاع التنموي، وأشار التقرير - أيضاً - إلى الآثار الإيجابية لمواقع التواصل الاجتماعي فيما يتعلق بتزايد نسبة استخدام اللغة العربية (http://www.mbrsg.ae/asmr-2017).

وأمام هذا الإقبال العربي المتزايد على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي فقد أثبتت العديد من التقارير والدراسات أن هناك جملة من التأثيرات السلبية الخطيرة مست المنظومة القيمية والأخلاقية للمجتمعات العربية المسلمة مثل: دراسة الطيار (٢٠٠٤)، والقدومي (٢٠١٢)، والعتيبي والراشدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى التحديات التي تفرضها شبكة الإنترنت بوجه عام، وشبكات التواصل الاجتماعي بوجه خاص على القيم في الوطن العربي مثل: الترويج للإباحية، والاختلاط، والقيم والمبادئ المخالفة للإسلام، ثم التأثير الثقافي الذي يتمثل أبرز مشكلاته في تدفق المعلومات غير المنتقاة، والترويج للأفكار الغربية، وتعزيز التبعية للفكر الغربي.

ويأتي بعد ذلك التأثير في الجوانب العقدية، ومن أهم مشكلاته: تعزيز النزعة المادية على حساب الجانب الروحي، والإيمان، وإظهار شعائر أهل الكفر ورموز أديانهم الباطلة، وتشويه صورة الإسلام والمسلمين، والتشكيك في عقديتهم. ولم يقف تأثيرها السلبي عند هذا الحد، بل امتد ليطال الجوانب التعليمية، والسلوكية للأطفال والشباب، في أهم محاضن التربية، ومؤسساتها المتمثلة في الأسرة والمدرسة، من حيث تعرضهم للإزدواجية، والتشتت بين مايتعلمه الطفل، والطالب في الأسرة والمدرسة، وبين مايشاهده عبر صفحات – ومواقع - الشبكة العنكبوتية، وشبكة الإنترنت، وكذلك الترويج للسلوك العدواني والعنف.

ومن وجهة نظر الباحث أن هناك عدة أسباب أدت إلى انتشار مثل هذه السلبيات، والتجاوزات القيمية لعل أهمها: عدم وجود إطار أخلاقي مستمد من قيم الإسلام السمحة يحدد ضوابط ومعايير الاستخدام الأمثل لشبكات

التواصل الاجتماعي ؛ ومن الأسباب الأخرى – أيضاً – عدم قيام المؤسسات التربوية المتمثلة بالأسرة والمدرسة بدورها التربوي والأخلاقي الفعال في تنمية التزام الناشئين بضوابط استخدام شبكات التواصل على وفق التربية الإسلامية الحق ، فمن لدن الحاجة إلى صياغة مثل هذا الإطار الأخلاقي والثقافي والاجتماعي الهادف إلى تفعيل دور الأسرة والمدرسة في تنمية الالتزام بضوابط شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية من منظورٍ تربويٍ إسلامي ظهرت مشكلة الدراسة لتجيب على السؤال الآتي :

- ما الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في ضوء التربية الاخلاقية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية؟.

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة ما يلي :

- التعرف إلى الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية.

- تزويد المؤسسات التربوية في المجتمع المسلم بأهم الإجراءات والآليات التربوية الهادفة إلى تنمية الالتزام بالضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعية من منظور تربوي إسلامي.

- التصدي للتداعيات الأخلاقية والتجاوزات القيمية المترتبة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بأسلوب تربوي مستند إلى الأخلاق الإسلامية التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

- إثراء المكتبة العربية بما يخدم أصحاب القرار التربوي والاجتماعي في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي أنتجتها شبكات التواصل الاجتماعي، والتي تمس الجانب القيمي لأفراد المجتمع المسلم.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

- كونها تتناول موضوع الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وهو من الموضوعات التي لم تنل الاهتمام الذي يوازي ضرورتها ودورها الفعال في تعزيز إيجابيات شبكات التواصل الاجتماعي، ومواجهة آثارها السلبية بما يخدم المنظومة القيمية للمجتمع العربي المسلم.

- كونها محاولة للجمع بين الأصالة والمعاصرة، أصالة التربية الإسلامية المتمثلة في استنباط مجموعة من الضوابط والقواعد الأخلاقية المستمدة من قيم الإسلام، وتعاليمه السمحة بهدف مواكبة مستجدات العصر المتمثلة في الاستفادة من الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وما أنتجته من شبكات اجتماعية مهمة في التواصل والتفاعل بين أفراد المجتمعات العربية المسلمة.

- اتفاقها مع توصيات الدراسات السابقة التي استعانت بها، والمؤتمرات، والندوات التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي من حيث سلبياتها وإيجابياتها، إذ أوصت بضرورة وضع قواعد وضوابط أخلاقية مستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، بهدف مواجهة التأثير السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي، ودورها في إضعاف المنظومة القيمية للمجتمع العربي المسلم.

- إبرازها خصيصة مهمة من خصائص التربية الإسلامية المتمثلة بصلاحيتها لكل زمان ومكان، وقدرتها على مواكبة مستجدات العصر، وتقديم حلولٍ ناجعة للعديد من المشكلات والقضايا المجتمعية المعاصرة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على منهجين هما: المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف وتحليل الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، وتتبع دلالاتها ومعانيها بهدف توظيفها بما يخدم أغراض الدراسة وأهدافها. كما استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي القائم على دعم المادة العلمية بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة واستنباط الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية منها، وصياغتها بأسلوب علمي منظم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على مايلي:

- ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي الأخلاقية والاجتماعية والثقافية المستندة إلى الأخلاقيات العامة للمسلم، والتي وردت في الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة وهي: اللين والرفق، وتجنب الشتم واللعن، والتزام غض البصر، وشكر الله، والتقوى، والحياء، والصدق، وصلة الرحم، والأناة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والعفة، والتعارف، والمحافظة على السر، ومراعاة التنوع في الطباع، والابتعاد عن الشائعات الهدامة، واستثمار الوقت، واحترام اللغة العربية، وتجنب الغيبة والنميمة والسخرية والبدع والخرافات والتعصب الفكري،

وتجنب الإساءة للآخرين، والاعتداء على ممتلكاتهم، مع الالتزام بالهوية الإسلامية.

- شبكات التواصل الاجتماعي المتمثلة في "لفييس بوك"، و"الواتس أب"، و"التويتر"، وذلك؛ لأنها من أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً في المجتمعات العربية المسلمة.

مصطلحات الدراسة:

- **الضوابط:** جاء في المعجم الوسيط أن ضبطه ضبطاً أي حفظه بالحزم حفظاً بليغاً وأحكمه وأتقنه ويقال ضبط البلاد وغيرها أي قام بأمرها قياماً ليس فيه نقص، والضابط عند العلماء حكم كلي ينطبق على جزئياته، وضوابط لقب رياسي في الجيش أو الشرطة، ويقال رجل ضابط أي رجل قوي شديد (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٥٣٣). والضوابط في اصطلاح الباحثين جملة من الآداب التربوية المستنبطة من نصوص الكتاب والسنة النبوية (آل شافي، د.ن، ٩). وهي مايجب أن يلتزم به من القواعد والأحكام (عاشور، ٢٠٠٨، ٨٣). ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من القيم، والآداب ذات الطابع الأخلاقي والاجتماعي، والثقافي والمستنبطة من الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، التي تحكم عملية التواصل عبر الشبكات الإلكترونية، وتحول دون تأثيرها السلبي في المنظومة القيمية للمجتمعات العربية المسلمة.

شبكات التواصل الاجتماعي: يقصد بها عملية التفاعل لتبادل الخبرات والأفكار والمعلومات والاتجاهات عبر شبكة الإنترنت من خلال المواقع والتطبيقات العملية لشبكة الإنترنت، مثل: مواقع فيس بوك، والتويتر، واليوتيوب،

والماي سبيس، والمنتديات والقوائم البريدية التي تعطي مجالاً للأفراد للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم بحرية ودون رأي أو قيود تفرض عليهم (آل سعود، ٢٠١٤، ٤٥). ويعرفها الباحث بأنها: مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت تشكل مجموعة من الهوايات ينشئها أفراد وجماعات، في بيئة اجتماعية افتراضية، تجمعهم وتوفر لهم تبادل الحوارات، والآراء والأفكار، والمعلومات من خلال ملفات شخصية، أو "قروبات"، أو "ألبومات"، أو عن طريق ملفات شخصية للآخرين، تتيح معرفة أخبارهم التي يعرضونها.

التربية الأخلاقية: هي تكيف الفرد مع القيم التي تحظى بتقدير المجتمع الذي يعيش فيه سواءٌ أكانت قيماً اجتماعية أم دينية أم فكرية أم مهنية، ومعرفة السلوك الصحيح والعمل به والسلوك الخاطئ والابتعاد عنه (العريفي، ٢٠١٦، ١٨٦). ويعرفها علوان (ج١، ١٩٩٢، ١٧٧) بأنها مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الطفل ويكتسبها ويعتاد عليها منذ تمييزه وتعقله إلى أن يصبح مكلفاً إلى أن يتدرج شاباً إلى أن يخوض خضم الحياة.

ويعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها العملية الهادفة إلى إكساب الناشئ جملة من الآداب السلوكية والفضائل الأخلاقية التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية بحيث يكون قادراً على التمييز بين كريم الأفعال فيلتزمها، وقبيح الخصال فيجتنبها.

الفيس بوك: هو أحد الشبكات الاجتماعية التي بدأت في الظهور في أواخر التسعينيات للربط بين زملاء البحث من خلال مجموعة من الخدمات،

واستمرت موجة هذه الشبكات في الانتشار على مدى السنوات ١٩٩٩ – ٢٠٠٢م، إذ تأسست شبكة الفيس بوك على يد مارك زكير بيرج (marl zuckerberg) وهو طالب في جامعة هارفرد وذلك في سنة (٢٠٠٥م)، ثم فتح الفيس بوك على نطاق واسع لكل الناس، وهو يتكون من مجموعات تتألف من أعضاء يتم تصنيفهم على أساس الإقليم ومكان العمل، والجامعة، وبإمكان المشترك الجديد أن يختار تلك التصنيفات أو المجموعة ثم يبدأ بالتصفح واختيار ماياسبه ويكفي أن يكتب البريد الإلكتروني أو اسم أحد الأصدقاء في المكان المخصص للبحث (عماري، ٢٠١٦، ١٠١).

التويتر: هو موقع تواصل اجتماعي إلكتروني يقدم خدمة تدوين مصغر والتي تسمح لمستخدميه بإرسال تغريدات (Tweets) بحد أقصى (١٤٠) حرفاً للرسالة الواحدة – التغريدات الواحدة – وذلك من مباشرة عن طريق موقع شبكة التواصل الاجتماعي التويتر وتظهر التغريدة في صفحة المستخدم ويمكن للأصدقاء قراءتها مباشرة من صفحتهم الرئيسة أو زيارة ملف المستخدم الشخصي (العبيد، ٢٠١٥، ٦٥٣).

الواتس أب: هو برنامج تواصل اجتماعي "ودردشة" قائم على الاتصال بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) على الهاتف المحمول، ويعتمد على رقم الهاتف الشخصي أي إن كل رقم هاتف له مستخدم واحد فقط في الواتس أب (الشربيني، ٢٠١٣، ١٤).

الإجابة على سؤال الدراسة: ما الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية من منظور تربوي إسلامي؟

للإجابة على سؤال الدراسة تم الاستعانة بآيات القرآن الكريم، والأحاديث

النبوية الشريفة، وتتبع دلالاتها ومعانيها بهدف استباط أهم الضوابط الأخلاقية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الضوابط الأخلاقية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية

يحكم عملية التواصل عبر الشبكات الإلكترونية مجموعة من الضوابط الأخلاقية المستندة إلى الآداب والأخلاق التي استنبطها الباحث من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة تمثلت فيما يلي:

١ – اللين والرفق بالآخرين ومخاطبتهم بالحسنى.

إن من أخلاق المسلمين التي ينبغي أن يتحلى بها المسلم بوجهٍ عام التخاطب بالحسنى، ولين الجانب، والرفق بالآخرين، وذلك امتثالاً لقوله تعالى في محكم تنزيله: ﴿ وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لاَ تَعْبُدُونَ إِلاَّ اللّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْناً وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلاَّ قَلِيلاً مِّنكُمْ وَأَنتُم مُّعْرِضُونَ﴾ (البقرة: ٨٣)؛ فالكلمة الطيبة والألفاظ الحسنة ذات تأثير قوي في تقوية أواصر العلاقات، وتعمل على تآلف قلوبهم، وتؤكد أخوتهم؛ لهذا فقد وصف الله قوة تأثير الكلمة الطيبة في ديمومة العلاقات الحسنة بين الناس عامة بالشجرة الطيبة الثابتة الجذور، والسامقة الأغصان فقال تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاء(٢٤) تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (٢٥) وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ

الأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ(٢٦) يُثَبِّتُ اللّهُ الَّذِينَ آمَنُواْ بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الآخِرَةِ وَيُضِلُّ اللّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللّهُ مَا يَشَاء ﴾ (إبراهيم: ٢٤- ٢٧).

وفي ضوء ما تقدم من آيات كريمة فإنه يمكن القول أن اللين ورفق الخطاب من أهم ضوابط التواصل بين الناس بغض النظر عن وسيلة التخاطب وواسطته سواءٌ أكانت وجهاً لوجه، أم من خلال وسائل التواصل الإلكترونية التي انتشرت بين أفراد المجتمعات العربية المسلمة، وهذا هو خلق المسلم حتى مع غير المسلمين من أصحاب الديانات الأخرى ماداموا مسالمين، ولم يرفعوا السلاح في وجه المسلمين ولم يجاهروهم بالعداء، يؤكد هذا حديث أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها؛ إذ تقول :"دَخَلَ رَهْطٌ مِنَ اليَهُودِ عَلَى رَسُولِ اللهِ صلى الله عليه وسلم فَقَالُوا: السَّامُ عَلَيْكُمْ. ففَهِمْتُها، فَقُلْتُ : وَعَلَيْكُمُ السَّامُ وَاللَّعْنَةُ. فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم» :مَهْلًا يَا عَائِشَةُ.. إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الرِّفْقَ فِي الْأَمْرِ كُلِّهِ. فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ: أولَمْ تَسْمَعْ مَا قَالُوا؟!. قَالَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم : قَدْ قُلْتُ: وَعَلَيْكُمْ". (البخاري، صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب الرفق في الأمر كله، حديث رقم ٦٠٢٤). فالرفق خلق يحبه الله ويحب من يتحلى به من المسلمين، ويثيب عليه الثواب الحسن؛ فعن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "ياعائشة إِنَّ اللهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ، وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لَا يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ وَمَا لَا يُعْطِي عَلَى سِوَاهُ". (مسلم، صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب فضل الرفق، حديث رقم ٢٥٩٣).

٢ – تجنب كل مايسيء إلى كرامة الآخرين من الشتم واللعن والسباب.

يحكم عملية التواصل عبر الشبكات الإلكترونية بشتى أنواعها وأشكالها في الإسلام ضابط أخلاقي مهم، ينطلق من تجنب المسلم كل ما يسيء إلى كرامة الآخرين الإنسانية من الشتم، واللعن، والسباب، إذ عد الإسلام هذا الخلق خاصاً بعباد الله الذين يحرصون على السلم، والحسنى في التخاطب، والسكينة والوقار ، وعدم التجبر، والتكبر، والفساد في الأرض ؛ فقال تعالى واصفاً عباده المؤمنين الذين يتحلون بهذا الخلق الكريم: ﴿ وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا ﴾ (الفرقان: ٦٣).

إن الإنسان المسلم الذي يستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في التعارف والتراحم يحرص دوماً على التأسي بالرسول صلى الله عليه وسلم الذي عد سباب المسلم ولعنه جوراً وفسقاً ؛ فقال - صلى الله عليه وسلم- : "سِبَابُ الْمُسْلِمِ فُسُوقٌ وَقِتَالُهُ كُفْرٌ ".(البخاري، صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب خوف المؤمن من أن يحبط عمله وهو لا يشعر، حديث ٤٨). وفي حديث آخر نفى الرسول صلى الله عليه وسلم صفة الإيمان عن المسلم الذي يلعن أخاه أو يشتمه أثناء مخاطبته ؛ فقال - عليه الصلاة والسلام: "لَيْسَ الْمُؤْمِنُ بِالطَّعَّانِ وَلا اللَّعَّانِ وَلا الْفَاحِشِ وَلا الْبَذِيءِ". (الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، كتاب الإيمان، باب ليس المؤمن بالطعان ولا باللعان، حديث رقم ٣٤٧).

ومن الضوابط الشرعية لعملية التواصل الاجتماعي عبر الشبكات الإلكترونية، والتي يمكن استنباطها من النصوص الشرعية أن الإسلام نهى عن التواصل القائم على الشتم واللعان ليس بين المسلمين فحسب، بل مع

غير المسلمين لقوله تعالى: ﴿ وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللّهِ فَيَسُبُّواْ اللّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ﴾ (الأنعام: ١٠٨)، أي ولا تسبوا مايدعو المشركون من دون الله من الآلهة والأنداد؛ فيسب المشركون الله جهلاً منهم بربهم واعتداء بغير علم (الطبري، ٢٠٠١، ١٠٧- ١٠٩)، لهذا فإن الإساءة والتصرفات السيئة، والشتائم المثيرة عبر شبكات التواصل الاجتماعي تدل على الأخلاق السيئة وضعف الإيمان؛ فالمسلم لا يسيء إلى غيره مهما كانت الظروف، وإذا أساء إليه أحد فلا يرد عليه، وإن وصلته رسالة مسيئة فعليه أن يزيلها تماماً من جهازه الشخصي ويتجاهلها عملاً بقوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ (الفرقان: ٧٢).(الهنيدي، ٢٠١٣، ١١٥- ١١٦).

٣ – غض البصر عما حرم الله تعالى

سهلت التقنية التي تعتمد عليها شبكات التواصل الاجتماعي من عملية عرض وانتشار العديد من الصور والمقاطع التي تتنافى مع أخلاقيات المسلم، وتتناقض مع حيائه لما تتضمنه من كشف للعورة وعدم سترها، ولما تشتمل عليه من الإباحية المطلقة التي يتلذذ بها ضعيفو النفوس ويتناقلونها من حساب إلى آخر متجاوزين حدود الله، ومجافين أخلاق دينهم الحنيف. وهذا السلوك يتبرأ منه المسلم التقي الورع أثناء تواصله مع إخوانه المسلمين عبر شبكات التواصل الاجتماعي؛ فتجده يغض بصره عما حرم الله تعالى من الصور ومقاطع الفيديو غير الأخلاقية، وقوفاً عند حدود الله جل وعلا الذي

أمره بغض بصره عما حرم الله في قوله تعالى: ﴿ قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ (٣٠) وَقُل لِّلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاء بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاء بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُوْلِي الْإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاء وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَا الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (النور: ٣٠ - ٣١).

وتقتضي عفة المؤمن غض بصره عما حرم الله من الصور العارية والأفلام الإباحية تنزيهاً لبصره عن الزنى ومقدماته لأن العين تزني وزناها النظر إلى ما حرم الله تعالى؛ كما أخبر الرسول صلى الله عليه وسلم بذلك فقال: "إِنَّ اللهُ كَتَبَ عَلى ابْنِ آدَمَ حَظَّهُ مِنَ الزِّنَى أدْرَكَ ذَلِكَ لا مَحَالَةَ، فَزِنَا العَيْنِ النَّظر، وَزِنَا اللِّسَانِ المَنْطِقُ، وَالنَّفْسُ تَمَنَّى وتَشْتَهِي، وَالفَرْجُ يُصَدِّقُ ذَلِكَ كُلَّهُ وَيُكَذِّبُهُ". (البخاري، صحيح البخاري، كتاب الاستئذان، باب زنى الجوارح دون الفرج، حديث رقم ٦٢٤٣). وقال ابن القيم (٢٠١٠، ١٤٧) أن الرسول صلى الله عليه وسلم بدأ بزنى العين لأنه أصل زنى اليد والرجل والقلب والفرج، وجعل الفرج محققاً لذلك إن حقق الفعل، أو مكذباً له إن لم يحققه، وهذا الحديث أبين الأشياء على أن العين تعصي بالنظر، وأن ذلك زناها.

٤ – شكر الله على نعمة التكنولوجيا

إن من أخلاق المسلم الدالة على تعظيم الله تعالى، وعبادته حق العبادة شكره على نعمائه التي لا تعد ولا تحصى؛ فقال تعالى: ﴿ فَكُلُواْ مِمَّا رَزَقَكُمُ اللّهُ حَلالاً طَيِّبًا وَاشْكُرُواْ نِعْمَتَ اللّهِ إِن كُنتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾ (النحل: ١١٤). وشكر الله على نعمته من أسباب زيادتها وديمومتها على الشاكر قال تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾ (إبراهيم: ٧)، وعن عائشة - رضي الله عنها- أنها قالت: "مَا أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَى عَبْدٍ نِعْمَةً، فَقَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ، إِلَّا كَانَ الَّذِي أَعْطَاهُ، أَفْضَلَ مِمَّا أَخَذَ". (ابن ماجه، سنن ابن ماجه، كتاب الأدب، باب فضل الحامدين، ج٢، ص٨٣٦، حديث رقم ٣٨٠٥).

ويعد جحود النعمة، ونكرانها كفر لقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾ (لقمان: ١٢)، ومن نعم الله التي أنعمها الله على الإنسان نعمة التكنولوجيا والإنترنت، التي تعود عليه بالنفع العميم، شريطة إحسان استخدامها بما يتفق مع قيم الإسلام السمحة، وتعظيم الله تعالى، وشكره عليها، وعدا ذلك يعني كفرها، وذلك من خلال إساءة استخدامها المبنية على الخداع، والتضليل، ونشر الفتن والضلال بين الناس، واتخاذها وسيلة لترويج الفجور، والفسق، ونشر الرذيلة، وترويع الآمنين وإرهابهم. ومن صور كفر نعمة شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية إساءة استخدامها

من خلال متابعة الصور الماجنة، والأفلام الإباحية، التي تهتك حجاب الهيبة، وتقتل حياء المؤمن (الهنيدي، ٢٠١٣، ١٢٣).

٥ – التقوى واستشعار رقابة الله في السر والعلن

تقوى الله وخشيته ضابطٌ مهم من ضوابط استخدام المسلم شبكات التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال استشعار رقابة الله تعالى في سره وعلنه، وأنه مطلع عليه في كل أحواله، ومراقب تصرفاته كافة، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاء وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ (النساء: ١)، وهذا هو معنى الإحسان الوارد في قوله صلى الله عليه وسلم: "أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ ". (مسلم، صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان والإيمان بالقدر، حديث رقم٨).

تتحقق مراقبة مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي لله سبحانه وتعالى من خلال تربية سلوكهم على هذا الخلق الطيب، نزولاً عند قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "اتَّقِ اللَّهَ حَيْثُمَا كُنْتَ، وَأَتْبِعِ السَّيِّئَةَ الْحَسَنَةَ تَمْحُهَا، وَخَالِقِ النَّاسَ بِخُلُقٍ حَسَنٍ". (الدارمي، مسند الدارمي، كتاب الرقاق، باب في حسن الخلق، حديث رقم ٢٨٣٣). ويمكن أن يتحقق سلوك المراقبة لدى المتقين الذين يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي من خلال تذكرهم أن الله مطلع عليهم إذا اطلعوا مكرهين أو مختارين على منشور أو صورة مخالفة لرضوان الله، تستوجب عذابه، وهذه هي محاسبة النفس، وهي منهج الأتقياء

الذي هداهم إليه رب العزة في قوله جل وعلا: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَواْ إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُواْفَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ ﴾ (الأعراف: ٢٠١).

ومحاسبة النفس أشار إليها سيدنا عمر بن الخطاب في قوله: "حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا، وَتَزَيَّنُوا لِلْعَرْضِ الأَكْبَرِ، وَإِنَّمَا يَخِفُّ الحِسَابُ يَوْمَ القِيَامَةِ عَلَى مَنْ حَاسَبَ نَفْسَهُ فِي الدُّنْيَا ". (الترمذي، سنن الترمذي، باب ماجاء في المبادرة بالعمل، حديث رقم ٢٤٥٩)؛ فالمسلم التقي دائم المراقبة لله تعالى في أقواله وأفعاله كافة لإيمانه المطلق بقوله تعالى: ﴿ مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ﴾ (ق: ١٨).

٦ – الالتزام بخلق الحياء

يعد الحياء والالتزام به علامة دالة على حسن إيمان المرء، وضابطاً للتخاطب والتواصل بينه وبين غيره من المؤمنين عبر شبكات التواصل الاجتماعي، فلا ينطق بفحش، ولا يخاطب بجفاء، ولا ينشر منشوراً يخدش حجاب الهيبة والعفة؛ لأن الله مطلع على مافي الصدور، ويعلم ماتكنه من خير أو شر؛ فقال تعالى: ﴿ يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ﴾ (غافر: ١٩).

إن التزام المؤمن الحياء أثناء تواصله مع الآخرين مبعثه عدة أمور؛ منها: أن الحياء تاج مكارم الأخلاق، وشعار الإسلام؛ فعن ابن عباس - رضي الله عنهما- قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم- : "إِنّ لِكُلِّ دِينٍ خُلُقًا وَخُلُقُ الْإِسْلَامِ الْحَيَاءُ". (ابن ماجه، سنن ابن ماجه، كتاب الزهد، باب الحياء، حديث رقم ٤١٨١)، ومبعث الحياء – أيضاً - استشعار

مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي مراقبة الله - عز وجل- ، فيحملهم ذلك على استقباح صدور أي قول، أو منشور مخالف لشرع الله وسنة نبيه الكريم - صلى الله عليه وسلم- ، ومن أجل ذلك جاء اقتران الحياء بالإيمان في عدد من الأحاديث النبوية الشريفة (درويش، ٢٠١٣، ٣٦٢)؛ فقال الرسول الله - صلى الله عليه وسلم- : "الْحَيَاءُ مِنَ الإِيمَانِ وَالإِيمَانُ فِي الْجَنَّةِ وَالْبَذَاءُ مِنَ الْجَفَاءِ وَالْجَفَاءُ فِي النَّارِ". (سنن ابن ماجه، كتاب الزهد، باب الحياء، حديث رقم ٤١٨٤)، وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: " الْإِيمَانُ بِضْعٌ وَسِتُّونَ شُعْبَةً، وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنْ الْإِيمَانِ". (البخاري، صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب أمور الإيمان، حديث رقم ٩).

عد الرسول صلى الله عليه وسلم الحياء شعبة من الإيمان؛ لأنه كلما قوي إيمان المرء بالله وبقدرته على أن يسمع ويرى كل شيء، أورث هذا اليقين الحياء من الله، فوقاه من الخطايا والآثام(درويش، ٢٠١٣، ٣٦٢)، فقال تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَا يَكُونُ مِنْ نَجْوَى ثَلَاثَةٍ إِلَّا هُوَ رَابِعُهُمْ وَلَا خَمْسَةٍ إِلَّا هُوَ سَادِسُهُمْ وَلَا أَدْنَى مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْثَرَ إِلَّا هُوَ مَعَهُمْ أَيْنَ مَا كَانُوا ثُمَّ يُنَبِّئُهُمْ بِمَا عَمِلُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (المجادلة: ٧).

يلتزم المسلم بخلق الحياء خلال تواصله مع الآخرين عبر الشبكات الإلكترونية؛ لأن الحياء يزين التواصل والتخاطب ويجنب المسلم الفاحش من القول، مصداقاً لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ما كان الْفُحْشُ في شَيْءٍ إلا شَانَهُ، وما كان الْحَيَاءُ في شَيْءٍ إلا زَانَهُ". (الترمذي، سنن الترمذي، كتاب البر والصلة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ماجاء في

الفحش، حديث رقم ١٩٧٤)، وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ قَالَ: "قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: اسْتَحْيُوا مِنْ اللَّهِ حَقَّ الْحَيَاءِ، قَالَ: قُلْنَا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّا نَسْتَحْيِي وَالْحَمْدُ لِلَّهِ، قَالَ لَيْسَ ذَاكَ، وَلَكِنَّ الاسْتِحْيَاءَ مِنْ اللَّهِ حَقَّ الْحَيَاءِ: أَنْ تَحْفَظَ الرَّأْسَ وَمَا وَعَى، وَالْبَطْنَ وَمَا حَوَى، وَلْتَذْكُرْ الْمَوْتَ وَالْبِلَى وَمَنْ أَرَادَ الآخِرَةَ تَرَكَ زِينَةَ الدُّنْيَا فَمَنْ فَعَلَ ذَلِكَ فَقَدْ اسْتَحْيَا مِنْ اللَّهِ حَقَّ الْحَيَاءِ". (الترمذي، سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، حديث رقم ٢٤٥٨) وحفظ الرأس وما وعى لايكون إلا بتنزيه اللسان عن البذيء والفاحش من القول. ولعل انعدام الحياء هو السبب الذي يقف وراء استخدام العديد من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي للألفاظ البذيئة، ونشر الصور، ومقاطع الفيديو والمشاركات التي تتسم بالوقاحة والفحش والجفاء، لأن من لايستحي يفعل ما يمليه عليه هواه من القول البذيء. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِنّ مِمّا أَدْرَكَ النّاسُ مِنْ كَلَامِ النُّبُوّةِ الْأُولَى: إِذَا لَمْ تَسْتَحْيِ فَاصْنَعْ مَا شِئْتَ". (سنن ابن ماجه، كتاب الزهد، باب الحياء، حديث رقم ٤١٨٣).

٧ – التزام الصدق والتثبت في نقل الأخبار والمعلومات قبل نشرها

يعد الصدق والتثبت في نقل الأخبار من أهم الأخلاق التي يلتزم بها المسلم امتثالاً لأمره - جل وعلا- الذي أمر بالصدق في القول والعمل؛ فقال عز وجل: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ﴾ (التوبة: ١١٩)، والمسلم الذي يستخدم شبكات التواصل الاجتماعي يحرص على التزام الصدق كي يكون عند الله صديقاً؛ يهدي من خلال تواصله إلى البر، والخير، والإحسان، فينال بصدقه أعلى مراتب الجنان، وهو الجزاء

الذي أشار إليه هادي البشرية، ومؤدبها سيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم - في قوله: "إِنّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ وَإِنّ الْبِرّ يَهْدِي إِلَى الْجَنّةِ وَإِنّ الرّجُلَ لَيَصْدُقُ حَتّى يَكُونَ صِدّيقًا، وَإِنّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النّارِ، وَإِنّ الرّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللّهِ كَذّابًا". (البخاري، صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب قول الله تعالى: ﴿ يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين﴾ وما ينهى عن الكذب، حديث رقم ٦٠٩٤).

إن التزام المسلم الصدق يبعده عن الكذب المفضي إلى الفجور، والمؤدي إلى غضب الله واستحقاق عذابه. وإذا شاع الصدق بين مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي اطمأن كل واحد إلى الآخر؛ لأن الصدق كما أخبر الرسول صلى الله عليه وسلم: "طُمَأْنِينَةٌ، وَإِنَّ الْكَذِبَ رِيبَةٌ". (النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، كتاب الأحكام، الصدق طمأنينة والكذب ريبة، حديث رقم ٧١٢٨). وهم بالتزامهم الصدق يدرؤون عن أنفسهم الندامة التي قد تصيبهم من عدم تثبتهم، واعتمادهم على الشك، وسوء الظن بالآخرين بدون دليل أو حجة واضحة، فقال تعالى آمراً عباده المؤمنين بالتثبت في نقل الأخبار: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات: ٦).

ثانياً: الضوابط الاجتماعية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية

يستند تواصل الأفراد عبر الوسائط الإلكترونية إلى جملة من الضوابط الاجتماعية استنبطها الباحث من الآداب الإسلامية والأخلاق التي تضمنتها نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وهي على النحو الآتي:

١ – الحرص على صلة الرحم وعدم مقاطعتها.

إن صلة الرحم، وعدم قطيعتها ضابطٌ مهم من ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام، لأن صلة الرحم من أعظم الواجبات، وأفضل القربات التي يتقرب بها المسلم إلى الله، وتعد قطيعتها من أعظم الذنوب وأخطر الآفات، فقد أمر الله تعالى بصلة الرحم في قول تعالى: ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنْبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا﴾ (النساء: ٣٦)، وقال تعالى: ﴿وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا﴾ (الإسراء: ٢٦).

وورد أمر الله الصريح بصلة الرحم في عدد من الآيات الكريمة؛ منها: قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْ بَعْدُ وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا مَعَكُمْ فَأُولَئِكَ مِنْكُمْ وَأُولُوا الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (الأنفال: ٧٥)، وفسر الإمام ابن كثير رحمه الله تعالى(١٩٩٩، ج٤، ٩٩-١٠٠): معنى قوله تعالى: "(في كتاب الله)، أي في حكم الله، وليس المراد بقوله: (وَأُولُوا الْأَرْحَامِ) خصوصية ما يطلقه علماء الفرائض على القرابة الذين لا فرض لهم ولا عصبة بل الحق أن الآية عامة تشمل القرابات جميعها كما نص عليه ابن عباس - رضي الله عنهما - وغيره". ويحرص المسلم على صلة رحمه، والإحسان إلى أقاربه أثناء تواصله عبر شبكات التواصل الاجتماعي، فيسأل عنهم، ويطمئن على أحوالهم، ويعود مريضهم، ويحسن إليهم، ويقف إلى جانبهم في أفراحهم وأحزانهم؛ وذلك طمعاً في

الجزاء العظيم الذي يترتب على صلتهم ؛ فكما أخبر الرسول صلى الله عليه وسلم أن صلة الرحم سبب في زيادة العمر وبسط الرزق ؛ فعن أنس بن مالك - رضي الله عنه- قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "مَنْ سَرَّهُ أَنْ يُبْسَطَ لَهُ فِي رِزْقِهِ أَوْ يُنْسَأَ لَهُ فِي أَثَرِهِ فَلْيَصِلْ رَحِمَه". (مسلم، صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب صلة الرحم وتحريم قطيعتها، حديث رقم ٢٥٥٧).

تعد صلة الرحم سبباً من أسباب دخول المسلم الجنة ؛ فعن أبي أيوبَ الأنصاري - رضي الله عنه - : أنَّ رجلاً قال: يا رسولَ الله، أخبرني بعمل يُدخلني الجنةَ، فقال القوم: ما له؟! ما له؟! فقال رسول الله - صلَّى الله عليه وسلَّم - : أَرَبٌ ما لَه؟ فقال النبي - صلَّى الله عليه وسلَّم - : تَعبدُ الله لا تُشرِكُ به شيئًا، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة، وتصل الرحم. (البخاري، كتاب الأدب، باب فضل صلة الرحم، حديث رقم ٥٩٨٣). وقطيعة الرحم سبب من أسباب حرمان المسلم الجنة لقوله صلى الله عليه وسلم: " لاَ يَدْخُل الجَنَّةَ قَاطِعٌ". (البخاري، كتاب الأدب، باب إثم القاطع، حديث رقم ٥٩٨٤).

٢ – تجنب العادات الاجتماعية السيئة مثل: الغيبة والنميمة.

تعد الغيبة والنميمة من الأخلاق الذميمة التي نهي عنها المسلم في تواصله وتفاعله مع غيره من المسلمين بشتى وسائل التواصل الاجتماعي. قال تعالى:محذراً من هذه العادات الاجتماعية السيئة :﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَحِيمٌ﴾

(الحجرات: ١٢). وعَنْ أَبِي بَرْزَةَ الأَسْلَمِيِّ ، قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : " يَا مَعْشَرَ مَنْ آمَنَ بِلِسَانِهِ وَلَمْ يَدْخُلِ الإِيمَانُ قَلْبَهُ لا تَغْتَابُوا الْمُسْلِمِينَ، وَلا تَتَّبِعُوا عَوْرَاتِهِمْ فَإِنَّهُ مَنْ اتبع عوراتهم يَتْبَعِ اللَّهُ عَوْرَتَهُ ، وَمَنْ يَتْبَعِ اللَّهُ عَوْرَتَهُ يَفْضَحْهُ وَهُوَ فِي بَيْت". (السجستاني، سنن أبو داوود، كتاب الأدب، باب الغيبة، جديث رقم ٤٨٨٠).

لهذا يحرص المسلم على تنزيه لسانه عن غيبة أخيه المسلم عبر شبكات التواصل الاجتماعي، ويتجنب ذكره بما يكرهه من الألفاظ والأوصاف والألقاب سواء أكان ماذكره كائنٌ فيه أم لم يكن ؛ لقول الرسول - صلى الله عليه وسلم - في الحديث الذي يرويه أبو هريرة - رضي الله عنه - أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ - صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - قَالَ: "أَتَدْرُونَ مَا الْغِيبَةُ قَالُوا اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: ذِكْرُكَ أَخَاكَ بِمَا يَكْرَهُ قِيلَ أَفَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ فِي أَخِي مَا أَقُولُ قَالَ إِنْ كَانَ فِيهِ مَا تَقُولُ فَقَدِ اغْتَبْتَهُ وَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِيهِ فَقَدْ بَهَتَّهُ". (مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الغيبة، رقم الحديث ٢٥٨٩).

٣ - تجنب السخرية والتهكم بالآخرين.

تحكم سلوك مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام عدة ضوابط خلقية مهمة، لعل من أهمها: تجنب السخرية والاستهزاء بالآخرين، والتنبيه إلى عيوبهم، ونقائصهم بالقول أو الفعل، أو الإيماء، أو الإشارة، ويعد هذا السلوك من السلوكات المحرمة لما فيه من التحقير، والاستصغار للآخرين، وهو ما نهى عنه رب العزة في محكم تنزيله بقوله: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ

عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (الحجرات: ١١).

وقال الطبري - رحمه الله (٢٠٠١، ج٢٦، ١٥١): "إن الله عمَّ بنهيه المؤمنين عن أن يسخر بعضهم من بعض بمعاني السخرية جميعها، فلا يحل لمؤمن أن يسخر من مؤمن لفقره ولا لذنب ركبه ولا لغير ذلك". والسخرية من الناس سمة من سمات الكفار والمنافقين والمجرمين قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَلْمِزُونَ الْمُطَّوِّعِينَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ فِي الصَّدَقَاتِ وَالَّذِينَ لا يَجِدُونَ إِلَّا جُهْدَهُمْ فَيَسْخَرُونَ مِنْهُمْ سَخِرَ اللَّهُ مِنْهُمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (التوبة: ٧٩). وشاهد إجرامهم قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ أَجْرَمُوا كَانُوا مِنَ الَّذِينَ آَمَنُوا يَضْحَكُونَ (29)وَإِذَا مَرُّوا بِهِمْ يَتَغَامَزُونَ(30) وَإِذَا انْقَلَبُوا إِلَى أَهْلِهِمُ انْقَلَبُوا فَكِهِينَ﴾ (المطففين: ٢٩- ٣١). وتتعدد صور - وأشكال - السخرية من الآخرين والتهكم بهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي كأن يسخر من منشوراتهم، ويزدري أفكارهم، أو يستهزئ بصورهم، ويقلل من قيمتهم بالنقد الجارح الذي يخدش حجاب هيبتهم وكرامتهم وغير ذلك من السلوكات التي ذمها الإسلام ونهى عنها.

٤ – نصح الآخرين بدعوتهم إلى الله، وأمرهم بالمعروف ونهيهم عن المنكر

تعد مناصحة المسلمين وإرشادهم إلى الخير والإحسان عبر وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية من أخلاق المسلم في هذا العالم الافتراضي؛ وذلك لأن النصيحة في أصل الشرع واجبة لقوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ

وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة: ٢). وهي حق من حقوق المسلم تجاه أخيه المسلم كما أخبر الرسول - صلى الله عليه وسلم بقوله: "حَقُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ سِتٌّ، قِيلَ: مَا هُنَّ يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: إِذَا لَقِيتَهُ فَسَلِّمْ عَلَيْهِ، وَإِذَا دَعَاكَ فَأَجِبْهُ، وَإِذَا اسْتَنْصَحَكَ فَانْصَحْ لَهُ، وَإِذَا عَطَسَ فَحَمِدَ اللَّهَ فَسَمِّتْهُ، وَإِذَا مَرِضَ فَعُدْهُ، وَإِذَا مَاتَ فَاتَّبِعه". (مسلم، صحيح مسلم، كتاب السلام، باب حق المسلم للمسلم، حديث رقم ٢١٦٢).

إن نصيحة المسلم أخاه المسلم أساس من أسس الدين كما أخبر المصطفى - صلى الله عليه وسلم أصحابه بقوله: "قَالَ: الدِّينُ النَّصِيحَةُ؛ قُلْنَا: لِمَنْ؟ قَالَ: لِلَّهِ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلِأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ". (مسلم، صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان أن الدين النصيحة، حديث رقم ٥٥). ويرتبط بواجب مناصحة المسلم أخاه المسلم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، واجبان مهمان؛ الأول: واجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ إذ عد بعض العلماء هذا الواجب فرض كفاية إذا قام به البعض سقط الإثم عن الباقين لقوله تعالى: ﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران: ١٠٤)، وعَنْ أَبي سَعيدٍ الخُدريِّ - رضي الله عنه- قَالَ: "سَمِعتُ رِسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم يَقولُ: "مَن رَأى مِنكُم مُنكَرَاً فَليُغَيِّرْهُ بِيَدِهِ، فَإِنْ لَمْ يَستَطعْ فَبِلِسَانِهِ، فَإِنْ لَمْ يَستَطعْ فَبِقَلبِه وَذَلِكَ أَضْعَفُ الإِيمَانِ". (مسلم، صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حديث رقم ٤٩).

والواجب الثاني يتصل بواجب الدعوة إلى الله تعالى تأسياً برسول الله صلى الله عليه وسلم الذي أمره رب العزة بقوله: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: ١٢٥)؛ فمن خلال ماسبق فإن من واجبات المسلم تجاه إخوانه المسلمين الذين يتواصل معهم عبر شبكات التواصل الاجتماعي، الحرص على نصحهم وأمرهم بالمعروف ونهيهم عن المنكر ودعوتهم إلى الله جل وعلا لقوة العلاقة بين هذه الواجبات الثلاثة.

٥ – تجنب إقامة علاقات غير مشروعة بين الجنسين.

نهى الإسلام عن إقامة علاقة بين الجنسين من خلال المحادثة والتواصل على نحو ما يقع عبر شبكات التواصل الاجتماعي؛ إذ يعد ذلك من أهم الضوابط والمعايير التي تحكم عملية التواصل الاجتماعي الإلكترونية وذلك لعدة اعتبارات مهمة؛ منها: أن الشريعة الإسلامية أقرت عدة قواعد وكليات تهدف خير البشرية في كل الأزمنة والأمكنة؛ مثل: درء المفاسد أولى من جلب المصالح، وما أفضى إلى محرم فهو محرم؛ فحديث المرأة مع الرجل عبر مواقع التواصل الاجتماعي فيه خضوع في القول، ولطف في الكلام، وتودد في الخطاب وغير ذلك من الأمور التي تعد مقدمات للوقوع في الفاحشة؛ فقال تعالى: محرماً ذلك على نساء النبي صلى الله عليه وسلم وهن أتقى وأورع نساء الأرض؛ قال تعالى: ﴿ فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلاً مَّعْرُوفاً ﴾ (الأحزاب: ٣٢)؛ فالمرأة وفقاً لمقتضى النهي الوارد في الآية الكريمة السابقة مأمورة بعدم اللين في الخطاب مع الرجال، وتجنب ترقيقه والخضوع فيه كي لا يطمع من كان في قلبه مرض من أهل الفجور؛ فيكون

ذلك باعثاً على الشهوة، والتلذذ المفضي إلى لفاحشة، بل يجب أن تقول قولاً جزلاً، ومهاباً يغلق الطريق أمام كل فاجر، وفاسق من الرجال. كما أن محادثة الرجل للمرأة إذا كانت أجنبية عنه تعد من باب اتباع خطوات الشيطان ومكائده المفضية إلى الزلل والمعصية، وهو مانهى عنه رب العزة بقوله: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ وَمَن يَتَّبِعْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ فَإِنَّهُ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَا مِنكُم مِّنْ أَحَدٍ أَبَداً وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (النور: ٢١).

ومن المفاسد التي حرص الإسلام على درئها جراء تواصل الرجال مع النساء عبر شبكات التواصل الاجتماعي هدم البيوت والأسر، وهتك الشرف، والحسب والنسب، وخدش لحياء المرأة وعفتها، وفيها وقوع في مواطن الشبهات والريبة، وإساءة الظنون التي يجب أن يتنزه عنها الأتقياء من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي ذكوراً وإناثاً عملاً بمقتضى توجيه النبي - صلى الله عليه وسلم - القائل: "الْحَلالُ بَيِّنٌ، وَالْحَرَامُ بَيِّنٌ، وَبَيْنَهُمَا مُشَبَّهَاتٌ لا يَعْلَمُهَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ، فَمَنِ اتَّقَى الْمُشَبَّهَاتِ اسْتَبْرَأَ لِدِينِهِ وَعِرْضِهِ، وَمَنْ وَقَعَ فِي الشُّبُهَاتِ كَرَاعٍ يَرْعَى حَوْلَ الْحِمَى يُوشِكُ أَنْ يُوَاقِعَهُ، أَلا وَإِنَّ لِكُلِّ مَلِكٍ حِمًى أَلا إِنَّ حِمَى اللَّهِ مَحَارِمُهُ، أَلا وَإِنَّ فِي الْجَسَدِ مُضْغَةً إِذَا صَلَحَتْ صَلَحَ الْجَسَدُ كُلُّهُ، وَإِذَا فَسَدَتْ فَسَدَ الْجَسَدُ كُلُّهُ، أَلا وَهِيَ الْقَلْبُ". (البخاري، صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب فضل من استبرأ لدينه، حديث رقم ٥٢).

٦ – الحرص على التعارف وتقوية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين

يشير مفهوم التواصل الاجتماعي عبر الشبكات الإلكترونية في المنظور الإسلامي إلى التفاعل الإيجابي الهادف تحقيق التعارف والتفاهم بين الناس

على اختلاف أجناسهم وألوانهم ولغاتهم، وهذا هو الضابط الذي يحكم التواصل الاجتماعي خلال الشبكات الإلكترونية في هذا الزمن الذي يشهد تطوراً تقنياً هائلاً في مقابل التنوع والاختلاف بين الشعوب والقبائل، والأمم المعاصرة، وهو مايؤكده قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: ١٣).إذ تدل الآية القرآنية الكريمة السابقة على أهمية التعارف وفائدته للبشرية عامة، ولمستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي خاصة.

ذكر المفسرون عدداً من الفوائد المترتبة على التعارف، وإقامة العلاقات الإنسانية، ويمكن أن تعزز من أهمية عملية التواصل عبر الشبكات الإلكترونية منها: قول الطبري (٢٠٠١، ج٢٦، ١٦١). في تفسيره للآية السابقة: "ليعرف بعضكم بعضاً في النسب...وفي قرب القرابة منه وبعده"وقال الشوكاني (١٩٩٧، ج٥، ٩٠).: "المقصود أنهم متساوون لاتصالهم بنسب واحد وكونه يجمعهم أب واحد، وأم واحدة، وأنه لا موضع للتفاخر بينهم في الأنساب، والفائدة في التعارف أن ينتسب كل واحد منهم إلى نسبه، ولا يعتري إلى غيره". وفسر البقاعي (١٩٨١، ج٢٦، ٣٨٣). التعارف بقوله: "أي ليعرف الإنسان من يقاربه في النسب ليصل من رحمه ما يحق له لا لتواضعوا أو تفاخروا". وبين السعدي (١٩٩٦، ٧٤٥). معنى تنوع الشعوب والقبائل بقوله: "أي قبائل صغاراً أو كباراً وذلك لأجل أن يتعارفوا، فإن استقل كل واحد منهم بنفسه لم يحصل بذلك التعارف الذي يترتب عليه التناصر، والتعاون، والتوارث، والقيام بحقوق الأقارب، والله جعل شعوباً

وقبائل لأجل أن تحصل هذه الأمور وغيرها مما يتوقف على التعارف، ولحوق الأنساب".

ومن فوائد التعارف التي ذكرها القاسمي(٢٠٠٥، ج٩، ٣٦٩٥ في تفسيره: "إنما جعلناكم كذلك ليعرف بعضكم بعضاً، فتصلوا الأرحام، وتبينوا الأنساب، والتوارث لا للتفاخر بالآباء والقبائل". فمن خلال ماتقدم فإن التواصل الهادف تقريب وجهات النظر والمؤدي إلى التفاهم والتعارف والتقارب بين الناس على تنوع فئاتهم، وقومياتهم، وأجناسهم، ولغاتهم، وأوطانهم، وألوانهم هو الذي يضبط عملية التواصل من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الإلكترونية المعاصرة.

٧ - مراعاة خصوصيات وأسرار الآخرين وعدم نشرها.

يعد احترام خصوصيات الآخرين وكتمان أسرارهم من أبرز أخلاق المسلم بصورة عامة، ومن أهم أخلاق مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي بصورة خاصة، إذ وصف القرآن الكريم إفشاء المسلم سر أخيه المسلم من صور خيانة الأمانة التي نهى عنها الله تعالى في محكم تنزيله فقال جل وعلا: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَخُونُواْ اللهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُواْ أَمَانَاتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ (٢٧) وَاعْلَمُواْ أَنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلاَدُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ اللهَ عِندَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾ (الأنفال: ٢٧- ٢٨).

أورد ابن كثير (١٩٩٩، ج٤، ٤٢)، في تفسيره للآية السابقة: " أنها نزلت في أقوامٍ كانوا يسمعون الحديث من النبي - صلى الله عليه وسلم - فيفشونه حتى يبلغ المشركين .وقال عبد الرحمن بن زيد بن أسلم نهاكم أن تخونوا الله والرسول، كما صنع المنافقون". وعن جابر بن عبد الله- رضي

الله عنهما- قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الْمَجَالِسُ بِالْأَمَانَةِ إِلَّا ثَلَاثَةَ مَجَالِسَ سَفْكُ دَمٍ حَرَامٍ أَوْ فَرْجٌ حَرَامٌ أَوْ اقْتِطَاعُ مَالٍ بِغَيْرِ حَقٍّ" (السجستاني، سنن أبو داوود، كتاب الأدب، باب في نقل الحديث، حديث رقم ٤٨٦٨). والإسلام عندما نهى عن بث الأسرار وعدم حفظها لأن ذلك يتنافى مع أخلاق الأخيار ،وشيم الأفاضل من المسلمين كما يراه العلماء المسلمون مثل: الراغب الأصفهاني (١٩٨٠، ١٩٥) - رحمه الله - إذ يقول: "إذاعة السِّر من قلة الصبر، وضيق الصدر، وتُوصف به ضعفة الرجال والصبيان والنساء".

إن اتصاف المسلم بحفظ أسرار أخيه المسلم خلال تواصلهم عبر الشبكات الإلكترونية مدعاة لنشر المحبة، والألفة، والثقة بينهم، وسبب من أسباب علو منزلة كل واحد عند الآخر، فيقول الحكماء: "كتمان السِّرّ كرم فِي النَّفس وسمو فِي الهمة وَدَلِيل على الْمُرُوءَة وَسبب للمحبة ومبلغ إلى جليل الرتبة " (ابن منقذ، ١٩٨٧، ٢٤١).

٨ – تجنب نشر الشائعات الهدامة للعلاقات الاجتماعية

يعد تجنب نشر الشائعات الهدامة من الضوابط المهمة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لخطورة الشائعات على العلاقات الاجتماعية، ولأثرها في إذكاء نار الفرقة، وإثارة التناحر والخلافات بين أفراد المجتمع ؛ لهذا فقد ذم الله سبحانه وتعالى الشائعات الهدامة، وتوعد من ينشرها بالعذاب الأليم في الدنيا والآخرة ؛ فقال تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آَمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآَخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (النور: ١٩) ؛ فالشائعات معلومات ضالة مضللة تصدر من فرد ثم تنتقل إلى أفراد المجتمع، وهي

مؤدية إلى الضلال ونشر الفوضى بين الناس ؛ لهذا فإن تجنبها من أهم ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام (شعبان، ٢٠١٥، ٢١٧).

إن منهج الشريعة الإسلامية في مواجهة الشائعات التي يتداولها ضعيفو النفوس عبر شبكات التواصل الاجتماعي بين واضح، وذلك من خلال اتباع عدة إجراءات مهمة ؛ مثل: عدم نشر المنشورات القائمة على الباطل والتي يجهلها المسلم، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: ٣٦)، ومن إجراءات مواجهة الشائعات – أيضاً - التثبت من المنشورات والأخبار وعدم التصديق بمضمونها إلا بعد تمحيصها والتأكد من صحتها، ومعرفة حقيقتها لقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات: ٦)، ومن طرق المواجهة – أيضاً – الحذر من تداول الشائعات والأخبار التي لا أصل لها ولا دليل على صحتها لقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (النساء: ٨٣).

ثالثاً: الضوابط الثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية

يستند السلوك الثقافي للأفراد في المجتمع المسلم إلى جملة من المبادئ والقيم الأخلاقية التي تحكم تواصلهم عبر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية استنبطها الباحث من أخلاقيات الإسلام التي تضمنتها الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة نجملها فيما يلي:

١ - التروي في نشر الأخبار والتثبت من اتفاقها مع شرع الله، ومن تحقيها مصلحة المسلمين.

إن التروي والتريث في نشر الأخبار والمعلومات، بهدف استقصاء أدلتها من مصادرها الصحيحة والواضحة، من الضوابط المهمة التي تحكم عملية التواصل الاجتماعي بين المسلمين الذين يتحلون بأخلاق الإسلام ويلتزمون قيمه، ومنهج المسلم في التعامل مع الأخبار الجديدة هو تمحيصها والتثبت من مدى موافقتها منهج الإسلام القويم من خلال عرضها على أولي الذكر من العلماء والفقهاء بالعلم الشرعي قبل نشرها وتبادلها بين الناس من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي كي لا يقعوا فيما وقع فيه أهل الضلال والبدع الذين يسارعون في نقل الأخبار دون دليل واضح، ودون التثبت من مطابقتها منهج الله الكريم، وسنة نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم، ودون تكليف أنفسهم الاستئناس برأي العلماء العارفين بكتاب الله - جل وعلا، وسنة نبيه - صلى الله عليه وسلم، وهم الذين عاتبهم القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَىٰ أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ ۗ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (النساء: ٨٣).

إن في الآية السابقة تأديباً من الله لعباده على فعلهم هذا غير اللائق، وأنه ينبغي لهم إذا جاءهم أمر من الأمور المهمة، والمصالح العامة مما يتعلق بالأمن، وسرور المؤمنين أو الخوف الذي فيه مصيبة عليهم أن يتبينوا، ولا يستعجلوا بإشاعته، بل يردونه إلى الرسول صلى الله عليه وسلم وإلى أولي الأمر منهم: أهل الرأي، والعلم، والنصح والعقل، والرزانة الذين يعرفون

الأمـور، ويعرفـون المـصالح وضـدها، فـإن رأوا في إذاعتـه مـصلحة ونـشاطاً للمؤمنين، وسروراً لهم، وتحرزاً من أعدائهم فعلوا ذلك، وإن رأوا غير ذلك لم يذيعوه (السعدي، ١٩٩٦، ١٥٤). ونهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن التسرع في نشر الأخبار، والتحدث بكل مايسمع الإنسان، وعد ذلك من الكذب المنهي عنه؛ فقال صلى الله عليه وسلم: "كَفَى بالمَرْءِ كَذِباً أنْ يُحَدِّثَ بِكُلِّ ما سَمِعَ". (مسلم، صحيح مسلم، باب النهي عن الحديث بكل ماسمع، حديث رقم ٥).

وخلاصة ماتقدم أن المسلم يجب أن يتروى ويتثبت قبل نشر الأخبار عبر شبكات التواصل الاجتماعي وعليه أن يحاكمها من خلال التثبت من مدى اتفاقها مع الشرع ؛وإذا أشكل عليه الأمر فعليه أن يستعين بأصحاب العلم والمعرفة ليقروه له إن كان في إذاعته ونشره مصلحة للمسلمين.

٢ – مخاطبة الآخرين على قدر عقولهم

إن من عظيم خلق الله تعالى أن خلق الناس مختلفي الطبائع والرغبات والميول فقد روى مسلم عن أبي هريرة – رضي الله عنه – عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: "النَّاسُ مَعَادِنُ كَمَعَادِنِ الْفِضَّةِ والذَّهَبِ، خِيَارُهُمْ فِي الْجَاهِلِيَّةِ خِيَارُهُمْ فِي الإِسْلامِ إِذَا فَقِهُوا والأَرْوَاحُ جُنُودٌ مُجَنَّدَةٌ، مَا تَعَارَفَ مِنْهَا ائْتَلَفَ، وَمَا تَنَاكَرَ مِنْهَا اخْتَلَفَ" (مسلم، صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب الأرواح جنود مجندة، حديث رقم ٢٦٣٨). وجاء عن أبي موسى الأشعري – رضي الله عنه – أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: "إِنَّ اللَّهَ خلقَ آدمَ مِن قَبضةٍ قَبضَها مِن جَميعِ الأَرضِ فجاءَ بَنُو آدمَ على قَدْرِ الأَرضِ فجاءَ منهُم الأَحمَرُ والأَبيَضُ والأَسوَدُ وبَينَ ذلكَ والسَّهلُ

والحَزْنُ والخَبيثُ والطَّيِّب" (الترمذي، سنن الترمذي، باب ماجاء في خلق آدم عليه السلام، حديث رقم ٢٩٥٥). لهذا فإن مراعاة هذه الطبيعة البشرية القائمة على التنوع تارة والاختلاف تارة أخرى من أهم آداب الحوار التي يجب مراعاتها في الإسلام، وهي من أهم الضوابط التي تسير على وفقها شبكات التواصل الاجتماعي في المجتمع المسلم، فلا يجوز مخاطبة الناس جميعهم بأسلوب ثابت وطريقة واحدة.

إن هذا الأدب التربوي أكده الإمام علي - رضي الله عنه - بقوله: "حدِّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ أَتُحِبُّونَ أَنْ يُكَذَّبَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ ؟" (البخاري، صحيح البخاري، كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لا يفهموا)، وقال عبْدَ اللَّهِ بْنَ مَسْعُودٍ رضي الله عنه: "مَا أَنْتَ بِمُحَدِّثٍ قَوْمًا حَدِيثًا لا تَبْلُغُهُ عُقُولُهُمْ ؛ إِلا كَانَ لِبَعْضِهِمْ فِتْنَةٌ" (مسلم، صحيح مسلم، المقدمة، باب النهي عن الحديث بكل ماسمع). لهذا فقد قسم العلماء الخطاب عدة أقسام من بينها خطاب العامة وهم جمهور الناس، وأخلاطهم، وجلابيبهم وأوشابهم وسوقتهم، وأقر العلماء أيضاً أدب محاورتهم فلا يحدث القائل بما يحدث به الخاصة، أو أن يرتفع عليهم بالقول الذي لايفهمونه، وأن يخاطبهم على أقدارهم ومنازلهم ومستوى عقولهم (عكاشة، ٢٠١٤، ٢٥).

٣ – احترام اللغة العربية والاعتزاز بها.

إن من يتأمل واقع اللغة العربية في ظل الاستخدام السيئ لمواقع التواصل الاجتماعي يجد أنها تواجه عدة تحديات فتاكة تسهم بقوة في محاولة تهميشها وإقصائها عن لسان أهلها، ولعل من هذه التحديات شيوع لغة الاختصار بين مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي؛ والتي تقوم على اختصار بعض

الأفعال والجمل برموز مخلة لغة وأدباً ؛ إذ بتكرار تداولها تسهم بانتشار اللغة العامية ، وتؤثر في هوية مستخدميها ، ومن ناحية أخرى تحرم الإنسان المسلم الثواب ، والرجوع إلى مصادر الأصول الإسلامية للتربية مثل : (JAK) أو (Jasakm Alah Khaern) ، (SA) ، (AA) عوضاً عن قولهم السلام عليكم (Alslam alekm, Slam alekm). و أحرف (CU) عوضا عن أراك قريباً ، و (hi) بدلاً من مرحباً ، ومن ذلك تحول حروف القرآن الكريم إلى رموز وأرقام فتحول حرف الحاء إلى الرقم "7" والهمزة إلى الرقم "٢" والعين إلى الرقم "٣" وكلمة حوار تكتب "7war" ، وكلمة سعاد "so3ad " فضلاً عن ترميز الانفعالات ، وتكرار حرف معين في كلمة لإكسابها بعداً عاطفياً واضحاً مثل رااااائع ، آآآآآه (درويش ، ٢٠١٣ ، ٢٥٧ ، ٢٤٥).

ومن التحديات الأخرى التي تواجهها اللغة العربية التي تدل على سوء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي انتشار لغة " الفرانكو آرب" وهي مخطط غربي لإضعاف اللغة العربية من خلال استبدال الحروف اللاتينية بحروف عربية ، ولأن اللغة العربية ثرة في معانيها ، وحروفها فقد وجد بعض المستخدمين للغة الفرانكو أن هناك أحرفاً ليس لها ما يقابلها في العربية ؛ فاستبدلوا الحرف العربي بالرقم "٧" مثل اسم (A7mad).

وتظهر خطورة هذا الأمر بين صفوف الطلاب العرب والمسلمين ممن يدرسون في بلاد الغرب ؛ إذ إن أجهزة حواسيبهم المحمولة ، وهواتفهم الذكية لا يتوفر فيها لوحة مفاتيح بالأحرف العربية. وإزاء هذه التحديات التي تواجه اللغة العربية ، ودرءاً لمخاطر إضعاف قيمتها ، واقصاء أثرها في فهم القرآن الكريم وتدبر معانيه ، تظهر أهمية استخدام اللغة العربية الفصحى في

التواصل، واحترام حروفها، وعدم اختصار كلماتها، وتعريب لوحة مفاتيح الحواسيب اللاتينية، وتوجيه الناس إلى الأجر والثواب الذي يناله المتكلم بها، سيما وأنها لغة القرآن الذي لايمكن للإنسان أن يعقل معانيه إلا بإجادتها، وإدراك أسرار بلاغتها وبيانها؛ إذ يعد هذا من أهم ضوابط التواصل التي يجب أن يحرص عليها مستخدمو شبكات التواصل الاجتماعي ممن يدينون بديانة الإسلام ويلتزمون بخلقه قولاً وعملاً.

٤ – حفظ العقل وتنزيهه عن التصديق بالأوهام والبدع والخرافات

لما كان العقل نعمة أنعمها الله على الإنسان وخصه بها، وميزه على غيره من المخلوقات، فقد جعل الإسلام الحفاظ على هذه النعمة ضرورة من ضرورات الحياة إلى جانب ضرورة الدين، والنفس، والنسل، والمال. وللحفاظ على هذه النعمة الربانية صورٌ وأشكالٌ متعددة في الإسلام أهمها: عدم التصديق بما يفسد العقل ويقلل منزلته من الأوهام والأساطير والخرافات التي تعج بها المواقع الإلكترونية، ويتناقلها بعض الناس عبر شبكات التواصل الاجتماعي وهو أمرٌ يرفضه الإسلام ويمقته، لكونها من مفسدات العقل المعنوية التي تتضمن تصورات فاسدة في الدين أو الاجتماع أو السياسة أو غيرها من أنشطة الحياة، فهذه مفسدة للعقول من حيث كون الإنسان قد عطل عقله عن التفكير السليم الذي يوافق الشرع، لهذا فقد ذم الله الكفار في كتابه العزيز؛ لانهم عطلوا عقولهم عن التفكير في آيات الله القرآنية وآياته الكونية، فلم يستفيدوا منها في الوصول إلى الحق، فقال تعالى: ﴿ أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلاَّ كَٱلأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلاً ﴾ (الفرقان: ٤٤).

إن وجود العقل كعدمه إن لم يجعله الإنسان مطية للوصول إلى فهم كلام الله، وكلام رسوله، والتدبر في خلق الله، وبديع صنعته، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّاهُمْ فِيمَا إِن مَّكَّنَّاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً فَمَا أَغْنَىٰ عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَا أَبْصَارُهُمْ وَلَا أَفْئِدَتُهُم مِّن شَيْءٍ إِذْ كَانُوا يَجْحَدُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾ (الأحقاف: ٢٦)، لهذا فإن تسخير الإنسان لعقله في الوصول إلى الحق، والمحافظة عليه من كل فكر دخيل، أو مذهب هدام، أو نحلة باطلة تغير مفاهيمه الشرعية من أهم ضوابط استخدام شبكات التواصل الإلكترونية في هذا الزمن الذي تكثر فيه الأفكار الضالة والمنحرفة عن منهج الإسلام القويم.

إن من يتأمل سنة النبي - صلى الله عليه وسلم - القولية والفعلية يجد فيها ما يؤكد وجوب تنزيه العقل عن كل مايشينه من الأفكار الهدامة؛ مثل الإسرائيليات وغيرها، من ذلك غضب النبي صلى الله عليه وسلم لما رأى الصحيفة من التوراة في يد عمر بن الخطاب - رضي الله عنه، فعَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، عَنِ النَّبِيِّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - حِينَ أَتَاهُ عُمَرُ، فَقَالَ: "إِنَّا نَسْمَعُ أَحَادِيثَ مِنْ يَهُودَ تُعْجِبُنَا، أَفَتَرَى أَنْ نَكْتُبَ بَعْضَهَا، فَقَالَ: "أَمُتَهَوِّكُونَ أَنْتُمْ كَمَا تَهَوَّكَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى، لَقَدْ جِئْتُكُمْ بِهَا بَيْضَاءَ نَقِيَّةً، وَلَوْ كَانَ مُوسَى حَيًّا مَا وَسِعَهُ إِلا اتِّبَاعِي" (البغوي، شرح السنة، باب حديث أهل الكتاب، حديث رقم ١٢٦). فالمسلم مأمور بتنزيه عقله عن كل ما يشينه من منشورات عبر شبكات التواصل الاجتماعي؛ كالخرافات والأساطير والخزعبلات؛ لما يؤدي إليه ذلك من إفساد عقل المسلم، واختلاط الحق والباطل، ومن هذا القبيل تجب محاربة العقائد والأفكار الفاسدة التي

تستهدفها المواقع الإلكترونية التي تخدم الفئات الضالة في هذا الزمن (اليوبي، ١٩٩٨، ٢٤٣- ٢٤٤).

٥ – تجنب التعصب الفكري واحترام الرأي الآخر

إن تجنب التعصب للفكر واحترام الآخر ورأيه ضابط مهم من ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام؛ لأن التعصب مبني على التشدد، وأخذ الأمر بشدة وعنف، وعدم قبول المخالف ورفضه، والأنفة من أن يتبع غيره، ولو كان على صواب. والتعصب ضد التسامح، والانغلاق ضد الانفتاح، والتحجر ضد التفكر، ورفض الآخر، وعدم قبول التواصل والتعايش معه والعصبية والحمية ضد التجرد للحق والانتصار له (الدمخي، ٢٠٠٦).

يعد التعصب للرأي وعدم قبول الرأي الآخر صفة ممقوتة في الإسلام يجب على مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي تجنبها وعدم الاتصاف بها لعدة أسباب أهمها: أن التعصب مبني على الإعجاب بالرأي، واتباع الهوى وعدم اتباع الحق مهما توفرت الأدلة والبراهين عليه، فقد شبه رب العزة الشخص المعجب برأيه كالأنعام بل أضل سبيلا فقال تعالى: ﴿ أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلاً (٤٣) أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلاَّ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلاً ﴾ (الفرقان: ٤٣- ٤٤).

إن إعجاب المرء برأيه من الأخلاق التي ذمها الرسول الكريم بقوله: "بَلِ ائْتَمِرُوا بِالْمَعْرُوفِ، وَتَنَاهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ، حَتّى إِذَا رَأَيْتَ شُحًّا مُطَاعًا، وَهَوًى مُتّبَعًا وَدُنْيَا مُؤْثَرَةً، وَإِعْجَابَ كُلِّ ذِي رَأْيٍ بِرَأْيِهِ، وَرَأَيْتَ أَمْرًا لاَ يَدَانِ لَكَ بِهِ، فَعَلَيْكَ خُوَيْصّةَ نَفْسِكَ، وَدَعْ أَمْرَ الْعَوَامِّ، فَإِنّ مِنْ وَرَائِكُمْ أَيّامَ الصّبْرِ، الصّبْرُ

فِيهِنّ مِثْلُ قَبْضٍ عَلَى الْجَمْرِ، لِلْعَامِلِ فِيهِنّ مِثْلُ أَجْرِ خَمْسِينَ رَجُلاً يَعْمَلُونَ بِمِثْلِ عَمَلِهِ".(ابن ماجه، سنن ابن ماجه، كتاب الفتن، باب قوله تعالى: ﴿ يا أيها الذين آمنوا عليكم أنفسكم﴾ (المائدة: ١٠٥)، حديث رقم ٤٠١٤) .وأن من يتعصب لرأيه يجافي طبيعته البشرية التي تؤكد أن الإنسان بشر يخطئ ويصيب، وهو غير معصوم من الخطأ؛ فقال رسول الله مؤكداً هذه الطبيعة البشرية: "كُلُّ ابْنِ آدَمَ خَطَّاءٌ وَخَيْرُ الْخَطَّائِينَ التَّوَّابُونَ". (الترمذي، سنن الترمذي، باب صفة القيامة والرقائق والورع، حديث رقم ٢٤٩٩). والتعصب مبني على عدم قبول الآخر بتجاهله وعدم الإنصات إليه، وفيه انغلاق وضيق في الأفق، وهو ليس من منهج المؤمن في السعي والبحث عن الحقيقة عبر مواقع التواصل الاجتماعي، فكما أخبر الرسول - صلى الله عليه وسلم: "الْكَلِمَةُ الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ حَيْثُ وَجَدَهَا، فَهُوَ أَحَقُّ بِهَا" (ابن ماجة، سنن ابن ماجه، كتاب الزهد، باب الحكمة، حديث رقم ٤١٦٩). ويعد نبذ التعصب وعدم الاتصاف به من أخلاق أهل العلم؛ فهم كما وصفهم ابن القيم الجوزية (١٩٧٣، ٦- ٧) بقوله: ..... زاهدين في التعصب للرجال، واقفين مع الحجة والاستدلال، يسيرون مع الحق أين سارت ركائبه، ويستقلون مع الصواب حيث استقلت مضاربه، إذا بدا لهم الدليل بأخذته طاروا إليه زرافات ووحدانًا، وإذا دعاهم الرسول إلى أمر انتدبوا إليه، ولا يسألونه عما قال برهانًا، ونصوصه أجل في صدورهم وأعظم في نفوسهم من أن يقدموا عليها أحداً من الناس، أو يعارضوها برأي أو قياس". والتعصب وعدم الخضوع للحق من الآفات التي يقع فيها علماء السوء ففي شأنهم يقول الإمام الغزالي (٢٠٠٥، ٥١) – رحمه الله- : " إنَّ التعصب

سبب يُرَسِخ العقائد في النفوس وهو من آفات علماء السوء، فإنهم يبالغون في التعصب للحق وينظرون إلى المخالفين بعين الازدراء والاستحقار".

٦ – تجنب تدمير برامج ومواقع الآخرين الإلكترونية من خلال عمليات القرصنة الإلكترونية.

يقصد بعملية تدمير المواقع الإلكترونية الدخول غير المشروع على نقطة ارتباط أساسية أو فرعية متصلة بالإنترنت من خلال نظام آلي (Server-PC)، أو مجموعة نظم مترابطة شبكياً (Internet) بهدف تخريب نقطة الاتصال أو النظام. وهي ما يطلق عليه القرصنة الإلكترونية إذ يستطيع قراصنة الحاسوب الآلي التوصل إلى المعلومات السرية والشخصية واختراق الخصوصية وسرية المعلومات بسهولة، وذلك راجع إلى التقدم المذهل في عالم الحاسوب الآلي يصحبه تقدم أعظم في الجريمة الإلكترونية وسبل ارتكابها، وهو ماحاربته الشريعة الإسلامية، لكونه اعتداء على حقوق الآخرين التي يجب صيانتها والحفاظ عليها؛ قال تعالى ناهياً عباده المؤمنين عن الاعتداء: ﴿ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ (البقرة: ١٩٠).

إن من حقوق الآخرين التي يجب على مستخدمي الشبكات الاجتماعية مراعاتها إنشاء مواقع إلكترونية على شبكة المعلومات العالمية، ولا يجوز الاعتداء عليها، وهو محرم شرعاً كما نصت عليه فتوى مجمع الفقه الإسلامي - الصادرة عام (١٤٠٩هـ)- التي عدت حقوق التأليف والاختراع أو الابتكار مصونة شرعاً، ولأصحابها حق التصرف فيها ولا يجوز الاعتداء عليها، فالاعتداء على مواقع الإنترنت ممنوع شرعاً من باب أولى، فإذا كان حق الاختراع والابتكار مصوناً شرعاً فكذلك الموقع على شبكة الإنترنت

مصون شرعاً، ولا يجوز الاعتداء عليه، ويعد تدمير المواقع الإلكترونية من باب إتلاف الممتلكات وعقوبته ضمان ما تم إتلافه (السند، ٢٠٠٤، ١٣).

٧ – استثمار الوقت وعدم الإدمان على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

إن استثمار الوقت وعدم الإدمان على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من الضوابط المهمة التي تحكم عملية التواصل الاجتماعي، خاصة في هذا الزمن الذي يقضي فيه الشباب المسلم الساعات الطوال في الجلوس أمام الحواسيب، والجوالات الشخصية غير آبهين بضياع الوقت وخسرانه، لهذا يجب على المسلم أن يدرك أن الوقت نعمة يجب أن تستثمر في وجوه الخير والعمل الصالح قال تعالى مشيراً إلى عظم نعمة الوقت وكبير أثرها لدى المسلم: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ (٣٣) وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ﴾ (إبراهيم: ٣٣- ٣٤). ونظراً إلى أهمية الوقت والزمن؛ فقد أقسم الله به في أكثر من موضع في القرآن الكريم، من ذلك قوله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ (١) إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ (العصر: ١- ٢)، وقوله تعالى: ﴿وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى (١) وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى﴾ (الليل: ١- ٢)، وقوله تعالى: ﴿ وَالصُّبْحِ إِذَا أَسْفَرَ﴾ (المدثر: ١)، وقوله تعالى: ﴿ وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ (١٧) وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ ﴾ (التكوير: ١٧- ١٨).

وحفلت سنته صلى الله عليه وسلم بالعديد من الأحاديث التي تتضمن أهمية نعمة الوقت التي يجب أن يستثمرها كل مستخدم لشبكات التواصل

الاجتماعي ؛ فلا يضيع وقته دون استثمار ولا اهتمام فقال - صلى الله عليه وسلم - : "نِعْمَتَانِ مَغْبُونٌ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ: الصِّحَّةُ وَالْفَرَاغُ" (البخاري، صحيح البخاري، كتاب الرقاق، باب ماجاء في الرقاق وأن لا عيش إلا عيش الآخرة، حديث رقم ٦٤١٢).

وتظهر هنا أهمية الحديث عن طرائق علاج إدمان الإنترنت، والاستخدام المفرط لشبكات التواصل الاجتماعي وفقاً لسنته - صلى الله عليه وسلم - ، وذلك من خلال تذكير المدمنين بأن الوقت مسؤولية كبرى وأمانة استودعها الله عند المسلم وهو من الأمور الأربعة التي سيسأل عنها العبد يوم القيامة ؛ ففي الحديث عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: "لَا تَزُولُ قَدَمَا عَبْدٍ يَوْمَ الْقِيَامَةِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ عُمُرِهِ فِيمَا أَفْنَاهُ وَعَنْ عِلْمِهِ فِيمَ فَعَلَ وَعَنْ مَالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وَفِيمَ أَنْفَقَهُ وَعَنْ جِسْمِهِ فِيمَ أَبْلَاهُ" (الترمذي، سنن الترمذي، باب ماجاء في شأن الحساب والقصاص، حديث رقم ٢٤١٧)، ومن الطرق العلاجية للإدمان على استخدام شبكات التواصل الاجتماعية في ضوء التربية الإسلامية، اغتنام الوقت واستثماره بالصالح من الأفعال والأقوال تأكيداً لقوله صلى الله عليه وسلم: "اغْتَنِمْ خَمْسًا قَبْلَ خَمْسٍ: شَبَابَكَ قَبْلَ هِرَمِكَ، وَصِحَّتَكَ قَبْلَ سَقَمِكَ، وَغِنَاءَكَ قَبْلَ فَقْرِكَ، وَفَرَاغَكَ قَبْلَ شُغْلِكَ، وَحَيَاتَكَ قَبْلَ مَوْتِكَ" (النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، كتاب الرقاق، رقم الحديث ٧٨٤٦).

٨ – الاعتزاز بالهوية الإسلامية

إن تربية النفوس المسلمة على الاعتزاز بالهوية الإسلامية من أسمى أهداف التربية الإسلامية وغاياتها، وهو من أهم الضوابط التي تحكم سلوك

المسلم في تفاعله مع إخوانه المسلمين، وتواصله عبر شبكات التواصل الاجتماعي، واعتزازه بالهوية الإسلامية يتمثل في إيمانه بعقيدة هذه الأمة، واعتزازه بالانتماء إليها، واحترام قيمها الثقافية والحضارية، وإبراز الشعائر الإسلامية والتمسك بها، والشعور بالتميز والاستقلالية الفردية والجماعية، والقيام بحق الرسالة وواجب البلاغ والشهادة على الناس.

إن الهوية الإسلامية هي محصلة – ونتاج - التجربة التاريخية للأمة. كما أن اعتزاز الإنسان المسلم بهويته أثناء تواصله الاجتماعي عبر الشبكات الاجتماعية يستلزم إيمانه واعتزازه بمقومات هويته الإسلامية المتمثلة في إيمانه بالعقيدة الإسلامية مرجعاً أول ومصدراً أساساً لحضارته وفكره وسلوكه وولائه ونهضته، واعتزازه بعروبته ولغته العربية لغة القرآن الكريم، واعتزازه بالتاريخ المشترك الذي أسهم في صناعته أبناء الإسلام من العرب وغيرهم، واعتزازه بالتراث الذي يعد أحد المرتكزات الأساسية للهوية، أي اعتزازه بالنتاج والمكونات الحضارية، ومن ثم إيمانه بالوحدة المشتركة بين أبناء الأمة الإسلامية التي يربطها ويوحد بينها دين واحد، ولغة واحدة، وتاريخ مشترك، وتراث أسهم الجميع في صناعته.

ومن مقومات الهوية الإسلامية التي يعتز بها المسلمون أثناء تفاعلهم الاجتماعي وتواصلهم عبر الشبكات الإلكترونية مايطلق عليه التكوين النفسي المشترك، ويشمل العادات والتقاليد والأخلاق والمشاعر والأحاسيس والأعياد ومناسبات الأفراح والأحزان ومقاييس الذوق والجمال والحب والطعام والشراب واللباس والروابط الأسرية وغير ذلك من الأمور التي

يتصف بها الأفراد الذين ينتمون إلى الهوية الإسلامية (العاني، ٢٠٠٩، ٧٢- ٧٤).

ومما يؤكد فريضة التمسك والاعتزاز بالهوية الإسلامية أحاديث الرسول - صلى الله عليه وسلم التي كان يوجه المسلمين فيها إلى تميزهم على غيرهم واعتزازهم بهويتهم؛ مثل قوله صلى الله عليه وسلم في موضوع صبغ الشعر: "إِنّ الْيَهُودَ وَالنّصَارَى لاَ يَصْبُغَونَ؛ فَخَالِفُوهُمْ". (البخاري، صحيح البخاري، كتاب اللباس، باب الخضاب، حديث رقم ٥٥٥٩). وقوله - صلى الله عليه وسلم - فيما يخص الصلاة بالنعال: والخف: "خَالِفُوا الْيَهُود فَإِنّهُمْ لَا يُصَلُّونَ فِي نِعَالهِمْ وَلَا خِفَافهِمْ". (النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، كتاب الصلاة، حديث ٩٥٦) وقوله صلى الله عليه وسلم: "لَيْسَ مِنَّا مَنْ تَشَبَّهَ بِغَيْرِنَا، لَا تَشَبَّهُوا بِاليَهُودِ وَلَا بِالنَّصَارَى، فَإِنَّ تَسْلِيمَ اليَهُودِ الإِشَارَةُ بِالأَصَابِعِ، وَتَسْلِيمَ النَّصَارَى الإِشَارَةُ بِالأَكُفِّ". (الترمذي، سنن الترمذي، باب في كراهية إشارة اليد في السلام، حديث رقم، ٢٦٩٥).

بلغ حرص الرسول على مخالفة اليهود والنصارى بهدف تميز المسلمين واستقلاليتهم بهويتهم الإسلامية أن اليهود كانوا إذا حاضت المرأة لم يؤاكلوها فسأل أصحاب النبي - صلى الله عليه وسلم - عن هذا؛ فأنزل الله – تعالى - قوله: ﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ (البقرة: ٢٢٢)، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "اصْنَعُوا كُلَّ شَيْءٍ، إِلَّا النِّكَاحَ، فَبَلَغَ ذَلِكَ الْيَهُودَ، فَقَالُوا: مَا يُرِيدُ هَذَا الرَّجُل، أَنْ يَدَعَ مِنْ أَمْرِنَا شَيْئًا، إِلَّا خَالَفَنَا

فِيهِ". (مسلم، صحيح مسلم، كتاب الحيض، باب جواز غسل الحائض رأس زوجها، حديث رقم ٤٦٠).

نتائج الدراسة وتوصياتها:

يمكن إجمال النتائج العامة لهذا البحث فيما يلي:

- كشفت الدراسة عن مجموعة من الضوابط الأخلاقية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية تم استنباطها من آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة أهمها: اللين والرفق بالآخرين ومخاطبتهم بالحسنى، وتجنب كل مايسيء إلى كرامة الآخرين من الشتم واللعن والسباب، والتزام غض البصر عما حرم الله، وشكر الله على نعمة التكنولوجيا، والتقوى واستشعار رقابة الله في السر والعلن، والالتزام بخلق الحياء، والصدق والتثبت في نقل الأخبار والمعلومات قبل نشرها.

- أظهرت الدراسة أن هناك عدة ظوابط اجتماعية تحكم عملية التواصل عبر الشبكات والمواقع الإلكترونية مثل: الحرص على صلة الرحم وعدم قطعها، وتجنب العادات الاجتماعية الذميمة مثل الغيبة والنميمة، والسخرية والتهكم بالآخرين، ونصح الآخرين بدعوتهم إلى الله وأمرهم بالمعروف ونهيهم عن المنكر، وتجنب إقامة علاقات غير مشروعة بين الجنسين، والحرص على التعارف وتقوية العلاقات الاجتماعية بالآخرين، ومراعاة خصوصيات الآخرين وأسرارهم، وتجنب نشر الشائعات الهدامة للعلاقات الاجتماعية، واستثمار الوقت وعدم الإدمان على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

- استنتبطت الدراسة جملة من الضوابط الثقافية من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة أهمها: التروي في نشر الاخبار والتثبت من اتفاقها مع شرع الله، ومن تحقيقها مصلحة المسلمين، ومخاطبة الآخرين على قدر عقولهم، واحترام اللغة العربية والاعتزاز بها، وحفظ العقل وتنزيهه عن التصديق بالأوهام والبدع والخرافات، وتجنب التعصب الفكري واحترام الرأي الآخر، وتجنب تدمير برامج - ومواقع - الآخرين الإلكترونية، والاعتزاز بالهوية الإسلامية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسة الحالية تتفق الدراسة في نتائجها مع عددٍ من الدراسات السابقة مثل دراسة المغذوي (٢٠١١) التي كشفت عن مجموعة من الضوابط التي تحكم عملية التواصل الإلكتروني بين طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية مثل: الضوابط الدينية والشرعية، والضوابط الأخلاقية، والضوابط الاجتماعية، والضوابط الثقافية. وتتفق – أيضاً – مع دراسة سكر (٢٠١١)، والهنيدي (٢٠١٣)، ورضوان (٢٠١٤)، والنواهضة (٢٠١٤) اللي أشارت إلى القيم الأخلاقية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وكيف يمكن الاستناد إليها وتوظيفها كمعايير للسلوك الإنساني وضوابط تحكم عملية الاتصال الاجتماعي عبر مواقع وشبكات التواصل الإلكترونية.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- ضرورة اهتداء القائمين على التربية في الأسرة والمدرسة بهدي الإسلام وتعاليمه في ترسيخ أخلاق الناشئين، وتربيتهم تربية إسلامية تجعلهم

واعين بكيفية التعامل مع مستجدات العصر التكنولوجي، تعاملاً يضبط سلوكهم، ويحفظ قيمهم، ويحقق خير مجتمعهم المسلم.

- ضروة تصميم المناهج التربوية، والكتب المدرسية على وفق التربية الإسلامية الحقة بتضمينها أخلاق التعامل الإلكتروني، وضوابط استخدامه المستنبطة من آي الذكر الحكيم وأحاديث المصطفى - صلى الله عليه وسلم - وآراء العلماء والمربين المسلمين الأوائل.

- ضرورة التخطيط للأنشطة المدرسية اللامنهجية واستثمارها في إكساب التلاميذ أخلاق التعامل الإلكتروني وضوابطه.

- ضرورة تنظيم عقد الورش التدريبية والندوات والمحاضرات والمؤتمرات العلمية حول الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي من منظور التربية الإسلامية الحقة.

- ضرورة التعاون بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية المتمثلة في المدرسة والإعلام والمسجد بهدف نشر الوعي بأخلاق التعامل الإلكتروني بين أفراد المجتمع المسلم.

- ضرورة قيام الباحثين بإجراء دراسة حول ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام ودرجة التزامها لدى طلاب التعليم المدرسي أو الجامعي.

* * *

المراجع:

- الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. (١٩٨٠). **الذريعة إلى مكارم الشريعة**. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن أنس، مالك. (١٩٩٨). **الموطأ**. بيروت: دار المعرفة.
- البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. (٢٠٠٠). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**. بيروت: دار الفكر.
- البقاعي، أبو الحسن برهان الدين إبراهيم بن عمر. (١٩٨١). **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور**. ط١، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. (٢٠١١). **سنن الترمذي**. ط١، دمشق: مؤسسة الرسالة.
- أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم. (١٩٩٤). **صحيح مسل**. ط١، بيروت: دار الخير
- ابن حنبل، أحمد. (د. ت). **مسند الإمام أحمد**. القاهرة: مؤسسة قرطبة.
- الجهني، حنان عطية. (٢٠٠١). **الدور التربوي للوالدين في تنشئة الفتاة المسلمة في مرحلة الطفولة**. (ط١) الرياض: مكتبة الملك فهد.
- الدارمي، أبو محمد عبدالله بن عبدالرحمن بن الفضل بن بهرام. (٢٠٠٠). **مسند الدارمي**. ط١، الرياض: دار المفتي.
- درويش، محمد درويش. (٢٠١٣). القيم الأخلاقية للتواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت من منظور إسلامي. **مجلة كلية التربية، ع٨**، جامعة الزقازيق، ٣٢١- ٣٩٠.
- الدمخي، عادل (٢٠٠٦، مارس). **التعصب "مظاهره – أسبابه – نتائجه – البعد الشرعي"**. ورقة مقدمة إلى مؤتمر نحن والآخر، الكويت.

- رضوان، عبدالرحمن أبو المجد (٢٠١٤). تصور مقترح لتنمية الوعي بأخلاقيات التواصل الاجتماعي الإلكتروني لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية**، ع٥٦، جامعة طنطا، ٤٨٤- ٥٣٦.
- السجستاني، سليمان بن الأشعث .(١٩٩٧). **سنن أبي داوود**. ج٥، ط١، بيروت: دار ابن حزم.
- السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. (١٩٩٦). **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**. ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- آل سعود، نايف ثنيان محمد. (٢٠١٤). علاقة شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب الاجتماعي للمراهقين في المجتمع السعودي، **المجلة العربية للإعلام والاتصال**، السعودية، ع١١، ١١ – ٨٨.
- سكر، ماجد رجب العبد. (٢٠١١). **التواصل الاجتماعي، أنواعه، ضوابطه، أنواعه، معوقاته، دراسة قرآنية موضوعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ١ – ٢٧٦.
- السند، عبدالرحمن عبدالله. (٢٠٠٤). **الأحكام الفقهية للتعاملات الألكترونية " الحاسب الآلي وشبكة المعلومات (الإنترنت)"**. ط١، بيروت: دار الوراق.
- الشربيني، محمد كامل. (٢٠١٣). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد في التخفيف من حدة الآثار السلبية لبرنامج (تطبيق) الواتس آب على العملية التعليمية. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، مصر، ١(٣٥)، ١ – ٦٦.
- الشوكاني، محمد بن علي الشوكاني. (١٩٩٧). **فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير**، ط٢، المنصورة: دار الوفاء.
- الصويان، نورة. (٢٠١٤). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الثقافة الاجتماعية للشباب السعودي، ٢(٣٤)، **مجلة بحوث الشرق الأوسط**، جامعة عين شمس، ٦٤٥ – ٦٧٦.

- الطيار ، فهد. (٢٠١٤). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم لدى طلاب الجامعة " تويتر أنموذجاً". **المجلة العربية للدراسات الأمنية ، ٣١(٦١)**، ١٩٣- ٢٢٦.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (٢٠٠١). **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**. ط١ ، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- العاني، خليل نوري. (٢٠٠٩). **الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية**. ط١ ، بغداد: مركز البحوث والدراسات الإسلامية.
- عاشور، سعد عبد الله. (٢٠٠٨). ضوابط الحوار مع الآخر. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية**، غزة، ١٦(١)، ٨١- ١٣٣.
- العبيد، إبراهيم بن عبدالله. (٢٠١٥). آثار مواقع شبكة التواصل الاجتماعي على طلاب كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهم (التويتر نموذجاً). **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة القصيم، ٨(٣٤)، ٦٤١ – ٧٤٥.
- العتيبي ، بندر، والراشدي، سعيد. (٢٠١٢). التحديات التي تفرضها شبكة الأنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي على القيم في الوطن العربي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢(٩)**، ٨٦١ – ٨٧٠.
- العريفي، سلطان ناصر السعود. (٢٠١٦). الدور التربوي للاسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية لطلاب المرحلة الابتدائية في محافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة عين شمس، ١(٤٠)، ١٦٧- ٢٣٦.
- عكاشة، محمود. (٢٠١٤). **تحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللغة: دراسة تطبيقية لأساليب التأثير والإقناع الحجاجي في الخطاب النسوي في القرآن الكريم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- علون، عبدالله ناصح. (١٩٩٢). **تربية الأولاد في الإسلام**. ط٢ ، دار السلام، القاهرة.

- عماري، فاطمة الزهراء. (٢٠١٦). استخدام القنوات التلفزيونية الاخبارية لتفاعلية شبكات التواصل الاجتماعي: حالة الفيس بوك: دراسة لعينة من صفحات الفيس بوك لقناتي بي بي سي وفرانس ٢٤ خلال عام ٢٠١٢م. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، الجزائر، ع٨، ٩٣- ١١٠.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. (٢٠٠٥). **إحياء علوم الدين**. ط١، بيروت: دار ابن حزم.
- القاسمي، محمد جمال الدين. (٢٠٠٥). **تفسير القاسمي المسمى محاسن التأويل**. ط١، بيروت: دار الفكر.
- القدومي، خولة. (٢٠١٢). مجالات استخدام شبكات مواقع التواصل الاجتماعي بين طلبة جامعة اربد الأهلية. **عالم التربية، ١٣(٤٠)**، ١٥ – ٤٠.
- ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أبي بكر. (١٩٧٣). **أعلام الموقعين عن رب العالمين**. ج١، بيروت: دار الجيل.
- ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير. (١٩٩٩). **تفسير القرآن العظيم**. ج٤، ط٢، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- ابن ماجه، أبي عبدالله محمد بن يزيد القزويني. (٢٠٠٤). **سنن ابن ماجه**. ط١، دمشق: مكتبة ابن حجر.
- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). **معجم الوسيط**، ط٤، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
- آل مشافي، سعيد عبدالله محمد. (د .ن). **الضوابط الأخلاقية لاستخدام وسائل الاتصال في ضوء التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المسعودي، أبي الحسن علي بن الحسين. (٢٠٠٥). **مروج الذهب ومعادن الجوهر**. ط١، بيروت: المكتبة العصرية.

- المغذوي، عادل عوض. (٢٠١١). ضوابط التواصل الإلكتروني من منظور إسلامي ومدى تحققها لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية، ١(١٤٦)**، جامعة الأزهر، ٤٠٦- ٤٤٢.
- ابن منقذ، أسامة. (١٩٨٧). **لباب الآداب**، ط١، القاهرة: مكتبة السنة.
- نواهضة، أمين، ونواهضة، اسماعيل. (٢٠١٤، ابريل). **ضوابط استخدام وسائل الاتصال الحديثة**. ورقة مقدمة لمؤتمر وسائل التواصل الاجتماعية الحديثة وأثرها على المجتمع، جامعة النجاح، فلسطين.
- النيسابوري، أبو عبدالله الحاكم. (٢٠٠٧). **المستدرك على الصحيحين**. ط١، بيروت: دار ابن حزم.
- هلل، شعبان أحمد. (٢٠١٥). الأخلاقيات التربوية لشبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور، **مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٢(٩٤)**، ١٧٠- ٢٧٠.
- الهنيدي، جمال محمد. (٢٠١٣). إطاراً أخلاقياً مقترح لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي وسبل تفعيله لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعلية. **مجلة الثقافة والتنمية، ع ٧٠**، جامعة قناة السويس، ٨٢- ١٨٨.
- الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر. (١٩٩٤). **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، القاهرة: مكتبة القدسي.
- اليوبي، محمد سعد. (١٩٩٨). **مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية**، ط١، الرياض: دار الهجرة.

* * *

- We are social (2017, January 24). Digital in 2017: Global Overview, from https://wearesocial.com/blog/2017/01/digital-in-2017-global-overview.

❊ ❊ ❊

- Radwan, A. (2014). A proposal to develop an awareness of the Morals of electronic Social media Communication for university students: A field study. Education College Journal, Tanta Universty, Issue 56, 484-536.
- Alsade, A.N. (1996). Tayseer Al kareem Alrahman fi Tafseer Kalam Almanan. First edition, Beirut: Al resalah Institute.
- Alsanad, A. A. (2004). Jurisprudential provisions for electronic trading" Computer and Information Network (Internet). First edition, Beirut: Dar Alwaraq.
- Alsharbeeni , M. K. (2013). The effectiveness of cognitive behavioral therapy in case work on the Reduction of the negative effects of "Whatsapp" program application on the educational. Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, Egypt, 1(35), 1-66.
- Alshawkani, M. A. (1997). Fat-h Alqadeer baina Fanny Alrewayah wa aldrayeh min 'ilm Altafseer. Second Edition, Al Mansoura: Dar Alwafa.
- As-Sijistani, S. A. (1997). Sunan Abi Dawud. First edition, Beirut: Dar Ibn Hazm.
- Soker, M. R. (2011). Social Interaction: Types, Impact, Rules, and Restrictions, Unpublished MA thesis, Islamic University, Gaza, 1-276.
- Alsowayan, N. (2014). The impact of Social Media on the Social culture of the Saudi youth. Middle East Research Journal, Ain Shams University,2(34), 645-676.
- Al-Tabari, M. J. (2001). Jami' al-Bayan an Tawil al-Qur'an. First edition, Beirut: Dar Ihya' al Turath al Arabi.
- Al Tayar, F. (2014). The Effect of Social Networks on the Values among University Students" Twitter as a model". Arab Journal of Security Studies, 31(61), 193- 225.
- Al Termedi, M. (2011). Al Jami' Al Saheeh "Sunan Al Tirmidhi. First edition, Damascus: Alresalah Institute.
- Alyobi, M. S. (1998). Islamic shariah purposes and its relation with legal evidence, First edition, Riyadh: Dar Alhijrah.

- Ibn Majah, M. Y. (2004). Sunan Ibn Majah. First edition, Damascus: Ibn Hajar Library.
- Masudi, A. H. (2005). Muruj Al-Dahahab wa-Ma□adin Al-Jawhar. First edition, Beirut: Alasreah Library.
- Ibn Munqidh, A. (1987). Lubab Aladab. First edition, Cairo: Alsuna Press.
- Al Meshafi ,S. A. M. (nd.). Ethics used in means of communication in the light of Islamic education and its contemporary applications. Unpublished MA thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Muslim, A. A. (1994). Saheeh Al Imam Muslim. First edition, Beirut: Dar al-Kheer.
- Nawahdeh, A., & Nawahdeh, A. (2014 April). Conditions of using modern communication means. paper presented at the meeting of the modern social communication means and their impact on society, AlNajah university, Palestine.
- Al-Nisaburi, H. (2007). Al-Mustadrak Ala Al-Sahihayn. First edition, Beirut: Dar Ibn Hazem.
- Al-Obaid, I. A. (2015). The effects of social networking sites on undergraduate students at the College of education in Al-Qassim University from their perspective (Twitter model), Journal of Educational and Psychological Sciences, 8 (3), 641-745.
- Al-Otaibi, B., & Alrashdi, S. (2012). The Challenges Posed by the Internet and Social Networks on the Values in the Arab World. International Specialized Educational Journal, 2(9), 861 – 870.
- Al-Qadomi, K. (2012). Aspects of using social media among undergraduate students in Irbid national university. World of Education, 13(40), 15-40.
- Ibn Qayyim al-Jawziyah, Sh. M. (1973). Ilam Al-Muwaqqin. Beirut: Dar Aljeel.

- Darwish, M. D. (2013). The Moral Values of Social Interaction through the Internet from an Islamic perspective. Education College Journal, Zagazeg University, 321-390.
- Aldamkhi, A. (2006, March). "Intolerance "manifestations - causes - results - legitimate dimension". Conference: We and the other, Kuwait.
- Al-Ghazali, M. M. (2005). Ihya Ulum al-Din. First edition, Beirut: Dar Ibn Hazm.
- Ibin Hanbal, A. (D.N). Musnad Al Imam Ahmad. Cairo: Qurtuba Institute.
- Alhaethame, N. A. (1994). Majma Alzawaid wa Manbaa Alfwaed. Cairo: Alqudsi Press.
- Halil, S. A. (2015). Educational ethics of social media networks among graduate students in Danmanhour University. Arab education future journal, 22(94), 170-270.
- Alhineidi, J. M. (2013). A proposed ethical framework for using social media networks in Islamic society and means to be activated among graduate students in College of Education, Isma'iliyah. Development and culture Journal, Suez Cannel University, issue 70, 82-188.
- Isfahani.H. M. (1980). Althria'ah ila Makarm Alshria'ah. First edition, Beirut: Dar al-kotob al-ilmiyah.
- Al Jahni, H. (2001). The Educational Role of Parents in Educating the Muslim Girl in Childhood Stage. Al Riyadh: King Fahd Library.
- Alqasmi, M. J. (2005). Tafsir Alqasmi (Mahasin Alta'ouil). First edition, Beirut: Dar alfker
- Ibn Kateer, A. O. (1999). Tafsir Al-Quran Al- Alatheem. Second edition, Riyadh: Dar Taiba
- Almagthawi, A. A.(2011). Conditions of Social media from Islamic perspective and the extent of accomplishing among secondary students in Saudi Arabia. Education journal, Alazher university, 1(146), 406-442.

List of References:

- Academy of the Arabic Language (2004). Al-Mo'jam Al-Waseet. fourth edition, Cairo: Shorouk International Bookshop
- Ammari, F. Z. (2016). Using news TV channels for interactive social media: Facebook case: A study on sample pages of BBC and France 24 channels in 2012, Al Hikma social studies journal, Algeria, issue 8, 93-110.
- Ibn Anas, M. (1998). Al Mowatta. Beirut: Dar Al Ma'rifah.
- Alani, K. N. (2009). Islamic Identity in the era of cultural globalization. First edition, Baghdad: Research and Islamic Studies Center.
- Ulwan, A. N. (1992). Children Education in Islam. Second edition, Cairo: Dar AL slam.
- Ukasha, M. (2014). Discourse analysis according to the Theory of Speech Acts: applied study of persuasion and debate methods in female speech in the Qur'an. Cairo: Dar Al Nashr liljam'iat.
- Al-Arifi, S. (2016). The educational Role of the Family and school in Moral Education for Elementary School in Al-Quway'iyah. Journal of Educational Science: Ain Shams University, 1(40), 167-236.
- Ashour, S. A. (2008). Conditions of Dialogue with others. Islamic university journal for Islamic studies: Gaza, 1(16), 81-133
- Al-Baghawi, H. M. (1983). Sharh Alsunnah. Fourth Edition, Beirut: Islamic Office.
- Al-Baqai, B. A. (1981). Nadhm Al-Durar fi Tanasub al-Ayat wa al-Suwar. First edition, Cairo: Ibn Taymiyyah Press.
- Al-Bukhari, A. A. (2000). Fath Al-Bari: Sharh al-Bukhari. Beirut: Dar Alfikr.
- Aldarmi, A. A. F. (2000). Musnad Aldarmi. First edition, Riyadh: Dar Almofti.

Ethics of the Use of Social Media in Light of the Holy Quran and Sunnah

Dr. Ahmed Mohamed Oqlah Alzaboun
Department of Fundamentals of Education
Al-Balqa Applied University, Jordan

Abstract:

This study aimed at investigating the ethical, social, and cultural ethics for the use of digital social media using a descriptive-analytical research approach. It also sheds light on several ethical values derived from the holy Quran and Sunnah. Some of these values include: Leniency and kindness to others, polite discourse, avoiding cursing. insulting, harsh language, lowering one's gaze, appreciating the favor of Allah represented in technology, realizing that we are constantly being watched by God, being polite, being truthful, being kind, and validating information before relaying it to others. Moreover, the study found the following remarkable social characteristics: Visiting relatives, avoiding bad social customs such as backbiting, slander, mockery and encouraging people to be pious, promoting virtue and forbidding vice, preventing illegitimate man-woman relationships, establishing positive social relationships, respecting the privacy of others and preventing rumors. In addition, the study identified a number of cultural ethics including: not broadcasting news without validation, addressing people properly, respecting Arabic, respecting other people's views, avoiding hacking websites, making use of time, avoiding internet addiction and respecting Islamic values. The study recommended that it is crucial for parents and educators to keep Islamic teachings as a priority for our youth and to make them aware of how to deal with the new technological cyberspace environment in preserving their rights and control their behaviors in order to achieve goodness in their societies.

Keywords: Ethics of communication, social media outlets, ethics, moral education

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات البحث العلمي بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظرهم : دراسة حالة

أ.د رجاء أحمد عيد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد الرازق محمد زيان

قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

كلية التربية جامعة الإسكندرية

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات البحث العلمي بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظرهم: دراسة حالة

أ.د رجاء أحمد عيد
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد الرازق محمد زيان
قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية جامعة الإسكندرية

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٣/ ١٤٣٨هـ
تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٨/ ١٤٣٨هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف علي درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لاخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم. واستخدم الباحثان المنهج الوصي، طريقة دراسة الحالة. وتم اعداد استبانة تضمنت اخلاقيات البحث العلمي وهي: الامانة العلمية، العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا، عينة البحث ومجتمعه، التحليلات الاحصائية والنتائج. وتالف مجتمع البحث من اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. وطبقت الدراسة علي عينة قوامها (١١٩) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة الي النتائج التالية: أن درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي في المجالات الأربعة تتم بدرجة كبيرة من وجهة نظر العينة. وجاء ترتيب درجة ممارسة أخلاقيات البحث العلمي تنازلياً على النحو التالي: الأمانة العلمية، العلاقة بين الطالب والمشرف، التحليلات الاحصائية والنتائج، عينة البحث ومجتمعة. جاءت بعض اخلاقيات الأمانة العلمية في ترتيب متأخر رغم أنها وقعت ضمن مفردات الأمانة التي تمارس بدرجة كبيرة ومن أهمها: ضعف الرجوع إلى المصادر الأولية والأصلية، ضعف الأمانة في الاقتباس والنقل من المصادر والمراجع، ضعف الموضوعية والحياد العلمي والنزاهة عند عرض الموضوع أو عند استخلاص النتائج. وجاءت بعض اخلاقيات العلاقة بين الطالب والمشرف في ترتيب متأخر وبدرجة ممارسة متوسطة وهي: عدم الاشراف في موضوع خارج نطاق التخصص العام، والتقييم الدقيق والعادل للبحوث سواء التي يشرف عليها أو التي يدعى للاشتراك في الحكم عليها. أن ممارسات مثل: الإيحاء للمبحوثين بالاجابة، احترام ثقافة وديانة المبحوثين، التقليل من الإجراءات التي قد تعطل الطلبة أو تحرمهم جزءا من المقرر أو حضور قاعات الدراسة تتم بدرجة متوسطة. أن الممارسات لبعض أخلاقيات التحليلات الإحصائية والنتائج مثل: تحليل النتائج الإحصائية بواسطة مكاتب الاحصاء، المبالغة في تفسير النتائج والاحكام، تغير التحليل الإحصائي بتحليل أخر عندما يخفق في دعم الفرضيات، تصميم الدراسة هو الذي يحدد الأساليب الإحصائية، تتم بدرجة متوسطة. كما قدمت الدراسة أهم مقترحات دعم أخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر العينة. وفي ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث وما تناولته الادبيات المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي وما يحدث من مخالفات اكاديمية وما يتطلبه دور الجامعة كمؤسسة تربوية تعليمية اخلاقية اقترحت الدراسة صياغة رؤية لتشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي في كلية العلوم الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي- اخلاقيات البحث العلمي- اعضاء هيئة التدريس- كلية العلوم الاجتماعية.

مقدمة الدراسة:

أصبح الاهتمام بالبحث العلمي واحداً من أولويات الدول المتقدمة لما له من أثر واضح في التقدم والتطور واحراز العديد من الانجازات في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية، لذا تخصص له مبالغ طائلة لتمويل الانفاق على أنشطته، علاوة على ذلك يدر البحث العلمي عائداً ضخماً على الأفراد والمجتمعات، ويسهم بفعالية في حل المشكلات على أسس علمية.

إن البحث العلمي هو المدخل الطبيعي لأي نهضة حضارية وأية تنمية حقيقية، فهو ركيزة مهمة لأي مجتمع يسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة، كما أنه ضرورة من ضرورات اللحاق بالدول المتقدمة. كما أنه يعد مساهمة فعالة في عمارة الأرض، امتثالا لقول الله تعالى: ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة﴾ (البقرة، آية ٣٠) وقوله سبحانه وتعالى: ﴿هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها﴾ (هود، آية ٦١).

والمتأمل في المنهج الاسلامي وطبيعته المعرفية يلاحظ أن هناك اهتماما كبيرا بأخلاقيات البحث العلمي، وآداب البحث العلمي، وآداب طالب العلم، وآداب العالم (الباحث) الذى يتحرك صوب الحق ووراءه. "وذلك فقط بدافع(داخلي) من تقوي الله وخشيته والطمع في رضاه لما لطالب العلم من مكانة.كما يلتزم الباحث بالضوابط (الخارجية)المتعددة كالتوثيق الدقيق والفحص، والالتزام بالواقع، وأمانة وصدق في عرضه (فوره وخلف: ٢٠١١، ص٢٠٧).

ولقد أكد الدين الاسلامي علي الأخلاق الحميدة وامتدح القرآن الكريم رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال تعالى: ﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾

(القلم آية ٤) ، ولهذا حدد الرسول عليه الصلاة والسلام الغاية الأولى من بعثته بقوله: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" كذلك كان صلوات الله عليه وسلامه يستعيذ من سيء الأخلاق، وقبيح السجايا وسفاسف الآداب فيقول: "اللهم إني أعوذ بك من منكرات الأخلاق والأعمال، والأهواء، والأدواء".

وقد قام العالم الغربي بوضع الكثير من ضوابط وأخلاقيات البحث العلمي على مستوى الهيئات الدولية المختلفة مثل: إعلان هلسنكي الأول عام ١٩٦٤م، والذي أعيد النظر فيه بإعلان هلسنكي الثاني عام ١٩٨٣م، والاتحاد العالمي للعلوم الطبية ومنظمة الصحة العالمية والاتحاد العالمي للأخلاقيات، حيث تم الاتفاق على مبادئ أخلاقية رئيسة يجب الالتزام بها عند القيام بالبحث العلمي، وخاصة احترام الأشخاص، والمنفعة، وعدم الاضرار، والعدالة. علماً بأن الشريعة الاسلامية قد نصت وشددت على كل هذه الضوابط الأخلاقية منذ ما يزيد عن ألف وأربعمائة عام، وقبل أن يعرف الغرب ما يسمى بأخلاقيات البحث العلمي (http://elazhar.com/conf_au/12/13.asp).

لذلك يجب أن يسعي النشاط البحثي بشكل أساسي إلى تقديم معرفة موثوق بها ولها آثارها النفعية على الناس، إلا أن هناك العديد من الباحثين الذين يدفعهم حب الاستطلاع والبحث عن المعرفة إلى العمل بتجرد وموضوعية يحكم سلوكهم "ضمير الباحث" والأمانة العلمية في البحث إلا أنه يوجد من يقوم بالبحث لأهداف ومنافع شخصية منها ما يحققه من حسن السمعة أو ما يجنيه من مكاسب مادية ومعنوية وبعض هؤلاء تجاوزوا عن

الاعتبارات والقواعد الأخلاقية التي تميز الباحث النزيه (غباري وابو شعيرة، ومحمد: ٢٠١٠).

وكرد فعل لهذه التجاوزات الأخلاقية وضعت الجمعية الامريكية للبحث التربوي مبادئ ومعايير تمثل ميثاقا أخلاقيا ينبغي أن يلتزم بها الباحثون ليتجنبوا التجاوزات وسوء السلوك مثل التلفيق والتزييف والفبركة والتفسير الخاطئ للنتائج والاستنتاجات (http://www.aera.net/AboutAERA/Default.aspx?,menu_id=90&id=222).

ولقد ساعدت شبكة المعلومات العالمية على تنامي حالات السرقة عبر الانترنت لسهولة نقل المعلومات العلمية، ومما هو مؤسف وجود موقع يعرف بدار الغش (cheat house) للحصول على المادة العلمية المطلوبة من بين اكثر من (٩٥٠٠) موضوع منشور على الموقع، ويؤكد الموقع ان اكثر من الفي طالب يزوره يوميا مقابل ان يدفع الطالب مبلغ زهيد (٩,٩٥ دولار) سنويا للاشتراك في هذا الموقع وكرد فعل علي ذلك تم تأسيس موقعا علي الانترنت يعرف باسم Plagiarism.com (أي السرقة العلمية والانتحال) ليتيح هذا الموقع الكشف عن السرقات العلمية (http://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2001/5/12).

كما أن العديد من الكليات والجامعات والكثير من الأنظمة المدرسية قد أقامت مجالس رسمية للمراجعة(Institutional board review"IBR") تقوم بإجراء مراجعة مسبقة لجميع الخطط البحثية التي تنطوي على استخدام الأفراد حرصا على سلامة وحقوق المشاركين

(http://www.socialresearchmethods.net/kb/ethics.php).

ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية تقدما واضحا في جميع مجالات البحوث بأنواعها المختلفة، ولذلك تزايدت الحاجة إلى انشاء وتفعيل لجان

متخصصة لأخلاقيات البحث العلمي لمراقبة البحوث العلمية في جميع مراحلها سواء أثناء الاعداد لها أو تنفيذها حتى نشر نتائجها من حيث التزام هذه البحوث بالقيم الأخلاقية، وحتى تتأكد من أن كل البحوث التي تتم تتصف بالمصداقية والقيمة العلمية والاجتماعية، والتأكد من أن الباحثين والجامعات ملتزمة بكافة المعايير والضوابط الأخلاقية والقيم الاسلامية.(وثيقة أخلاقيات البحث العلمي/ وحدة ضمان الجودة جامعة طنطا: ٢٠١٠. http://www.tanta.edu.eg/ar/medicine1_ar).

ولقد ظهر اهتمام اليونسكو (UNESCO) بأخلاقيات البحث العلمي منذ عام ١٩٩٤ من خلال برنامج ادارة التحويلات الاجتماعية (MOST Management of social transformations) لتعزيز البحوث المتعلقة بالسياسات والعلوم الاجتماعية، وذلك للحفاظ على مستويات عالية من المسئولية والنزاهة والمساءلة في مجال البحث وهذا ينطبق على جميع مراحل اجراء البحوث من جمع وتسجيل البيانات والتوثيق وكتابة التقرير النهائي للبحث.. وذلك من خلال تطوير مجموعة من المبادئ التوجيهية الأخلاقية لتوفير إطار لتوجيه الممارسة البحثية

(http://www.unesco.org/most/ethical.htm).

ولذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لاخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات علي اهمية اخلاقيات البحث العلمي مثل دراسات كلا من: (American scientist magazine, 1993), (Stearns, 2001), (Born, 2002), (McCabe, 2005), (Nature, 2005), (أبو حجوج، ٢٠١١)، (اسماعيل، ٢٠١٠)، (بركات وحسن، ٢٠١١). واستنادا الى دراسات كلا من: (حجازي، ١٩٩٥)، (عبدالفتاح، ١٩٩٧)، (القيسي، ماهر، و باسلامة حسين، و بن عزون سليمان ٢٠٠١)، (الاستاذ، ٢٠٠٥)، (عواد، ٢٠٠٥)، (دياب، ٢٠٠٩) والتي اشارت الي تدني وعي الباحثين باخلاقيات البحث العلمي خاصة في العلوم الانسانية من بحث وكتابة ونشر اضافة الي ممارسة الانتحال والسرقة العلمية وانتهاك حقوق الملكية الفكرية، وضعف الالتزام بميثاق وأخلاقيات البحث العلمي.

وعليه تركز الدراسة الحالية على تعرف درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات البحث العلمي بكلية العلوم الاجتماعية، وعليه يمكن التعبير عن تساؤلات البحث كما يلي:

١- ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم؟

٢- ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية من أجل دعم أخلاقيات البحث العلمي ؟

٣- ما الرؤية المقترحة لتشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي في كلية العلوم الاجتماعية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

- يقدم البحث إطاراً نظرياً يتناول أخلاقيات البحث العلمي.
- يمهد البحث لبحوث ودراسات أخرى حول أخلاقيات البحث العلمي في مجالات أخرى.
- يسهم البحث في توعية أعضاء هيئة التدريس بممارسات أخلاقيات البحث العلمي الواجب الالتزام بها تجنبا للمخالفات.
- يسهم البحث في تقديم رؤية لتحسين درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بممارسات أخلاقيات البحث العلمي الواجب الالتزام بها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم في مجالات: الأمانة العلمية، العلاقة بين الطالب والمشرف، عينة البحث ومجتمعه، والتحليلات الاحصائية والنتائج.
- الوصول إلى توصيات ومقترحات قد تساعد أعضاء هيئة التدريس في التوعية بأخلاقيات البحث العلمي.
- اقتراح رؤية لتشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: أخلاقيات البحث العلمي في مجالات: الأمانة العلمية، والعلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا ، وعينة البحث ومجتمعه، والتحليلات الاحصائية والنتائج.

- الحد الزماني: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥هـ.
- الحد المكاني: اقتصر البحث على كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

- **الأخلاقيات**: مصطلح يحدد القيم والمبادئ وكذلك الواجبات والالتزامات التي يجب أن يلتزم بها الانسان وعليه فأخلاقيات أي مهنة هي مجموعة المعايير السلوكية التي يجب أن يلتزم بها صاحب المهنة.
- **أخلاقيات البحث العلمي**: هي مبحث من مباحث علم الأخلاق ويقصد به احياء المثل الأخلاقية للبحث العلمي لدى الباحثين والدارسين وطلاب العلم والتي تحفظ للعلم كيانه وللبحث قيمته(دليل أخلاقيات البحث العلمي كلية العلوم فرع دمياط ٢٠١٢، ص ص ١٠- ١٢ http://www.du.edu.eg/faculty/sci/upfiles/d.pdf). ويقصد بها اجرائياً: الممارسات التي تعكس المعايير والقيم التي يجب أن يلتزم بها الباحث في جميع خطوات وإجراءات البحث في مجالات: الأمانة العلمية، العلاقة بين الطالب والمشرف، عينة البحث ومجتمعه، والتحليلات الاحصائية والنتائج، وتتبنى مبادئ أخلاقيات البحث العلمي عامة قيمتي "العمل الايجابي" و "تجنب الضرر" كركيزتين أساسيتين لكافة الاعتبارات الأخلاقية خلال جميع أنشطة عملية البحث العلمي.

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات التي تناولت موضوع أخلاقيات البحث العلمي قليلة ومحدودة، ويري (عدمان ، ٢٠١١) أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لا يعدو النزر اليسير، وأشار (الحسيني ، ١٩٩٥) إلى أن هبوط المستوى الأخلاقي للبحث العلمي يرجع إلى مجموعة من العوامل من أهمها: ضعف المهارات البحثية والتحليلية لدى الطلاب، خاصة في مراحل الدراسات العليا، وعدم التزامن بين النمو الكمي والكيفي لأعضاء هيئة التدريس. وأكد (عطيفة، ١٩٩٦) على أهمية التزام الباحثين بمجموعة من المعايير الأخلاقية التي تصاحب كل مرحلة من مراحل البحث. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي ترتبط بموضوع أخلاقيات البحث العلمي والتي تم تصنيفها إلى أربعة مجالات كما يلي:

أولا: الدراسات التي تناولت مجال الأمانة العلمية:

دراسة(American scientist magazine:1993**)** المسحية على مجموعة من الباحثين الأمريكيين وأظهرت نتائج الدراسة أنه من(٦٪- ٩٪) من أفراد العينة اعترفوا بتزوير نتائج الأبحاث التي قاموا بها وفي دراسة أخرى عام (١٩٩٥م) تمت على مجموعة أخرى من الباحثين النرويجيين أظهرت نتائج الدراسة أن (٢٢٪) من الباحثين اعترفوا بأنهم يعرفون زملاء لهم قاموا بانتهاكات مخالفة لقواعد أخلاقيات المهنة.

http://ssrn.com/abstract=1998267

أجرت (صالح ناهد: ١٩٩٤م) دراسة هدفت إلى استطلاع رأي مجموعة من الأكاديميين المتخصصين في العلوم الاجتماعية نحو أخلاقيات البحث

العلمي الاجتماعي وأوصت الدراسة بضرورة وضع مواثيق أخلاقية للتصدي للتجاوزات الأخلاقية.

أما (عودة: ١٩٩٥م) أشار في دراسته أن السرقات العلمية والتزوير تهدد مصداقية البحث العلمي والمشتغلين به والتي أطلق عليها اسم "غسيل الأبحاث العلمية" ومنها: تحوير الأفكار المسروقة ، أو تغيير بعض المصطلحات والمفردات اللغوية ، أو تغيير السياق، أو سرقة نسق بحث بأكمله واستخدامه في بحث موضوع آخر، علما بأن ظاهرة السرقة العلمية أو السطو الأكاديمي ظاهرة خطيرة تعاني منها العديد من المؤسسات التعليمية في مختلف بلدان العالم حيث لا يقتصر السطو الأكاديمي على الطلبة والباحثين المبتدئين بل يقع فيه كبار الباحثين أنفسهم وطلبة الدراسات العليا.

أما دراسة (Stearns:2001**)**: فهدفت إلى التعرف على تقييم إدراك الطلاب لأساتذتهم وأظهرت نتائج الدراسة أنه في حالة تعزيز الأمانة العلمية من قبل الأساتذة فإن ذلك يقلل من المخالفات الأخلاقية كالغش والانتحال وفي حالة تجاهل الأساتذة لتعزيز الأمانة العلمية لدى الطلاب يحدث العكس وفي أحد الأسئلة التي وجهت للطلاب عن أثر العلاقة الودية بين الطالب والمعلم أفادوا بأن العلاقة الودية الطيبة بين المعلم وطلابه يترتب عليها تجنب الطلاب للمخالفات الأخلاقية وفي حالة تجاهل المعلم للعلاقة الطيبة بينه وبين طلابه يرتكب الطلاب مخالفات أخلاقية مثل الغش والانتحال وهذا كان رأي الطلاب المشاركين في الدراسة من الولايات المتحدة الأمريكية وكوستاريكا وألمانيا.

وأجرى قاسم (٢٠٠٥) دراسة تناولت الصفات المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا، وتوصلت الي ست وخمسين صفة توزعت علي أربعة محاور، هي: الصفات الأكاديمية والصفات المهنية والصفات الاجتماعية والصفات الشخصية السلوكية، ومن بين تلك الصفات، التمكن من إتقان المادة العلمية، والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، وسعة الاطلاع، الاحترام، وتقبل الاراء والتمسك بالقيم الدينية والخلقية، واحترام عادات المجتمع وتقاليده والاهتمام بقضايا المجتمع ومشكلاته، والقدرة علي تحمل المسئولية، والتحمس والإخلاص، والصدق والأمانة والتواضع، والتعاون.

أما دراسة الأستاذ (٢٠٠٥) فقد هدفت الي تعرف مدى امتلاك طلاب الدراسات العليا لاخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر أساتذتهم وتناولت الدراسة مجالات هي: مجال الموضوعية والتسامح الفكري، ويضم: عدم التعصب للرأي، وتقبل أفكار الآخرين، وعدم المغالاة في النفس، والتفتح الذهني، والحيادية في نقد الأفكار، ومجال الأمانة العلمية ، ويضم: تحري الدقة في نقل المعلومات، ونسب الأفكار الي أصحابها، وإعطاء كل ذي حق حقه، والبعد عن إخفاء الحقائق والتزوير.

ودراسة (McCabe:2005) المسحية على عينة (٧٠٠٠٠) من الطلاب بمرحلة البكالوريوس و(١٠٠٠٠) من الطلاب بمرحلة الدراسات العليا وطبقت الدراسة على (٨٣) كلية بالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأظهرت نتائج الدراسة أن (٦٢٪) من طلاب مرحلة البكالوريوس و(٥٩٪) من طلاب

الدراسات العليا المشاركين في الدراسة اعترفوا بالانتحال بطريقة القص واللصق من المصادر على شبكة الانترنت.
http://business.rutgers.edu/tags/332

وأجرى (السيد علي ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تصور مقترح مستقبلي لبناء دستور أخلاقي للبحث العلمي في مصر في ضوء عصر المعلوماتية، وهدفت الدراسة التعرف إلى أهم معالم وجوانب الأزمة الاخلاقية للبحث العلمى في مصر بالاضافة إلى وضع معايير للدستور الاخلاقى وأوصت الدراسة لمجموعة من المعايير الاخلاقية اللازمة لتحديد الهدف من البحث والتمسك بالوازع الدينى ، والضمير اليقظ إضافة إلى الصدق والامانة والوضوح في تحديد الأهداف.

ثانيا: الدراسات التي تناولت العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا:

أجرى (أبو العينين وسالم، ١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الإشراف على الرسائل العلمية، ودور المشرف في فاعلية البحث العلمي وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الإشراف على الرسائل العلمية، لم يصل إلى المستوى المنشود وذلك بسبب عدم متابعة الباحثين بصورة منتظمة في تنفيذ خطوات الدراسة، وتحديد الواجبات اللازمة لها، وكذلك بسبب قلة التشجيع المستمر للطلبة، وعدم منحهم الثقة بقدرتهم على البحث والإبداع، خرجت بتوصيات عديدة، من أهمها ضرورة رفع كفايات المشرفين، وقدراتهم على إدارة البحوث ومتابعتها.

أما شيف وريان (Schiff & Ryan, 1996) فهدفت دراستهما إلى تعرف الأخلاقيات التى تحكم العلاقة بين المشرف والباحث، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: اعتبر الاساتذة الذين شملتهم الدراسة أن اشتراط وضع اسم المشرف كأحد المؤلفين على البحث فى حالة نشره يعتبر عملا غير أخلاقيا، كما أشارت النتائج إلى أنه طبقا لاستجابات المبحوثين فانه يمكن للمشرف ان يساعد باحث الماجستير فى اختيار الموضوع وصياغة المشكلة البحثية وتحديد الأدوات المنهجية الملائمة، بينما يعتبر عملا غير مناسبا لطالب الدكتوراه.

وأجرى (الأستاذ: ٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى تعرف النسق القيمي البحثي المصاحب لإنتاج الخطاب التربوي الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا كمؤشر لجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية وتوصلت الدراسة إلى ضعف القيم البحثية لدى طلبة الدراسات العليا وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها العمل على اقتراح ميثاق لأخلاقيات وقيم البحث العلمي بهدف ضبط سلوك الباحثين والأساتذة المشرفين.

أما (جوده: ٢٠٠٤م) فقد هدفت دراسته إلى تعرف العلاقة الإشرافية بين الأستاذ والباحث وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدخل المشرف السافر في توجيه البحث وعدم احترام وجهة نظر الباحث وفرض الرأي عليه واستغلال بعض الأساتذة لطلابهم إضافة إلى الضعف في مهارات تصميم أدوات البحث. وأوصت الدراسة بالتأكيد على دور الإشراف الجيد والفعال وتنمية العلاقات الاجتماعية والأكاديمية بين الطالب والمشرف من أجل اكساب الباحث

المهـارات البحثيـة وأخلاقيـات البحـث العلمـي مـن أجـل التنـشئة الأكاديميـة السليمة.

وأجرى (أبو دف، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف دور الأستاذ الجامعي في مجـال الإشـراف علـى الرسـائل العلميـة لطلبـة الدراسـات العليـا، وكـذلك المقومـات الواجـب توافرهـا في الأسـتاذ المـشرف. وقـد توصـل الباحـث إلى أن ممارسة عملية الإشراف على الرسائل، من الأمور التي تحتاج إلى جهد ووقـت كـافٍ ومتابعـة فنيـة وإداريـة، وأن الإشـراف الفعـال يتطلـب أسـاتذة يتمتعـون بكفايات وقدرات عالية، إضافة إلى تقليص الأعباء التدريسية الموكلة لهم.

وأجرى (الباز: ٢٠٠٩م) دراسة هـدفت التعـرف علـى دور برنـامج إعـداد معلم العلوم في كليات التربية في تنمية تحصيل الطلاب المعلمـين شـعبة الطبيعـة والكيمياء لقضايا أخلاقيات العلم واتجاهاتهم نحوها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم فاعلية البرنامج وأوصت بضرورة الاهتمام بقضايا العلم وأخلاقيـات العلماء.

أما دراسة (دياب: ٢٠٠٩م) فقد هدفت إلى دراسـة معرفـة أدوار المشرف الأكـاديمي ومهماتـه في مجـال الإشـراف والمتابعـة علـى مـشاريع تخـرج الطلبـة وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرف الأكاديمي لا يقوم بأدواره ومهماته المسندة إليـه بـشكل فاعـل وانعكـس ذلـك في أنـه لا يقـوم بـدوره في مجـال الإشـراف والمتابعة فهو لا يساعد طلبته في اختيار موضوع الدراسة ولا يقـوم بمـساعدتهم في تطـوير وتحـسين مهـارات البحـث وإعـداد الخطـط كمـا لا يـوجههم التوجيـه السليم للأدبيات ومصادر المعلومات وكذلك لا يرشدهم لطرق جمع البيانات وإعـداد الأدوات، وأوضـحت الدراسـة بـضرورة تفعيـل دور المـشرف في رفـع

كفاية الطالب الباحث وتنمية مهاراته البحثية واكسابه أخلاقيات البحث العلمي.

ثالثا: الدراسات التي تناولت عينة البحث ومجتمعه:

دراسة (Clark, 1995) هدفت إلى تعرف القضايا الأخلاقية والسياسية فى البحث من وجهة نظر فلسفية، وتناولت الدراسة القواعد الأخلاقية الخاصة بالهدف من الدراسة والمستفيدين منها، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية المبادئ الأخلاقية التى يجب أن يلم بها الباحث كزيادة الفائدة من الدراسة واحترام الأفراد عينة الدراسة وحمايتهم من أى ضرر يعود عليهم من اجراء البحث وايضا حددت مجموعة من القواعد الأخلاقية المرتبطة بمنهج الدراسة والعينة.

أما دراسة (فيصل وآخرون، ١٩٩٥م) فقد هدفت إلى تعرف بعض الجوانب الأخلاقية المتعلقة بالباحثين الميدانيين وأظهرت النتائج وجود جوانب قصور قد يرتكبها الباحث وهى عدم الالتزام بالعينة وخداع أفراد العينة وتزييف الإجابات، كما تضمن البحث اقتراحات للتغلب على قصور الوعى لدى الباحثين الميدانيين، وأهمها التدريب على الأخلاقيات والمتابعة المستمرة للباحثين الميدانيين.

وأجرى (القيسى وآخرون ، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الوعى بأخلاقيات البحث العلمى لأعضاء هيئة التدريس في كليتى الأداب والتربية بعدن، واظهرت نتائج الدراسة تدنى مستوى وعى أفراد العينة بأخلاقيات البحث العلمى لمجال القضايا المنهجية للبحث، وأيضا عدم وجود

فروق دالة احصائيا بين مستوى وعى المبحوثين بأخلاقيات البحث العلمى تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، الدرجة العلمية.

أما دراسة (خليل وطه ، ٢٠٠٢) فهدفت إلى تحليل اخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي الأبعاد والقضايا الأساسية وتوصلت نتائج الدراسة إلى مراعاة الحفاظ على سرية كافة المعلومات التي من شأنها ان تحدد هوية المستجيبين واستجاباتهم ومراعاة الأمانة والموضوعية في استطلاعات الرأي.

رابعا: الدراسات التي تناولت التحليلات الاحصائية والنتائج:

أجرى كل من ستيرن واليوت (Stern & Elliot , 1995) دراسة هدفت إلى تطوير مقرر خاص لتدريس أخلاقيات البحث الأكاديمي ليقوم أعضاء هيئة التدريس بتدريسه، وأوصت الدراسة بوجوب العمل على تطوير واستخدام الوسائل الضرورية لأخلاقيات البحث وتدريس أعضاء هيئة التدريس أخلاقيات البحث قبل تدريسهم أياه، وتدريس اخلاقيات البحث التربوي باتجاهين علمي وفلسفي، والعمل بصورة جماعية وتحليل وتفسير الموضوعات النظرية.

أما دراسة مجلة (Nature:2005) فقد هدفت إلى تعرف أنماط سوء السلوك الأخلاقي أثناء اجراء البحوث العلمية ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن (٣٩٪) من أفراد العينة اعترفوا بمجموعة من الأخطاء وكان من أبرزها: تزوير وتلفيق البيانات والانتحال وتجاهل حقوق المشاركين أفراد العينة وعدم وضوح العلاقة بين الباحث وعينة البحث وتجاهل النتائج التي لا تتفق مع ما يتوقعه الباحث من نتائج وتعديل في منهجية أو نتائج البحث بناء على ضغوط وتوجيهات ممول البحث.http://rpdp.net/sciencetips_v2/N12B3.htm

وأجرى كل من (بركات وحسن: ٢٠١١م) دراسة هدفت إلى تعرف منهجية وعلمية أخلاقيات البحث العلمي من جهة وعن أهمية الاحصاء في البحوث التربوية وأخلاقياته من جهة أخرى، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدد من التجاوزات الأخلاقية عند استخدام الاحصاء في البحوث النفسية أهمها: انتشار ظاهرة المكاتب التجارية للتحليلات الاحصائية للباحثين متجاوزين الالتزامات الأخلاقية والقانونية، وتحيز الباحث المسبق للفرضية البديلة، وتزوير وتضليل وتلفيق النتائج الاحصائية وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير قانونية تحد من تجاوز بعض الباحثين لأخلاقيات الاحصاء ويعتبر(الأسدي: ٢٠٠٨م) أن تزوير بيانات البحث جريمة أخلاقية ترتكب بحق البحث العلمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بإستقراء الدراسات يتضح أنها تباينت من حيث الأهداف والادوات والإجراءات إلا أنها اتفقت جميعا علي أهمية أخلاقيات البحث العلمي كأحد المواصفات التي يجب أن يلتزم بها جميع الباحثين. كما أوصت الدراسات بضرورة وضع معايير أخلاقية للحد من تجاوزات بعض الباحثين.

يتضح من الدراسات السابقة مدى الأهمية القصوى لأخلاقيات البحث العلمي سواء أكان ذلك لمجال الأمانة العلمية، كما أشارت دراسات كل من: (American scientist Magazine:1993)، و(صالح ناهد: ١٩٩٤م)، و (عودة: ١٩٩٥م)، و (Stearns:2001)، و قاسم (٢٠٠٥)، و الأستاذ (٢٠٠٥)، و (McCabe:2005)، و (السيد علي ٢٠٠٨)، أما لمجال العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا مثل دراسات كل من: (أبو

العينين وسالم، ١٩٩١) ، وشيف وريان (Schiff & Ryan, 1996)، و (الأستاذ: ٢٠٠٤م)، و (جوده: ٢٠٠٤م)، و (أبو دف، ٢٠٠٤)، و (الباز: ٢٠٠٩م)، و (دياب: ٢٠٠٩م)، و (عدمان: ٢٠١١م)، أما لمجال عينة البحث ومجتمعه مثل دراسات كل من: (Clark, 1995)، و (فيصل يونس وآخرون: ١٩٩٥م)، و (عطيفة، ١٩٩٦)، و القيسى وآخرون (٢٠٠١) ،و (خليل وطه ، ٢٠٠٢) ، أما لمجال التحليلات الاحصائية والنتائج مثل دراسات كل من: ستيرن واليوت (Stern & Elliot , 1995) ، و مجلة (Nature:2005) ، و (بركات وحسن: ٢٠١١م) ، و (الحسيني: ١٩٩٥م) .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على مجالات محددة لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم كالامانة العلمية والعلاقة بين الطالب والمشرف وعينة الدراسة والتحليلات الاحصائية. كما أن الدراسة ترصد مقترحات أعضاء هيئة التدريس من أجل دعم ممارسة أخلاقيات البحث العلمي، وتقدم الدراسة رؤية مقترحة لتشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي بالجامعة.

الإطار النظري:

أولاً : أخلاقيات البحث العلمي :

يستند البحث العلمي على مجموعة من الإجراءات المهنية التي تؤدي إلى اكتساب المعرفة عن الظواهر المختلفة والمساهمة في حل المشكلات في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية من أجل إضافة معلومات ناتجة إلى المعرفة الإنسانية .

ويستلزم البحث العلمي مجموعة من الأحكام القيمية والمعايير التي يجب ان يلتزم بها الباحثين بمختلف رتبهم العلمية بداية من تحديد المشكلة وحتى تفسير النتائج .

مفهوم الأخلاق في اللغة العربية :

في اللغة العربية فإن الأخلاق من الخلق ، يقول ابن منظور في (لسان العرب): والخلق الخليق وأعني الطبيعة ، وفي التنزيل (وأنك لعلى خلق عظيم) والجمع أخلاق ولا يكسر على غير ذلك ، والخلق السجية. يقال خالص المؤمن وخالق الفاجر وفي الحديث (ليس شئ في الميزان أثقل من حسن الخلق) والخالق بضم اللام وسكونها هو الدين والطبع السجية ، وحقيقة انه لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها منزلة ولهما أوصاف حسنة و قبيحة والثواب والعقاب يتعلقان بأوصاف الصورة الباطنة أكثر مما يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهرة (portal.bu.edu.sa/c/document_library/get_file?uuid=e9969507-90c4-4e4b.).

والأخلاق الظاهرة كما يراها البعض انها مشتقة من الكلمة الإنكليزية (Ethics) وتشتق من الكلمة اليونانية الأصل (Ethos) التي ترادف أحياناً كلمة (Morals) في أصلها اللاتيني(Mores) بمعنى عادات أو أعراف ، ومن اجل ذلك قيل انه ينصب على قواعد السلوك وسلوك المرء وطريقته في الحياة كما ينصب على بحث عادات الناس والعرف القائم بينهم ، أو بعبارة أخرى يعرض لدراسة أخلاقياتهم ويعالج النظر في المبادئ التي يتصرفون طبقاً لها ولذلك فقد نشأ الخلط بين علم الأخلاق كفرع من فروع الفلسفة (فلسفة

الأخلاق) (Ethics)وما يمكن تسميته بالآداب العامة (Morals) أو الأخلاق الاجتماعية (الأسدى، ٢٠٠٨، ص ٣٤).

تعريف الأخلاقيات:

مصطلح يحدد المبادئ والقيم وكذلك الواجبات والالتزامات التي يجب أن يلتزم بها الإنسان وعليه فأخلاقيات أي مهنة هي مجموعة من المعايير السلوكية التي يجب أن يلتزم بها صاحب المهنة.

أقسام أخلاقيات أي مهنة :

- أخلاقيات عامة: هي أخلاقيات مشتركة بين كل المهن : كالصدق والأمانة ، الإخلاص، وحسن المعاملة .
- أخلاقيات خاصة : وهي تختص بكل مهنة على حده فلكل مهنة طبيعة خاصة تميزها عن غيرها وكل مهنة تواجه مشكلات خاصة ولذلك هي تحتاج لأخلاقيات خاصة .

وعلى ذلك فإن أخلاقيات المهنة العامة والخاصة هي السلوكيات الحسنة التي يجب أن يتصف بها الجميع مهما كانت مهنهم أو حرفهم أو أعمالهم (دليل أخلاقيات البحث العلمى، كلية العلوم، دمياط www.du.edu.eg/upFilesCenter/sci/1409491774.pdf)

والأخلاق هي المبادئ الأساسية التي تقوم عليها القوانين والأعراف وفقاً للقواعد المتبعة والتي تلتزم بها الفئات المهنية المتخصصة، وهي قواعد بناءه لضبط السلوك ، وتهدف تحديد الافعال والعلاقات والسياسات التي ينبغي اعتبارها صحيحة أو خاطئة

(kenanaonline.com/users/Amany2012/posts/749631).

مصادر المبادئ الأخلاقية :

تستمد المعايير الأخلاقية من ثلاث مصادر رئيسية :

١- الشرع والقيم الإنسانية :

القيم الإنسانية الأساسية المنبثقة من الديانات السماوية التي تنبع من ان الله سبحانه وتعالى قد كرم العلماء عندما قال سبحانه وتعالى "هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون " وقال تعالى "إنما يخشى الله من عباده العلماء " صدق الله العظيم .. وخشية الله سبحانه واسعة وشاملة تضم بين جنباتها كل خلق كريم ومبدأ قويم. وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم "أنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " و أولى مكان بمكارم الأخلاق هو حيث يكون العلم والعلماء . ومن أمثلة هذه القيم المستمدة من الشرائع السماوية، الأمانة والصدق وعدم إيذاء الغير.

٢- القوانين والقواعد .

القوانين والقواعد : القواعد والنظم والسياسات الإدارية الصادرة من المؤسسة والتي توضح المحظورات والمسموحات وتلزم كل منتسبيها بالالتزام بها أثناء العمل، والتي تحدد المطلوب القيام به وكيفية أدائه، وتحدد جميع المسؤوليات والواجبات الأخلاقية التي يجب أن يلتزم بها جميع العاملين.

٣- الثقافة السائدة في المجتمع :

الثقافة السائدة في المجتمع وما يفعله الآخرون فما مشاهدة عضو هيئة التدريس في سلوكيات الآخرين لابد سيترك أثراً عليه أحياناً ، بل إن سلوك رئيس الجامعة مثلاً يمكن أن يصبح معياراً نقيس عليه للاختيار بين تصرفين

معروضين للمناقشة والسلوك.(المصداقية والأخلاقيات / ميثاق البحث العلمي(http://www.helwan.edu.eg/Applied-Arts/?page_id=4708).

أخلاقيات البحث العلمي :

هى مبحث من مباحث علم الأخلاق التى تتمثل في مجموعة من الضوابط والمبادئ الأخلاقية والأحكام القيمية التى تحكم سلوك الباحثين وطلاب العلم في كل مرحلة من مراحل البحث حيث أن اخلاقيات البحث العلمى تعد معياراً يأخذ به في مجال جودة التعليم العالى.

والبحوث التربوية والنفسية هى من أشد العلوم حاجة إلى الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية عند إجراء البحوث لأنها تتعامل مع الأفراد من مختلف الأعمار، والفئات، والطبقات، ولذلك فقد اكدت الدول المتقدمة على تشكيل ما يعرف باللجان الانسانية أو الاخلاقية (Human Committee) للتعرف على هذه الاعتبارات والتأكد من أن هذه البحوث لا توقع الضرر النفسى أو الجسدى على المفحوصين. (المنيزل، والعتوم، ٢٠١٠، ص ٣٤)

وتتطلب أخلاقيات البحث العلمي احترام حقوق وكرامة الأخرين المشاركين في البحث العلمي سواء كانوا من الباحثين أو المتطوعين كمستهدفين في البحث وتتبنى مبادئ وأخلاقيات البحث العلمي عامة قميتي "العمل الايجابي" وتجنب الضرر وهاتان القيمتان تكونا ركيزتي الاعتبارات الأخلاقية خلال عملية البحث.

وكرد فعل لكثير من التجاوزات الأخلاقية، وضعت "الجمعية الأمريكية لعلم النفس" مجموعة من المعايير التي تمثل ميثاقاً أخلاقياً، ينبغي أن يلتزم به الباحثون .

المعايير الأخلاقية للرابطة الأمريكية للبحث التربوي :

ذكر (Dockrell) مجموعة من المعايير الأخلاقية للبحث التربوي هي :

- على الباحث التربوي إجراء بحثه بشكل لا يحدث خللاً في نظام النتائج البحثية، ولا يضر بالبحوث المستقبلية.
- عليه ألا يزور في البيانات، أو المراجع.
- عليه أن يكتب تقرير عن نتائج بحثه ويوجهه لكل لكل من يريد الاطلاع عليه وألا يكون هذا التقرير مكرها عليه.
- عليه أن يوضح في التقرير المفاهيم، والإجراءات والنتائج بشكل واضح ليعمل كدليل للباحثين المبتدئين.
- عليه ألا يميز بين الجنسين، فيتحامل على جنس دون أخر.
- يجب عليه عدم استغلال مكانته في إكراه المبحوثين. أو المساعدين على الاشتراك في البحث .
- يجب ألا يعاقب الباحث على نتائج بحثه. لكن في نفس الوقت على الباحث أن يحاول قدر الإمكان عدم التعارض مع الهياكل التنظيمية، أو السياسات .
- عدم تخير الباحث بحثه، ليجني مصالح شخصية.
- حق الانسحاب من البحث مكفول للمبحوثين وقتما يشاءون (فى مرسى، ١٩٨٧، ص ص٧٠- ٧١)

ولقد أشار كل من (غبارى وأبو شعيرة ، ومحمد)، و(البغدادي ، وعبد السميع) إلى مجموعة من الاعتبارات بالنسبة للسلوك الأخلاقى كما يلى :

١- **المصداقية** (Truthfulness): يجب أن تكون نتائج بحثك منقولة بصدق، وأن تكون أمينا فيما تنقله، وألا تكمل أية معلومات ناقصة أو غير كاملة معتمدا على ما تظنه قد حصل ، ولا تدخل أية بيانات معتمدا على نتائج النظريات ، أو الأشخاص الآخرين .

٢- **الخبرة** (Expertise): يجب أن يكون العمل الذي تقوم به في البحث مناسباً لمستوى خبرتك وتدريبك ، أولا أعد العمل المبدئي ثم حاول فهم النظرية بدقة قبل أن تطبق المفاهيم أو الإجراءات ، واستعن بشخص خبير في مجال بحثك خير مساعد لك في اختيار الأشياء التي ينبغي عليك النظر فيها .

٣- **السلامة** (Safety): لا تعرّض نفسك لخطر جسدي أو أخلاقي، وخذ احتياطاتك التحضيرية عند التجارب كلها ، ولا تحاول تنفيذ بحثك في بيئات قد تكون خطرة من النواحي الجيولوجية ، الجوية ، الاجتماعية ، أو الكيميائية ، كما أن حرصك على سلامة المستهدفين من البحث مهمة أيضا ، فلا تحرجهم أو تشعرهم بالخجل أو تعرضهم للخطر في موضوع بحثك.

٤- **الثقة** (Trust): يعتمد البحث العلمي على الثقة المتبادلة بين العلماء، بحيث يقوم كل باحث بإجراء بحثه بدقة وعناية لذا فإن على الباحث ان يحاول بناء علاقة ثقة مع فريق العمل الذي تعمل معه ، حتى يحصل على تعاون أكبر منهم ونتائج أكثر دقة، ولا يجب ابدا ان يستغل ثقة الناس الذين تقوم بدراستهم .

٥- **الموافقة** (Consent): تأكد دائما من حصولك على موافقة سابقة من الذين تود العمل معهم خلال فترة البحث، إذ يجب أن يعلم الأفراد المراد

دراستهم أنهم تحت الدراسة ، فمثلا إذا احتجت الدخول في ملكية الآخرين عليك الحصول على موافقتهم لذلك ، فقصور التخطيط المبدئي والجيد لبحثك قد يضطرك للبحث عن موقع آخر والبدء من جديد .

٦- **الانسحاب (Withdrawal) :** الأفراد المراد دراستهم أو العاملين في البحث او طلابه لديهم الحق للانسحاب من الدراسة في أي وقت ، ويجب ان نتذكر دائما أن المشاركين غالبا ما يكونون متطوعين ويجب معاملتهم باحترام وأن الوقت الذي يشاركون به لأجل البحث يمكنهم أن يقضوه في عمل آخر أكثر ربحا وفائدة لهم ، ولهذا السبب يجب أن نتوقع انسحاب بعض المشاركين ، والأفضل بالطبع أن يبدأ البحث بأكبر عدد ممكن من الأفراد عينة البحث ، بحيث يمكن الاستمرار مع مجموعة كبيرة كافية لتتأكد من أن نتائج البحث ذات معنى .

٧- **التسجيل الرقمي (Digital Recording) :** لا تقم بتسجيل الأصوات أو التقاط صور أو تصوير فيديو دون موافقة المستهدفين من البحث ، وأحصل على الموافقة المسبقة قبل بدء أي تسجيل ، ولا تحاول استخدام آلات تصوير أو ناقلات صوت مخبأة لتسجيل أصوات وحركات دون علمهم ، ولابد أن تعلم أن طلب الموافقة بعد التصوير غير مقبول .

٨- **التغذية الراجعة (Feedback) :** إذا كان بمقدورك إعطاء تغذية راجعة للمستهدفين من بحثك فافعل ، قد لا يكون بمقدورك تزويد المشاركين بالتقرير كاملا ، ولكن إعطائهم ملخصا أو بعض العبارات والتوصيات قد تكون مهمة لديهم وتفي بالهدف المطلوب ، ومهم جداً أن تعرض عليهم الصور والأصوات أو النصوص المطبوعة للعبارات التي قالوها مسبقا قبل

النشر ، حتى لا يتعرض المستهدفون لأي ضرر جسدي أو معنوي ناتج عن تفسيرك لما قالوه أو فعلوه ، تأكد دائما من أخذ الموافقة المسبقة قبل النشر .

٩- **الأمل المزيف / الكاذب (False Hope) :** لا تجعل المستهدفين يعتقدون من خلال أسئلتك بأن الأمور سوف تتغير كنتائج بحثك أو مشروعك الذي تجريه ، ولا تعطِ وعودًا خارج نطاق بحثك أو سلطتك أو مركزك أو تأثيرك.

١٠- **مراعاة مشاعر الآخرين (Vulnerability):** قد يكون بعض المستهدفين أكثر عرضة للشعور بالانهزامية أو الاستسلام بسبب عامل السن أو المرض أو عدم القدرة على الفهم أو التعبير؛ فيجب عليك أخذ مشاعرهم بعين الاعتبار.

١١- **استغلال المواقف (Exploitation):** لا تستغل المواقف لصالح بحثك ؛ فلا تفسر ما تلاحظه أو ما يقوله الآخرون بطريقة غير مباشر حتى تخدم بحثك.

١٢- **سرية المعلومات (Anonymity) :** عليك احترام هوية المستهدفين في كل الأوقات فلا تعطِ أسماء أو تلميحات تؤدي إلى كشف هويتهم الحقيقية ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تحويل الأسماء إلى أرقام أو رموز مع التأكد من إتلاف كل ما يتعلق بهوية المستهدفين بعد انتهاء الدراسة. (غباري ، وأبو شعيرة، ومحمد ،٢٠١٠ ص ٣٨) ، و (البغدادي ، وعبدالسميع)

مجالات أخلاقيات البحث العلمي :

حددت (أداة البحث) مجالات أخلاقيات البحث العلمي في أربعة مجالات هى: الأمانة العلمية، العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا، عينة البحث ومجتمعة، التحليلات الإحصائية والنتائج.

١- **مجال الأمانة العلمية :** يقصد بالأمانة العلمية الإقرار بملكية الأفكار لأصحابها والاعتراف الصريح بذلك ونسبها سواء أكانت كلمات أو جمل أم فقرات أم موضوع والإشارة إلى النتائج التي يتم التوصل إليها كما هي دون تعديل فيها. يقول الله تعالى " إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها" (النساء: الآية ٥٨)

وعن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : (أية المنافق ثلاث : إذا حدث كذب ، وإذا وعد أخلف ، وإذا أؤتمن خان) متفق عليه ، وقد يرى البعض أن الأمانة تقتصر على الأمور المادية ، ولا كن بقراءة الحديث قراءة فاحصة يتبين أن لفظة أؤتمن تنطبق على كل ما يؤتمن عليه الإنسان دون تحديد، وضمنها الأفكار : فيجب ردها إلى أصحابها بنسبتها إليهم (ابو حجوج، ٢٠١١، ٢٢٨).

كما يصفها بيتر درنث (Pieter Drenth) تندرج أساساً ضمن ثلاثة تصنيفات رئيسية : "الغش" ، "الخداع والتضليل"، "انتهاك حقوق الملكية الفكرية" ويشمل الغش أي مساس بسلامة البيانات ودقتها من تلفيق وتزييف وسواهما، أما الخداع والتضليل فيتضمن تعمد انتهاك قوانين التحليل المنهجي السليم ومعالجة البيانات والترجمة غير الدقيقة ، اما الشكل الثالث ،

وهويتعلق بانتهاك حقوق الملكية الفكرية ، أو حق المؤلف تحديداً ، والتي يعتبر الانتحال أبرز صورها. (فى توام، رشاد.www.wafainfo.ps/pdf/t4)

أمثلة لانتهاك الأمانة العلمية :

- تحريف نتائج دراسات المصادر التي تم الرجوع إليها.
- عرض النتائج بصورة انتقائية.
- عرض بيانات وهمية في أعقاب مشاهدة أو تجربة.
- استخدام الأساليب الإحصائية بشكل خاطئ بطريقة مقصودة.
- التفسير غير الدقيق أو التحريف المقصود لنتائج الدراسات.
- انتحال نتائج أو نشرات نشرت عن باحثين أو مؤلفين آخرين مرتبطة بالبحث.
- حذف أسماء المؤلفين المساعدين الذينقاموا بمساهمة ملموسة في البحث، أو إضافة أسماء أشخاص لم يشاركوا به أو لم يساهموا بطرق ذات قيمة.
- إهمال عرض الاجراءات الصحيحة للبحث، أو في إعطاء التعليمات لإجرائه، أو إغفال الإجراءات التي تسمح بالكشف عن الأخطاء وعدم الدقة (المصداقية والأخلاق ، ميثاق أخلاقيات البحث العلمي (http://www.helwan.edu.eg/Applied-Arts/?page_id=4708

٢- مجال العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا : الاشراف على الرسائل العلمية لطلاب الدراسات العليا من مهام الأستاذ الجامعى والذى يمثل فيها المشرف قدوة لطلابه ومن أهم الأخلاقيات التى تحكم العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا ما يلى :

- توجيه الباحث بأمانة وإخلاص في اختيار موضوع البحث.
- التأكد من قدرة الباحث على القيام ببحثه تحت إشراف الأستاذ.
- تقديم المعونة العلمية للطالب ، والتي لا تكون أكثر مما يجب ، فلا يتحمل الطالب عندئذٍ مسئوليته ، ولا تكون أقل مما يجب ، فلا يستفيد الطالب عندئذٍ من أستاذه.
- تعويد الطالب على تحمل مسئولية ازاء بحثه ونتائجه ، والاستعداد للدفاع عنها.
- التأكيد المستمر على الأمانة العلمية.
- تعويد الطالب على التقييم المستقل في أثناء تنفيذ البحث على أن يتحمل نتيجة قراره.
- تنمية خصال الباحث العلمي الحميدة في الطالب.
- التقييم الدقيق والعادل والموضوعي للبحوث، سواء التي يشرف عليها، أو التي يدعى للاشتراك في الحكم عليها.
- نجنب إهانة الطالب وتسفيه قدراته او ابتزازه ، سواء في أثناء البحث أو في جلسات المناقشة العلنية للرسائل، فذلك المسلك أولا نموذج سيء للطالب ، وثانياً قد يمس بالضرر شخصية الطالب ، وبذلك يكون الأستاذ قد أخل بمسئوليته الخلقية إزاء الإسهام في النمو المعرفي والخلقي السليم للطالب . (العوبثانى hust.edu.oak.arvixe.com/media)

الأخلاقيات التى يجب أن يلتزم بها المشرف في البحث والنشر والتأليف :

- توجيه بحوثه لما يفيد المعرفة والمجتمع والإنسانية كالتزام أخلاقي أساسي بحكم وظيفته .

- الأمانة العلمية في تنفيذ بحوثه ومؤلفاته فلا ينسب لنفسه إلا فكره وعمله فقط ، ويجب أن يكون مقدار الاستفادة من الآخرين معروفاً ومحدداً .

- في تلخيص وجهات النظر العلمية للآخرين يجب مراعاة الدقة دون التحيز الانتقائي في العرض وفق الهوى أو الميول .

- في البحوث المشتركة يجب توضيح مهام المشتركين بدقة والابتعاد عن وضع الأسماء للمجاملة أو للمعاونة .

- تجنب بتر النصوص المنقولة بما يخل بقصد صاحبها سواء كان ذلك بقصد أو بغير قصد .

- في الاقتباس يجب أن يكون المصدر محدداً وواضحاً ومقدار الاقتباس مفهوما بدون أي لبس أو غموض.

- في الإشارة إلى المراجع تذكر المراجع بأمانة تامة وبدقة تمكّن من الرجوع إليها ولا تذكر مراجع لم يتم استخدامها إلا باعتبارها قائمة قراءة إضافية .

- في جمع البيانات الميدانية يجب تحرى الدقة والصدق والأمانة مع الابتعاد تماماً عن الإيحاء للمستقصي منهم بالإجابة .

- في تحليل البيانات يقوم الباحث بنفسه بالتحليل ولا يسند للغير أكثر من الحسابات والتحليلات الرقمية ، أما المناقشة التفسير والتقييم والمقارنة والاستنتاج والتنظير فتلك كلها مسئولية الباحث.

- في جمع أو تحليل البيانات لا يجوز اصطناع بيانات أو نتائج . ويتذكر الباحث دائماً أنه ليس مطالباً بإثبات صحة الفرض ، بل أن الفرض قد يثبت خطؤه وتكون قيمة البحث للإنسانية وللمعرفة أكبر .

- المحافظة على سرية البيانات واجبة، خصوصاً إذا تعلق الأمر بأمور شخصية أو بمسائل مالية أو سلوكية.

- يراعي أن تنسب المؤلفات إلى صاحبها ولا يليق أخلاقياً تبادل الأسماء على المراجع ابتغاء مكاسب مالية أو وجاهة علمية .

يراعى تحديث البيانات في المؤلفات المقررة على الطلاب حتى لا يتوهم الطلاب حقائق مغلوطة نتيجة لعدم تحديث البيانات، أو على الأقل لا يكونون محيطين بالأوضاع الحديثة، وهذه مسئولية أخلاقية ضرورية .(دليل الميثاق الأخلاقي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لكلية الاقتصاد المنزلي www.helwan.edu.eg/.../economy/.../Directory-Code-of-Ethics.pdf٢٠١١)

٣ - مجال عينة البحث ومجتمعه : هناك مجموعة الاعتبارات الأخلاقية التي يجب أن يلتزم بها الباحث تجاه الأفراد الذين يتم اختيارهم كعينات دراسية ولقد أشار اليها (Cook) وهي :

- حق الفرد رفض المشاركة في عينة البحث .

- حق الفرد رفض الإجابة عن بعض الأسئلة مما يستدعي انتباه الباحث لبعض أسئلة البحث المسببة للإحراج والتي تتدخل في خصوصيات الفرد لذا يستحسن حذفها سلفاً.

- أخذ موافقة خطية مسبقة (Consent form) من الكبار أو أولياء الأمور أو المعلمين حول مشاركة الصغار في البحوث .

- الحفاظ على سرية إجابة الأفراد لأن اهتمام الباحث ينصب عادة على مجموعة الإجابات وليس إجابات كل فرد على انفراد .

- تعريف أفراد العينة الدراسية بالرموز لا بالأسماء .

- للفرد المشترك الحق في معرفة أهداف البحث قبل أو بعد المشاركة حسب أتفاق الباحث مع المشترك ومدى تأثير ذلك على النتائج المتوقعة.

- حق الفرد في أن لا يتحمل أي نفقات تتعلق بالبحث كإرسال أوراق الإجابة للباحث.

- حق الفرد في تحديد الوقت الذي يناسبه للمشاركة في البحث (في ملحم، ٢٠٠٠ ص٤٩)

أما الجمعية الامريكية لعلم النفس (APA) فقد اشارت الى المبادئ الاخلاقية العشرة التي تعتبر من اكثر الدساتير الاخلاقية شيوعا خاصة عند اجراء البحوث على آدميين :

- عند التخطيط لدراسة ما فإن المستقصي يتحمل المسؤولية الشخصية عن المعاير الأخلاقية المتصلة بالدراسة وإذا وجد الباحث صعوبة في الالتزام التام بذلك المبدأ وذلك لاعتبارات علميه وإنسانيه فعليه أن ينشد المشورة والنصيحة من القادرين على تقديمها وأن يفكر في إجراءات وقائيه لحماية وصيانة حقوق المشاركين في البحث .

- إن مسؤولية ترسيخ ممارسات أخلاقية مقبولة في البحث والحفاظ عليها تقع دائما على المستقصي كما أن الباحث مسؤول أيضا عن الممارسات الأخلاقية لمساعديه وزملائه ومن يستخدمهم للتعامل مع المشاركين في البحث .

- يتحمل الباحث مسؤولية إعلام المفحوصين بكل سمات البحث وشروطه والتى يمكن أن يكون لها تأثيرها على قرارهم فيما يتصل برغبتهم في

المشاركة في البحث . كما يجب على الباحث أن يجيب على كل استفسارات المفحوص فيما يتصل بتلك السمات التى يمكن أن يكون لها تأثير على رغبته في المشاركة

- يعد الانفتاح والأمانة سمتين أساسيتين من السمات التى تحكم العلاقه بين المستقصي والمشارك في البحث وعندما تستلزم المتطلبات المنهجيه لدراسة ما ممارسة نوع من الخداع والتضليل فيجب أن يكون المستقصي مطمئنا إلى فهم المشارك لأسباب ذلك التصرف وأن يحرص دائما على العلاقة بينه وبين المشارك .

- على المستقصي أن يحترم حرية الفرد في أن يرفض المشاركة في البحث او في أن يرفض الإستمرار في المشاركة في أى وقت . فالمستقصي مسئول عن كرامة المشاركين وسعادتهم .

- البحث المقبول من الناحية الأخلاقية يبدأ بإعداد اتفاق واضح وعادل بين المستقصي والمشارك يتم فيه تحديد مسؤوليات كل منهما بوضوح والمستقصي ملزم باحترام كل الوعود والالتزامات المتضمنة في ذلك الاتفاق ولا ينبغي أن يقوم المستقصي بتضليل الأفراد وإعطائهم وعودا معينه .

- يجب حماية المشاركين من أي وضع بدنى أو عقلي غير مريح ومن أى ألم أو خطر قد يتعرضون له وعندما تكون هناك احتماليه لحدوث مثل هذه المخاطر فينبغي على المستقصي أن يعلم المشارك بذلك ويحصل على موافقته ويتخذ كل التدابير الممكنة لتقليل تلك المخاطر إلى أقصى حد ممكن .

- بعد الإنتهاء من تجميع البيانات ينبغي على المستقصي أن يزود المشارك بتوضيح كامل لطبيعة الدراسة وبملخص واف عنه وأن يزيل أى تصورات

خاطئة يمكن أن تكون قد علقت في ذهنه وعندما تكون هناك اعتبارات علميه وإنسانيه تقتضي تأخير عرض هذه المعلومات أو حجبها فإن المستقصي يتحمل مسؤولية خاصه في التأكد من عدم وجود عواقب مدمره بالنسبة للمشارك .

- في حالة وجود احتمال بأن تؤدى إجراءات البحث إلى حدوث عواقب غير مرغوبه بالنسبة للمشارك فإن المستقصي مسؤول عن تلك الأثار وإزالتها بما في ذلك الآثار بعيدة المدى .

- البيانات التي تم الحصول عليها عن المشاركين في البحث طوال مدة الاستقصاء يجب ان تبقي سريه .www.apa.org/ethics/code

٤- مجال التحليلات الإحصائية والنتائج : أشار كل من (بركات، وحسن٢٠١١) إلى أخلاقيات البحث العلمي والإحصاء في البحوث التربوية والنفسية إلى نوعين من الاعتبارات :

أولاً : الاعتبارات الأخلاقية عند استخدام الباحث الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية وهى كما يلي :

- إن الإحصاء هو في خدمة البحث فلا يسيطر عليه إذ يجب الالتزام بخطة البحث ويستخدم الإحصاء وفق فرضياته ومتغيراته .

- ينبغي أن لا يكون الإحصاء مغايرا للمنطق العلمي فعندما يتعارض الإحصاء مع المنطق وعلى الباحث أن يتحقق من صحة الإحصاء أو من صحة اختيار الاختبار الإحصائي الملائم وهذا ما أكد عليه " فشر" في العلاقة بين المنطق والإحصاء.

- أن يحدد الباحث مسبقا التحليل الإحصائي الملائم لفرضياته بعد أن يحدد الفرضيات أو يحدد أسئلة بحثه بدقه وخبرة علمية كافية كي لا يغير التحليل الإحصائي بتحليل أخر عندما يفشل في قبول فرضيات أو في رفضها .

- أن يذكر الباحث جميع نتائج التحليلات الإحصائية بصدق وليس تلك التي تكون دالة إحصائيا فقط كي يكون القارئ على اطلاع بالتحليلات الإحصائية الدالة وغير الدالة ويقارن بها.

ثانياً : الاعتبارات القانونية التي أشارت إليها الدراسات المتخصصة حول استخدام الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية كما يلي :

- أن يتم تنظيم عمل المكاتب الإحصائية الاستشارية بحيث يكون فيها إحصائي امين مسئول كما هو الحال لدى المترجمين القانونيين .

- أن يرفض الإحصائي أي تلاعب في البيانات المقدمة له سواء من مؤسسات رسمية أو من باحثين ويتحمل مسئولية عدم الأخبار عن ذلك إلى الجهة المختصة.

- في حالة ثبوت تواطئ الإحصائي أو قيامه بتزييف البيانات أو نتائج التحليل فيحاسب بإحالته إلى المحاكم المختصة بمحاكمته على جرائمه الخطيرة ذات المساس بحياة المجتمع .

- أن يتحمل الإحصائي مسئولية الضرر الذي يمكن أن ينشأ لأفراد العينة في حال نشر عمل إحصائي مضلل أو مزيف.

- يتحمل الإحصائي مسئولية إفشاء أسرار المشاركين وتبليغ معلومات عنهم يمكن أن تستخدم ضدهم في مواقف عديدة .

- الحفاظ على السرية التامة للبيانات التي تكون لدى المكاتب الإحصائية ومحاسبتهم عند استخدامها لأغراض أخرى أو أفشى سريتها (بركات ، وحسن ٢٠١٠ /.../https://scholar.najah.edu أخلاقيات-البحث-العلمي-والإحصاء- في- البحوث- التربويات

أما بالنسبة لنتائج البحث فلقد أشار (الواصل) لمجموعة من الاعتبارات التي يجب أن يلتزم بها الباحث بعد تنظيم النتائج وذلك لمناقشتها وتفسيرها وهي كما يلي :

- تفهُّمه للنتائج بغضِّ النظر عمَّا إذا كانت تتفق مع هواه أو لا تتفق.
- ترتيبه النتائج بشكل تظهر تناسقها وتماسكها وترابطها مع الدراسات والاختبارات التي أدَّت إليها ، فعدم ذلك يثير الشكَّ في كيفيَّة وصوله إليها.
- النظر في درجة تأييد نتائج دراسته التي توصَّل إليها لفرضيَّاته التي وضعها ، وذلك في أدلَّة تأييدها أو رفضها ، وبالتالي ماذا تعني هذه النتائج بالنسبة لدراسته ولفرضيَّاته حتى يتمكَّنَ من مناقشتها وتقويمها.
- مناقشته لنتائج بحثه وتقويمها ضمن حدود الدراسة التي قام بها ، فتلك النتائج لا يمكن تعميمها قبل مناقشتها وتقويمها.
- الإجابة عن أسئلة بحثه ، تلك الأسئلة التي حدَّدها الباحثُ في الإطار الإجرائيِّ لدراسته عند تحديد مشكلتها.
- تقويم بحثه في ضوء أهدافه الموضَّحة في إطارها الإجرائيِّ ، ويكون ذلك بإيضاح المتحقِّق من أهدافها وبيان عوامله ، وغير المتحقِّق من أهدافها وبيان أسباب إعاقته.

- إدراكه أنَّ قيمة بحثه تقاس بمقدار ما تثيره لدى قرَّائها من أسئلة غير تلك الأسئلة التي أجابت عنها، وتكمن تلك الأهمية في مساهمتها في تطوير المعرفة ونموِّها ودفعها في مجالاتٍ جديدة لتسهم في اكتشاف آفاقٍ جديدة(faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=18478الواصل، ١٩٩٩)

* * *

الدراسة الميدانية :

منهج واجراءات الدراسة :

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي وتحديدا دراسة الحالة لمعرفة درجة ممارسة أعضاء معينة لأخلاقيات البحث العلمي بكلية العلوم الاجتماعية وذلك نظراً لمناسبته لأغراض البحث، حيث أن المنهج الوصفي يحاول وصف الظاهرة موضوع الدراسة ويفسر ويقارن ويقيم سعياً للوصول إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن هذه الظاهرة ، دون تدخل الباحث في مجرياتها (الخطيب، ٢٠٠٢).

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بأقسامها : التاريخ والحضارة ، والجغرافيا ، أصول التربية ، والإدارة والتخطيط، وعلم النفس، والاجتماع الخدمة الاجتماعية ، المناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة ، وتم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الكلية وتوجيه الاستبانة لهم عن طريق التسليم اليدوي والبريد الالكتروني.

جدول (١) مجتمع وعينة الدراسة

الاقسام العلمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مجموع مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	%
التاريخ والحضارة	١١	٩	٩	٢٩	17	59%
الجغرافيا	٤	٩	١٣	٢٦	16	62%
الاجتماع والخدمة الاجتماعية	١٢	١٢	٢١	٤٥	15	33%
علم النفس	٦	١٢	١٩	٣٧	19	51%
الادارة والتخطيط	٥	٥	١٤	٢٤	15	63%
اصول التربية	٤	٥	١١	٢٠	11	55%

الاقسام العلمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مجموع مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	%
المناهج وطرق التدريس	٣	١٧	١٧	٣٧	25	68%
التربية الخاصة	٠	٠	٢	٢	1	50%
المجموع	٤٥	٦٩	١٠٦	٢٢٠	119	54%

يتضح من الجدول السابق أن عدد الاقسام بالكلية (٨) ، وان جملة أعضاء هيئة التدريس بالكلية (٢٢٠) عضو هيئة تدريس من السعوديين وغير السعوديين. وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وتم تلقى الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي . بلغ حجم عينة الدراسة (١١٩) عضو هيئة تدريس.

أداة الدراسة :

اعتمد الباحثان علي الاستبيان كاداة لجمع البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة.

خطوات بناء الاستبيان وتقنينها :

تحديد الهدف من اداة الدراسة :

هدفت الدراسة إلي تعرف درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس لاخلاقيات البحث لعلمي من وجهة نظرهم.

صياغة فقرات الاستبيان :

تم مراجعة الادبيات المرتبطة بموضوع البحث وذلك لتحديد المجالات التي شملها الاستبيان والتي تكونت من اربعة مجالات هي : الامانة العلمية ، العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا ، وعينة البحث ومجتمعه ، والتحليلات الاحصائية والنتائج ، والجدول (٢) يوضح عدد فقرات الاستبيان لكل مجال.

جدول (٢)

عدد فقرات الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها

المجال	عدد الفقرات
المجال الأول : الأمانة العلمية	٢٨
المجال الثاني : العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا	١٥
المجال الثالث : عينة البحث ومجتمعه	٢٠
المجال الرابع : التحليل الاحصائية والنتائج	٢٧
المجموع	٩٠

تم (استخدام) مقياس ليكرت (Likart) لمعرفة درجة الممارسة لاخلاقيات البحث العلمي (حيث أن درجة الممارسة الكبيرة جداً = ٥ ، درجة الممارسة الكبيرة = ٤ و درجة الممارسة المتوسط = ٣ ، ودرجة الممارسة القليلة = ٢ ، ودرجة الممارسة النادرة ١) ولتقدير درجة الممارسة تم حسابها على النحو التالي :

(أكبر قيمه – اصغر قيمة في مقياس ليكرت (Likart) الذي تم استخدامه = ٥ – ١ = ٤) ثم تم تحديد طول الخلية عن طريق قسمة عدد خلايا المقياس (أي ٤ / ٥ = ٠,٨٠) ، وإضافة طول الخلية إلى اصغر قيمة في المقياس (وهي واحد) للحصول على الحد الأعلى للخلية وهكذا حتى يتم التوصل إلى الحدود الدنيا والعليا لكل خلية ، كما يتضح ذلك من جدول (٣).

جدول (٣) المحك أو درجة الممارسة لكل مستوى من مستويات الاستجابة

م	المتوسط	درجة الممارسة
١	٤,٢٠- ٥,٠٠	دائماً
٢	٣,٤٠- لأقل من ٤,٢٠	غالباً
٣	٢,٦٠- لأقل من ٣,٤٠	أحياناً
٤	١,٨٠–لأقل من ٢,٦٠	قليلاً
٥	١ – لأقل من ١,٨٠	نادراً

صدق أداة الدراسة

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

ثم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وطلب منهم الإطلاع على الأداة وابداء أرائهم فيها من حيث: وضوح الصياغة اللغوية للفقرات ومدي كفاية اداة البحث من حيث عدد الفقرات وشموليتها وتنوع محتواها، ومدى انتماء الفقرات لمجالات الأداة، وأية ملاحظات آخرى يرونها مناسبة من أجل التعديل، أو التغيير، أو الحذف وفقاً لما يراه المحكم لازماً.

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات على أداة البحث (ملحق ٢) الاستبيان في صورته النهائية مكون من (٩٠) فقرة.

ب- صدق التكوين :

وذلك بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان بعضها البعض وبين كل منها والدرجة الكلية وذلك بالتطبيق على العينة الاستطلاعية (ن=٤٢) ويوضحها جدول (٤)

جدول (٤) : معاملات الارتباط البينية بين محاور أداة الدراسة

	الأمانة العلمية	العلاقة بين الطالب والمشرف	عينة البحث ومجتمعة	التحليلات الاحصائية	الدرجة الكلية
الأمانة العلمية	-				
العلاقة بين الطالب والمشرف	٠,٦٩٥	-			
عينة البحث ومجتمعة	٠,٧٠٥	٠,٦٩٨	-		
التحليلات الاحصائية	٠,٧١٦	٠,٧٤٣	٠,٧٦٣	-	
الدرجة الكلية	٠,٧٢٤	٠,٧٦٩	٠,٧٤٦	٠,٧٦٣	-

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)=٠,٤٢٤

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على العلاقة الارتباطية بين أبعاد الاستبانة بعضها البعض وبين كل منهم والدرجة الكلية ، ويدل على صدق الاستبانة.

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد الاستبيان بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور أو البعد الذى تنتمي إليه العبارة، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة ويوضحها جدول (٥)

جدول (٥)

معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لمفردات ومحاور أداة الدراسة

الأمانة العلمية				العلاقة بين الطالب والمشرف		عينة البحث ومجتمعة				التحليلات الإحصائية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٤	١٥	٠,٦٣٥	٢٩	٠,٥٢٩	٤٤	٠,٧٢٣	٥٤	٠,٧٥٧	٦٤	٠,٦٧٣	٧٨	٠,٧٧١
٢	٠,٧٨١	١٦	٠,٦٥٣	٣٠	٠,٤٧٤	٤٥	٠,٦٤٥	٥٥	٠,٧٤٩	٦٥	٠,٥٥٩	٧٩	٠,٦٢٣
٣	٠,٥٩٧	١٧	٠,٤٦٧	٣١	٠,٥١٤	٤٦	٠,٦٨٩	٥٦	٠,٥٢٨	٦٦	٠,٥٢٩	٨٠	٠,٧٣٤
٤	٠,٥٩٤	١٨	٠,٥٧٦	٣٢	٠,٦٦٦	٤٧	٠,٧٥٢	٥٧	٠,٥١٤	٦٧	٠,٥٣٧	٨١	٠,٦٨٥
٥	٠,٦٤٩	١٩	٠,٦٤١	٣٣	٠,٧٠٣	٤٨	٠,٧٩٢	٥٨	٠,٥١١	٦٨	٠,٥١٨	٨٢	٠,٧١٣
٦	٠,٤٥٥	٢٠	٠,٦٨١	٣٤	٠,٦٩٥	٤٩	٠,٦٤٤	٥٩	٠,٤٢٨	٦٩	٠,٥٤٧	٨٣	٠,٧١٩
٧	٠,٧٧١	٢١	٠,٤٥١	٣٥	٠,٥١٤	٥٠	٠,٦٥٥	٦٠	٠,٥١٦	٧٠	٠,٥٣٩	٨٤	٠,٦٨٣
٨	٠,٧٣٤	٢٢	٠,٣٩٤	٣٦	٠,٥٣١	٥١	٠,٧٨١	٦١	٠,٥١٨	٧١	٠,٥٩٩	٨٥	٠,٧٧١
٩	٠,٧٠٥	٢٣	٠,٦٥٨	٣٧	٠,٥٨٧	٥٢	٠,٦٨٩	٦٢	٠,٦٣٢	٧٢	٠,٦١٧	٨٦	٠,٧١٦
١٠	٠,٧٦٨	٢٤	٠,٤٧٧	٣٨	٠,٥٢٤	٥٣	٠,٧٨١	٦٣	٠,٥٣٧	٧٣	٠,٧٣٢	٨٧	٠,٧٥٤
١١	٠,٦٦٦	٢٥	٠,٥٧٣	٣٩	٠,٦٣٢					٧٤	٠,٥١٤	٨٨	٠,٦٦٥

الأمانة العلمية				العلاقة بين الطالب والمشرف		عينة البحث ومجتمعة				التحليلات الإحصائية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٢	٠,٧٣٩	٢٦	٠,٥٥٤	٤٠	٠,٥٢٣			٧٥	٠,٦١٧	٨٩	٠,٦٠٨		
١٣	٠,٧٤٦	٢٧	٠,٦١٩	٤١	٠,٦٢٢			٧٦	٠,٥٢٧	٩٠	٠,٥٦٤		
١٤	٠,٦٨٧	٢٨	٠,٦٧٤	٤٢	٠,٦٣٢			٧٧	٠,٥٣٤				
				٤٣	٠,٤٩٦								
معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية													
٠,٦٢٥				٠,٦١٩		٠,٧٢٨				٠,٦٨٣			

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)=٠,٤٢٤

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على الاتساق الداخلي بين درجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة وبين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبيان.

حساب الثبات:

تم حساب معامل ثبات عبارات محاور الاستبيان باستخدام معامل الفا لكرونباخ بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية والجدوليوضح معاملات ثبات عبارات محاور الاستبيان وثبات المحاور والثبات الكلي

جدول (٦) يوضح معاملات ثبات عبارات محاور الاستبيان باستخدام ألفاكرونباخ ن = ٤٢

الأمانة العلمية				العلاقة بين الطالب والمشرف				عينة البحث ومجتمعة				التحليلات الإحصائية	
رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
١	٠,٨٢٦	١٥	٠,٧٦٣	٢٩	٠,٨١٨	٤٤	٠,٨	٥٤	٠,٨١٨	٦٤	٠,٨١٥	٧٨	٠,٧٩٤
٢	٠,٧٩٤	١٦	٠,٨٠٣	٣٠	٠,٧٩٤	٤٥	٠,٨٢٧	٥٥	٠,٨٢٤	٦٥	٠,٨٠٩	٧٩	٠,٧٨٤
٣	٠,٨٢٤	١٧	٠,٧٩٥	٣١	٠,٧٩٦	٤٦	٠,٨١١	٥٦	٠,٧٩٦	٦٦	٠,٨٠٥	٨٠	٠,٨٠٣
٤	٠,٨٠٤	١٨	٠,٨١٦	٣٢	٠,٧٨٣	٤٧	٠,٨٠٩	٥٧	٠,٨٢١	٦٧	٠,٨١٦	٨١	٠,٧٨٩
٥	٠,٨١٠	١٩	٠,٨١٢	٣٣	٠,٧٩٣	٤٨	٠,٨٠٤	٥٨	٠,٧٩٤	٦٨	٠,٨١٩	٨٢	٠,٧٩١
٦	٠,٨١٥	٢٠	٠,٧٧٦	٣٤	٠,٨٠٥	٤٩	٠,٨١٠	٥٩	٠,٨١٩	٦٩	٠,٨٠٤	٨٣	٠,٨٢١
٧	٠,٨١٣	٢١	٠,٧٥٦	٣٥	٠,٨٠٤	٥٠	٠,٨٢٢	٦٠	٠,٨١٥	٧٠	٠,٨٠١	٨٤	٠,٨١٩
٨	٠,٨١٠	٢٢	٠,٨١١	٣٦	٠,٨٠٤	٥١	٠,٧٩٩	٦١	٠,٨٢٢	٧١	٠,٧٩٤	٨٥	٠,٧٩٩
٩	٠,٨٠٩	٢٣	٠,٧٨١	٣٧	٠,٧٩٩	٥٢	٠,٨١٥	٦٢	٠,٨١٧	٧٢	٠,٧٨٦	٨٦	٠,٨٠٦
١٠	٠,٨٠٦	٢٤	٠,٨٠١	٣٨	٠,٧٩٩	٥٣	٠,٨٢٣	٦٣	٠,٨١٣	٧٣	٠,٧٩٥	٨٧	٠,٨١٢
١١	٠,٨٠٩	٢٥	٠,٧٨٩	٣٩	٠,٧٨٦					٧٤	٠,٧٩٩	٨٨	٠,٨٠٧
١٢	٠,٨٠٩	٢٦	٠,٧٩٩	٤٠	٠,٨٠٤					٧٥	٠,٨٠٢	٨٩	٠,٨١٤
١٣	٠,٧٩٤	٢٧	٠,٨١٥	٤١	٠,٧٦٢					٧٦	٠,٨١٩	٩٠	٠,٧٩١
١٤	٠,٨٢٥	٢٨	٠,٨٠٤	٤٢	٠,٧٩٤					٧٧	٠,٨٠٤		
				٤٣	٠,٨٠٩								
معاملات ثبات محاور الاستبيان بدون حذف المفردة													
٠,٨٢٨				٠,٨١٩				٠,٨٣١				٠,٨٢١	

يتضح من جدول (٦)أن معامل ثبات الفاكرونباخ لعبارات كل محور تقل أو تساوي عن معامل ثبات (الفاكرونباخ) للمحور الذى تنتمى إليه العبارة ، أي أن جميع العبارات ثابتة ، وأن حذف أي عبارة يؤثر سلبا على الاستبيان، وقد بلغ للمحور الأول (٠,٨٢٨)، وللمحور الثاني (٠,٨١٩) وللمحور الثالث (٠,٨٣١) وللمحور الرابع (٠,٨٢١) والجميع معاملات ثبات مرتفعة.

إجراءات البحث:

١- الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.

٢- إعداد الاطار النظرى للبحث.

٣- بناء أداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للاستخدام.

٤- توزيع الاستبيان على عينة البحث.

٥- وتجميع الاستبيانات وإدخالها بواسطة برنامج (SPSS) لتحليلها احصائياً والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

أساليب المعاجلة الإحصائية:

- حساب معامل الثبات باستخدام الفا كرونباخ (Cronbach Alpha) الاتساق الداخلي
- حساب معامل الصدق (الاتساق الداخلي) باستخدام معامل بريسون (Pearson coefficient)
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي:

للتعرف على درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من خلال استطلاع رأى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الكلية، فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري

والنسبة المئوية ، وذلك للتعرف على درجة الممارسة وتقديرها وترتيبها. وتوضح الجدول التالية ذلك على النحو التالي :

١- درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات "الأمانة العلمية" :

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط والترتيب لعبارات المحور الأول "الأمانة العلمية"

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
	١- الأمانة العلمية					
١	توجيه البحوث لما يفيد المعرفة والمجتمع .	٤,٥٣	٠,٩٦	٩٠,٦٠	دائما	٣
٢	الأمانة في الاقتباس والنقل من المصادر والمراجع والإشارة الصريحة والواضحة إلى المصادر المستخدمة.	٣,٨٨	٠,٤٨	٧٧,٦٠	غالبا	٢١
٣	عدم بتر النصوص المنقولة بما يخل بقصد صاحبها سواء كان بقصد أو غير قصد.	٤,٤٤	٠,٧٠	٨٨,٨٠	دائما	٤
٤	عند الاقتباس يوضع المصدر محددا وواضحا.	٤,١٧	٠,٢٧	٨٣,٤٤	غالبا	٦
٥	ذكر المراجع بأمانة تامة وبدقة تمكن من الرجوع اليها .	٤,٠٧	٠,٤١	٨١,٤٣	غالبا	٩
٦	استعراض كل الآراء العلمية المرتبطة بفكرة البحث وعدم الاقتصار على استعراض ما يدعم وجهة النظر فقط.	٢,٣٦	٠,٥٠	٤٧,٢٠	قليلاً	٢٨
٧	عدم ذكر مراجع لم يتم استخدامها الا باعتبارها قائمة قراءة اضافية.	٣,٨٩	٠,٨٢	٧٧,٩٠	غالبا	١٨

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٨	الموضوعية بحيث يكون الهدف البحث عن الحقيقة وليست مصالح شخصية.	٤,١٠	٠,٣٣	٨٢,١٠	غالبا	٧
٩	التفتح العقلي والتفكير العلمي.	٤,٠١	٠,٤١	٨٠,٢٥	غالبا	١٠
١٠	تقبل آراء الآخرين حتى لو تعارضت مع الآراء الشخصية.	٣,٨٩	٠,٦٣	٧٧,٧٣	غالبا	٢٠
١١	عدم تكملة معلومات ناقصة أو غير كاملة معتمدا على ما تظنه قد حصل.	٣,٧٤	٠,٦٩	٧٤,٨٧	غالبا	٢٦
١٢	عدم إدخال بيانات اعتمادا على نتائج النظريات.	٤,٣٩	٠,٥٩	٨٧,٨٠	دائما	٥
١٣	أخذ الاحتياطات التحضيرية عند التجارب كلها، وعدم تنفيذ البحث في بيئات قد تكون خطرة.	٣,٨٠	٠,٧٣	٧٦,٠٥	غالبا	٢٥
١٤	الموضوعية وعدم الذاتية والحياد العلمي والنزاهة عند عرض الموضوع أو عند استخلاص النتائج.	٣,٨٨	٠,٤٨	٧٧,٥٦	غالبا	٢٢
١٥	عدم التمييز أو التأثر بفكر معين.	٤,٦٢	٠,٤٦	٩٢,٤٠	دائما	١
١٦	التشكك العلمي وعدم قبول شيء إلا بعد التساؤل عن مدى صحة ومعرفة الأدلة المدعمة له لتقدير مدى كفاية تلك الأدلة	٣,٨٧	٠,٥٥	٧٧,٣٩	غالبا	٢٣
١٧	التزام الدقة والوضوح وعدم الإهمال والتشويه أو الحذف.	٣,٩٥	٠,٦٣	٧٨,٩١	غالبا	١٣
١٨	الصبر والتروي والجلد والتأني وعدم التسرع والاندفاع.	٣,٩٣	٠,٦٢	٧٨,٥٧	غالبا	١٥
١٩	التواضع بصفة عامة مع الآخرين لإظهار الاحترام والتقدير والتواضع في الكتابة وتحاشي الغرور والتعالي.	٤,١٠	٠,٣٣	٨٢,١٠	غالبا	٨

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٢٠	تلخيص وجهات النظر العلمية للآخرين دون تحيز.	٣,٩٧	٠,٥١	٧٩,٤١	غالبا	١١
٢١	توضيح ادوار المشتركين فى البحوث المشتركة بدقة والابتعاد عن المجاملة.	٤,٥٩	٠,٥٠	٩١,٨٠	دائما	٢
٢٢	عدم استغلال ثقة الناس الذين تقوم بدراستهم.	٣,٩٦	٠,٥٣	٧٩,٢٤	غالبا	١٢
٢٣	عدم جعل المستهدفين يعتقدون من خلال أسئلتك بأن الأمور سوف تتغير بسبب بحثك أو مشروعك .	٣,٩٥	٠,٥٥	٧٨,٩١	غالبا	١٣
٢٤	عدم استغلال المواقف لصالح البحث بتفسير ما تلاحظه بشكل غير مباشر لخدمة بحثك.	٣,٨٦	٠,٦٤	٧٧,٢٣	غالبا	٢٤
٢٥	توافق نتائج البحث مع اللوائح المنظمة للبحث العلمي.	٢,٦٩	٠,٦٠	٥٣,٨٠	أحيانا	٢٧
٢٦	التقييم الدقيق والعادل للبحوث التي يشرف عليها أو الحكم عليها في المناقشة.	٣,٩٠	٠,٦٣	٧٨,٠٧	غالبا	١٧
٢٧	عند الحصول على معلومات من كتب اشترط مؤلفوها عدم النقل إلا بإذن منه يجب الالتزام بذلك.	٣,٨٩	٠,٥١	٧٧,٩٠	غالبا	١٨
٢٨	الرجوع إلى المصادر الأولية والأصلية لجمع المادة العلمية.	٣,٩١	٠,٤٧	٧٨,٢٣	غالبا	١٦
	محور الأمانة العلمية ككل	٣,٩٤	٠,٣٦	٧٨,٨	غالبا	١

بلغ متوسط درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر العينة ككل فيما يتعلق بالمحور

الأول: " الأمانة العلمية" (٣,٩٤) درجة بإنحراف معياري قدره (٠,٣٦). كما بلغت النسبة المئوية (٧٨,٨٠ ٪) بتقدير غالباً او درجة كبيرة. مما يدل على أن درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات الأمانة العلمية تتم بدرجة كبيرة من وجهة نظر العينة. وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت له دراسات American scientist magazine:1993، **و عودة: ١٩٩٥م** وMcCabe:2005 ، **بينما اتفقت مع نتائج دراسة كل من قاسم ٢٠٠٥،** وStearns:2001 **. وربما يعود ذلك لطبيعة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية وحرص اعضاء هيئة التدريس بها على التحلى بخلق الأمانة العلمية.**

ويمكن تحديد أبرز أخلاقيات الأمانة العلمية على النحو التالي:

= أخلاقيات الأمانة العلمية التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة جداً جاءت على الترتيب:

- عدم التمييز أو التأثر بفكر معين.
- توضيح ادوار المشتركين فى البحوث المشتركة بدقة والابتعاد عن المجاملة.
- توجيه البحوث لما يفيد المعرفة والمجتمع .
- عدم بتر النصوص المنقولة بما يخل بقصد صاحبها سواء كان بقصد أو غير قصد.
- عدم إدخال بيانات اعتمادا على نتائج النظريات.

= أخلاقيات الأمانة العلمية التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة جاءت على الترتيب:

- عند الاقتباس يوضع المصدر محددا وواضحا.
- الموضوعية بحيث يكون الهدف البحث عن الحقيقة وليست مصالح شخصية.
- التواضع بصفة عامة مع الآخرين لإظهار الاحترام والتقدير والتواضع في الكتابة وتحاشي الغرور والتعالي.
- ذكر المراجع بأمانة تامة وبدقة تمكن من الرجوع اليها .
- التفتح العقلي والتفكير العلمي.
- تلخيص وجهات النظر العلمية للآخرين دون تحيز.
- عدم استغلال ثقة الناس الذين تقوم بدراستهم.
- عدم جعل المستهدفين يعتقدون من خلال أسئلتك بأن الأمور سوف تتغير بسبب بحثك أو مشروعك .
- التزام الدقة والوضوح وعدم الإهمال والتشويه أو الحذف.
- الصبر والتروي والجلد والتأني وعدم التسرع والاندفاع.
- الرجوع إلى المصادر الأولية والأصلية لجمع المادة العلمية.
- التقييم الدقيق والعادل للبحوث التي يشرف عليها أو الحكم عليها في المناقشة.
- عند الحصول على معلومات من كتب اشترط مؤلفوها عدم النقل إلا بإذن منه يجب الالتزام بذلك.
- عدم ذكر مراجع لم يتم استخدامها الا باعتبارها قائمة قراءة اضافية.
- تقبل آراء الآخرين حتى لو تعارضت مع الآراء الشخصية.

- الأمانة في الاقتباس والنقل من المصادر والمراجع والإشارة الصريحة والواضحة إلى المصادر المستخدمة.

- الموضوعية وعدم الذاتية والحياد العلمي والنزاهة عند عرض الموضوع أو عند استخلاص النتائج.

- التشكك العلمي وعدم قبول شيء إلا بعد التساؤل عن مدى صحة ومعرفة الأدلة المدعمة له لتقدير مدى كفاية تلك الأدلة

- عدم استغلال المواقف لصالح البحث بتفسير ما تلاحظه بشكل غير مباشر لخدمة بحثك.

- أخذ الاحتياطات التحضيرية عند التجارب كلها، وعدم تنفيذ البحث في بيئات قد تكون خطرة.

- عدم تكملة معلومات ناقصة أو غير كاملة معتمدا على ما تظنه قد حصل.

= أخلاقيات الأمانة العلمية التي تمارس بدرجة ممارسة قليلة جاءت على الترتيب:

- توافق نتائج البحث مع اللوائح المنظمة للبحث العلمي.

- استعراض كل الآراء العلمية المرتبطة بفكرة البحث وعدم الاقتصار على استعراض ما يدعم وجهة النظر فقط.

وتشير تلك الممارسات السابقة بعالية إلى أن غالبية الممارسات لأخلاقيات الأمانة العلمية جاءت بدرجة كبيرة جداً وكبيرة مما يدل على ارتفاع وعي أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات الأمانة العلمية والتزامهم بممارساتها.

ويعود ذلك إلى: الوعي الخلقي والديني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وخاصة أنها جامعة اسلامية، الحرص على الالتزام بأخلاقيات الأمانة العلمية بوصفها جزء لا يتجزأ من خلق الأمانة بوجه عام. كما يمكن تبرير ذلك في ضوء رغبة افراد العينة للظهور بأنهم حريصين على الامانة العلمية وذلك في اطار المرغوبية الاجتماعية.

كما جاءت بعض اخلاقيات الأمانة العلمية في ترتيب متأخر رغم أنها وقعت ضمن مفردات الأمانة التي تمارس بدرجة كبيرة ومن أهمها: ضعف الرجوع إلى المصادر الأولية والأصلية، ضعف الأمانة في الاقتباس والنقل من المصادر والمراجع، ضعف الموضوعية والحياد العلمي والنزاهة عند عرض الموضوع أو عند استخلاص النتائج، استغلال المواقف لصالح البحث بتفسير ما تلاحظه بشكل غير مباشر لخدمة البحث، عدم أخذ الاحتياطات التحضيرية عند اجراء التجارب والتطبيقات، عدم استعراض كل الآراء العلمية المرتبطة بفكرة البحث والاقتصار على استعراض ما يدعم وجهة نظر واحدة فقط.

ويعود ذلك الى: ضعف التكوين العلمي لبعض الباحثين، التسرع في كتابة تقارير البحوث ، ضعف مهارات البحث العلمي كالقراءة الناقدة والقدرة على التحليل والتفنيد والاستخلاص وبناء التصورات.

٢- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات "العلاقة بين الطالب والمشرف":

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط والترتيب لعبارات المحور الثاني "العلاقة بين الطالب والمشرف"

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٢٩	التوجيه الأمين في اختيار وإقرار موضوع البحث	٣,٩٠	٠,٢٩	٧٨,١٠	غالبا	٨
٣٠	التأكد من قدرة الباحث على القيام ببحثه تحت إشراف الاستاذ.	٤,٣٦	٠,٦٤	٨٧,٢٠	دائما	٢
٣١	تقديم المعونة العلمية المقننة للطالب .	٤,٢٩	٠,٤٣	٨٥,٨٠	دائما	٤
٣٢	تعويد الطالب على تحمل مسئولية بحثه ونتائجه والاستعداد للدفاع عنه.	٣,٨٤	٠,٥٨	٧٦,٧٣	غالبا	١١
٣٣	التأكيد المستمر على الأمانة العلمية والسرية.	٤,٠٠	٠,٤٠	٨٠,٠٩	غالبا	٦
٣٤	تدريب الطالب على التقييم المستقل والاختيار أثناء تنفيذ البحث على أن يتحمل نتيجة قراره.	٤,٣١	٠,٥٥	٨٦,٢٠	دائما	٣
٣٥	تنمية خصال الباحث العلمي فى الطالب.	٣,٨٧	٠,٥٣	٧٧,٤٠	غالبا	١٠
٣٦	التقييم الدقيق والعادل للبحوث سواء التي يشرف عليها أو التي يدعى للاشتراك في الحكم	٢,٨٥	٠,٥٤	٥٧,٠٠	أحيانا	١٤
٣٧	عدم الانزلاق في سلوكيات ابتزاز أو اذلال او اهانة الطالب وتسفيه قدراته أثناء البحث أو في جلسة المناقشة .	٣,٨٨	٠,٥٥	٧٧,٥٧	غالبا	٩
٣٨	تكريس الوقت الكافي لمساعدة الطلاب.	٤,٥٢	٠,٥١	٩٠,٤٠	دائما	١

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٣٩	عدم الاشراف في موضوع خارج نطاق التخصص الدقيق.	٢,٦٩	٠,٤٦	٥٣,٨٠	أحيانا	١٥
٤٠	المثابرة في التواصل مع الطلاب.	٣,٨٣	٠,٦٢	٧٦,٥٦	غالبا	١٢
٤١	تعليم الطلاب كيفية الانجازات البحثية والعلمية.	٤,٢٥	٠,٥٧	٨٥,٠٠	دائما	٥
٤٢	بسمح للطالب بالمناقشة والاعتراض بما يهيء فرصاً أكبر للتعلم.	٣,٥٨	٠,٥٣	٧١,٦٠	غالبا	١٣
٤٣	يوجه طلابه التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة وأوعية المعلومات.	٣,٩٥	٠,٤٤	٧٨,٩١	غالبا	٧
	محور "العلاقة بين الطالب والمشرف "ككل	٣,٩١	٠,٣٧	٧٨,١	غالبا	٢

بلغ متوسط درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر العينة ككل فيما يتعلق بالمحور الثاني: " العلاقة بين الطالب والمشرف " (٣,٩١) درجة بإنحراف معياري قدره (٠,٣٧). كما بلغت النسبة المئوية (٧٨,١٠ ٪) بتقدير غالباً او درجة كبيرة. مما يدل على أن درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات العلاقة بين الطالب والمشرف تتم بدرجة كبيرة من وجهة نظر العينة. وتختلف تلك النتيجة الى حد كبير مع نتائج دراسات كل من: **أبو العينين وسالم، ١٩٩١**، وSchiff & Ryan, 1996 ، **و أبو دف، ٢٠٠٤، و الباز: ٢٠٠٩م، و دياب: ٢٠٠٩م.**

ويمكن تحديد أبرز أخلاقيات "العلاقة بين الطالب والمشرف"على النحو التالي :

= أخلاقيات "العلاقة بين الطالب والمشرف" التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة جداً وهي :

- تكريس الوقت الكافي لمساعدة الطلاب.
- التأكد من قدرة الباحث على القيام ببحثه تحت إشراف الاستاذ.
- تدريب الطالب لى التقييم المستقل والاختيار أثناء تنفيذ البحث على أن يتحمل نتيجة قراره.
- تقديم المعونة العلمية المقننة للطالب .
- تعليم الطلاب كيفية الانجازات البحثية والعلمية.

= أخلاقيات "العلاقة بين الطالب والمشرف" التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة وهي :

- التأكيد المستمر على الأمانة العلمية والسرية.
- يوجه طلابه التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة وأوعية المعلومات.
- التوجيه الأمين في اختيار وإقرار موضوع البحث .
- عدم الانزلاق في سلوكيات ابتزاز أو اذلال او اهانة الطالب وتسفيه قدراته أثناء البحث أو في جلسة المناقشة .
- تنمية خصال الباحث العلمي فى الطالب.
- تعويد الطالب على تحمل مسئولية بحثه ونتائجه والاستعداد للدفاع عنه.
- المثابرة في التواصل مع الطلاب.

- بسمح للطالب بالمناقشة والاعتراض بما يهيء فرصاً أكبر للتعلم.

= أخلاقيات "العلاقة بين الطالب والمشرف" التي تمارس بدرجة ممارسة متوسطة/ أحياناً وهي:

- التقييم الدقيق والعادل للبحوث سواء التي يشرف عليها أو التي يدعى للاشتراك في الحكم عليها .

- عدم الاشراف في موضوع خارج نطاق التخصص الدقيق عدم الاشراف في موضوع خارج نطاق التخصص العام.

وتشير تلك الممارسات السابقة بعالية إلى أن غالبية الممارسات لأخلاقيات العلاقة بين الطالب والمشرف جاءت بدرجة كبيرة جداً وكبيرة مما يدل على ارتفاع وعي أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات العلاقة بين الطالب والمشرف والتزامهم بممارساتها.

ويعود ذلك إلى: حرص أعضاء هيئة التدريس على التواصل الفعال مع طلابهم، ونوعية العلاقات الإنسانية التي تربط الطلاب بالمشرفين حيث يعتبرونهم قدوة ومثلاً أعلى يحتذى به، وكذلك القيم والأعراف السائدة والتي توفر مناخاً ايجابياً للعمل والدراسة.

كما جاءت بعض اخلاقيات العلاقة بين الطالب والمشرف في ترتيب متأخر وبدرجة ممارسة متوسطة وهي: عدم الاشراف في موضوع خارج نطاق التخصص العام، والتقييم الدقيق والعادل للبحوث سواء التي يشرف عليها أو التي يدعى للاشتراك في الحكم عليها . فبعض اعضاء هيئة التدريس يشرفون على موضوعات خارج نطاق تخصصاتهم الدقيقة، نتيجة للعجز في بعض التخصصات وارتفاع نصاب الإشراف. كما أن بعض أعضاء هيئة

التـدريس لا يقـيم البحـوث الـتي يـشرف عليهـا أو يناقـشها بالدقـة الكافيـة واللازمة وذلك نظراً لتكدس الأعمال والمهام وضيق الوقت.

٣- درجـة ممارسـة أعـضاء هيئـة التـدريس بكليـة العلـوم الاجتماعيـة لأخلاقيات مجال "عينة البحث ومجتمعه" :

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط والترتيب لعبارات المحور الثالث "عينة البحث ومجتمعه "

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٤٤	أخذ الإذن من أفراد العينة أو أولياء أمورهم قبل المشاركة.	٤,٢٨	٠,٤٨	٨٥,٦٠	دائما	٢
٤٥	اطلاع أفراد العينة أو أولياء أمورهم على أهداف البحث.	٣,٩١	٠,٣٦	٧٨,٢٣	غالبا	٥
٤٦	اطلاع أفراد العينة أو أولياء أمورهم على مخاطر البحث وانعكاساته السلبية عليهم إن وجد.	٤,٤٣	٠,٤٣	٨٨,٦٠	دائما	١
٤٧	احترام المبحوث بحيث لا يوجه له أسئلة تحط من قدره أو تقلل من احترامه.	٤,١٧	٠,٧٢	٨٣,٤٠	غالبا	٣
٤٨	عدم استغلال الباحث موقعه بإجبار الآخرين على المشاركة في البحث كعينة له.	٣,٩٥	٠,٦٧	٧٩,٠٠	غالبا	٤
٤٩	احترام رغبة أي مبحوث بعدم الاستمرار في الدراسة في أي وقت .	٣,٥٩	٠,٥٥	٧١,٧٣	غالبا	١١
٥٠	مراعاة النزاهة والصدق في العلاقة مع المشاركين.	٣,٥١	٠,٤٣	٧٠,٢٠	غالبا	١٤
٥١	مراعاة الفروق الثقافية والدينية والجنسية وغيرها من الفروق المؤثرة في النتائج عند اختيار العينة.	٣,٥٨	٠,٦١	٧١,٥٦	غالبا	١٢

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٥٢	التقليل من الإجراءات التي قد تعطل الطلبة أو تحرمهم جزءا من المقرر أو حضور قاعات الدراسة.	٣,٢٥	٠,٦٤	٦٥,٠٠	أحيانا	١٩
٥٣	أحقية المشاركين أو مساعدي الباحث بإخفاء هويتهم إذ ينبغي حماية سرية المشاركين والبيانات.	٣,٤٧	٠,٧١	٦٩,٣٨	غالبا	١٥
٥٤	تضليل المجيب للحصول على بيانات يرغب الباحث بها.	٣,٥٥	٠,٤٢	٧١,٠٠	غالبا	١٣
٥٥	توضيح الباحث عند إعلان نتائج البحث لحجم العينة وكيفية اختيارها ودافعية أفرادها للمشاركة.	٣,٤٢	٠,٥٠	٦٨,٤٠	غالبا	١٦
٥٦	عدم إظهار استجابات المبحوثين، واقتصار استخدامها على أغراض البحث العلمي.	٢,٢٨	١,١١	٤٥,٦٠	قليلاً	٢٠
٥٧	احترام قيمة وكرامة المبحوثين.	٣,٦٧	٠,٤٥	٧٣,٤١	غالبا	٦
٥٨	احترام ثقافة وديانة المبحوثين وعدم جرح شعورهم.	٣,٣٧	٠,٥٨	٦٧,٤٠	أحيانا	١٨
٥٩	الحصول على الموافقات من الجهات الرسمية ومن الجهات المسئولة وذلك قبل جمع البيانات من المبحوثين.	٣,٦٦	٠,٤٩	٧٣,٢٤	غالبا	٧
٦٠	احترام حق المبحوثين في الإطلاع على نتائج البحث بعد انتهائه.	٣,٦٢	٠,٤٢	٧٢,٤٠	غالبا	١٠
٦١	حق المبحوث بالحديث والكلام .	٣,٦٢	٠,٥٥	٧٢,٤٠	غالبا	٩
٦٢	الابتعاد عن الإيحاء للمستقصى منهم الاجابة.	٣,٣٩	٠,٦٧	٦٧,٨٦	أحيانا	١٧

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٣٤	إشعار المبحوثين بأنهم سواء وأنه قد تم اختيارهم ممثلين لعينة الدراسة بصورة عشوائية إذا كان البحث تجريبي.	٣,٦٥	٠,٥٠	٧٢,٩١	غالبا	٨
	محور " عينة البحث ومجتمعه " ككل	٣,٥٥	٠,٥	٧١	غالبا	٣

بلغ متوسط درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر العينة ككل فيما يتعلق بالمحور الثالث : " عينة البحث ومجتمعه " (٣,٥٥) درجة بإنحراف معياري قدره (٠,٥٠). كما بلغت النسبة المئوية (٧١,٠٠ ٪) بتقدير غالباً او درجة كبيرة. مما يدل على أن درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات عينة البحث تتم بدرجة كبيرة من وجهة نظر العينة. وتختلف تلك النتيجة مع ما أشارت له دراسات كل من: **فيصل وآخرون، ١٩٩٥م، و القيسى وآخرون ، ٢٠٠١، و خليل وطه ، ٢٠٠٢.**

ويمكن تحديد أبرز أخلاقيات " عينة البحث "على النحو التالي :

= أخلاقيات مجال " عينة البحث ومجتمعه" التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة جداً وهي :

- اطلاع أفراد العينة أو أولياء أمورهم على مخاطر البحث وانعكاساته السلبية عليهم إن وجد.
- أخذ الإذن من أفراد العينة أو أولياء أمورهم قبل المشاركة.

= أخلاقيات مجال " عينة البحث ومجتمعه" التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة وهي :

- احترام المبحوث بحيث لا يوجه له أسئلة تحط من قدره أو تقلل من احترامه.
- عدم استغلال الباحث موقعه بإجبار الآخرين على المشاركة في البحث كعينة له.
- اطلاع أفراد العينة أو أولياء أمورهم على أهداف البحث.
- احترام قيمة وكرامة المبحوثين.
- الحصول على الموافقات من الجهات الرسمية ومن الجهات المسئولة وذلك قبل جمع البيانات من المبحوثين.
- إشعار المبحوثين بأنهم سواء وأنه قد تم اختيارهم ممثلين لعينة الدراسة بصورة عشوائية إذا كان البحث تجريبي.
- حق المبحوث بالحديث والكلام .
- احترام حق المبحوثين في الإطلاع على نتائج البحث بعد انتهائه.
- احترام رغبة أي مبحوث بعدم الاستمرار في الدراسة في أي وقت .
- مراعاة الفروق الثقافية والدينية والجنسية وغيرها من الفروق المؤثرة في النتائج عند اختيار العينة.
- تضليل المجيب للحصول على بيانات يرغب الباحث بها.
- مراعاة النزاهة والصدق في العلاقة مع المشاركين.
- أحقية المشاركين أو مساعدي الباحث بإخفاء هويتهم إذ ينبغي حماية سرية المشاركين والبيانات.

- توضيح الباحث عند إعلان نتائج البحث لحجم العينة وكيفية اختيارها ودافعية إفرادها للمشاركة.

= أخلاقيات مجال " عينة البحث ومجتمعه " التي تمارس بدرجة ممارسة متوسطة/ أحياناً وهي :

- الابتعاد عن الإيحاء للمستقصى منهم الاجابة.
- احترام ثقافة وديانة المبحوثين وعدم جرح شعورهم.
- التقليل من الإجراءات التي قد تعطل الطلبة أو تحرمهم جزءا من المقرر أو حضور قاعات الدراسة.

= أخلاقيات مجال " عينة البحث " التي تمارس بدرجة ممارسة قليلة وهي :

- عدم إظهار استجابات المبحوثين، واقتصار استخدامها على أغراض البحث العلمي.

وتشير تلك الممارسات السابقة بعالية إلى أن غالبية الممارسات لأخلاقيات العلاقة بين الطالب والمشرف جاءت بدرجة كبيرة جداً وكبيرة مما يدل على ارتفاع وعي أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات "عينة البحث ومجتمعه" والتزامهم بممارساتها بوجه عام.

كما تشير النتائج إلى أن ممارسات مثل : الإيحاء للمبحوثين بالاجابة، احترام ثقافة وديانة المبحوثين، التقليل من الإجراءات التي قد تعطل الطلبة أو تحرمهم جزءا من المقرر أو حضور قاعات الدراسة تتم بدرجة متوسطة، ويعود ذلك الى : التسرع في اعداد أدوات الدراسة، نقص الخبرة في بناء وتقنين الاستبانات ، الشكلية في اعداد الادوات البحثية، ضعف القدرة على اختيار العينة المناسبة الممثلة لمجتمع البحث، ضعف مهارات التحليل الإحصائي

لـبعض البـاحثين والطـلاب، ضـعف ايمـان الـبعض بجـدوى وقيمـة النتـائج الميدانيـة، ضـعف الاهتمـام بـإجراءات التطبيـق والتجريـب، عـدم الالتـزام بضوابط التطبيق السليم للبحوث الميدانية.

٤- درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات "التحليلات الإحصائية والنتائج":

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط والترتيب لعبارات المحور الرابع "التحليلات الاحصائية والنتائج"

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٦٤	مراعاة أن مكاتب التحليل الاحصائي ليست تضم دائماً المتخصصين بكفاءة في الإحصاء	٣,٥٨	٠,٥٢	٧١,٥٦	غالبا	٢١
٦٥	على الباحث تحليل النتائج الإحصائية لبحثه وتفسيرها وليس المكتب الاحصائي.	٣,٢٤	٠,٦٠	٦٤,٨٠	أحيانا	٢٤
٦٦	إدخال البيانات جميعها في الحاسوب وعدم الاكتفاء بعينة منها أو بجزء منها عندما تكون البيانات كثيرة ومتنوعة.	٣,٥٥	٠,٣٧	٧١,٠١	غالبا	٢٢
٦٧	الامانة في ذكر دور المتغير المستقل في المتغير التابع في الدراسات التجريبية.	٤,٦٨	٠,٩٤	٩٣,٦٠	دائما	١
٦٨	عدم تغيير البيانات عندما لا يمكن رفض الفرضية الصفرية.	٤,١٨	٠,٧٠	٨٣,٦٠	غالبا	٢
٦٩	التأكد من نتائج الإحصائيين للبحث وعدم التلاعب بنتائجه لتتفق مع فرضياته.	٣,٦٤	٠,٦٠	٧٢,٧٣	غالبا	١٢
٧٠	اختيار الوسيلة الإحصائية المناسبة والعادلة وتطبيقها.	٣,٦٣	٠,٤٦	٧٢,٥٦	غالبا	١٦

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٧١	عدم الضغط على الإحصائيين للوصول إلى نتيجة معينة بغض النظر عن صدقها الإحصائي.	٣,٦٧	٠,٤٨	٧٣,٤٠	غالبا	٧
٧٢	ان لا يكون الإحصاء مهيمناً على البحث أو على الفرضيات حيث ينبغي أن يكون الإحصاء في خدمة الفرضيات.	٣,٨٥	٠,٥١	٧٧,٠٠	غالبا	٤
٧٣	عدم إخفاء التحليلات الإحصائية غير الدالة وإظهار أو ذكر التحليلات الإحصائية الدالة فقط.	٣,٦٣	٠,٥٠	٧٢,٥٦	غالبا	١٦
٧٤	عدم التحيز بشكل مقصود أو عفوي لبعض التحليلات الإحصائية دون غيرها.	٣,٦٩	٠,٥١	٧٣,٧٤	غالبا	٦
٧٥	عدم اختيار الوسائل المعقدة أو الصعبة في الاستخدام والتفسير لاظهار القدرات أمام الاخرين على الرغم من توافر إحصاءات تؤدي الغرض نفسه بأقل وقت وجهد	٣,٥١	٠,٦٥	٧٠,٢١	غالبا	٢٣
٧٦	اختيار وسائل واضحة و سهلة في التحليل والتفسير.	٣,٦٢	٠,٥٠	٧٢,٣٩	غالبا	١٩
٧٧	عدم تضليل المجيب للحصول على بيانات في صالح البحث.	٣,٦٣	٠,٥٣	٧٢,٥٦	غالبا	١٢
٧٨	عدم التشكيك في التحليلات الإحصائية التي يقوم بها إحصائي آخر لمصلحة البحث.	٣,٦٤	٠,٥٠	٧٢,٧٣	غالبا	١٢
٧٩	الالتزام بخطة البحث واستخدام الاحصاء وفق فرضياته ومتغيراته.	٣,٧١	٠,٤٨	٧٤,٢٤	غالبا	٥
٨٠	في حال كون الإحصاء منافيا للمنطق العلمي يتم التحقق من صحة الإحصاء، أو من صحة اختيار الاختبار الإحصائي المناسب.	٣,٦٤	٠,٤٦	٧٢,٩٠	غالبا	١٠

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	٪ للمتوسط	التقدير	الترتيب
٨١	الاختيار المسبق للتحليل الإحصائي المناسب لفرضياته بعد أن يصوغ الفرضيات. أو يحدد أسئلة بحثه بدقة وخبره علمية كافية.	٣,٦٤	٠,٤٨	٧٢,٧٣	غالبا	١٢
٨٢	عدم تغير التحليل الإحصائي بتحليل أخر عندما يخفق في دعم الفرضيات أو في رفضها.	٢,٨٦	٠,٥٨	٥٧,٢٠	أحيانا	٢٦
٨٣	ذكر جميع نتائج التحليلات الإحصائية وليس تلك التي تكون دالة إحصائيا فقط.	٣,٦٤	٠,٥٣	٧٢,٧٣	غالبا	١٢
٨٤	التخطيط لنتائج التحليلات الجزئية قبل إجراء الدراسة وتستخدم الإحصاء المناسب معها وعدم الاكتفاء بالتحليلات العامة لمجموع العينة.	٣,٨٩	٠,٦٣	٧٧,٨٠	غالبا	٣
٨٥	أن يكون تصميم الدراسة هو الذي يحدد الأساليب الإحصائية التي ينبغي استخدامها وليس العكس.	٢,٦٩	٠,٧٦	٥٣,٨٠	أحيانا	٢٧
٨٦	تحليل نتائج البحث في ضوء نتائج التحليل الإحصائي وعدم الاعتماد على الإحصائي غير المتخصص في هذا الميدان.	٣,٦٤	٠,٤٩	٧٢,٩٠	غالبا	١٠
٨٧	عند إعلان نتائج التحليلات الإحصائية يتم اعلان حجم العينة وكيفية اختيارها ودافعية إفرادها للمشاركة بحيث يمكن الحكم على الاستنتاج والتعميمات في ضوء ذلك.	٣,٦٨	٠,٥٧	٧٣,٥٧	غالبا	٧
٨٨	تدريس مقرر الاحصاء لطلاب الدراسات العليا باعتبارها مقرر يخدم جميع التخصصات.	٣,٦٠	٠,٥٩	٧٢,٠٦	غالبا	٢٠
٨٩	الابتعاد عن الذاتية في اصدار الاحكام.	٣,٦٧	٠,٥٦	٧٣,٤٠	غالبا	٧
٩٠	عدم المبالغة في تفسير النتائج والاحكام.	٣,٠٩	٠,٦٠	٦١,٨٠	أحيانا	٢٥
	محور " التحليلات الاحصائية والنتائج "ككل	٣,٦٢	٠,٧٤	٧٢,٤	غالبا	٣

بلغ متوسط درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر العينة ككل فيما يتعلق بالمحور الرابع : " التحليلات الاحصائية والنتائج " (٣,٦٢) درجة بإنحراف معياري قدره (٠,٧٤). كما بلغت النسبة المئوية (٧٢,٤٠ ٪) بتقدير غالباً او درجة كبيرة. مما يدل على أن درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات التحليلات الاحصائية والنتائج تتم بدرجة كبيرة من وجهة نظر العينة. وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت له دراسات كل من : Stern & Elliot , 1995 ، وNature:2005 ، **و بركات وحسن : ٢٠١١م.**

ويمكن تحديد أبرز أخلاقيات " التحليلات الإحصائية والنتائج "على النحو التالي :

= أخلاقيات " التحليلات الإحصائية والنتائج " التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة جداً وهي :

- الامانة في ذكر دور المتغير المستقل في المتغير التابع في الدراسات التجريبية.

= أخلاقيات " التحليلات الإحصائية والنتائج " التي تمارس بدرجة ممارسة كبيرة وهي :

- عدم تغيير البيانات عندما لا يمكن رفض الفرضية الصفرية.
- التخطيط لنتائج التحليلات الجزئية قبل إجراء الدراسة وتستخدم الإحصاء المناسب معها وعدم الاكتفاء بالتحليلات العامة لمجموع العينة.
- ان لا يكون الإحصاء مهيمناً على البحث أو على الفرضيات حيث ينبغي أن يكون الإحصاء في خدمة الفرضيات.

- الالتزام بخطة البحث واستخدام الاحصاء وفق فرضياته ومتغيراته.
- عدم التحيز بشكل مقصود أو عفوي لبعض التحليلات الإحصائية دون غيرها.
- الابتعاد عن الذاتية في اصدار الاحكام.
- عند إعلان نتائج التحليلات الإحصائية يتم اعلان حجم العينة وكيفية اختيارها ودافعية إفرادها للمشاركة بحيث يمكن الحكم على الاستنتاج والتعميمات في ضوء ذلك.
- عدم الضغط على الإحصائيين للوصول إلى نتيجة معينة بغض النظر عن صدقها الإحصائي.
- في حال كون الإحصاء منافيا للمنطق العلمي يتم التحقق من صحة الإحصاء، أو من صحة اختيار الاختبار الإحصائي المناسب.
- تحليل نتائج البحث في ضوء نتائج التحليل الإحصائي وعدم الاعتماد على الإحصائي غير المتخصص في هذا الميدان.
- الاختيار المسبق للتحليل الإحصائي المناسب لفرضياته بعد أن يصوغ الفرضيات. أو يحدد أسئلة بحثه بدقة وخبره علمية كافية.
- ذكر جميع نتائج التحليلات الإحصائية وليس تلك التي تكون دالة إحصائيا فقط.
- عدم تضليل المجيب للحصول على بيانات في صالح البحث.
- عدم التشكيك في التحليلات الإحصائية التي يقوم بها إحصائي آخر لمصلحة البحث.

- التأكد من نتائج الإحصائيين للبحث وعدم التلاعب بنتائجه لتتفق مع فرضياته.

- عدم إخفاء التحليلات الإحصائية غير الدالة وإظهار أو ذكر التحليلات الإحصائية الدالة فقط.

- اختيار الوسيلة الإحصائية المناسبة والعادلة وتطبيقها.

- اختيار الوسائل واضحة و سهلة في التحليل والتفسير.

- تدريس مقرر الاحصاء لطلاب الدراسات العليا باعتبارها مقرر يخدم جميع التخصصات.

- مراعاة أن مكاتب التحليل الاحصائي ليست تضم دائماً المتخصصين بكفاءة في الإحصاء

- إدخال البيانات جميعها في الحاسوب وعدم الاكتفاء بعينة منها أو بجزء منها عندما تكون البيانات كثيرة ومتنوعة.

- عدم اختيار الوسائل المعقدة أو الصعبة في الاستخدام والتفسير لاظهار القدرات أمام الاخرين على الرغم من توافر إحصاءات تؤدي الغرض نفسه بأقل وقت وجهد

= أخلاقيات " التحليلات الإحصائية والنتائج " التي تمارس بدرجة ممارسة متوسطة/ أحياناً وهي :

- على الباحث تحليل النتائج الإحصائية لبحثه وتفسيرها وليس المكتب الاحصائي.

- عدم المبالغة في تفسير النتائج والاحكام.

- عدم تغير التحليل الإحصائي بتحليل أخر عندما يخفق في دعم الفرضيات أو في رفضها.

- أن يكون تصميم الدراسة هو الذي يحدد الأساليب الإحصائية التي ينبغي استخدامها وليس العكس.

وتشير تلك الممارسات السابقة بعالية إلى أن غالبية الممارسات لأخلاقيات التحليلات الإحصائية والنتائج جاءت بدرجة كبيرة جداً وكبيرة مما يدل على ارتفاع وعي أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات " التحليلات الإحصائية والنتائج " والتزامهم بممارساتها بوجه عام. وكان اكثرها ممارسة: عدم تغيير البيانات، التخطيط لنتائج التحليلات الجزئية، أن يكون الإحصاء في خدمة الفرضيات، الالتزام بخطة البحث، عدم التحيز، الابتعاد عن الذاتية، اعلان حجم العينة وكيفية اختيارها، عدم الضغط على الإحصائيين للوصول إلى نتيجة معينة، وعدم الاعتماد على الإحصائي غير المتخصص في هذا الميدان، ذكر جميع نتائج التحليلات الإحصائية، التأكد من نتائج الإحصائيين، تدريس مقرر الاحصاء لطلاب الدراسات العليا.

كما تشير النتائج إلى أن ممارسات مثل: تحليل النتائج الإحصائية بواسطة مكاتب الاحصاء، المبالغة في تفسير النتائج والاحكام، تغير التحليل الإحصائي بتحليل أخر عندما يخفق في دعم الفرضيات، تصميم الدراسة هو الذي يحدد الأساليب الإحصائية، تتم بدرجة متوسطة، ويعود ذلك الى: افتقاد معظم الباحثين لمهارات التحليل الإحصائي باستخدام الحاسب الآلي، ضعف اعداد الباحثين في مجال الاحصاء التربوي وأسسه وأساليبه، فقدان بعض أعضاء هيئة التدريس لمهارات التحليل الاحصائي، ضيق وقت

الباحثين، الرغبة في تقليل حجم العمل لدواعي الراحة والقيام بمهام أخرى، اعتبار أن التحليل الاحصائي عملاً مستقلاً ليس بالضرورة أن يتقنه كل الباحثين أو أعضاء هيئة التدريس، الخوف من الوقوع في أخطاء إحصائية يصعب اكتشافها.

٥- درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي في مجالاتها الأربعة ككل:

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط والترتيب لمحور الاستبيان

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	للمتوسط٪	التقدير	الترتيب
١	الأمانة العلمية	١١٩	٣,٩٤	٠,٣٦	٧٨,٨	غالبا	١
٢	العلاقة بين الطالب والمشرف	١١٩	٣,٩١	٠,٣٧	٧٨,١	غالبا	٢
٣	عينة البحث ومجتمعه	١١٩	٣,٥٥	٠,٥	٧١	غالبا	٤
٤	التحليلات الاحصائية والنتائج	١١٩	٣,٦٢	٠,٧٤	٧٢,٤	غالبا	٣
٥	الدرجة الكلية	١١٩	٣,٧٣	٠,٤٦	٧٤,٦	غالبا	

بلغ متوسط درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي في مجالاتها الأربعة ككل من وجهة نظر العينة (٣,٧٣) درجة بإنحراف معياري قدره (٠,٤٦). كما بلغت النسبة المئوية (٧٤,٦٠ ٪) بتقدير غالباً او درجة كبيرة. مما يدل على أن درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي في المجالات الأربعة تتم بدرجة كبيرة من وجهة نظر العينة.

وجاء ترتيب درجة ممارسة أخلاقيات البحث العلمي على النحو التالي: الأمانة العلمية، العلاقة بين الطالب والمشرف، التحليلات الاحصائية والنتائج، عينة البحث ومجتمعة. وقد جاءت أخلاقيات البحث العلمي في مجال الأمانة العلمية في المرتبة الأولى، في حين جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة أخلاقيات البحث العلمي في مجال مجتمع وعينة البحث.

ويتضح من ذلك أن الممارسات الأخلاقية المرتبطة بمجالي التحليلات الاحصائية وعينة البحث وعلى الرغم من ارتفاع درجة ممارسة أخلاقيات البحث العلمي بهما، إلا ان الواقع يشير بالفعل الى ضعف الممارسات الأخلاقية فيهما وذلك لاعتبارات تتعلق بنوعية الباحثين ومستوى اعدادهم وتأهيلهم وتزويدهم بمهارات وأخلاقيات البحث العلمي، كما يعود الى أن برامج الاعداد بمقرراتها الدراسية في مجال الاحصاء التربوى وأخلاقيات البحث العلمب بعامه تتم بطريقة شكلية، وأن ممارسة أخلاقيات البحث العلمي يتطلب أكثر من مجرد التوعية والتحذير، غياب برامج التدريب الفعالة في مجال اخلاقيات البحث العملي وتطبيقاتها، ضعف آليات التحقق من التزام الباحثين باخلاقيات البحث العلمي.

وهنا يمكن عزو قدر كبير من تلك النتائج المرتفعة لحرص أعضاء هيئة التدريس على تقديم صورة ايجابية تحسن من شكل البحث والباحثين بالكلية والجامعة، فمستوى الممارسة لأخلاقيات البحث العلمي وما تسفر عنه مناقشات البحوث العلمية ومخططات البحوث المقدمة للتسجيل للاقسام العلمية تشير بوضوح الى وجود انتهاكات واضحة لأخلاقيات البحث العلمي وخاصة في المجالات التي ركزت عليها الدراسة.

ثانياً: المقترحات التي يراها أعضاء هيئة التدريس من أجل تحسين ممارسات أخلاقيات البحث العلمي:

بعد مراجعة استجابات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بهذا السؤال جاءت استجاباتهم بالمقترحات الآتية:

١- صياغة ميثاق أخلاقي يحدد أهم المعايير الأخلاقية الواجب الالتزام بها من قبل أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا.

٢- تشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي بالكلية تكون مسئولة عن سوء السلوك العلمي والمخالفات واتخاذ الإجراءات القانونية اللازمة وتطبيق القواعد بما يتناسب مع سوء السلوك بشفافية وموضوعية.

٣- ضرورة تضمين مقرر خاص بأخلاقيات البحث العلمي في البرامج الأكاديمية المقدمة من الكلية.

٤- دمج مفاهيم أخلاقيات البحث العلمي ضمن مقرر مناهج البحث .

٥- عقد مؤتمرات وندوات خاصة بأخلاقيات البحث العلمي ونشر الثقافة الخاصة به.

٦- أن يُختار المشرفون على رسائل الماجستير والدكتوراه تبعاً لأسس ومعايير محددة بحيث من يقوم بالعملية الاشرافية من يكون مؤهلاً للعمل الأشرافي.

٧- عقد دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا لتدريبهم على استخدام برامج SPSS و SAS في معالجة البيانات الاحصائية بدلاً من اللجوء إلى المكاتب التجارية.

٨- تبني نظام (Trunitin) للكشف عن الانتحال وسرقة المحتوى الالكتروني المكتوب الذي انتج من قبل شركة (iPanadims) والذي اعلنت عنه الشركة باعتماد من (٣١) لغة غير الانجليزية ومن ضمنها العربية وأيضاً موقع Plagarism.com للكشف عن الانتحال والسرقات العلمية.

ثالثاً: الرؤية لتشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي في كلية العلوم الاجتماعية:

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث وما تناولته الادبيات المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي وما يحدث من مخالفات اكاديمية وما يتطلبه دور الجامعة كمؤسسة تربوية تعليمية اخلاقية لذا فمن الضروري أن تحرص الجامعة على متابعة ودعم الالتزام الخلقي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وذلك من خلال مجموعة من المعايير الأخلاقية التي تدعم " الحق هو القوة " وليس " القوة هي الحق " وبناءاً على ذلك جاءت رؤية تشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي في كلية العلوم الاجتماعية وذلك من خلال الخطوات التالية:

١- يتم تشكيل لجنة لأخلاقيات البحث العلمي بقرار من مجلس كلية العلوم الاجتماعية.

٢- تعد رؤية ورسالة للجنة تنبثق من رؤية ورسالة لجنة أخلاقيات البحث العلمي للجامعة.

٣- يراعي في تشكيل اللجنة تمثيل جميع الأقسام مع إعادة النظر في تشكيلها لطبقة دورية تضمن اجيالاً متعاقبة من أعضاء هيئة التدريس.

٤- يشترط تشكيل اللجنة ألا تضم عضويتها اعضاء يشغلون مناصب إدارية وقيادية على مستوى الاقسام أو إدارة الكلية حفاظاً على استقلاليتها فيما تتخذه من إجراءات تتعلق بأخلاقيات البحث العلمي.

رؤية اللجنة:

تحقيق التميز في الأبحاث والرسائل العلمية حتى تواكب المعايير العلمية لجودة البحوث.

رسالة اللجنة:

- الارتقاء بمستوى البحث العلمي.
- الالتزام بمعايير أخلاقيات البحث العلمي ومواكبة المعايير الدولية.

مهام اللجنة:

- وضع معايير لأخلاقيات البحث العلمي في المجالات البحثية المختلفة.
- تكوين هيكل تنظيمي لأخلاقيات البحث العلمي.
- التوعية بأهمية الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.
- التأكد من صحة اجراءات الموافقة على مشاركة أفراد العينة في البحث (Contest form)
- التأكد من عدم استغلال القاصر أو الناقص الاهلية أو ذوي الإعاقة في البحث.
- تقديم ورش عمل ودورات تدريبية تعريفية بأخلاقيات المهنة وأخلاقيات البحث العلمي.
- مراجعة البحوث التي تقدم للنشر في مجلة الكلية أو مجلة علمية آخرى للتأكد من مراجعتها لأساسيات ومبادئ اخلاقيات البحث العلمي.

- وضع آلية معلنة لتلقي الشكاوي والمقترحات فيما يتعلق بمخالفات أخلاقيات المهنة والبحث العلمي واحترام حقوق الملكية الفكرية للأساتذة والطلاب والاستجابة لها واتخاذ القرارات بخصوصها وأخطار الشاكي بنتيجة المتابعة.
- كتابة تقرير نصف سنوي بعمل اللجنة.

https://www.ut.edu.sa/.../ccdd63fe-8225-4129-8294-1d2c8c27b9a5

في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية :

- دراسات تتناول مجالات مختلفة أخرى لأخلاقيات البحث العلمي.
- دراسات مماثلة عن جامعات أخرى في مناطق مختلفة بالمملكة العربية السعودية.
- فاعلية برنامج مقترح لتنمية أخلاقيات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا.
- دراسات تقويمية لرسائل الماجستير والدكتوراه لتعرف مدى التزام الباحثين بأخلاقيات البحث العلمي.

* * *

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

- الباز، مروة، محمد (٢٠٠٩)" دور برنامج اعداد معلم العلوم في تنمية تحصيل الطلاب المعلمين شعبة الطبيعة والكيمياء لقضايا أخلاقيات العلم واتجاهاتهم نحوها "رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بور سعيد.
- أبو حجوج، يحيي، محمد (٢٠١١) "أخلاقيات البحث العلمي المستنبطة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة" مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه. أخلاقياته. وظيفته. الجامعة الاسلامية ، فلسطين ،غزة ،الفترة من ١٠- ١١مايو http://www.iugaza.edu.ps/ar/DeanUpload/Documents/Deans/Research/Papers
- أبو دف، محمود. (٢٠٠٤) "اشراف الاستاذ الجامعي علي الرسائل العلمية". مجلة الجودة في التعليم العالي الصادرة عن وحدة الجودة، مج الاول، ع ١، الجامعة الاسلامية، غزة.
- الأستاذ، محمود حسن، (٢٠٠٤)" النسق القيمي البحثي المصاحب لإنتاج الخطاب التربوي الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا كمؤشر لجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية" مؤتمر التوعية النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، في الفترة من ٣- ٥ يوليو.
- الأستاذ، محمود، حسن (٢٠٠٥) "مستوى امتلاك طلبة الدراسات العليا لقيم البحث العلمى من منظومة أساتذة الجامعة الفلسطينية". مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الانسانية ، ٩ (٢) ٣٤٨- ٣٧٢.
- أبو العينين ، علي خليل ، و محمود سالم (١٩٩١) "الاشراف على الرسائل العلمية ودوره في فاعلية البحث العلمي" مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، جمهورية مصر العربية ، عدد أبريل.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، دار النشر للجامعات.

- الأسدى، سعيد، جاسم. (٢٠٠٨) أخلاقيات البحث العلمى في العلوم الآنسانية والتربوية والاجتماعية ، البصرة ، مؤسسة وارث الثقافية .
- إسماعيل ، على ابراهيم (٢٠١٠) "الانتحال في البحوث التربوية اسبابه وطرائق مكافحته"، المؤتمر العلمى العاشر، كلية التربية، جامعة الفيوم "البحث التربوى في الوطن العربى (رؤي مستقبلية)، في الفترة من ٢٠- ٢١ ابريل ، جمهورية مصر العربية.
- أمين، مها، سامية مصطفي، سناء النجار. عناصر البحث العلمي colleges.jazanu.edu.sa/saf/Documents/algawdh/عناصر٪٢٠البحث٪٢٠العلمي.docx
- بدر، أحمد. (٢٠٠٨) أصول البحث العلمي ومناهجه. القاهرة، المكتبة الاكاديمية.
- بركات، زياد وحسن، كفاح (٢٠١١) "أخلاقيات البحث العلمي والاحصاء في البحوث التربوية والنفسية "المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والانسانية والهندسية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين ،الفترة من ٤-٥آيار .
http://scholar.najah.edu/sites/scholar.najah.edu/files/conference-paper/khlqyt-lbhth-llmy-wlhs-fy-lbhwth-ltrbwy-wlnfsy.pdf
- الجمعية الامريكية لعلم النفس ٢٠١٠.
- البغدادي ، أحمد ، وصلاح عبد السميع . أخلاقيات البحث العلمي. faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=11073
- توام ، رشاد الأمانة العلمية في البحث الأكاديمي.www.wafainfo.ps/pdf/t4
- جودة، عبد الوهاب (٢٠٠٤) "بعض مشكلات الباحثين الشباب في مصر ،رصد للواقع مع طرح نموذج لتنمية مهارات التفكير العلمي" المؤتمر الأول لكلية الآداب بعنوان: التفكير العلمي وتكامل المعرفة. جامعة عين شمس، القاهرة، الفترة من ١٨- ١٩أبريل. http://elhyes-abdelwahab.blogspot.com/2008/05/blog-post_8964.html

- حافظ، عبد الرشيد بن عبد العزيز (٢٠١٢) اساسيات البحث العلمي. جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، جدة، المملكة العربية السعودية.
- حجازى، عزت (١٩٩٥) "الأوضاع الهيكلية للتجاوزات الأخلاقية المهنية". مؤتمر أخلاقيات البحث العلمى الاجتماعى، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، الفترة من ١٦- ١٨ أكتوبر.
- خطوات البحث العلمى،
https://nadwa2012.files.wordpress.com/.../d8a7d984d985d8add8a7d8b6d8b1d8a9
- الخطيب، عامر يوسف (٢٠٠٢) محاضرات في مناهج البحث. غزة، مكتبة القدس.
- خليل، نجوى، وهند طه (٢٠٠٢) أخلاقيات البحث العلمى الاجتماعى: الأبعاد والقضايا الاساسية، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث وقياسات الرأى العام، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
- دليل الميثاق الأخلاقي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لكلية الاقتصاد المنزلي، ٢٠١١ متاح على: www.helwan.edu.eg/.../economy/.../Directory-Code-of-Ethics.pdf
- دليل أخلاقيات البحث العلمي. كلية العلوم فرع دمياط.القاهرة، ٢٠١٢. متاح على:
http://www.du.edu.eg/faculty/sci/upfiles/d.pdf
- دياب، سهيل، رزق. (٢٠٠٩) "دراسة تقويمية لدور المشرف الأكاديمي في الاشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة في جامعة القدس" المجلة الفلسطينية. مج ٢- ع ٣- كانون الثانى. متاح على:
http://www.qou.edu/arabic/magazine/openEdu/issued2_3/research3.htm
- رشوان، حسين عبد الحميد احمد (٢٠٠٣). أصول البحث العلمي، مؤسسة شباب الاسكندرية، الاسكندرية.

- زيتون، كمال، عبد الحميد (٢٠٠٤) منهجية البحث التربوي والنفسي. القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الهادي، نبيل احمد (٢٠٠٦) منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية. الاهلية للنشر والتوزيع، الاردن.
- السيد على، نادية (٢٠٠٩) "تصور مستقبلى لبناء دستور أخلاقى في البحث العلمى في مصر في ضوء عصر المعلوماتية". مجلة مستقبل التربية، القاهرة.
- عباس، محمد خليل، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفي عيسي، وفريال محمد أبو عواد (٢٠١١). مدخل الي مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الفتاح، منال رشاد (١٩٩٧) " أهم المعوقات التى تواجه البحث العلمى بجامعة السويس دراسة حالة"، كتاب المؤتمر السنوى الرابع عشر، البحث التربوى (مفاهيمه – أخلاقياته – توظيفه) ٢٣- ٢٤ ديسمبر مج ١، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (١٩٨٨) البحث العلمي مفهومه – أدواته- أساليبه. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العوبثانى hust.edu.oak.arvixe.com/media
- عدمان، عزيز (٢٠١١) الإشراف العلمي بين الارشاد الأكاديمي الصحيح والتوجيه الشكلي مقاربة في أصول منهجية.. http://www.feqhweb.com/vb/t10850.html
- عطيفة، حمدي، أبو الفتوح. (١٩٩٦) منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة، دار النشر للمعارف.
- عودة، محمود (١٩٩٥) البحث الاجتماعي في سياق مناخ الخصخصة والتكيف الهيكلي: محاولة للتحليل السيكولوجي". مؤتمر أخلاقيات البحث العلمي

الاجتماعي. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، في الفترة من ١٦- ١٨ أكتوبر.

- عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته. ط٢، الجامعة الاردنية، عمان.
- غباري، ثائر، وأبو شعيرة، أحمد، ومحمد، خالد (٢٠١٠) مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية. القاهرة، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.
- صابر ، فاطمة ، ومرفت خفاجة (٢٠٠٢). أسس ومبادئ البحث العلمي. مكتبة الاشعاع، الاسكندرية.
- صالح، ناهد (١٩٩٤) ندوة أخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
- فان دالين، ديوبولدب (١٩٩٣) مناهج البحث في التربية وعلم النفس.ط١٠.ترجمة\محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- فوره، ناهض، وخلف، طلال، محمد (٢٠١١) "أخلاقيات العلماء المسلمين في المنهج المعرفي الاسلامي"مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه...أخلاقياته...توظيفه. الجامعة الاسلامية، فلسطين ، غزة، في الفترة من ١٠- ١١مايو.
- فيصل ، يونس وآخرون (١٩٩٦) "بعض الجوانب الأخلاقية المتعلقة بالباحثين الميدانيين دراسة استطلاعية" مؤتمر أخلاقيات البحث العلمي. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. القاهرة، في الفترة من ١٦- ١٨ أكتوبر.
- قاسم، مصطفى (٢٠٠٥) الصفات المرغوبة في الأستاذ الجامعى من وجهة نظر بعض طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ببنها . المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس.

- القيسى، ماهر فاضل، وباسلامه حسين، وبن عزون سليمان (٢٠٠١) "مستوى الوعى بأخلاقيات البحث العلمى"، دراسة ميدانية لأعضاء هيئة التدريس في كليتى الآداب والتربية، مجلة كلية التربية، عدن، ع ٣، ص ص ١٨٧- ٢١٦.
- الحسيني، السيد (١٩٩٥) "هموم أكاديمية مصرية. محاولة أولية للتشخيص والتنميط. مؤتمر أخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي. مركز البحوث الاجتماعية والجنائية. القاهرة، في الفترة من ١٦- ١٨ أكتوبر .
- الأسدي، سعيد، جاسم. (٢٠٠٨) أخلاقيات البحث العلمي في العلوم الانسانية والتربوية والاجتماعية. البصرة، مؤسسة وارث الثقافية.
- ماثيو، جيدير (٢٠٠٤) منهجية البحث دليل الباحث المبتدء في الاداب واللغات ترجمة ملكه ابيض. دمشق - وزارة الثقافة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الرياض، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مرسى، محمد منير (١٩٨٧) البحث التربوى وكيف نفهمه، القاهرة، عالم الكتب.
- المنيزل ، عبد الله فلاح، والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠) "مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، إثراء، عمان.
- (المصداقية والأخلاقيات/ ميثاق البحث العلمي http://www.helwan.edu.eg/Applied-Arts/?page_id=4708
- (دليل أخلاقيات البحث العلمي كلية العلوم فرع دمياط ٢٠١٢، ص ص ١٠-١٢).

.http://www.du.edu.eg/faculty/sci/upfiles/d.pdf

- الواصل ، عبد الرحمن ابن عبدالله ، (١٩٩٩) البحث العلمي خطواته ومراحله وأساليبه ومناهجه وأدواته ووسائله وأصول كتابته.وزارة المعارف.المملكة العربية السعودية. ١٩٩٩ ، faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=18478،

- وثيقة أخلاقيات البحث العلمي/ وحدة ضمان الجودة / جامعة طنطا (٢٠١٠).
http://www.tanta.edu.eg/ar/medicine1_ar

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- AERA (The American Educational Research Association) (2010). Ethical Standards. Retrieved February 2, from : http://www.aera.net/AboutAERA/Default.aspx?,menu_id=90&id=222.American Scientist Magazine (1993) : http://ssrn.com/abstract=1998267 http://papers.ssrn.com/sol3/cf_dev/AbsByAuth.cfm?per_id=1597926#show1998267
- Best, J. (1981) Research in Education . 4th ed. New Delhi, Prentice Hall of India. □
- Born, A. D. (2003). "How to reduce plagiarism?" Journal of Information systems Education. 14 (3) 223-233.
- Delaney, A.M. (2001). "Institutional Researches perceptions of Effectiveness ". Research in Higher Education , Journal of the Association for Institutional Research , vol. 42, No.2, April.
- Clark, J.A. (1995) Ethical and Political issues in qualitative research from a philosophical point of view , paper presented at the annual meeting of san Francisco, Ca, April 18- 22.
- McCabe:2005: rutgers.edu/tags/332
- McMillan , J. & Schumacher, S. (2001) Research in Education. Longman Publisher, U.S.A.
- Nature:2005: http://rpdp.net/sciencetips_v2/N12B3.htm
- Schiff , F. & Ryan , M. (1996) Ethical Issues in advising theses and dissertations . Journalism and mass communication educator. Spring 51/1 PP. 23- 35.
- Stearns,S.A."The student –instructor relationship effect on academic integrity " Ethics and behavior .275-285,11 (3) 2001
- Stern. J. E. & Elliott, S. (1995) Curriculum and faculty Development of teaching of academic research ethical . Dart mouth coll. Hanover (Eric document Reproduction services, No Ed 415 773.

ثالثا: المواقع الالكترونية:

- http://elazhar.com/conf_au/12/13.asp-
- http://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/2001/5/12/
- http://www.socialresearchmethods.net/kb/ethics.php
- http://www.unesco.org/most/ethical.htm
- http://rs.ksu.edu.sa/60246.html
- http://www.socialresearchmethods.net/kb/ethics.php
- http://www.cessda.org/sharing/rights/4/
- http://explorable.com/scientific-misconduct.html
- http://ssrn.com/abstract=1998267
- kenanaonline.com/users/Amany2012/posts/749631
- www.apa.org/ethics/code

- http://papers.ssrn.com/sol3/cf_dev/AbsByAuth.cfm?per_id=1597926#show1998267
- http://business.rutgers.edu/tags/332
- http://rpdp.net/sciencetips_v2/N12B3.htm
- portal.bu.edu.sa/c/document_library/get_file?uuid=e9969507-90c4-4e4b.
- http://agrfac.mans.edu.eg/research-projects-ar/ethics-scientific-research-ar
- http://childhood-institute.org/services/research-ethics
- https://www.ut.edu.sa/.../ccdd63fe-8225-4129-8294-1d2c8c27b9a5

❊ ❊ ❊

ملحق (١)

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لأداة البحث

الاسم	الدرجة العلمية	جهة العمل
سيف الاسلام علي مطر	استاذ	كلية التربية – جامعة الأسكندرية
فايزة السيد عوض	استاذ	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
الهام الشبيلي	استاذ مشارك	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
محمد خميس حرب	استاذ مشارك	كلية التربية – جامعة الأسكندرية
إيزيس محمود رضوان	استاذ مشارك	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
غاليه سيد سليم	استاذ مشارك	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن الاسلامية سعود

ملحق (٢)

استبيان

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم

سعادة الدكتور/ الدكتورة .....حفظكم الله

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته ، ،

يقوم الباحثان بإجراء بحث بعنوان "**درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم**".

ولتحقيق الهدف من البحث قام الباحثان باعداد استبيان لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم. وفيما يلي مجموعة من البنود التي يتضمنها الاستبيان.

والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد الي أي مدي ينطبق عليك درجة ممارستها وذلك باختيار احد البدائل (بدرجة كبيرة جدا – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة – بدرجة نادرة) وذلك بوضع علامة (√) أمام الخانة التي تعبر عن رأيكم لدرجة الممارسة.

وشكرا لحسن تعاونكم ، ، ، ، ، ، ،

الباحثان

أ.د. رجاء أحمد عيد د. عبدالرازق محمد زيان

استبيان درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظرهم

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
١.	توجيه البحوث لما يفيد المعرفة والمجتمع .					
٢.	الأمانة في الاقتباس والنقل من المصادر والمراجع والإشارة الصريحة والواضحة إلى المصادر المستخدمة.					
٣.	عدم بتر النصوص المنقولة بما يخل بقصد صاحبها سواء كان بقصد أو غير قصد.					
٤.	عند الاقتباس يوضع المصدر محددا وواضحا.					
٥.	ذكر المراجع بأمانة تامة وبدقة تمكن من الرجوع اليها .					
٦.	استعراض كل الآراء العلمية المرتبطة بفكرة البحث وعدم الاقتصار على استعراض ما يدعم وجهة النظر فقط.					
٧.	عدم ذكر مراجع لم يتم استخدامها الا باعتبارها قائمة قراءة اضافية.					
٨.	الموضوعية بحيث يكون الهدف البحث عن الحقيقة وليست مصالح شخصية.					
٩.	التفتح العقلي والتفكير العلمي.					
١٠.	تقبل آراء الآخرين حتى لو تعارضت مع الآراء الشخصية.					
١١.	عدم تكملة معلومات ناقصة أو غير كاملة معتمدا على ما تظنه قد حصل.					
١٢.	عدم إدخال بيانات اعتمادا على نتائج النظريات.					
١٣.	أخذ الاحتياطات التحضيرية عند التجارب كلها، وعدم تنفيذ البحث في بيئات قد تكون خطرة.					

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
١٤.	الموضوعية وعدم الذاتية والحياد العلمي والنزاهة عند عرض الموضوع أو عند استخلاص النتائج.					
١٥.	عدم التمييز أو التأثر بفكر معين.					
١٦.	التشكك العلمي وعدم قبول شيء إلا بعد التساؤل عن مدى صحة ومعرفة الأدلة المدعمة له لتقدير مدى كفاية تلك الأدلة					
١٧.	التزام الدقة والوضوح وعدم الإهمال والتشويه أو الحذف.					
١٨.	الصبر والتروي والجلد والتأني وعدم التسرع والاندفاع.					
١٩.	التواضع بصفة عامة مع الآخرين لإظهار الاحترام والتقدير والتواضع في الكتابة وتحاشي الغرور والتعالي.					
٢٠.	تلخيص وجهات النظر العلمية للآخرين دون تحيز.					
٢١.	توضيح ادوار المشتركين فى البحوث المشتركة بدقة والابتعاد عن المجاملة.					
٢٢.	عدم استغلال ثقة الناس الذين تقوم بدراستهم.					
٢٣.	عدم جعل المستهدفين يعتقدون من خلال أسئلتك بأن الأمور سوف تتغير بسبب بحثك أو مشروعك .					
٢٤.	عدم استغلال المواقف لصالح البحث بتفسير ما تلاحظه بشكل غير مباشر لخدمة بحثك.					
٢٥.	توافق نتائج البحث مع اللوائح المنظمة للبحث العلمي.					
٢٦.	التقييم الدقيق والعادل للبحوث التي يشرف عليها أو الحكم عليها في المناقشة.					
٢٧.	عند الحصول على معلومات من كتب اشترط					

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
	مؤلفوها عدم النقل إلا بإذن منه يجب الالتزام بذلك.					
٢٨.	الرجوع إلى المصادر الأولية والأصلية لجمع المادة العلمية.					
٢٩.	التوجيه الأمين في اختيار وإقرار موضوع البحث .					
٣٠.	التأكد من قدرة الباحث على القيام ببحثه تحت إشراف الاستاذ.					
٣١.	تقديم المعونة العلمية المقننة للطالب .					
٣٢.	تعويد الطالب على تحمل مسئولية بحثه ونتائجه والاستعداد للدفاع عنه.					
	المجال الثاني: العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا					
٣٣	التأكيد المستمر على الأمانة العلمية والسرية.					
٣٤	تدريب الطالب لى التقييم المستقل والاختيار أثناء تنفيذ البحث على أن يتحمل نتيجة قراره.					
٣٥	تنمية خصال الباحث العلمي فى الطالب.					
٣٦	التقييم الدقيق والعادل للبحوث سواء التي يشرف عليها أو التي يدعى للاشتراك في الحكم عليها .					
٣٧	عدم الانزلاق في سلوكيات ابتزاز أو اذلال او اهانة الطالب وتسفيه قدراته أثناء البحث أو في جلسة المناقشة .					
٣٨	تكريس الوقت الكافي لمساعدة الطلاب.					
٣٩	عدم الاشراف في موضوع خارج نطاق التخصص الدقيق.					
٤٠	المثابرة في التواصل مع الطلاب.					
٤١	تعليم الطلاب كيفية الانجازات البحثية والعلمية.					

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
٤٢	بسمح للطالب بالمناقشة والاعتراض بما يهيء فرصاً أكبر للتعلم.					
٤٣	يوجه طلابه التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة وأوعية المعلومات.					
٤٤	أخذ الإذن من أفراد العينة أو أولياء أمورهم قبل المشاركة.					
٤٥	اطلاع أفراد العينة أو أولياء أمورهم على أهداف البحث.					
٤٦	اطلاع أفراد العينة أو أولياء أمورهم على مخاطر البحث وانعكاساته السلبية عليهم إن وجد.					
٤٧	احترام المبحوث بحيث لا يوجه له أسئلة تحط من قدره أو تقلل من احترامه.					
٤٨	عدم استغلال الباحث موقعه بإجبار الآخرين على المشاركة في البحث كعينة له.					
	المجال الثالث: عينة البحث ومجتمعه					
٤٩	احترام رغبة أي مبحوث بعدم الاستمرار في الدراسة في أي وقت .					
٥٠	مراعاة النزاهة والصدق في العلاقة مع المشاركين.					
٥١	مراعاة الفروق الثقافية والدينية والجنسية وغيرها من الفروق المؤثرة في النتائج عند اختيار العينة.					
٥٢	التقليل من الإجراءات التي قد تعطل الطلبة أو تحرمهم جزءا من المقرر أو حضور قاعات الدراسة.					
٥٣	أحقية المشاركين أو مساعدي الباحث بإخفاء هويتهم إذ ينبغي حماية سرية المشاركين والبيانات.					

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
٥٤	تضليل المجيب للحصول على بيانات يرغب الباحث بها.					
٥٥	توضيح الباحث عند إعلان نتائج البحث لحجم العينة وكيفية اختيارها ودافعية إفرادها للمشاركة.					
٥٦	عدم إظهار استجابات المبحوثين، واقتصار استخدامها على أغراض البحث العلمي.					
٥٧	احترام قيمة وكرامة المبحوثين.					
٥٨	احترام ثقافة وديانة المبحوثين وعدم جرح شعورهم.					
٥٩	الحصول على الموافقات من الجهات الرسمية ومن الجهات المسئولة وذلك قبل جمع البيانات من المبحوثين.					
٦٠	احترام حق المبحوثين في الإطلاع على نتائج البحث بعد انتهائه.					
٦١	حق المبحوث بالحديث والكلام .					
٦٢	الابتعاد عن الإيحاء للمستقصى منهم الاجابة.					
٦٣	إشعار المبحوثين بأنهم سواء وأنه قد تم اختيارهم ممثلين لعينة الدراسة بصورة عشوائية إذا كان البحث تجريبي.					
	المجال الرابع: التحليلات الاحصائية والنتائج					
٦٤	مراعاة أن مكاتب التحليل الاحصائي ليست تضم دائماً المتخصصين بكفاءة في الإحصاء.					
٦٥	على الباحث تحليل النتائج الإحصائية لبحثه وتفسيرها وليس المكتب الاحصائي.					
٦٦	إدخال البيانات جميعها في الحاسوب وعدم الاكتفاء بعينة منها أو بجزء منها عندما تكون البيانات كثيرة ومتنوعة.					

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
٦٧	الامانة في ذكر دور المتغير المستقل في المتغير التابع في الدراسات التجريبية.					
٦٨	عدم تغيير البيانات عندما لا يمكن رفض الفرضية الصفرية.					
٦٩	التأكد من نتائج الإحصائيين للبحث وعدم التلاعب بنتائجه لتتفق مع فرضياته.					
٧٠	اختيار الوسيلة الإحصائية المناسبة والعادلة وتطبيقها.					
٧١	عدم الضغط على الإحصائيين للوصول إلى نتيجة معينة بغض النظر عن صدقها الإحصائي.					
٧٢	ان لا يكون الإحصاء مهيمناً على البحث أو على الفرضيات حيث ينبغي أن يكون الإحصاء في خدمة الفرضيات.					
٧٣	عدم إخفاء التحليلات الإحصائية غير الدالة وإظهار أو ذكر التحليلات الإحصائية الدالة فقط.					
٧٤	عدم التحيز بشكل مقصود أو عفوي لبعض التحليلات الإحصائية دون غيرها.					
٧٥	عدم اختيار الوسائل المعقدة أو الصعبة في الاستخدام والتفسير لاظهار القدرات أمام الاخرين على الرغم من توافر إحصاءات تؤدي الغرض نفسه بأقل وقت وجهد					
٧٦	اختيار الوسائل واضحة و سهلة في التحليل والتفسير.					
٧٧	عدم تضليل المجيب للحصول على بيانات في صالح البحث.					

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
	المجال الرابع: التحليلات الإحصائية والنتائج					
٧٨	عدم التشكيك في التحليلات الإحصائية التي يقوم بها إحصائي آخر لمصلحة البحث.					
٧٩	الالتزام بخطة البحث واستخدام الاحصاء وفق فرضياته ومتغيراته.					
٨٠	في حال كون الإحصاء منافيا للمنطق العلمي يتم التحقق من صحة الإحصاء، أو من صحة اختيار الاختبار الإحصائي المناسب.					
٨١	الاختيار المسبق للتحليل الإحصائي المناسب لفرضياته بعد أن يصوغ الفرضيات. أو يحدد أسئلة بحثه بدقة وخبره علمية كافية.					
٨٢	عدم تغير التحليل الإحصائي بتحليل أخر عندما يخفق في دعم الفرضيات أو في رفضها.					
٨٣	ذكر جميع نتائج التحليلات الإحصائية وليس تلك التي تكون دالة إحصائيا فقط.					
٨٤	التخطيط لنتائج التحليلات الجزئية قبل إجراء الدراسة وتستخدم الإحصاء المناسب معها وعدم الاكتفاء بالتحليلات العامة لمجموع العينة.					
٨٥	أن يكون تصميم الدراسة هو الذي يحدد الأساليب الإحصائية التي ينبغي استخدامها وليس العكس.					
٨٦	تحليل نتائج البحث في ضوء نتائج التحليل الإحصائي وعدم الاعتماد على الإحصائي غير المتخصص في هذا الميدان.					
٨٧	عند إعلان نتائج التحليلات الإحصائية يتم اعلان حجم العينة وكيفية اختيارها ودافعية إفرادها للمشاركة بحيث يمكن الحكم على الاستنتاج والتعميمات في ضوء ذلك.					

م	المجال الاول: الأمانة العلمية	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا/دائماً	كبيرة/غالباً	متوسطة	قليلة	نادرة
٨٨	تدريس مقرر الاحصاء لطلاب الدراسات العليا باعتبارها مقرر يخدم جميع التخصصات.					
٨٩	الابتعاد عن الذاتية في اصدار الاحكام.					
٩٠	عدم المبالغة في تفسير النتائج والاحكام.					

مقترحات لتحسين أخلاقيات البحث العلمي.

.....

.....

* * *

- Al-Asadi, Said, Jassim. (2008) Research Ethics in Humanities, Educational and Social Sciences. Basra, Warith Cultural Foundation.
- Matthew, Jedir (2004) Research Methodology: A Beginner's Researcher's Guide to Literature and Languages, Translated by Malakah Abyadh. Damascus, Ministry of Culture.
- Melhem, Sami Mohamed (2000) Research Methods in Education and Psychology. Riyadh, Dar Al Maysara for Publishing, Distribution and Printing.
- Morsy, Mohamed Mounir (1987) Educational research and how to understand it, Cairo, 'Alam Al-Kutub.
- Al-Meniezel, Abdullah Falah, and Al-'Otoum, Adnan Yousef (2010) "Research Methods in Educational and Psychological Sciences, Ithraa, Oman.
- Credibility and Ethics/ Charter of Scientific Research. http://www.helwan.edu.eg/Applied-Arts/?page_id=4708)
- Manual of ethics of scientific research, Faculty of Science, Damietta Branch, 2012, pp. 10-12).
- http://www.du.edu.eg/faculty/sci/upfiles/d.pdf.
- Al-Wasel, Abdul-Rahman Ibn Abdullah, (1999) Scientific research: Steps, stages, methods, approaches, tools and means and principles of writing it. Ministry of Education, Saudi Arabia. 1999, faculty.mu.edu.sa / download.php? Fid = 18478
- Research Ethics Document, Quality Assurance Unit, Tanta University (2010).
- http://www.tanta.edu.eg/en/medicine1_en

* * *

Methods and Statistical Analysis of its Data. 2nd edition, University of Jordan, Amman.

- Ghobari, Thaer, Abu Shaira, Ahmed, and Mohammed, Khaled (2010) Educational Research Methods: Practical Applications. Cairo, Arab Academy for Publishing and Distribution.
- Saber, Fatima, and Mervat Khafaga (2002). Basics and principles of scientific research. Maktabat al-Ish'a', Alexandria.
- Saleh, Nahed (1994) Symposium on Ethics of Social Scientific Research. National Center for Social and Criminal Research, Cairo.
- Van Dalen, Dioboldb (1993) Research Methods in Education and Psychology. 10th edition. Translated by Mohamed Nabil Nofal et al., Cairo, Anglo Press.
- Fourah, Nahed and Khalaf, Talal Mohammed (2011) "Ethics of Muslim Scholars in the Islamic Cognitive Approach" Conference of Scientific Research: Concepts, Ethics and Use. Islamic University, Palestine, Gaza, from 10-11 May.
- Faisal, Younes et al. (1996) "Some Ethical Aspects of Field Researchers: Exploratory Study" Conference of Ethics of Scientific Research. National Center for Social and Criminal Research. Cairo, from 16 to 18 October.
- Qasem, Mustafa (2005) Desirable qualities in the university professor from the viewpoint of some graduate students at the Faculty of Education in Banha. 17th Scientific Conference of the Egyptian Association for Curriculum and Instruction. Ain-Shams University.
- Al-Qaisi, Maher Fadhil, Basalamah Hussein, and Ibn Azzun Suleiman (2001) "Awareness Level of the Ethics of Scientific Research: A field study of faculty members in the faculties of arts and education, Journal of the College of Education, Aden, p. 3, pp. 187-216.
- El-Husseini, El-Sayed (1995) "Egyptian Academy Concerns. An Initial Attempt to Diagnose and Profiling." Ethics of Social and Scientific Research. Social and Criminal Research Center. Cairo, 16-18 October.

- Abdul-Hadi, Nabil Ahmed (2006) methodology of scientific research in the humanities. Al-Ahlia for Publishing and Distribution, Jordan.
- Mr. Ali, Nadia (2009) "A future vision for building a constitution of ethics in scientific research in Egypt in the light of the age of information ". Journal of the Future of Education, Cairo.
- Abbas, Mohammed Khalil, Mohammed Bakr Nofal, Mohammed Mustafa Essa, and Ferial Mohammed Abu Awwad (2011). Introduction to Research Methods in Education and Psychology. Amman, Dar Al Maysara for Publishing, Distribution and Printing.
- Abdel-Fattah, Manal Rashad (1997) "The most important obstacles facing scientific research at the University of Suez, a case study", Proceedings of the fourteenth annual conference, educational research (concepts - ethics - employment) 23 - 24 December vol 1, Faculty of Education, Mansoura University, Cairo.
- Obeidat, Touqan, Adas, Abdul-Rahman, and Abdul-Haq, Kayed (1988) Scientific research concept, tools and methods. Amman, Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.
- Aubthani. hust.edu.oak.arvixe.com/media
- Adman, Aziz (2011) Scientific supervision between the right academic guidance and formal guidance as an approach on methodological bases. http://www.feqhweb.com/vb/t10850.html
- Attifa, Hamdi, Aboul-Fotouh. (1996) Methodology of Scientific Research and its Applications in Educational and Psychological Sciences. Cairo, Dar al-Nashr lil-Maarif.
- Oudah, Mahmoud (1995) Social Research in the Context of Privatization and Climate of Structural Adjustment: An Attempt for Psychological Analysis. ”Conference of Ethics of Social and Scientific Research. National Center for Social and Criminal Research, Cairo, 16-18 October.
- Oudah, Ahmad Suleiman, and Malkawi, Fathi Hassan (1992) Basics of Scientific Research in Education and Humanities: Research Elements,

- Hafez, Abdul-Rashid Ibn Abdul Aziz (2012) Principles of Scientific Research. King Abdulaziz University, Scientific Publishing Center, Jeddah, Saudi Arabia.
- Hegazy, Ezzat (1995) "The structural conditions of code of ethics breaches". Conference of Ethics of Social Scientific Research, National Center for Social and Criminal Research, Cairo, 16-18 October.
- Steps of scientific research,
- https://nadwa2012.files.wordpress.com/.../d8a7d984d985d8add8a7d8b6d8b1d8a9
- Al-Khatib, Amer Youssef (2002) lectures on research methods. Gaza, Jerusalem Library.
- Khalil, Nagwa, and Hend Taha (2002) Ethics of Social Scientific Research: Basic Dimensions and Issues, National Center for Social and Criminal Research, Department of Public Opinion Research and Surveys, General Authority for Emiri Printing Press Affairs, Cairo.
- Guide to the Code of Ethics for Faculty and Teaching Assistants of the Faculty of Home Economics, 2011. Available at: www.helwan.edu.eg/.../economy/.../Directory-Code-of-Ethics.pdf
- Guide to ethics of scientific research. Faculty of Science, Damietta Branch, Cairo, 2012. Available at:
- http://www.du.edu.eg/faculty/sci/upfiles/d.pdf
- Diab, Suhail, Rizk. (2009) "An Evaluation of the Role of the Academic Supervisor in Supervising and Follow-Up of the Graduation Projects at Al-Quds University". Vol 2 - 3 - January. Available at: http://www.qou.edu/arabic/magazine/openEdu/issued2_3/research3.htm
- Rashwan, Hussein Abdul Hamid Ahmed (2003). Principles of Scientific Research, Alexandria Youth Foundation, Alexandria.
- Zaytoun, Kamal, Abdel Hamid (2004) Methodology of educational and psychological research. Cairo, ‘alam Al-Kutub.

- Ismail, Ali Ibrahim (2010) "Plagiarism in educational research, its causes and methods of combating it", Conference X, Faculty of Education, Fayoum University, "Educational Research in the Arab World (Future Visions), 20-21 April, Egypt.
- Amin, Maha, Samia Mustafa, and Sanaa Al-Najjar. Elements of scientific research
- colleges.jazanu.edu.sa/saf/Documents/algawdh/ Elements% 20 Research% 20 Scientific.docx
- Badr, Ahmed (2008) Principles and Methods of Scientific Research. Cairo, Al-Maktabah Al-Akadimiyah.
- Barakat, Ziad and Hassan, Kifah (2011) "Ethics of scientific research and statistics in educational and psychological research" World Conference of Graduate Studies in the fields of physics, humanities and engineering. An-Najah National University, Palestine, May 4-5.
- http://scholar.najah.edu/sites/scholar.najah.edu/files/conference-paper/khlqyt-lbhth-llmy-wlhs-fy-lbhwth-ltrbwy-wlnfsy.pdf
- American Psychological Association (2010).
- Al-Baghdadi, Ahmed, and Salah Abdul Samea. Ethics of scientific research.
- faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=11073
- Tawam, Rashad. Scientific integrity in academic research. www.wafainfo.ps/pdf/t4
- Gouda, Abdel Wahab (2004) "Some Problems of Young Researchers in Egypt, Describing the Reality with a Model for Developing Scientific Thinking Skills", the First Conference of the Faculty of Arts entitled “Scientific Thinking and Integration of Knowledge”. Ain Shams University, Cairo, 18-19 April. http://elhyes-abdelwahab.blogspot.com/2008/05/blog-post_8964.html

List of References:

- El-Baz, Marwa, Mohamed (2009) "The role of science teacher preparation program in improving the achievement of pre-service teachers of physics and chemistry of science ethics and their attitudes towards them" MA Thesis, Faculty of Education, Port Said University.
- Abu Hajjouj, Yahya, Mohammed (2011) "Ethics of research derived from the Qur'an and the hadith of the Prophet", Conference of Research: concepts, ethics and function. Islamic University, Palestine, Gaza, May 10-11
- http://www.iugaza.edu.ps/en/DeanUpload/Documents/Deans/Research/Papers
- Abu Daf, Mahmoud (2004) "Professors' supervision on theses". Journal of Quality in Higher Education issued by the Quality Unit, Vol. I, No. 1, Islamic University, Gaza.
- Prof. Mahmoud Hassan (2004) "Values in research associated with the production of academic educational discourse among Postgraduate Students as an Indicator of the Quality of Education in Palestinian Universities" Conference on Quality Awareness in Palestinian University Education Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine, July 5.
- Mahmoud, Hassan (2005) "How much research values are reflected on graduate students from the professors of the Palestinian University". Al-Aqsa University Journal, Humanities Series, 9 (2) 348-372.
- Abu El-Enein, Ali Khalil and Mahmoud Salem (1991) "Supervision of theses and its role in the effectiveness of research" Journal of the Faculty of Education, Banha University, Arab Republic of Egypt, April.
- Abu Allam, Raja Mahmoud (2007) Research Methods in Psychological and Educational Sciences. Cairo, University Publishing House.
- Al-Asadi, Said, Jassim (2008) Research Ethics in Humanities, Education and Social Sciences, Basra, Warith Cultural Foundation.

Practice of research ethics by faculty at College of Social Sciences from their points of view: A case study

Prof. Rajaa Ahmed Eid
Department of Curricula and Methods College of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Dr. Abdelraziq Mohamed Zian
Department of Educational Administratim and Educational Policies
College of Education Alexandria University

Abstract:

The study aimed at identifying how much the faculty members of College of Social Sciences practice research ethics from their points of view. The authors used the descriptive method (case study). A questionnaire was designed to include the following ethics of research: integrity, relationship between the supervisor and the graduate student, sample and population of the research, and statistical analysis and results. The research population consisted of faculty members at the Faculty of Social Sciences at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. The study was administered to a sample of (119) faculty members. Findings of the study show that the faculty of Social Sciences questioned in the study think they are highly committed to the practices of research ethics in the four areas. The degree of the practice of research ethics was arranged in descending order as follows: integrity, relationship between the student and supervisor, statistical analysis and results, research sample and population. Some of the research ethics related to integrity at the bottom of the list though they are related to integrity which is previously regarded as one of the top ethics. Of the most important ethics, in this context, are: poor reference of primary and original sources, less honesty in citation and quotation from sources and references, meagre objectivity and scientific neutrality and integrity when presenting the topic or in drawing the conclusions. Some of the ethics of the relationship between the student and the supervisor was one of the lowest with a medium degree of practice, namely, lack of supervising beyond the scope of general specialization, accurate and fair evaluation of research, whether for supervision or review. Practices such as suggesting answers to examinees, respecting the culture and religion of the examinees, minimizing procedures that may disrupt students or deprive them of part of the course or class attendance scored medium degree. Practices of some ethics of statistical analysis and results such as analysis of statistical results through statistical offices, over-interpretation of the results and judgments, replace of statistical analysis with another analysis when it fails to support the hypotheses, and the study design is determined by statistical methods, all are done with a medium degree. The study also presented the most important suggestions to support the ethics of research from the sample point of view. In light of the results of the research and the literature dealt with ethics of research and the occurrence of academic irregularities and the role of the university as a moral educational institution, the study proposed to formulate a vision for forming a committee of research ethics in the College of Social Sciences.

Keywords: Scientific Research, Research Ethics, Faculty Members, College of Social Sciences

الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د . ظافر بن محمد القحطاني

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. ظافر بن محمد القحطاني
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٧/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٨/ ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الندم الموقفي، والتعرف على العلاقة بين الندم الموقفي ومستوى الطموح، والتعرف على الفروق في مستوى الندم الموقفي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تعزى لمتغيري الجنس والمستوى التحصيلي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس الندم الموقفي، ومقياس مستوى الطموح، وتم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٣٢) طالباً وطالبة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض شعور طلبة الجامعة بالندم الموقفي، وكان أعلى مستوى الندم في بعد الندم التحصيلي، ويليه الندم الشخصي، ومن ثم بعد الندم الاجتماعي، كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين الندم الموقفي ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق في الندم الموقفي تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس)، ووجود فروق في الندم الموقفي تعود لاختلاف المستوى التحصيلي، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس)، ووجود فروق في مستوى الطموح تعود لاختلاف المستوى التحصيلي.

الكلمات المفتاحية: الندم الموقفي، مستوى الطموح، المستوى التحصيلي.

المقدمة:

يظهر طلبة الجامعة قدراً من الاختلاف في مستوى الندم الموقفي، والذي يعد من أقدم الحالات النفسية التي خبرتها النفس البشرية مع انه لم يحظ بالدراسة العلمية المتعمقة كغيره من المجالات الأخرى في علم النفس، لذا يعد تاريخ البحوث النفسية التي تعرضت بالدراسة العلمية لمفهوم الندم حديث نسبياً تنبهت له المجتمعات المتقدمة وأولتها من الاهتمام ما أولت غيرها من الدراسات العلمية (إبراهيم، والبدراني، ٢٠٠٩: ص٣٥٥).

ويعرف بيتين (Beatithin,1997) الندم الموقفي Situational Regret بأنه عبارة عن الشعور بالأسف عما ارتكبه الفرد من فعل في الماضي مهما كان نوع الفعل الذي ارتكبه، حيث يلازم الفرد هذا الشعور باستمرار لأنه يشعر بالذنب تجاه هذا الفعل.

والندم الموقفي له جذور أساسية في التربية والتنشئة الأخلاقية والاجتماعية من جانب ويرتبط بالضمير من جانب آخر، كما أن الشعور بالندم على علاقة وثيقة بأحاسيس الفرد ووجدانه وانفعالاته ويرتبط ارتباطا واضحا بعامل الذنب ومشاعر الأثم التي هي نتاج البناء النفسي للشخصية، وبالتالي فأن تفاعل هذه الجوانب يشكل لنا تركيبة قد تتضح ملامحها من خلال سمات شخصياتهم، كما اقترن الإحساس بالذنب والندم أو وخز الضمير في نفوسنا اقترانا وثيقا بالعقاب، إذ يبدأ الطفل مع ألوان العقاب التي توقع عليه إذا ما ارتكب أي خطأ من الأخطاء التي لا ترضى عنها الأسرة في سنوات حياته الأولى (العبيدي، والحيالي، ٢٠١١: ص٥).

ولمستوى الطموح دوراً هاماً في حياة الفرد إذ يعمل بمثابة الحافز الذي

يدفعه للقيام بسلوكيات معينة، ولكل فرد مستوى طموح معين يضعه أمامه ويسعى لتحقيقه، وقد ينجح أو يفشل في ذلك، فهذا يعتمد على خبرات النجاح أو الفشل التي مر بها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، كما يعتمد على مدى كفاءته وقدرته، مما قد يؤدي بالفرد إلى الشعور بالرضا أو الشعور بالندم.

ويتسم الطالب الجامعي بمستوى من الطموح سواء كان مرتفعاً أو منخفضاً، والذي يرى أنه يحقق له النجاح والرضا عن النفس، ولذلك فأي شعور بالتقصير يمكن أن يخلق عنده حالات انفعالية ضاغطة كمشاعر الندم.

مشكلة الدراسة:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة كل طالب حيث يأمل بتحقيق ذاته والنجاح في دراسته والالتحاق بالعمل الذي يهدف إلية، ويحتاج ذلك إلى درجة عالية من النشاط والجهد والمتطلبات المادية والمعنوية، ويتسم الطالب الجامعي بمستوى من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي يجعله عادة يراجع نفسه ويحاسبها للتحقق من أهدافه، فإذا لم يستطع تحقيق أهدافه قد يشعر بالندم.

ويرى أوتوفينخل بأن الشعور بالندم حكم أليم يركز على حدث في الماضي يؤثر على مشاعر الضمير التي لا تحكم على الماضي بل على المستقبل، وبذلك يشكل وظيفة تحذيرية توجه الأفعال المقبلة للشخصية (إبراهيم والبدراني، ٢٠٠٨).

ونظراً لأن بيئة الجامعة تشكل عالماً جديداً للطلبة قد تدفعهم للاستكشاف والاستطلاع والتحري، والقيام ببعض السلوكيات من باب حب الفضول،

لذلك قد يشعر الطلبة بنوع من الندم في بعض سلوكياتهم، وقد أشارت دراسة ايـزارد وزملائـه (Izard,etal,1974) والـتي أجريـت في الولايـات المتحـدة الأمريكية بأن طلاب الجامعات يعانون من الندم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأنصاري (١٩٩٦) والتي أجريت على عينات مختلفة من الطلبة الكويتيين، حيث بينت النتائج أن ٨.٩٪ من الطلبة الذكور يعانون من الندم، وبالنسبة للإناث فقد بلغت ١٧.٤٪ (الانصاري، ١٩٩٧).

ويلعب مستوى الطموح المبني على معرفة الطالب الجامعي لقدراته وإمكاناته وكيفية توظيفها دوراً هاماً في حياته، فعلى أساسه قد يتحدد مستواه التحصيلي والذي قد يؤثر على مستقبلة المهني مما قد يساهم في تحقيق أهدافه وآماله، فإذا لم يوفق الطالب الجامعي في تحقيق مستوى تحصيلي يتوافق مع مستوى طموحة قد يصدم ويشعر بضياع مستقبلة الدراسي نتيجة لوجود فجوة بين ما حدد من أهداف وما أنجزه فعلاً مما قد يجعله يشعر بالندم.

ومن خلال خبرة الباحث وتعامله مع طلبة الجامعة لاحظ أن بعض الطلبة قد يشعر بالندم وأراد التعرف على مستوى الندم الموقفي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على علاقة الندم الموقفي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على بعض المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة، لذا تحددت مشكلة الدراسة في العلاقة بين الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تساؤلات الدراسة:

في ضوء ما سبق الحديث عنه في مشكلة الدراسة، وما توصلت له العديد من الدراسات صاغ الباحث تساؤلاته على النحو التالي:

١. ما مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢. هل هناك علاقة بين الندم الموقفي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. هل هناك فروق في مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس؟

٤. هل هناك فروق في مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير المستوى التحصيلي؟

٥. هل هناك فروق في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس؟

٦. هل هناك فروق في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير المستوى التحصيلي؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف عن مستوى الندم الموقفي لدى طلاب الجامعة.

٢. التعرف على العلاقة بين الندم الموقفي ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة.

٣. التعرف على الفروق في مستوى الندم الموقفي لدى طلاب الجامعة والتي تعزى لمتغير الجنس .

٤. التعرف على الفروق في مستوى الندم الموقفي لدى طلاب الجامعة والتي تعزى لمتغير المستوى التحصيلي.

٥. التعرف على الفروق في مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة والتي تعزى لمتغير الجنس.

٦. التعرف على الفروق في مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة والتي تعزى لمتغير المستوى التحصيلي.

أهمية الدراسة:

يكتسب هذا البحث أهميته في كونه تناول العلاقة بين الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح، كما تأتي أهمية هذا البحث على مستويين أساسيين هما:

١- الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات والبحوث - حسب علم الباحث- في هذا الموضوع ليس في المملكة العربية السعودية فحسب بل في الوطن العربي، وخاصة من حيث الاهتمام بدراسة الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح، وتعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة إلى التراث السيكولوجي في الندم الموقفي و مستوى الطموح.

٢- الأهمية التطبيقية:

- تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على الجامعات بأهمية التعرف على العلاقة بين مستوى الندم الموقفي ومستوى الطموح.

- تسهم نتائج هذه الدراسة مساعدة القائمين على التربية والتعليم بأهمية معرفة مستوى الندم الموقفي ومستوى الطموح أثناء إعداد برامج الإرشاد الأكاديمي والبرامج التوعوية.

حدود الدراسة:

تتحدد هذا الدراسة في المجالات الآتية:

١- **الحدود الموضوعية:** تقتصر حدود هذه الدراسة على معرفة علاقة الندم الموقفي بمستوى الطموح، كما تحددت حدود هذا الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها، وعلى طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المستخدم.

٢- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.

١. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في جانبها الميدانيّ خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

٣- **الحدود البشرية:** تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الندم الموقفي Situational Regret:

يعرف أبو أسعد والمحاميد (٢٠١١ : ٥٢٤) الندم الموقفي بأنه "حالة انفعالية مؤلمة يشعر فيها الفرد بالأسف والمسؤولية ويرغب في الاعتذار للتخلص من لوم الذات المستمر".

ويعرف الباحث الندم الموقفي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه شعور مؤلم ذاتياً يسيطر على الطالب لقيامة بسلوك سلبي في الماضي يأسف علية ويرغب في تصحيحه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الندم الموقفي ككل وفي الأبعاد الثلاثة الشخصي، والتحصيلي، والاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة.

مستوى الطموح Level of Aspiration :

يعرف معوض وعبدالعظيم (٢٠٠٥ : ٣) مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة نسبياً تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل، والقدرة على وضع الأهداف، وتقبل كل ما هو جديد، وتحمل الفشل والإحباط.

ويعرف الباحث مستوى الطموح إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مستوى الطموح المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري:

أولا : الندم الموقفي :

يعد الشعور بالندم بمثابة ضرورة تهذيبية يقلع الفرد بها عن أخطائه إذا كان بحد طبيعي غير مبالغ فيه ولكن لا يصل إلى حد الشعور بالندم الوهمي الذي يعرقل تفكير الفرد، ويضخم الأخطاء كما هو الحال لدى مرضى الاكتئاب، فهو العامل الأساسي والمميز في تشخيص الاكتئاب عن بقية الاضطرابات الأخرى، إذ يعد الشعور بالندم المرضي من المشكلات النفسية التي يمكن أن تعوق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي وتوافقه، والشعور بالندم هو بمثابة الألم الذي ينم عن قيام الفرد بعمل لا يرضاه ضميره سواء كان هذا العمل خلقياً أو نفسياً أو اجتماعيا أو اكاديمياً، والندم الموقفي شعور سوي ذو قيمة تهذيبية للفرد تثيره مثيرات محددة يعرفها الفرد ويدركها بوضوح، كالتورط في عمل غير مشروع، أو الإتيان بقول أو فعل خاطئ (الأنصاري، ٢٠٠١ : ٣).

ويعرف تانجني (Tangney,1996) الندم الموقفي بأنه شعور سلبي ينشأ عن التقييم الذاتي السلبي لفعل تم ارتكابه.

ويرى المنظور الفلسفي أن الندم صفة أخلافية وشعور أخلاقي، يتضمن مسؤولية وقوة مطلقة يشعر الفرد بالحزن بسبب سوء الحظ ويشعر بالأسف بسبب الأخطاء التي يرتكبها ويشعر بالندم إذا ما ارتكب خطايا، وتم طرح الندم بالمنظور الفلسفي كظاهرة أخلاقية لدى العديد من الفلاسفة، فغالبا ما يستخدم كتاب القرن السادس عشر والسابع عشر كلمة للتعبير عن الشفقة أو الرحمة وهنا ستشير إلى معنى عكسي ألا وهو اللاندم، لقد تناول الفلاسفة فكرة الندم من الجانب الاخلاقي والضمير لدى البعض وارتبطت بالجانب الديني لدى البعض منهم، ولكن لو شئنا النظر إلى معاني هذه الكلمة بوصفها مصطلحا فلسفيا لوجدنا صعوبة كبيرة، إذ لم يورد (لالاند) في قاموسه الفلسفي كلمة الندم وإنما أورد كلمة تأنيب الضمير(Remoras)، ويعد (اسبنوزا) على رأس الفلاسفة العقليين الذي يعتبر الندم ليس فضيلة فيقول: إن الندم ليس فضيلة وبعبارة أخرى الندم لا يتولد من العقل لكن من يندم على ما فعل يعد شقيا أو عاجزا مرتين ويشير إلى الندم بأنه الحزن المصحوب بفكرة عن الذات بوصفها السبب (العبيدي، والحيالي، ٢٠١١: ص٨).

وأما المنظور الديني يرى ان الندم يتخذ شكلاً بارزا ويكتسب أهمية خاصة عندما يكون شعور الفرد بامتلاك قوانين الله وامتلاك حبه وفي كلتا الحالتين يتعرض لعقابه الإلهي في حالة مخالفته لتلك القوانين، عندها تكون طبيعية الندم مرتبطة بفكرة الله، لذا فإن الندم والتوبة يشيران إلى شعور الفرد

بالأسف والحزن على خطيئة قام بارتكابها، ولكن الندم غير مجد وليس هناك سبيل لمعالجته، أما التوبة فهي الخطوة الأولي للحياة الجديدة التي يمكن خلالها تصحيح أخطاء وإخفاقات الماضي.

فالضمير الخلقي، هو الذي يقوم بوظيفة الرقيب وهو النفس اللوامة التي عناها القران الكريم في قوله تعالي ﴿ ولا اقسم بالنفس اللوامة﴾ ، (القيامة: ٢) فهي النفس التي تلوم علي ما فات وتندم، فتلوم نفسها علي الشر لما فعلته وعلى الخير لما لا تستكثر منه، فهذه النفس اللوامة المتيقظة النقية الخائفة المتوجسة التي تحاسب نفسها، وتتلفت حولها، وتتبين حقيقة هواها، وتحذر خداع ذاتها هي النفس الكريمة على الله، ليذكرها مع القيامة، وإذا استمرت علي الالتزام بهذه الصفة فأنها توصله الي صفة اخري ألا وهي الطمأنينة. يقول تعالى ﴿ يا أيتها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية﴾ (الفجر: ١٧- ٢٨). فالنفس المطمئنة بثواب الله وراضية بقضائه، فأنى يكون للنفس هذه الصفات لولا المحاسبة الدائمة لكل لفظة او خطوة، واللوم الدائم يعدل من مسارها حتى تستقر على الخط المستقيم فلا يؤثر فيها رياح الفتن وشدة البلاء وتسويل الشيطان. فالندم توبة فأنه لا تتحقق التوبة إلا به، أو من لم يندم على القبيح فذلك دليل على رضاه به وإصراره عليه (إبراهيم، والبدراني، ٢٠٠٩: ص٣٥٦).

وقد صنف الأنصاري (٢٠٠١) نظرة علماء النفس للندم إلى ثلاث اتجاهات، حيث يري أصحاب الاتجاه الأول أن الندم عبارة عن حالة انفعالية ذاتية تتضمن مشاعر مؤلمة نابعة من ضمير الفرد نتيجة لارتكابه معصية أو فاحشة أو انتهاكه أمر خلقي يعاقب عليه المجتمع، في حين يركز أصحاب

الاتجاه الثاني على أن الندم عبارة عن حالة انفعالية يشعر بها الفرد بالأسف والحسرة ولوم الذات والرغبة في تقديم الاعتذار بسبب فعل أوقع ضررا بالآخرين، في حين يركز أصحاب الاتجاه الثالث علي أن الندم عبارة عن حالة انفعالية تتميز بشعور الفرد بالأسف عما ارتكبه من فعل في الماضي مهما كان نوع الفعل الذي ارتكبه، وهو بمنزلة الاعتراف بالخطأ، ولا يشترط لهذا الفعل إحداث ضرر بالآخرين.

في ضوء تصنيف الأنصاري لوجهة نظر علماء النفس للندم يمكن أن نستنتج أن هناك ثلاثة أنواع أو أبعاد للندم الموقفي لدى طلبة الجامعة تتمثل في:

١. الندم الشخصي وهو شعور الطالب بمشاعر مؤلمة عند قيامة بسلوكيات غير متوافقة مع قيمة الذاتية،

٢. الندم التحصيلي وهو شعور الطالب بالأسف ولوم الذات عند قيامة بسلوكيات لا تحقق له متطلبات النجاح او التفوق في دراسته

٣. الندم الاجتماعي وهو شعور الطالب بمشاعر مؤلمة عند قيامة بسلوكيات لا تتوافق مع قيم وعادات المجتمع الذي يعيش فيه.

وقد ذكر كورون وميندلر عدة استراتيجيات يمكن استخدامها لمساعدة الطلاب على تحمل المسؤولية وهي: وجود إحساس ومشاعر مناسبة، مواجهة سوء التصرف بحكمة، التمتع بحياة صحية، التعلم من نتائج الأعمال، الالتزام بالتغيير، تطوير الإحساس بالندم بدرجة مناسبة (أبو أسعد والمحاميد، ٢٠١١: ٥٢٢).

ثانياً: مستوى الطموح:

يعتبر هوب Hoppe (١٩٣٠) أول من تناول مصطلح مستوى الطموح، وكان ذلك في البحث الذي أجراه لبحث علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث عرفة بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة (عبدالفتاح، ١٩٩٠؛ شعلة، ٢٠٠٤).

ويعد مستوى الطموح أحد العوامل الأساسية التي تحدد نشاط الفرد وسلوكه، فبالرغم من كثرة تعريفات مستوى الطموح إلا أنها اتفقت بأنه المعيار الذي يستخدمه الفرد لتحديد أهدافه، ويعبر عن مستوى الأداء الذي يتطلع لبلوغه، وقد يكون مرتفعاً أو معتدلاً أو منخفضاً، واتفقت معظم الدراسات التي تناولت مستوى الطموح على أنه الهدف الذي يتطلع إليه الفرد ويسعى لتحقيقه في أحد جوانب الحياة، شريطة أن يتوافق هذا الهدف مع التكوين السيكولوجي للفرد وخبرات النجاح والفشل لديه وإطارة المرجعي (القحطاني، ٢٠١٤).

ويرى ليفين (Levin) الذي يعتبر من أهم دعاة نظرية المجال، والتي فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني، أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح منها:

- عامل النضج: حيث أن الفرد كلما كان ناضجاً كان تحقيق أهدافه وطموحه أسهل نظراً لكونه قادراً على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.

- القدرة العقلية: حيث أن الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية يساعده ذلك في تحقيق أهداف وطموحات أكثر صعوبة.

- النجاح والفشل: لهما دور مهم أيضاً في مستوى الطموح نظرا لأن النجاح يساعد في رفع مستوى الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا عكس الفشل الذي يعرقل التقدم ويؤدي للإحباط والشعور الندم.

- الثواب والعقاب: الثواب المادي والمعنوي يرفع مستوى الطموح لدى الفرد، ويجعله يعمل على تنظيم نشاطه وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.

- القوى الانفعالية: وهي طبيعة الجو الذي يمارس فيه العمل، حيث أن شعور الفرد بتقبل الآخرين له، وتقديرهم وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقته الجيدة بالزملاء والمسؤولين، يعمل على رفع مستوى طموح الفرد، وعكس ذلك صحيح.

- مستوى الزملاء والمنافسة: حيث أن معرفة الفرد لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي قد يكون سبباً في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف، ولكن هنا لابد من الأخذ بعين الاعتبار ألا تنقلب هذه المنافسة إلى أنانية أو تنازع.

- نظرة الفرد إلى المستقبل: حيث أن ما يتوقع الفرد تحقيه مستقبلاً من أهداف يكون له تأثير على أهدافه الحاضرة حيثان نظرته المستقبلية تجعله يحدد أهداف حاضرة بشكل يساعده على الوصول لأهدافه المستقبلية وتحقيقها (سرحان، ١٩٩٣: ١١٥).

وقدمت اسكالونا (Escalona) نظرية القيمة الذاتية للهدف وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد يضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:

١- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.

٢- لدى الأفراد ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.

٣- أن هناك فروقاً كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، وهناك عوامل احتمالات النجاح والفشل للفرد في المستقبل أهمها الخبرة السابقة، ورغباته، ومخاوفه وأهدافه (محمود، ٢٠٠١: ٤٩).

وقد أشار شعلة (٢٠٠٤)، وغريب والعضايلة (٢٠١٠) إلى أن هناك بعض الخصائص التي يمتاز بها الفرد الطموح وهي كالتالي:

- لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائماً على النهوض به.
- لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية.
- يأخذ دائماً بأسباب الوصول إلى التقدم ولا يستسلم للفشل بسهوله.
- لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعاً.
- لدية ميل إلى الكفاح حيث أنه يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه ولا يمنعه الفشل عن معاودة جهوده.
- يتسم بالمثابرة حيث يؤمن بان الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

الدراسات السابقة:

على الرغم من حداثة الموضوع وعدم تمكن الباحث من إيجاد دراسات مباشرة تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، الأمر الذي يعزز من أصالة هذه الدراسة وما حصل عليه الباحث من دراسات قليلة تناولت دراسة الندم الموقفي، إلا أنه لم يتمكن من الحصول على دراسات ذات صلة مباشرة بالعلاقة بين الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، بل تناولت متغير من متغيرات الدراسة الحالية.

قام بيرسين وآخرون (Peersen, et al,2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الندم العام والمحدد ودور ذلك في الشخصية، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٨٢) طالباً جامعياً في أخر فصل دراسي، وبينت النتائج وجود علاقة سلبية بين الشخصية والندم الموقفي لدى الطلبة، أي إذا كان الطالب أكثر ندماً فأن ذلك يؤثر على شخصيته بطريقة سلبية.

أما مارقو ريبانكس (Margoribanks,2004) فقام بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح لدى الشباب وسماتهم الشخصية وقدراتهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠٠) طالب وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال وموجب بين القدرة العقلية والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الطلاب الذكور من التخصصات العلمية والمهنية.

واجرى بريس (Brice,2004) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مصدر

الضبط ومستوى الطموح ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٢) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، كما بينت عدم وجود فروق بين مستوى الطموح ومفهوم الذات تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والعمر.

وقد قام المصري (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الندم الموقفي وفاعلية الذات، وتحديد الفروق بين الجنسين في مستوى الندم الموقفي وفي مستوى فاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الإسراء في الأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الندم الموقفي وفاعلية الذات، كما بينت النتائج وجود فروق في الندم الموقفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

بينما أجرى إبراهيم والبدراني(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الندم الموقفي وبعض سمات الشخصية وفقا لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩١٨) طالبا وطالبة من جامعة الموصل، واعتمدت الدراسة على مقياسي الندم الموقفي ومقياس لبعض سمات الشخصية، وأظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الجامعية من الجنسين لديهم مستوى عال من الندم الموقفي، كما اتضح ارتباط الندم الموقفي ارتباطا عاليا بسمة الذنب وبالسمات الشخصية الكلية، كما دلت النتائج ارتباطه المتدني بكل من سمات(الحرج والضمير والخجل)، كما بينت النتائج وجود فروقاً في الندم الموقفي وفقاً لمتغير الجنس وكان لصالح الذكور.

وأجرى شارما (Sharma,2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح لدى طلاب الدورات المهنية وغير المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب تم تقسيمهم إلى (٥٠) طالب من الدورات المهنية و(٥٠) طالب من الدورات الغير مهنية، حيث ضمت كل مجموعة من (٢٥) طالب و (٢٥) طالبة، وقد استخدمت الدراسة مقياس الطموح من إعداد بارجافا، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق تبعاً لنوع الدورات، كما أوضحت أنه لا أثر لمتغير الجنس، كما بينت أن مستوى الطموح لدى طلاب الدورات المهنية أعلى من طلاب الدورات غير المهنية.

وقام العبيدي، والحيالي(٢٠١١) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى الندم الموقفي وبعض السمات الشخصية لدى لاعبي منتخب جامعة الموصل لكرة السلة، وتم استخدام المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على مقياسي الندم الموقفي والسمات الشخصية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة (١٢) لاعبا، وتوصلت الدراسة إلى أن لاعبي منتخب جامعة الموصل لكرة السلة يتمتعون بحال من الندم الموقفي، كذلك يتمتعون بالإيجابية من حيث السمات الشخصية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية لصالح سمات(يقظة الضمير والذنب) (يقظة الضمير والحرج) (يقظة الضمير والخجل).

وأما القطناني (٢٠١١) قام بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات وارتباطهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة موزعين على جميع المستويات والتخصصات، ومن ابرز النتائج التي توصلت

إليها الدراسة وجود فروق في مستوى الطموح بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح بين أفراد العينة في الكليات الأدبية والكليات العلمية لصالح عينة الكليات الأدبية، وقد بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

كما قام أبو أسعد والمحاميد (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلي معرفة العلاقة القائمة بين شعور الطلبة بالندم الموقفي وشعورهم بالتكيف النفسي وفحص أثرهما ببعض متغيرات الشخصية، ومن أجل إجراء هذه الدراسة ثم تطوير مقياس للندم الموقفي الجامعي، والاستعانة بمقياس جاهز للتكيف النفسي، وتم تطبيق الدراسة علي(٢٥٠)طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، وقد دلت النتائج علي شعور الطلبة بالندم الموقفي التحصيلي بأعلى متوسط، ووجود ارتباط سلبي بين الندم الموقفي الجامعي وأبعاده وبين التكيف النفسي لدى الطلبة، كما دلت النتائج على وجود اثر للمستوي التحصيلي في الندم الموقفي والتكيف النفسي لدي الطلبة في بعض المستويات، ولم تظهر فروقا تتعلق بالنوع الاجتماعي.

وقد أجرى محمد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الطموح لدى عينة الدراسة منخفض، كما بينت النتائج أنه لا يوجد علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغيري الجنس والمساق العلمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية تنوع العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث العدد والجنس وطبيعة العينة، كما تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين استبانات ومقاييس جاهزة وأخرى من إعداد الباحثين، وقد اعتمدت الدراسات السابقة في الوصول إلى نتائجها على عينات من الطلاب من المراحل التعليمية المختلفة والأعمار السنية المتباينة من الذكور والإناث، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بالندم الموقفي ومستوى الطموح، وفي اختيار الأساليب الاحصائية، وإعداد أدوات الدراسة، وفي تحديد المنهج المتبع في الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة وتدعيمها بنتائج الدراسات السابقة، وكذلك في حجم ونوع العينة المستخدمة في الدراسة، وامتازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنه لا توجد دراسة في البيئة السعودية على مستوى الجامعات في المملكة تناولت الندم الموقفي وعلاقته بمستوى الطموح، وهذا الأمر قد يعزز من أصالة هذه الدراسة ويميزها عن غيرها من الدراسات.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١. يوجد مستوى مرتفع من الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الندم الموقفي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

* * *

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي يحدد ما إذا كان هناك ارتباط بين متغيرين أو أكثر ودرجة هذا الارتباط، وعليه فإن الغرض من استخدام هذا النوع من المناهج البحثية يتمثل في تحديد وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرات موضوع الدراسة (أبوعلام، ١٩٩٨، ٥١).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ذكور، أناث) للعام الدراسي ١٤٣٧- ١٤٣٨ه المنتظمين والمسجلين في سجلات عمادة القبول والتسجيل والبالغ عددهم (٤٧٠٠٠) طالباً وطالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

نتيجة لكثرة أعداد الطلبة استخدم الباحث الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار الكليات التالية (الشريعة، اللغات والترجمة، العلوم الاجتماعية، أصول الدين، الاقتصاد والعلوم الإدارية، العلوم)، ولتعدد الأقسام داخل الكليات فاستخدم الباحث الطريقة القصدية، وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (٣٣٢) طالباً وطالبة، وفي ما يلي وصف لعينة الدراسة:

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	١٨٨	٥٦.٦
أنثى	١٤٤	٤٣.٤
المجموع	٣٣٢	١٠٠.٠

يتضح من الجدول السابق(١) أنه تراوحت نسب توزيع العينة وفقاً للجنس أن الذكور بلغ عددهم (١٨٨) طالباً وبنسبة (٥٦,٦٪)، وبلغ عدد الإناث (١٤٤) طالبة وبنسبة (٤٣,٤٪).

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق المستوى التحصيلي (التقدير)

المستوى التحصيلي (التقدير)	العدد	النسبة
مقبول	٧	٢,١
جيد	٧١	٢١,٤
جيد جداً	١٥٦	٤٧,٠
ممتاز	٩٣	٢٨,٠
لم يحدد	٥	١,٥
المجموع	٣٣٢	١٠٠,٠

يتضح من الجدول السابق (٢) أنه تراوحت نسب توزيع العينة وفقاً للمستوى التحصيلي مابين (١,٥٪ - ٤٧,٠٪)، حيث كانت أقل نسبة للذي لم يحدد المستوى التحصيلي، بينما كانت النسبة الأعلى للمستوى التحصيلي جيد جداً.

رابعاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس الندم الموقفي من إعداد الباحث:

بعد إطلاع الباحث على الإطار النظري والدراسات السابقة للندم الموقفي، وبالرجوع إلى المقاييس التي طبقت في البيئة العربية كمقياس

الأنصاري (٢٠٠١)، والمصري (٢٠٠٥)، وأبو أسعد والحاميد (٢٠١١)، قام الباحث بتطوير مقياس للندم الموقفي لعينة الدراسة طلبة الجامعة في البيئة السعودية، وللتأكد من صدق وثبات المقياس قام الباحث بحساب الصدق والثبات بالطرق التالية:

صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية على (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من المختصين في علم النفس، من أجل أبداء الرأي في مدى ملاءمة العبارات للمقياس والبعد التي تنتمي له، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية، وقد أعتمد الباحث لصلاحية العبارة اتفاق (٤) محكمين عليها، وبناء على أراء المحكمين تم إبقاء العبارات المناسبة وتعديل صيغة بعض العبارات.

٢- صدق الاتساق الداخلي: ولحساب صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) طالب وطالبة وذلك لحساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ثم حساب العلاقة بين أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

أ- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الندم الموقفي، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بنود مقياس الندم الموقفي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
النـدم الشخصي	١	٠,٤٦١٠❖❖	١٨	٠,٣٣٧١❖❖	٢٩	٠,٥٢٩٧❖❖
	٢	٠,٣٤٨٣❖❖	٢٠	٠,٣٢٩٣❖❖	٣٥	٠,٢٦٩٦❖
	٣	٠,٥١٥٦❖❖	٢١	٠,٦١٣٦❖❖	٤٢	٠,٣٩١٧❖❖
	٨	٠,٣٥٥٠❖❖	٢٢	٠,٦٩٤٧❖❖	٤٤	٠,٥٢٨٩❖❖
	١٠	٠,٥٥٦٩❖❖	٢٤	٠,٣٨٨٦❖❖	٤٥	٠,٤٥٨٩❖❖
	١١	٠,٣٩٣٦❖❖	٢٥	٠,٤٣١٨❖❖	٤٧	٠,٤٢٧٠❖❖
	١٧	٠,٣٣٧١❖❖	٢٨	٠,٤٢٤٧❖❖	٤٩	٠,٦٣٩٣❖❖
النـدم التحصيلي	٤	٠,٦١٥٤❖❖	٣٢	٠,٧٥١٦❖❖	٣٩	٠,٦٩٦٢❖❖
	٥	٠,٦١١٠❖❖	٣٣	٠,٣٨٥٠❖❖	٤٠	٠,٥٥٦٩❖❖
	٧	٠,٣٨٤٢❖❖	٣٧	٠,٦٧٤٣❖❖	٤٦	٠,٦٢٧٥❖❖
	٢٣	٠,٦٨٤٥❖❖	٣٨	٠,٤٤٢٠❖❖		
النـدم الاجتماعي	٦	٠,٠٩٥١	١٦	٠,٤٩٨٧❖❖	٣٤	٠,٥٨٠٨❖❖
	٩	٠,٥٠٧٦❖❖	١٩	٠,١٨٥٧	٣٦	٠,٤٢٠٣❖❖
	١٢	٠,٢٨٠٣❖	٢٦	٠,٦٤٩٧❖❖	٤١	٠,٦٠٧٣❖❖
	١٣	٠,٥٤٩٨❖❖	٢٧	٠,٥٥٩٠❖❖	٤٣	٠,٣٨٧٢❖❖
	١٤	٠,٥٤٩١❖❖	٣٠	٠,٤٥٩٨❖❖	٤٨	٠,٦٧٧٢❖❖
	١٥	٠,٥٩٩٠❖❖	٣١	٠,٥٢٩٤❖❖		

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع بنود المقياس دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية ماعدا البنود رقم (٦) و(١٩) والتي قام الباحث بحذفها.

ب- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الندم الموقفي بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الندم الموقفي بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الندم الشخصي	٠,٩٤٧٤❖❖
الندم التحصيلي	٠,٨٥٨٠❖❖
الندم الاجتماعي	٠,٨٣٩٦❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط لدرجات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٩٤٧٤- ٠,٨٣٩٦)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس و الثبات الكلي للمقياس ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات مقياس الندم الموقفي:

جدول رقم (٥) معاملات ثبات مقياس الندم الموقفي

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
الندم الشخصي	٢١	٠,٨٠	٠,٧٩
الندم التحصيلي	١١	٠,٧٨	٠,٨٤
الندم الاجتماعي	١٥	٠,٨٣	٠,٧٠
الثبات الكلي لمقياس الندم الموقفي	٤٧	٠,٩١	٠,٨٧

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات ثبات الأبعاد للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٧٨- ٠,٨٠)، وباستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية كانت مابين (٠,٧٠- ٠,٨٤)، والثبات الكلي باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩١) وباستخدام التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٧).

وبناء على ذلك يتضح من جميع الإجراءات السابقة أن مقياس الندم الموقفي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٧) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد (الندم الشخصي، الندم التحصيلي، الندم الاجتماعي)، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة وهي كما يلي: (أبداً، قليلاً، باعتدال، كثيراً، كثيراً جداً)، وجميع عبارات المقياس سلبية، وتتراوح درجة المقياس بين (٤٧- ٢٣٥).

٢- مقياس مستوى الطموح من أعداد: معوض وعبد العظيم (٢٠٠٥).

ويتكون المقياس من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط)، وللتحقق من صدق المقياس فقد قام معد المقياس باستخدام الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة المستخدمة في الثبات على المقياس ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبدالفتاح (١٩٧٥) فكان معامل الارتباط (٠,٨٦) وهو دال احصائياً، مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق ويمكن الاعتماد علية، وللتحقق

من ثبات المقياس فقد قام معد المقياس باستخدام إعادة التطبيق وكان معامل الارتباطين بين التطبيقين (٠,٧٨)، وكذلك استخدم التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط بين جزئي المقياس (٠,٦٥)، وبتصحيح هذا العامل بمعادلة سبيرمان – براون أصبح معامل الثبات مساوياً (٠,٧٩) وجميع هذه المعاملات تشير إلى تمتع المقياس بالثبات وصلاحيته للاستخدام.

وللتأكد من صدق المقياس وثباته قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددهم (٨٠) طالباً وطالبة وقد كانت النتائج كالتالي:

صدق المقياس:

١- صدق الاتساق الداخلي:

أ- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس مستوى الطموح، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بنود مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
التفاؤل	٦	٠,٠٠٠٨ -	١٨	❖❖٠,٦١٢٥
	٧	❖❖٠,٥١٥٧	١٩	❖❖٠,٦٣٤٧
	٩	❖❖٠,٣٩٦٣	٢٤	❖❖٠,٦٥٧٦
	١١	❖❖٠,٣٥١٩	٢٥	❖٠,٢٦٣٧
	١٢	❖❖٠,٥٦٩٢	٢٦	❖❖٠,٤٨٢٢
	١٣	❖❖٠,٦٤٨٢	٣٢	❖❖٠,٤٦٢٥
المقدرة على وضع الأهداف	١	❖❖٠,٦٧٤٤	١٠	❖❖٠,٦٥٩٩
	٢	❖❖٠,٦٣٥٩	١٤	❖❖٠,٥٤٤٠
	٣	❖❖٠,٧٤٥١	١٦	❖❖٠,٧٦٤٢
	٤	❖❖٠,٦٠١٧	١٧	❖❖٠,٧٢٧٦
	٨	❖❖٠,٦٢٣٠	٣٦	❖❖٠,٤٣٤٦
تقبل الجديد	١٥	❖❖٠,٤١٧٦	٣١	❖❖٠,٥١٨٩

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	٢٨	❖❖٠,٦٧١٣	٣٣	❖❖٠,٣٧٦٨
	٢٩	❖❖٠,٣٨٦٣	٣٤	❖❖٠,٣٦٩٦
	٣٠	٠,١٣٠٩	٣٥	❖❖٠,٦٣٧٥
تحمل الإحباط	٥	❖❖٠,٥١٢٦	٢٢	❖❖٠,٦٦٢٥
	٢٠	❖❖٠,٦٠٨٥	٢٣	❖❖٠,٤٢٣٧
	٢١	❖❖٠,٦٢٠٨	٢٧	❖❖٠,٥١٧٠

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) أن جميع بنود المقياس دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية ماعدا البنود رقم (٦) و(٣٠) والتي قام الباحث بحذفها.

ب - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس مستوى الطموح، بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (٧)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
التفاؤل	❖❖٠,٨٨٦٥
المقدرة على وضع الأهداف	❖❖٠,٨٦٨٨
تقبل الجديد	❖❖٠,٥٩٠٣
تحمل الإحباط	❖❖٠,٧٩٢٠

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الارتباط لدرجات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٨٨٦٥- ٠,٥٩٠٣)،

وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي

ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والثبات الكلي للمقياس ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات مقياس مستوى الطموح:

جدول رقم (٨) معاملات ثبات مقياس مستوى الطموح

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
التفاؤل	١١	٠,٦٦	٠,٥٩
المقدرة على وضع الأهداف	١٠	٠,٨٣	٠,٨٢
تقبل الجديد	٧	٠,٥٦	٠,٤٠
تحمل الإحباط	٦	٠,٥٠	٠,٣٧
الثبات الكلي لمقياس مستوى الطموح	٣٤	٠,٨٧	٠,٨٣

يتضح من الجدول (٨) أن معامل ثبات الأبعاد للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٥٠- ٠,٨٣)، وباستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية كانت مابين (٠,٣٧- ٠,٨٢)، والثبات الكلي باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٨٧) وباستخدام التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٣).

وبناء على ذلك يتضح من جميع الإجراءات السابقة أن مقياس مستوى الطموح يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس مابين (صفر- ١٠٢)، ولقد وضعت أربعة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس وهي: (دائماً ،كثيراً، أحياناً، نادراً)، وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي: (٢٣ ، ٣٢ ، ٣٦).

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية، لوصف العينة والتحقق من ثبات وصدق أداة الدراسة وتحليل نتائجها وهذه الأساليب الإحصائية هي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل الفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (ت)
- اختبار تحليل التباين (ف)
- اختبار شيفية

سادساً: خطوات الدراسة:

- قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات والأبحاث السابقة التي بحثت في الندم الموقفي ومستوى الطموح
- قام الباحث بأعداد واختيار أدوات الدراسة المناسبة.

- قام الباحث باختيار مجتمع الدراسة، وهم طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم تحديد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة.

- قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة، وجمع البيانات ومعالجتها إحصائياً للإجابة على تساؤلات الدراسة بصورة علمية.

سابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: يوجد مستوى مرتفع من الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

للتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث بتقسيم متوسط الدرجات المستخدمة في مقياس الندم الموقفي (المقياس الخماسي) إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ ٣ = (٤- ٠) ÷ ٣ = ١,٣٣

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٩)

توزيع مستويات مقياس الندم الموقفي

المستوى	مدى المتوسطات
منخفض	صفر – ١,٣٣
متوسط	١,٣٤ – ٢,٦٦
مرتفع	٢,٦٧ – ٤,٠٠

والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها على ضوء التصنيف السابق:

جدول رقم (١٠)

توزيع لمستوى عينة البحث في أبعاد مقياس الندم الموقفي

العينة	البعد / المستوى	مرتفع		متوسط		منخفض		المتوسط النسبي ❖	الانحراف المعياري	ترتيب
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة			
عينة الذكور (ن=١٨٨)	الندم الشخصي	- -	- -	١٨	٩.٦	١٧٠	٩٠.٤	٠.٧٧	٠.٤٤	٢
	الندم التحصيلي	٥	٢.٧	٥٨	٣٠.٩	١٢٥	٦٦.٥	١.٠٩	٠.٦٣	١
	الندم الاجتماعي	- -	- -	٤	٢.١	١٨٤	٩٧.٩	٠.٤٤	٠.٣٧	٣
	الدرجة الكلية	- -	- -	١٢	٦.٤	١٧٦	٩٣.٦	٠.٧٤	٠.٣٩	
عينة الإناث (ن=١٤٤)	الندم الشخصي	- -	- -	٩	٦.٣	١٣٥	٩٣.٨	٠.٧٦	٠.٣٣	٢
	الندم التحصيلي	- -	- -	٢٠	١٣.٩	١٢٤	٨٦.١	٠.٧٧	٠.٤٨	١
	الندم الاجتماعي	- -	- -	٢	١.٤	١٤٢	٩٨.٦	٠.٤٢	٠.٣٥	٣
	الدرجة الكلية	- -	- -	٧	٤.٩	١٣٧	٩٥.١	٠.٦٦	٠.٣١	
عينة الكلية (ن=٣٣٢)	الندم الشخصي	- -	- -	٢٧	٨.١	٣٠٥	٩١.٩	٠.٧٧	٠.٤٠	٢
	الندم التحصيلي	٥	١.٥	٧٨	٢٣.٥	٢٤٩	٧٥.٠	٠.٩٥	٠.٥٩	١
	الندم الاجتماعي	- -	- -	٦	١.٨	٣٢٦	٩٨.٢	٠.٤٣	٠.٣٦	٣
	الدرجة الكلية	- -	- -	١٩	٥.٧	٣١٣	٩٤.٣	٠.٧٠	٠.٣٦	

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لعينة الذكور قد تراوحت ما بين (٠.٤٤- ١.٠٩) فنجد أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الذكور بلغ (٠.٧٤) وهذا يدل على انخفاض شعور الطلبة الذكور بالندم

الموقفي، ويتضح كذلك أن أعلى مستوى للندم الموقفي لدى الذكور كان في بعد الندم التحصيلي بمتوسط حسابي (١,٠٩)، ويليه الندم الشخصي بمتوسط حسابي (٠,٧٧)، ومن ثم بعد الندم الاجتماعي بمتوسط حسابي (٠,٤٤).

كما يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لعينة الإناث قد تراوحت ما بين (٠,٤٢- ٠,٧٧) فنجد أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الإناث بلغ (٠,٦٦) وهذا يدل على انخفاض شعور الطلبة الذكور بالندم الموقفي، ويتضح كذلك أن أعلى مستوى للندم الموقفي لدى الإناث كان في بعد الندم التحصيلي بمتوسط حسابي (٠,٧٧)، ويليه الندم الشخصي بمتوسط حسابي (٠,٧٦)، ومن ثم بعد الندم الاجتماعي بمتوسط حسابي (٠,٤٢).

ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٠,٤٣- ٠,٧٧) فنجد أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي بلغ (٠,٧٠) وهذا يدل على انخفاض شعور طلبة الجامعة بالندم الموقفي، ويتضح كذلك أن أعلى مستوى للندم الموقفي كان في بعد الندم التحصيلي بمتوسط حسابي (٠,٩٥)، ويليه الندم الشخصي بمتوسط حسابي (٠,٧٧)، ومن ثم بعد الندم الاجتماعي بمتوسط حسابي (٠,٤٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو أسعد والمحاميد (٢٠١٢) والتي أظهرت مستوى متدن من الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة الجامعة، كما تبين أن أعلى مستوى شعور بالندم لدى الطلبة كان في المستوى التحصيلي ثم المستوى الشخصي ثم المستوى الاجتماعي، وبررت الدراسة أن ذلك منطقي خاصة وأن طلبة الجامعة يعتبروا من الطلبة العاديين فلو كان لديهم مستوى مرتفع من

الندم لأثّر ذلك على حياتهم وعلى تكيفهم النفسي فالمستوى المرتفع يجعل الأفراد يلوموا أنفسهم بدرجة مرتفعة ويجعلهم يشعروا بالذنب.

وتختلف النتيجة السابقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة إبراهيم والبدراني (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الموصل وأكدت الدراسة أن ذلك يعزى إلى التنشئة الاجتماعية في المجتمع العراقي بشكل عام والمجتمع في الموصل بشكل خاص والتي تكون ذات صبغة دينية بالدرجة الأولى، إذ تنمي لدى النشء الضمير الصارم الحساس لأدق الأمور وتعكس بالتالي مشاعر الندم للسلوك والأفعال التي تعارض القيم الدينية المغروسة.

كما تختلف النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة العبيدي والحيالي (٢٠١١) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى الندم الموقفي وسمات الشخصية لدى عينة من لاعبي كرة السلة بمنتخب جامعة الموصل، وأرجع الباحثان سبب ذلك إلى أن لاعبي المنتخب الجامعي يتسمون بمستوى من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي لذلك فإن أي شعور بالتقصير بالنتيجة من حيث الفوز والخسارة خاصة في المنافسة يمكن أن تخلق عندهم حالات انفعالية ضاغطة كمشاعر الندم.

ويفسر الباحث نتيجة الفرض الأول بأن انخفاض شعور الطلبة بالندم الموقفي قد يكون ناتج عن التعامل الإيجابي مع الإخفاقات السابقة، والتعلم من نتائج سلوكياتهم السلبية في حياتهم الجامعية، والعمل على تعديل هذه السلوكيات لتحقيق أهدافهم التي يسعون إليها، وقد ساعدهم ذلك على عدم الشعور بالذنب ولوم الذات الذي قد يتسبب في عدم تحقيق أهدافهم،

ونلاحظ أن مستوى الندم التحصيلي لدى طلبة الجامعة كان الأعلى، وقد يكون ذلك نتيجة حرص الطلبة على الحصول على معدل عال والمحافظة على عدم انخفاضه، لشعورهم بأهميته في مساعدتهم على تحقيق أهدافهم وطموحهم الوظيفي، وقد يكون لاختلاف طريقة التعليم والتقييم في المرحلة الجامعية عن المراحل التعليمية السابقة دور في ذلك، مما قد يجعل الطلبة يكتشفون بعض العادات السلوكية الخاطئة في حياتهم الشخصية التي لا تتوافق مع متطلبات المرحلة الجامعية التي يعيشونها، مما قد يجعلهم يعملون على تعديلها أو تغييرها، وهذا قد يفسر الندم الشخصي والذي حل في المرتبة الثانية، ونجد أن مستوى الندم الاجتماعي كان أقل وقد يكون ذلك بسبب استقرار البيئة الاسرية والاجتماعية التي يعيش بها الطلبة.

الفرض الثاني: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الندم الموقفي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

لاختبار الفرض الثاني قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة البحث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، وبين درجاتهم في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي كالتالي:

جدول رقم (١١)

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أبعاد مقياس الندم الموقفي وبين درجاتهم في أبعاد مقياس مستوى الطموح

أبعاد مقياس مستوى الطموح / أبعاد مقياس الندم الوقفي		الندم الشخصي	الندم التحصيلي	الندم الاجتماعي	الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي
التفاؤل	معامل الارتباط	- ٠,٢٧٤٧ ❖❖	- ٠,٠٨١٠	- ٠,٢٠٧٥ ❖❖	- ٠,٢٣١٠ ❖❖
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	شبه منعدمة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
المقدرة على وضع الأهداف	معامل الارتباط	- ٠,٣٣٢٤ ❖❖	- ٠,٣٢٦٧ ❖❖	- ٠,٢١٣٦ ❖❖	- ٠,٣٥٥٢ ❖❖
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
تقبل الجديد	معامل الارتباط	- ٠,١٩٣٥ ❖❖	- ٠,٠٧٠٧	- ٠,٠٩٨٢	- ٠,١٥٢٧ ❖❖
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	عكسية (سالبة)
تحمل الإحباط	معامل الارتباط	- ٠,٢٤١١ ❖❖	- ٠,٠٤٢١	- ٠,١٤٨٤ ❖❖	- ٠,١٨١٠ ❖❖
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	شبه منعدمة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	معامل الارتباط	- ٠,٣٥٥٥ ❖❖	- ٠,٢٠٢٠ ❖❖	- ٠,٢٢٩٥ ❖❖	- ٠,٣٢٣٨ ❖❖
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

١- علاقة الندم الشخصي بأبعاد مقياس مستوى الطموح :

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقات عكسية (سالبة) بين بعد الندم الشخصي، وبين درجات أبعاد مقياس مستوى الطموح: (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم الشخصي لدى عينة البحث، انخفضت درجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس مستوى الطموح، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين بعد الندم الشخصي، وبين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم الشخصي لدى عينة البحث، انخفض درجات مستوى الطموح لديهم، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٢- علاقة الندم التحصيلي بأبعاد مقياس مستوى الطموح:

يتضح من الجدول رقم (١١) أن العلاقات شبه منعدمة بين بعد الندم التحصيلي، وبين درجات أبعاد مقياس مستوى الطموح: (التفاؤل، تقبل الجديد، تحمل الإحباط)، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى الندم التحصيلي لدى عينة البحث، وبين درجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس مستوى الطموح، وكانت تلك النتائج غير دالة إحصائياً.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين بعد الندم التحصيلي، وبين درجات بعد مقياس مستوى الطموح: (المقدرة على وضع الأهداف)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم التحصيلي

لدى عينة البحث، انخفضت درجاتهم في هذا البعد لمقياس مستوى الطموح، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

كذلك يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين بعد الندم التحصيلي، وبين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم التحصيلي لدى عينة البحث، انخفض درجات مستوى الطموح لديهم، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٣- علاقة الندم الاجتماعي بأبعاد مقياس مستوى الطموح:

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقات عكسية (سالبة) بين بعد الندم الاجتماعي، وبين درجات أبعاد مقياس مستوى الطموح: (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تحمل الإحباط)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم الاجتماعي لدى عينة البحث، انخفضت درجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس مستوى الطموح، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن العلاقة شبه منعدمة بين بعد الندم الاجتماعي، وبين درجة بعد مقياس مستوى الطموح: (تقبل الجديد)، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى الندم الاجتماعي لدى عينة البحث، وبين درجاتهم في هذا البعد لمقياس مستوى الطموح، وكانت تلك النتيجة غير دالة إحصائياً.

كذلك يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين بعد الندم الاجتماعي، وبين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، مما

يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم الاجتماعي لدى عينة البحث، انخفض درجات مستوى الطموح لديهم، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٤- علاقة الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي بأبعاد مقياس مستوى الطموح:

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقات عكسية (سالبة) بين الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي، وبين درجات أبعاد مقياس مستوى الطموح: (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم الموقفي لدى عينة البحث، انخفضت درجاتهم في تلك الأبعاد لمقياس مستوى الطموح، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي، وبين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الندم الموقفي لدى عينة البحث، انخفض درجات مستوى الطموح لديهم، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو أسعد والمحاميد (٢٠١٢) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الندم الموقفي وأبعاده وبين التكيف النفسي، ويدل ذلك على أنه كلما زاد الندم الموقفي أنخفض التكيف النفسي.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرسين وآخرون (Peersen, et al,2000)

والتي بينت وجود علاقة سلبية بين الشخصية والندم الموقفي لدى الطلبة، أي إذا كان الطالب أكثر ندماً فأن ذلك يؤثر على شخصيته بطريقة سلبية، وتتفق كذلك مع دراسة المصري (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الندم الموقفي وفاعلية الذات.

ويفسر الباحث نتيجة الفرض الثاني بأن ارتفاع مستوى الندم الموقفي لدى الطلبة قد يرتبط بخبرات النجاح والفشل والتي لها دور كبير وتعتبر من القوى الدافعة والمؤثرة في مستوى الطموح، فقد نجد أن فشل الطالب أو رسوبه قد يعرقل تقدم الطالب وتحقيق أهدافه وطموحة مما قد يؤدي به إلى الشعور بالإحباط والندم، وهذا قد يجعلة على المستوى الشخصي يؤنب ذاته ويلومها مما قد يؤدي إلى سوء توافقه مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها سواء كانت الجامعية أو غيرها.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في درجات أفراد عينة البحث في مقياس الندم الموقفي تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (الجنس). والجدول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجات عينة البحث في مقياس الندم الموقفي باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الندم الشخصي	طلاب	١٨٨	٠,٧٧	٠,٤٤	٠,٢٦	٠,٧٩٧	غير دالة
	طالبات	١٤٤	٠,٧٦	٠,٣٣			
الندم التحصيلي	طلاب	١٨٨	١,٠٩	٠,٦٣	٥,٢١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	طالبات	١٤٤	٠,٧٧	٠,٤٨			
الندم الاجتماعي	طلاب	١٨٨	٠,٤٤	٠,٣٧	٠,٤٩	٠,٦٢٣	غير دالة
	طالبات	١٤٤	٠,٤٢	٠,٣٥			
الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي	طلاب	١٨٨	٠,٧٤	٠,٣٩	٢,٢٠	٠,٠٢٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	طالبات	١٤٤	٠,٦٦	٠,٣١			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الندم الشخصي، الندم الاجتماعي)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث في تلك الأبعاد لمقياس الندم الموقفي، تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس).

كما يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في بعد: (الندم التحصيلي)، وفي الدرجة الكلية للندم الموقفي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث في هذا البعد وفي الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي، تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس).وكانت تلك الفروق لصالح عينة الطلاب.

يلاحظ من نتائج الفرض الثالث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الندم الموقفي، تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الطلاب الذكور ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم والبدراني (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى وجود فروقاً في الندم الموقفي وفقاً لمتغير الجنس وكان لصالح الذكور.

وتختلف مع دراسة أبو أسعد والمحاميد (٢٠١٢) والتي لم تظهر فروقاً في الندم الموقفي تتعلق بالنوع الاجتماعي (الجنس)، وتختلف كذلك مع دراسة المصري (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود فروق في الندم الموقفي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه قد يعود إلى ارتفاع عينة الطلاب الذكور الذي قد يكون تعبيرهم عن مستوى ندمهم كان بشكل أكبر من المتوقع، في حين نجد أن عينة الإناث كانت أقل وقد يكونوا لم يعبروا عن مستوى ندمهن الواقعي، وقد يعود هذا الاختلاف إلى خبرات الطفولة لدى الذكور وأساليب المعاملة الوالدية وخاصة في البيئة السعودية والتي قد يكون فيها اختلاف بين الذكر والأنثى، حيث نجد أن أساليب تربية الذكور قد يكون فيها نوع من القسوة والحزم اعتقاداً منهم بأن هذا الأسلوب يجعله رجل يعتمد على نفسه ويمكن أن يعتمد عليه، ونتيجة لذلك فان أي خطأ يرتكبه قد يجد الكثير من الانتقاد واللوم وكذلك المقارنة بالآخرين وخاصة بالإناث.

الفرض الرابع : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

لاختبار الفرض الرابع قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في درجات أفراد عينة البحث في مقياس الندم الموقفي تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (المستوى التحصيلي). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات عينة البحث في مقياس الندم الموقفي باختلاف المستوى التحصيلي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الندم الشخصي	بين المجموعات	٠.١٨	٣	٠.٠٦	٠.٣٨	٠.٧٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١.٤٥	٣٢٣	٠.١٦			
الندم التحصيلي	بين المجموعات	١٥.٦١	٣	٥.٢٠	١٧.١٢	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٩٨.١٨	٣٢٣	٠.٣٠			
الندم الاجتماعي	بين المجموعات	٠.١١	٣	٠.٠٤	٠.٢٩	٠.٨٣٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١.٦٦	٣٢٣	٠.١٣			
الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي	بين المجموعات	١.٠٢	٣	٠.٣٤	٢.٦٢	٠.٠٥١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤١.٨٧	٣٢٣	٠.١٣			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (الندم الشخصي، الندم الاجتماعي)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين درجات عينة البحث في تلك الأبعاد لمقياس الندم الموقفي، تعود لاختلاف المستوى التحصيلي لعينة البحث.

كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في بعد: (الندم التحصيلي)، وفي الدرجة الكلية للندم الموقفي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث في هذا البعد وفي الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي، تعود لاختلاف المستوى التحصيلي لعينة البحث. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ١٤):

جدول رقم (١٤)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجات

عينة البحث في مقياس الندم الموقفي باختلاف المستوى التحصيلي

البعد	المستوى التحصيلي (التقدير)	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	الفرق لصالح
الندم التحصيلي	مقبول	١.٦٦			❖	❖	مقبول
	جيد	١.٢٣			❖	❖	جيد
	جيد جداً	٠.٩٧				❖	جيد جداً
	ممتاز	٠.٦٩					
الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي	مقبول	٠.٨٧					
	جيد	٠.٧٨				❖	جيد
	جيد جداً	٠.٧١					
	ممتاز	٠.٦٤					

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

❖❖ تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على النحو التالي :

- توجد فروق دالة في بعد الندم التحصيلي بين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد جداً، ممتاز)، وبين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (مقبول)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على تقدير (مقبول).

- توجد فروق دالة في بعد الندم التحصيلي بين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد جداً، ممتاز)، وبين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد).

- توجد فروق دالة في بعد الندم التحصيلي بين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وبين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد جداً)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد جداً).

- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمقياس الندم الموقفي بين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وبين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد).

يلاحظ أن نتائج الفرض الرابع بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الندم الموقفي تعود لاختلاف المستوى التحصيلي، حيث أو ضحت النتائج أنه كلما قل المستوى التحصيلي زاد مستوى الندم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو أسعد والمحاميد (٢٠١٢) والتي أكدت على أن المستوى التحصيلي يتأثر بالندم الموقفي، أي أن انخفاض المستوى التحصيلي يجعل الأفراد يظهرون ندما أعلى.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن منخفضي المستوى التحصيلي يشعرون بالندم نتيجة لمعرفتهم بقدراتهم وإمكاناتهم التي يمتلكونها مقارنة بزملائهم ولم يوظفوها بالطريقة المثلى لرفع مستواهم التحصيلي والذي قد يساعدهم في تحقيق أهدافهم مما يجعلهم أكثر ندماً.

الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرض الخامس قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في درجات أفراد عينة البحث في مقياس مستوى الطموح تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (الجنس). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجات عينة البحث في مقياس مستوى الطموح باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المقدرة على وضع الأهداف	طلاب	١٨٨	٢.٣١	٠.٤٠	٠.٧٢	٠.٤٧٢	غير دالة
	طالبات	١٤٤	٢.٢٨	٠.٣٨			
المقدرة على وضع الأهداف	طلاب	١٨٨	٢.٠٧	٠.٥١	٠.٥٣	٠.٥٩٨	غير دالة
	طالبات	١٤٤	٢.٠٤	٠.٥٤			
تقبل الجديد	طلاب	١٨٨	٢.٢١	٠.٥٢	٠.١٧	٠.٨٦٧	غير دالة
	طالبات	١٤٤	٢.٢٢	٠.٤٤			
تحمل الإحباط	طلاب	١٨٨	٢.١٥	٠.٤٩	١.٠٧	٠.٢٨٨	غير دالة
	طالبات	١٤٤	٢.٢١	٠.٤٦			
الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	طلاب	١٨٨	٢.١٩	٠.٣٧	٠.١٨	٠.٨٥٧	غير دالة
	طالبات	١٤٤	٢.١٨	٠.٣٣			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الطموح، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث في تلك الأبعاد لمقياس مستوى الطموح، تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس).

نلاحظ أن نتائج الفرض الخامس بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح، تعود لاختلاف نوع العينة (الجنس)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بريس (Brice,2004) والتي بينت عدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، وتتفق مع دراسة شارما (Sharma,2010) والتي أوضحت أنه لا أثر لمتغير الجنس، وكذلك مع دراسة محمد (٢٠١٦) والتي بينت عدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مارقو ريبانكس (Margoribanks,2004) والتي أوضحت وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلاب الذكور، وتختلف كذلك مع دراسة القطناني (٢٠١١) والتي بينت وجود فروق في مستوى الطموح بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بما أن مستوى الطموح هو الهدف الذي يتطلع إليه الطالب أو الطالبة ويسعى كل منهما لتحقيقه في أحد جوانب الحياة، شريطة أن يتوافق هذا الهدف مع التكوين السيكولوجي للفرد وخبرات النجاح والفشل لديه وإطارة المرجعي والذي قد يختلف من فرد إلى آخر فانه لا يوجد اختلاف في مستوى الطموح بين الطلاب والطالبات لتحديد كل منهم لهدف يحاول تحقيقه.

الفرض السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

لاختبار الفرض السادس قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في درجات أفراد عينة البحث في مقياس مستوى الطموح تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (المستوى التحصيلي). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات عينة البحث في مقياس مستوى الطموح باختلاف المستوى التحصيلي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
التفاؤل	بين المجموعات	٠.٢٩	٣	٠.١٠	٠.٦٤	٠.٥٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩.٧٣	٣٢٣	٠.١٥			
المقدرة على وضع الأهداف	بين المجموعات	٢.٥٢	٣	٠.٨٤	٣.١٦	٠.٠٢٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٨٦.١١	٣٢٣	٠.٢٧			
تقبل الجديد	بين المجموعات	٠.٨٤	٣	٠.٢٨	١.١٨	٠.٣١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧.١٢	٣٢٣	٠.٢٤			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
تحمل الإحباط	بين المجموعات	٠.٥٦	٣	٠.١٩	٠.٨٢	٠.٤٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٣.٧٧	٣٢٣	٠.٢٣			
الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	بين المجموعات	٠.٢٨	٣	٠.٠٩	٠.٧٤	٠.٥٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠.٦١	٣٢٣	٠.١٣			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (التفاؤل، تقبل الجديد، تحمل الإحباط)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الطموح، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث في تلك الأبعاد لمقياس مستوى الطموح، تعود لاختلاف المستوى التحصيلي لعينة البحث.

كما يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ في بعد: (المقدرة على وضع الأهداف)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث في هذا البعد لمقياس مستوى الطموح، تعود لاختلاف المستوى التحصيلي لعينة البحث. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ١٧):

جدول رقم (١٧)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجات عينة البحث في بعد المقدرة على وضع الأهداف لمقياس مستوى الطموح باختلاف المستوى التحصيلي

المستوى التحصيلي (التقدير)	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	الفرق لصالح
مقبول	١.٨٢					
جيد	١.٩٢					
جيد جداً	٢.٠٦					
ممتاز	٢.١٥		❖			ممتاز

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٧) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ في بعد (المقدرة على وضع الأهداف) لمقياس مستوى الطموح بين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد)، وبين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على تقدير (ممتاز).

نلاحظ أن نتائج الفرض السادس أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعود لاختلاف المستوى التحصيلي، ووجود فروق دالة في بعد (المقدرة على وضع الأهداف) لمقياس مستوى الطموح بين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (جيد)، وبين أفراد العينة الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على تقدير (ممتاز).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأهمية تحديد ووضع الأهداف لدى الطلاب والتي تعتبر هي التي قد يبنى عليها الفرد طموحة الذي يرغب في الوصول

إلية، فنجد أن الحاصلين على تقدير ممتاز قد تكون قدرتهم على وضع أهداف واضحة ومحددة أعلى من قدرة الحاصلين على تقدير جيد.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بـ:

- المحافظة على مستوى الندم المعتدل عند الطلبة من خلال عمل برامج توعوية وإرشادية للطلبة الذين لديهم مستوى ندم أو مرتفع والعمل على تعديل الشعور بالندم.
- عمل برامج إرشادية خاصة بالندم التحصيلي من أجل خفض مستوى الشعور بالندم التحصيلي لرفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة.
- بيان أهمية الطموح لدى الطلبة وأثرة على المستوى التحصيلي من خلال تقديم برامج إرشادية تساعد الطلبة على تحديد أهدافهم المتوافقة مع قدراتهم وإمكانياتهم والتي تساعد في رفع مستوى الطموح لديهم.
- الاستفادة من مقياس الندم الموقفي المعد من قبل الباحث في هذه الدراسة لقياس وتشخيص مستوى الندم.

* * *

المراجع:

- إبراهيم، يوسف والبدراني، فاطمة. (٢٠٠٩). الندم الموقفي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل، **مجلة التربية والعلم**، المجلد ١٦، العدد ٣.
- أبو أسعد، أحمد والمحاميد، شاكر.(٢٠١٢). الندم الموقفي وعلاقته بالتكيف النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، مجلد ٢٣، عدد ٣.
- أبو علام، رجاء محمود. (١٩٩٨). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الأنصاري، بدر محمد. (١٩٩٧). الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية في الثقافة الكويتية، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت، العدد٥٩، السنة١٥.
- الأنصاري، بدر محمد.(٢٠٠١). قياس الندم الموقفي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، المجلد ١٧، العدد٢.
- سرحان، نسيمة.(١٩٩٣). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، **مجلة علم النفس**، السنة٧، العدد٢٨.
- شعلة، الجميل محمد.(٢٠٠٤). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة (دراسة تنبؤيه)، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد٥٧.
- عبد الفتاح، كاميليا.(١٩٩٠). **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**، القاهرة، نهضة مصر، ط٣.

- العبيدي، نغم والحيالي، صباح. (٢٠١١) علاقة الندم الموقفي ببعض السمات الشخصية لدى لاعبي منتخب جامعة الموصل بكرة السلة، **مجلة الثقافة الرياضية**، المجلد ٤، العدد ٢.
- غريب، أيمن والعضايلة، عدنان.(٢٠١٠). المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية، **الثقافة والتنمية**، العدد٣٧.
- القحطاني، محمد مترك.(٢٠١٤).وجهة الضبط (الداخلي- الخارجي) وعلاقتها بمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب جامعةالإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد٤.
- القطناني، علاء سمير.(٢٠١١). **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس في جامعة الأزهر، فلسطين.
- محمد، بابكر الصادق.(٢٠١٦). **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان. معوض، محمد وعبدالعظيم، سيد.(٢٠٠٥).**مقياس مستوى الطموح**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمود، شريف.(٢٠٠١). **الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني الصناعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- المصري، محمد عبدالمجيد.(٢٠٠٦). علاقة الندم الموقفي بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، المجلد٩، العدد٢.

- Beatithin,N,J.(1997)."Anti-Social Personality Disorder,Sexual Sadism Malignant Narcissism and Serial Murder", Journal of Forensic Sciences, 44-60.
- Margoribanks, K.(2004)."Ability and personality correlates of young adults attitudes and aspirations". Psychological reports. 626-628.
- Paik, C. Matsuzawa, Michael. William. B.(2000)."A construct validity investigation of scores on the Japanese version of an Academic Self-Concept Scal for A Sample of College Students". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 24-28.
- Peersen. M, Sigurdsson. J & Gudjonsson. G.(2000)."The relationship between general and specific attribution of blame for a serious act and the role of Personality". Nordic Journal of Psychiatry. 25-30.
- Sharma, A.(2010)."Level of aspiration among the students of professional and non-professional courses". Journal of Psychosocial Research.177-184.
- Tangney, J.P.(1996)."Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt". Behoviour Research and Therapy. 741-754.

❊ ❊ ❊

province, Unpublished MA Thesis, department of psychology, University of Sudan for Science and Technology,
- Sudan, Muawad, Mohammed & Abdulhafeez, Sayed. (2005). Measurement of aspiration level, Cairo, Anglo Press.
- Mahmoud, Shareef. (2001). Expatriation and its relation to the aspiration level among students of general secondary and technical schools, Unpublished MA Thesis, Ain Shams University, Cairo.
- Al-Masri, Mohammed Abdulmajeed. (2006). Relation of situational regret to self-efficacy among students of Al-Israa University, Jordanian Journal for Applied Science, vol. 9, issue 2.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Ibrahim, Youssef & Al-Badrani, Fatimah. (2009). Situational regret and its relation with some personal characteristics among students of Al-Mosul University, Journal of Education and Sciences, vol. 16, issue 3
- Abu Asaad, Ahmed & Al-Mohameed, Shaker. (2012). Situational regret and its relation with psychological adaptation among students of Muouta University, Journal of Educational Sciences and Islamic Studies, King Saud University, vol. 23, issue 3.
- Abu Allam, Rjaa Mahmoud. (1998). Research methods in psychological and educational sciences, Cairo: Dar Al-Nashr Li-ljami'aat.
- Al-Ansari, Badr Mohammed. (1997). Differences between genders in personal characteristics in Kuwaiti culture, Arab Journal for Human Sciences University of Kuwait, issue (59), year 15.
- Al-Ansari, Badr Mohammed. (2001). Measurement of situational regret and its relation to some personal variables among male and female students at the University of Kuwait, Journal of Damascus University for Educational Science, vol. 17, issue 2.
- Sarhan, Nassimah. (1993). Relation between aspiration level and professional satisfaction of social workers, Psychology Journal, year 7, issue 28.
- Shula, Al-Jameel Mohammed. (2004). Academic achievement and its relation with aspiration level, self-concept, and need of knowledge among students of Teachers College, Makkah (pilot study), College of Education Journal, Banha University, issue 57.
- Abdulfatah, Kamilya. (1990). Psychological studies in aspiration level and personality, Cairo: Nahdat Misr, 3rd edition.
- Al-Obaidi, Nagham & Al-Khayali, Sabah. (2011). Relation of situational regret to some personal characteristics among the team players of basketball in Al-Mosul University, Journal of Sports Culture. Vol. 4. Issue 2.
- Ghareeb, Ayman & Al-Adhyla, Adnan. (2010). University atmosphere and its relation to achievement motivation and aspiration level among students of Jordanian universities, Culture and Development, issue 37.
- Al-Qahtani, Mohammed Mutrek. (2014). Direction of Control (internal – external) and its relation to aspiration level in the light of some demographic changes among students of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Journal of Educational Sciences, issue 4.
- Al-Qatnani, Alaa Sameer. (2011). Psychological needs and the concept of self and their relation to aspiration level among students of Al-Azhar University at Gaza in the light of self-determination. Unpublished MA Thesis, department of psychology, Al-Azhar University, Palestine.
- Mohammed, Babiker Al-Sadiq. (2016). Aspiration level and its relation to academic achievement among students of secondary schools at Bahri

Situational regret and its relation with level of aspiration at students of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Dhafer Ibn Mohamed Alqahtani
Department Psychology, College of Social Sciences
Al-Imam Muhamad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to identify level of situational regret, and to reveal the relation between situational regret and level of aspiration, and the differences in the levels of situational regret and aspiration among students of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. This can be traced back to variables of gender and achievement level. To achieve the objective of the study, the author has used scale of situational regret and another for aspiration; they were administered to the study sample which consisted of (332) students.

Findings of the study indicated the low level of the feeling of the university students regarding the situational regret. The highest level of regret was related to achievement, followed by personal regret, then social regret. Findings also indicated a negative relation between situational regret and aspiration level, while there was no differences in situational regret related to the difference of the type of sample (gender). There are differences in situational regret related to the difference of achievement level. Difference of the aspiration level can be related to the difference of the type of sample (gender). Finally, there are differences in the aspiration level which can be related to differences of the achievement level.

Keywords: Situational Regret, Level of Aspiration, Achievement Level.

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

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Dean of the Facalty of Education